MILENA AMZALAK DE CARVALHO

O USO DO JARDIM SENSORIAL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

TRÊS CORAÇÕES –MG
2022

MILENA AMZALAK DE CARVALHO

O USO DO JARDIM SENSORIAL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

Dissertação apresentada à Universidade Valedo Rio Verde (UninCor), como parte das exigências do programa de Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino, para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Dr.Túlio Silva Sene

TRÊS CORAÇÕES – MG
2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Elaborada pela Biblioteca da Universidade Vale do Rio Verde – UNINCOR

Carvalho, Milena Amzalak de
C331u O uso do jardim sensorial como ferramenta pedagógica na inclusão de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade / Milena Amzalak de Carvalho.Três Corações, 2022.
81 f. : il. color.

Orientador(a): Dr. Túlio Silva Sene.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Vale do Rio Verde – UNINCOR. Mestrado profissional em Gestão, Planejamento e Ensino.

1. Educação Inclusiva. 2. Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade. 3. Terapia de jardim. 4. Jardim Sensorial. I. Sene, Túlio Silva. II. Universidade Vale do Rio Verde – Unincor. III. Título.

CDU: 376

Ficha catalográfica elaborada por Vital Lins – CRB 6/3008

O USO DO JARDIM SENSORIAL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

THE USE OF THE SENSORY GARDEN AS A PEDAGOGICAL TOOL IN THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DEFICIT DISORDERS ATTENTION AND HYPERACTIVITY

Dissertação apresentada à Universidade Vale do Rio Verde (UninCor), como parte das exigências do programa de Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino, para obtenção do título de Mestre.

APROVADA EM: 31 março de 2022.

Dra. Letícia Rodrigues da Fonseca – UNINCOR

Dr.Guilherme Marques Pereira – CNEC

Prof. Orientador: Dr. Túlio Silva Sene

TRÊS CORAÇÕES – MG
2022

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADO POR MILENA AMZALAK DE CARVALHO, COMO PARTE DOS REQUISITOS PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE NO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO, PLANEJAMENTO E ENSINO.

Aos trinta e um dias do mês de março de dois mil vinte e dois, reuniu-se, remotamente, a Comissão Julgadora, constituída pelos professores doutores: Túlio Silva Sene (UninCor), Letícia Rodrigues da Fonseca (UninCor), e Prof. Dr. Guilherme Marques Pereira (Escola CNEC Brasília), para examinar a candidata Milena Amzalak de Carvalho na defesa de sua dissertação intitulada: O USO DO JARDIM SENSORIAL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE. O Presidente da Comissão, Túlio Silva Sene, iniciou os trabalhos às 14 horas, solicitando à candidata que apresentasse, resumidamente, os principais pontos do seu trabalho. Concluída a exposição, os examinadores arguiram alternadamente a candidata sobre diversos aspectos da pesquisa e da dissertação. Após a arguição, que terminou às 15 horas e 30 minutos, a Comissão reuniu-se para avaliar o desempenho da candidata, tendo chegado ao seguinte resultado: Prof Dr Túlio Silva Sene (aprovada), Profa Dra Letícia Rodrigues da Fonseca (aprovada) e Prof Dr Guilherme Marques Pereira (aprovada). Em vista deste resultado, a candidata Milena Amzalak de Carvalho foi considerada aprovada, fazendo jus ao título de Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino.

Três Corações, 31 de março de 2022.

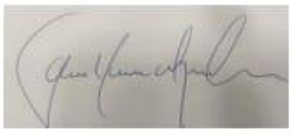
Novo título (sugerido pela banca):



Prof. Dr. Túlio Silva Sene



Profa. Dra. Letícia Rodrigues da Fonseca



Prof. Dr. Guilherme Marques Pereira

A todos que acreditam no uso do jardim sensorial como ferramenta pedagógica para promoção de um ambiente igualitário, criativo e propenso à inclusão de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, dedico!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, pela graça de me conceder a vida.

Aos meus pais, Angela e Taylor, pela paciência e apoio – sem vocês eu não teria chegado até aqui.

À Universidade Vale do Rio Verde (UninCor), ao seu competente docente e à sua exímia coordenação.

Ao meu orientador, Dr. Túlio Sene, pelas suas considerações e contribuições e pelo respeito com as minhas escolhas, compreensão das minhas limitações e reconhecimento das minhas habilidades e competências.

À Dra. Dra. Letícia Rodrigues da Fonseca e ao Dr. Guilherme Marques Pereira, pela gentileza do aceite pelo convite de composição da minha banca de defesa e, certamente, pela contribuição e conhecimento que trarão à minha produção dissertativa neste momento importante.

Aos amigos do Mestrado, pelo convívio que, apesar de remoto, nos permitiu criar um vínculo de amizade e respeito mútuo.

Especialmente, Aos 'Mestrandos Conspiradores', Jaque, Jonas e Nei, pela presença, apoio e incentivo nos momentos acadêmicos e pessoais de maior turbulência.

Ao meu querido amigo Marcelo Brito, por suas palavras de motivação e suporte em todas as horas.

Ao Centro Educacional Flor do Ipê, por abrir suas portas e ceder seu espaço para a realização da proposta que motivou a construção desta dissertação. À sua diretora, Magnólia Procópio Sarrapio, pela disponibilidade em acolher minha cartilha (produto tecnológico do meu curso de Mestrado), para a formação continuada de sua docência, a partir das diretrizes para aimplantação de um jardim sensorial nesta contidas. Ou seja, por acolher minha cartilha como seu instrumento para gestão, planejamento e ensino.

A todos, sou grata!

O que precisamos é de mais pessoas especializadas no impossível.

(Theodore Roethke)

RESUMO

O Transtorno de Déficitd e Atenção e Hiperatividade (TDAH), um transtorno do neurodesenvolvimento, em muitas ocasiões incompreendido pela escola e pela família, é pauta de discussões e muitos estudos atuais e, mediante as dificuldades em agir junto às crianças acometidas com o transtorno, rotuladas e com comportamento diferente das demais nomeadas como normais, o mais fácil e comum é medicar e continuar com a exclusão social. Contudo, a medicação não promove seu desenvolvimento e nem tampouco sua aprendizagem e processo inclusivo garantido por lei. O ideal é a combinação de um diagnóstico preciso, intervenção de profissionais especializados, apoio familiar e empenho da escola para a promoção de ferramentas pedagógicas inovadoras e criativas para reter a atenção e concentração, explorando suas potencialidades emotivando a busca de seu conhecimento. Esta vem sendo uma alternativa para respeitar suas diferenças, garantir o protagonismo do seu desenvolvimento e assegurar sua prática inclusiva garantida legalmente, com qualidade e igualdade. Entretanto, a escola ainda encontra-se estacionada nos modelos padronizados de ensino, em currículos que compreendem a educação em espaços formais e no engessamento da docência em suas práticas pedagógicas e recursos estagnados. Dentro do contexto, como promover um ambiente mais igualitário para que os alunos TDAH não sejam excluídos da educação, através da promoção de um ambiente mais igualitário e do uso de uma ferramenta em detrimento à exclusão motivaram um estudo exploratório-descritivo, mediante pesquisa bibliográfica e revisão literária nesta dissertação. Assim, seu objetivo geral foi evidenciar o uso do jardim sensorial como ferramenta pedagógica na inclusão de alunos TDAH e o específico foi elaborar uma cartilha (produto tecnológico) para a gestão escolar em relação às diretrizes necessárias para a implantação de um jardim sensorial visando a almejada inclusão. O tema de pesquisa se justificou, considerando que um jardim sensorial (um espaço informal de aprendizagem) gera a oportunidade das crianças TDAH se desenvolverem, pois representa um local de calmaria, que estimula os sentidos, aguça a curiosidade e promove interação com o ambiente e com outras pessoas – ou seja, explora sensações que permitem a busca e a troca de novas experiências (conhecimento). E, por meio do ensaio teórico realizado, além da construção da cartilha enquanto produto tecnológico, constatou-se que compete à gestão escolar a relevância do processo inclusivo do aluno TDAH por meio do jardim sensorial, enxergando sua capacidade para além de suas responsabilidades burocráticas e administrativas. Afirma-se seu grande compromisso em validar os jardins sensoriais, enquanto ferramenta pedagógica para promoção do desenvolvimento em espaços não formais de ensino, junto à docência, por meio de sua capacitação e corroboração em sua formação continuada, tão necessária para o processo exitoso da educação inclusiva.

Palavras-Chave: Aprendizagem. Gestão. Inclusão. Jardim sensorial. TDAH.

ABSTRACT

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), a neuro developmental disorder, often misunderstood by school and family, is the subject of discussions and many current studies and, dueto the difficulties inacting with children affected by the disorders, labeled and with different behavior from the others named as normal, the easiest and most common is to medicate and continue with social exclusion. However, medication does not promote their development, northeir learning and inclusive process guaranteed by law. The ideal is the combination of an accurate diagnosis, intervention of specialized professionals, family support and the school's commitment to the promotion of innovative and creative pedagogical tools to retain attention and concentration, exploring their potential and motivating the search for their know ledge. This has been an alternative to respect their differences, guarantee the protagonism of their development and ensure their inclusive practice legally guaranteed, with quality and equality. However, the school is still stuck in the standardized teaching models, in curricul a that include education in formal spaces and in the plastering of teaching in its pedagogical practices and stagnantre sources.With in the context, how to promote a more egalitarian environment so that ADHD students are not excluded from education, through the promotion of a more egalitarian environment and the use of a tool to the detriment of exclusion, motivated an exploratory-descriptive study, through bibliographic research and literary review in this dissertation. Thus, its general objective was to high light the use of the sensory garden as a pedagogical tool in the inclusionof ADHD students and the specific one was to prepare a booklet (technological product) forthe training of teachers in relation to the necessary guidelines for the implementation of asensory garden aimed at desired inclusion. The research theme was justified, considering that a sensory garden (an informal learning space) generates the opportunity for ADHD children to develop, asitre presents aplace of calm, which stimulates the senses, sharpens curiosity and promotes interaction with the environment and with other people–that is, it explores sensation sthat allow these archandex change of new experiences (know ledge). And, through the theoretical essay carried out, in addition to the construction of the booklet as a technological product, it was found that it is up to school management the relevance of the inclusive processof the ADHD student through the sensory garden, seeing its capacity beyond its bureaucratic and bureaucratic responsibilities administrative. Its great commitment to validating sensory gardens is affirmed, as a pedagogical tool to promote development in non-formal teaching spaces, together with teaching, through their training and corroboration in their continuing education, so necessary for the successful process of education inclusive.

Keywords: *Learning. Management. Inclusion. Sensory garden. ADHD.*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Caracterização do TDAH (o lugar do menino e da menina) 25
Figura 2– Impactos da TDAH na vida de escolar 29
Figura 3– Esquema de funcionamento sobre educação formale educação não formal 37
Figura 4– Espaço (inclusivo) de jardinagem para crianças TDAH 44
Figura 5 – Um jardim sensorial 47
Figura 6– Capa da cartilha estrutura da enquanto produto tecnológico 55
Figura 7– Página de apresentação da cartilha estruturada enquanto produto tecnológico 56
Figura 8– Página de identificação da autoria da cartilha estruturada enquanto produto tecnológico 57
Figura 9– Página sobre as características da criança TDAH e dicas de como o trabalho docente pode ser realizado junto à mesma 58
Figura 10– Página sobre as diferenças entre educação formal e não formal 59
Figura 11– Página sobre a definição/conceituação do jardim sensorial 60
Figura 12– Página sobre as contribuições do jardim sensorial para o processo inclusivo de crianças TDAH 60
Figura 13– Dicas de construção do jardim sensorial para o processo inclusivo de crianças TDAH 61
Figura 14– Plantas sugeridas construção do jardim sensorial para o processo inclusivo de crianças TDAH 61
Figura 15– Plantas sugeridas construção do jardim sensorial para o processo inclusivo de crianças TDAH 62
Figura 16– Propostas pedagógicas de utilização do jardim sensorial para o processo inclusivo de crianças TDAH 63
Figura 17– Dicas para desacelerar a criança TDAH com a utilização do jardim sensorial 64
Figura 18– Encerramento da cartilha de utilização do jardim sensorial para o processo inclusivo de crianças TDAH 64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Estudantes matriculados na educação básica de Minas Gerais em 2020 24
Quadro 2– Sintomas para caracterização do TDAH 26
Quadro 3– Propostas e princípios da educação formal e da educação não formal 38
Quadro 4– Espécies de plantas recomendada para a montagem de um jardim sensorial 49
Quadro 5–Imagens das espécies de plantas recomendada para a montagem de um jardim sensorial 49

LISTA DE SIGLAS

ABDA	Associação Brasileirade Déficitde Atenção
ANVISA	Agência Nacionalde Vigilância Sanitária
BCNN	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
DSM	Manual de Classificação das Doenças Mentais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
SNAP	*Swanson, Nolanand Pelham Questionnaire*
SNC	Sistema Nervoso Central
TDAH	Transtornodo Déficit de Atenção e Hiperatividade
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNINCOR	Universidade Vale do Rio Verde

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14

2 REVISÃO DE LITERATURA 24

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade 24

Inclusão escolar com o direito da criança TDAH 31

O papel da educação não formal na transformação do ambiente escolar inclusivo 35

Educando além da sala de aula:protagonizando o aluno TDAH para a vida através de espaços não formais 39

A pedagogia Waldorf e sua estrutura educativa 41

O jardim sensorial e sua contribuição para inclusão da criança TDAH na escola 44

3 METODOLOGIA 52

4 A CARTILHA COM DIRETRIZES PARA AIMPLANTAÇÃO DE UM JARDIM SENSORIAL 55

Produto tecnológico 55

Apresentação da cartilha 56

Descrição da estrutura da cartilha 57

Público-alvo 65

Proposição da cartilha: capacitação da docência, realizada pela gestão escolar 65

A validação do produto tecnológico 67

Resultados (esperados) da aplicação/validação da cartilha: a gestão escolar e seu papel no processo de inclusão 67

5 CONCLUSÃO 71

Considerações finais 71

Contribuições da pesquisa e implicações tecnológicas/gerenciais 71

Limitações da pesquisa 72

Sugestão de pesquisas/estudos futuros 73

REFERÊNCIAS..... 74

APÊNDICE A – DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DE APLICABILIDADE DA CARTILHA COM DIRETRIZES PARA IMPLANTAÇÃO DE UM JARDIM SENSORIAL VISANDO A INCLUSÃO DE ALUNOS TDAH 81

1 INTRODUÇÃO

A infância é tema de pesquisas com intensa ênfase no século XXI, considerado como o século da criança patologizada (KAMERS; MARIOTO; VOLTOLINI, 2015). A esperança de desenvolver as crianças é dada à educação e à gestão do ensino. Adjetivos diversos enfatizam crianças atentas ou não, interessadas ou desinteressadas, bem ou mal-educadas, pautadas no discurso da preocupação na construção de adultos bons ou bem-sucedidos. Assim, se no início de estudos da infância havia um julgamento moral sobre as crianças, este discurso foi substituído por uma adjetivação médica: transtornos e síndromes (FERRAREZI, 2014).

Especificamente, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), como conhecido no senso comum, é pauta de discussões em âmbito escolar e em âmbito familiar e, constantemente, alvo de estudos e pesquisas de profissionais da Educação e do Ensino, Pedagogia, da Psicopedagogia, da gestão escolar e, ainda, da área de saúde – tais como: pediatras, psicólogos, psiquiatras e neurologistas (HENNEMANN, 2015). De modo generalizado, implica em um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por dificuldade em regular a atenção e controlar impulsos e hiperatividade (PARENTE; SILVÉRIO, 2019).

No contexto, tanto os pais quanto os sujeitos envolvidos no ambiente escolar devem ser os mais comprometidos no convívio de crianças diagnosticadas – o que demanda conhecimento, preparo e muita iniciativa em ajudar e saber lidar com o transtorno. Matos *et al*. (2018) defendem a afirmativa de que, o melhor combate ao THDA em escolares é o diagnóstico preciso e precoce em detrimento ao uso imediato de medicações. Konkiewitz (2018), Parente e Silvério (2019) e Silva *et al*. (2019), em consenso, alegam que, pelos vários efeitos colaterais das drogas utilizadas, sendo a mais comum a Ritalina, os escolares com TDAH não podem ter seus tratamentos restritos pela medicação, necessitando abordagens psicossociais associadas e terapias complementares para promoção de seu bem-estar e redução do sofrimento que o transtorno já promove e o uso da droga potencializa.

Além disso, na conjuntura, a sociedade vem repensando a escola em seu novo paradigma, onde a homogeneidade de sua constituição vem cedendo lugar para uma demanda da heterogeneidade; onde o grande desafio vem sendo proporcionar uma educação mais igualitária para todos, inclusive para as crianças TDAH, com funcionalidade e qualidade, por meio de garantias de práticas pedagógicas organizadas e adaptadas (TOPCZEWSKI, 2014).

A assertiva de que a educação muito contribui para crianças e adolescentes, comprometidas ou não pelo TDAH, é fato. A educação é um direito de todos, disposto na Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988), como parte dos direitos sociais, amplamente defendida pela maioria e alvo de infinitas discussões, projetos e programas sociais, particulares e governamentais (VIEIRA; S'ANTANA, 2021).

Em meio a tal amplitude, tem-se a Educação Inclusiva enquanto direito e interesse social (VIEIRA, 2019). Sua proposta é transformar as escolas e seus contextos, com o objetivo de responder à diversidade educacional emergente, tanto do ponto de vista social quanto individual (FRAGA *et al*., 2017). Emerge como uma forma diferente de olhar para o horizonte educacional no quadro da conformidade dos direitos humanos para a construção de um mundo mais equitativo (AKKARI, 2017).

No Brasil, o direito à Educação não pode estar dissociado das condições econômicas, políticas, sociais e culturais e, por isso, precisa ser repensado a partir dos conceitos de democracia e cidadania; precisas e repensado a partir de uma forma prospectiva, vislumbrando sempre o futuro, mas jamais deixando de refletir a cerca das necessidades relevantes do presente. Precisa ser repensado enquanto forma de identificação de linhas de ação para um caminho genuinamente inclusivo, fazendo parte dos pilares e fundamentos do desenvolvimento e do progresso de qualquer povo (ARAÚJO, 2018).

Contudo, na prática, por mais que existam leis específicas para a garantia da inclusão que possa garantir tal qualidade ao aluno TDAH, por exemplo, isso nem sempre acontece. Ferrarezi (2014), tece o estranhamento com as instituições de ensino silenciosas, interroga currículos e bases nacionais e a inutilidade de ações que em nada contribuem para uma escola útil à vida. Acredita, então, que silenciar a educação brasileira com laudos e psicofármacos seria mais uma modalidade de permanência no errôneo patamar que ainda ocupa-se no ensino brasileiro.

Parece redundante interrogar o espaço do protagonismo do aluno TDAH, sendo que o mesmo deveria ser o verdadeiro artífice da sua história a partir das suas aptidões, desejos e curiosidades, enquanto a escola uma facilitadora do tornar-se humano e civilizado, capaz de viver e intervir na sociedade; no entanto, a realidade da educação brasileira ainda não deu conta de atravessar, na prática, os horizontes dos seus muros segregadores e silenciadores (SILVA; BATISTA, 2020).

O protagonismo do aluno é uma prática desejada e estimulada por qualquer bom vertente em educação, inclusive pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois pelo documento, sabe se cada vez mais a importância de permitir que o aprendiz participe como

principal feitor do seu processo de ensino aprendizagem (BRASIL, 2017) – não estando os alunos TDAH fora do contexto. No entanto, na prática, ainda encontram-se barreiras provenientes de currículos escolares, salas numerosas, carência de políticas públicas eficazes e ausência de formação permanente qualificada para os professores e prática da exclusão ou negligencias no processo inclusivo (SILVA; BATISTA, 2020).

Para garantir uma educação de qualidade que atinja todos os alunos seria necessário um redimensionamento das escolas voltado para a aceitação e valorização das diferenças. Esse processo de valorização se realiza através do resgate dos valores culturais que fortalecem a identidade individual e coletiva, assim como pelo respeito ao ato de aprender e de construir (SASSAKI, 2005).

Todavia, a realidade tem se mostrado bem distinta da ideal (SAWAIA, 2006). Estudantes com TDAH acabam não sendo incluídos de forma adequada, uma vez que a metodologia adotada pelas instituições de ensino é a mesma para todos (MATOS *et al*., 2018). As barreiras encontradas nos ambientes escolares são muitas e vão desde problemas relacionados com as estruturas físicas das instituições, até à falta de formação adequada aos professores (MATOS *et al*., 2018). Diante desse cenário, criatividade e bom senso são as principais armas para tentar mudar o atual mapa da educação e melhorar o processo de ensino e aprendizagem das crianças com transtornos de desenvolvimento. “A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retraçando” (MANTOAN, 2003, p.12). Desse modo, para incluir é necessário romper os preconceitos, os paradigmas existentes, objetivando uma sociedade mais justa onde os professores não tenham medo da mudança, proporcionando-lhes formação adequada para que se sintam aptos a ensinarem suas salas de aula (MATOS *et al*.,2018)

Nesse caso, é necessário rever os conceitos de aprendizagem em sala de aula, evitando rotular e prejudicar os mesmos. É necessário a reformulação de práticas pedagógicas, mediante adoção de novas ferramentas, conscientizar a gestão escolar e capacitar a docência para que o processo de aprendizagem seja viabilizado e para que estes estudantes se sintam incluídos (KONKIEWITZ, 2018).

Especificamente, as crianças com TDAH em idade escolar têm enfrentado dificuldades no processo de aprendizagem e, em muitas ocasiões, não desempenham suas tarefas em conjunto ou no mesmo ritmo que os outros alunos na sala de aula (RIBEIRO, 2014). Contudo, isso não implica na ausência de inteligência, apenas na necessidade de

uma atenção diferenciada para a promoção do seu desenvolvimento integral ou, ainda, a adoção de novas propostas pedagógicas inovadoras e ferramentas direcionadas e criativas.

A impulsividade e a inquietação culminam para as dificuldades comportamentais em sala de aula e, consequentemente, para o déficit do rendimento escolar, e por isso precisam ser contornadas por propostas específicas e pela promoção de ambientes (mesmo que não formais) propensos ao desenvolvimento e aprendizagem – e não simplesmente excluídos (SILVA; BATISTA, 2020).

Nesse sentido, considerando que os alunos TDAH precisam de atividades pedagógicas com direcionamentos distintos do padrão oferecido, esta pesquisa sfaz a seguinte indagação:

Como promover um ambiente mais igualitário para que os alunos TDAH não sejam excluídos da educação?

Responder essa pergunta poderá auxiliar em práticas e processos de gestão da educação e de ensino mais assertivos e libertadores, mais igualitários e qualitativos. Metaforicamente, tem-seque:

> [...] se um dia os homens souberem raciocinar sobre a formação dos seus filhos como o bom agricultor raciocina sobre a riqueza de seu pomar, deixarão de seguir os eruditos que, nos seus antros, produzem frutos envenenados que matam ao mesmo tempo que os produziu e quem os comem. Restabelecerão valorosamente o verdadeiro ciclo da educação: escolha da semente, cuidado especial do meio em queo indivíduo mergulhará para sempre as suas raízes poderosas, assimilação, pelo arbusto da riqueza desse meio (FREINET, 2004, p.13).

Assim, esta pesquisa parte-se das seguintes hipóteses:

1. A educação não formal ou inovadora e criativa adotada em âmbito escolar, pode ser considerada como um recurso didático-pedagógico que contribui para despertar os interesses e para a promoção da aprendizagem de maneira mais eficaz, haja vista que promovem a atenção, a concentração, o exercício da memória e o exercício do autocontrole – que no caso, especificamente das crianças com TDAH é um exercício essencial;
2. Os jardins sensoriais podem ser considerados ambientes não formais e inovadores de aprendizagem, que possibilitam oportunidades menos excludentes aos alunos TDAH, pois estimulam sua percepção por intermédio da curiosidade;

Dessa forma, a descoberta de campos de atividades (que no caso, com experiências sensoriais) e de tipos de relações onde a criança possa, socialmente, ser aceita por demonstrar seu talento, é uma estratégia para o começo de sua mudança ou de recuperar o

tempo perdido (SILVA, 2016).

Normalmente as crianças com TDAH são dotadas de talentos esportivos ou competitivos e sensoriais que se expressam espontaneamente. Faz-se necessária a atenção da escola e da família para perceber esse potencial dessas crianças; ou melhor dizendo, para perceber a aptidão das mesmas (ABDA, 2016). Quanto mais atividades diversificadas essas crianças tenham, maiores experiências adquirem, passam a se sentir incluídas e agente do próprio desenvolvimento, e todo esse sentido de pertença e protagonismo são elementos essenciais no processo de desenvolvimento escolar (TOPCZEWSKI, 2014).

Dessa forma, ao propor a criação de um jardim sensorial espera-se abordar a criatividade, e analisar a influência que esse espaço tem sobre os estudantes TDAH. Muito mais pode ser feito para que as futuras gerações sejam beneficiadas em uma sociedade menos preconceituosa e mais acolhedora. A adoção de ferramentas inovadoras visa adaptar e modernizar os recursos existentes com a finalidade de atender e promover uma educação de qualidade e a cessível para todos (SILVA, 2018; BEZERRA, 2020; FARIAS, 2020; ALMEIDA *et al*., 2021; CAMPELO; SANTOS; SOUZA, 2021).

Por todas as considerações prévias, aqui estruturadas, busca-se abordar o uso do jardim sensorial como ferramenta pedagógica na inclusão de alunos com TDAH. Acredita-se que este promove a motivação e o desenvolvimento de habilidades e competências específicas e demais áreas afetadas pela decorrência do transtorno. Promove, ainda, a inclusão. E que uma docência bem capacitada e formada e motivada pela gestão escolar (por meio de cartilhas com diretrizes para implantação desta ferramenta) podem sem responsáveis pelo êxito da proposta. Dentro desta assertiva é que esta dissertação se estrutura.

O objetivo geral é evidenciar o uso do jardim sensorial como ferramenta pedagógica na inclusão de alunos com TDAH.

Para que o mesmo fosse cumprido, alguns objetivos específicos foram elencados:

1. Abordar sobre o TDAH, em seus aspectos gerais e nas dificuldades em relação ao desenvolvimento da aprendizagem;
2. Identificar os aspectos legais da inclusão escolar da criança TDAH;
3. Descrever o papel da educação não formal na transformação do ambiente escolar inclusivo;
4. Caracterizar a pedagogia Waldorf e sua estrutura educativa inovadora, libertadora e criativa;
5. Destacar o jardim sensorial e sua contribuição para inclusão da criança TDAH na

escola;

6. Elaborar uma cartilha (produto tecnológico) para a formação de professores em relação às diretrizes necessárias para a implantação de um jardim sensorial visando a inclusão de alunos TDAH.

A escolha desta temática de pesquisa justifica-se acadêmico-cientificamente, pois, dentro do contexto da educação, o TDAH é um dos temas mais estudados e pesquisados com crianças em idade escolar na atualidade, além de ser motivo para a busca e encaminhamento ao sistema de saúde específico, como é o caso de consultórios de pediatras, psicólogos, neurologistas, terapeutas ocupacionais, dentre outros (TOPCZEWSKI, 2014).

Existe, ainda, por parte da docência, da gestão escolar e dos pais de crianças uma grande confusão e não compreensão dos comportamentos próprios da idade escolar que, em algumas ocasiões, são confundidos com o transtorno, comprometendo equivocadamente a integridadedas relações sociais – o que compromete diagnósticos precoces e/ou equivocados, bem como adoção de práticas pedagógicas errôneas ou negligência de práticas que possam conduzir à não aprendizagem e desenvolvimento das crianças com TDAH na escola.

As escolas, motivadas pelos diagnósticos precoce de seus professores, que em muitas ocasiões não sabem como lidar com o escolar TDAH ou não possuem formação/conhecimento suficiente ou estão influenciadas pela massiva literatura de psicopatologização de crianças, recorrem às famílias para apelos de intervenções. Assim, a escola espera da família a busca por ajuda que acontecem por meio de tratamentos psicológicos (terapias) e intervenções da medicina (medicação) (MATOS *et al.*, 2018). O tratamento por medicação vem sendo opção crescente junto às crianças em idade escolar, sendo o metilfenidato mais habitual (SILVA; BATISTA, 2020) – sendo comercializado no Brasil como Ritalina (NOVARTIS, 2020).

Neurologistas e psiquiatras asseguram a eficácia desta medicação para o tratamento de escolares com TDAH (LEONARDO; SUZUKI, 2016). Entretanto, psicólogos e psicopedagogos, docência e gestão escolar asseguram que nem sempre a medicalização é a melhor alternativa e prescrições indevidas por conta de diagnósticos e queixas não procedentes acabam trazendo mais problemas e consequências para as crianças em idades escolares (CORREIA; LINHARES, 2014).

É mínima a parcela de estudiosos que buscam a comprovação da eficácia do uso de

psicofármacos sob alegação de que terapias psicossociais e complementares, pelo caráter e abrangência mais longa, não produzem efeitos sobre os escolares com TDAH (ORTEGA *et al*.,2010). Entretanto, grande parte da literatura contradiz tais alegações e vêm, incansavelmente, demonstrar os malefícios do uso de medicamentos junto aos escolares com TDAH (RIBEIRO, 2014; LEONARDO; SUZUKI, 2016; MATOS *et al*., 2018).

Mesmo sendo rejeitados por estudiosos e pesquisadores, não se pode esquivar do registro de que o uso deste tipo de medicação cresce incessantemente entre os escolares. O Brasil ocupa, hoje, a segunda colocação no ranking de consumo mundial de psicotrópicos relacionados ao tratamento de crianças TDAH. A primeira colocação é ocupa pelos Estados Unidos. O uso desta medicação age no sistema nervoso central (SNC), provocando um aumento de neurotransmissores disponíveis, de dopamina e de norepinefrina em partes específicas do cérebro. Tais estimulantes vão contribuir para o (suposto) aumento da concentração da criançaem relação às atividades demandadas no contexto escolar e na promoção de comportamentos menos impulsivos (PARENTE; SILVÉRIO, 2019).

De acordo com Matos *et al*. (2018), a Ritalina é uma droga com efeito estimulante no SNC, promovendo junto aos escolares a efetividade de suas atividades, haja vista o aumento da concentração e a redução da fadiga. É prescrita pela Psiquiatria Infantil e controlada pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). Pesquisas atuais vêm comprovando que sua ação está sobre a estimulação do cortical e excitação do sistema reticular e, por isso, são evidentes os seus efeitos colaterais.

Silva e Batista (2020) registram algumas contraindicações da Ritalina para escolares, alegando causas de: tensão, ansiedade, agitação, hipertireoidismo, distúrbios cardiovasculares preexistentes, incluindo hipertensão grave, angina, doença arterial oclusiva, insuficiência cardíaca, doença cardíaca congênita hemodinamicamente significativa, cardiomiopatias, infarto do miocárdio, arritmias, que potencialmente ameaçam a vida.

Além disso, vem causar alterações de humor e mudanças comportamentais, também potencialmente influenciadores no processo de cognição. Por tais motivos, a Organização das Nações Unidas (ONU) regulou a medicação como substancia para tratamento legal, considerando seu poder de causar dependência, pelo abuso do consumo e, por isso, a comercialização é somente sob prescrição médica e respeita os trâmites legais e regulamentações da ANVISA.

Assim, a adoção de medicação para crianças TDAH vem funcionando como um instrumento excludente desta enquanto sujeito inserido no contexto escolar, pois em nada

corrobora para que, realmente, estejam incluídas no processo de desenvolvimento e aprendizagem mais igualitário.

Por isso, causada pelo excesso de nomeação e questionamento sobre a demanda por espaços e ferramentas necessárias para a inclusão de crianças TDAH no contexto escolar, a presente pesquisa justifica-se na necessidade de abordagem do espaço não formal realmente ofertado pela gestão escolar e pela sua docência, ao protagonismo do processo de desenvolvimento e aprendizagem destas crianças.

> Um jardim sensorial é, ao mesmo tempo, uma proposta de inclusão social, uma possibilidade terapêutica e um projeto pedagógico, além de ser jardim, como um espaço de contemplação e espaço para o convívio social. Desde o surgimento dos jardins sensoriais como política pública de inclusão, até a descoberta de suas potencialidades pedagógicas, é o próprio exemplo de como utilizar o jardim para inúmeras utilidades (SILVA, 2018,p.7).

Ainda, a justificativa academico-científica da pesquisa encontra-se na lacuna existente na literatura contemporânea, não sendo encontrados trabalhos semelhantes que relacionam o uso de jardins sensoriais com a prommoção do desenvolvimento e inclusão de alunos TDAH – sendo esta dissertação edificada uma nova fonte de consultas e embasamento teórico para estudos futuros.

A proposta de um jardim sensorial (um espaço não formal de aprendizagem) gera a oportunidade das crianças TDAH se desenvolverem, pois representa um local de calmaria que estimula os sentidos, contribuindo também como um espaço de inclusão, aguçando a curiosidade e levando-as a interagir com o ambiente e com outras pessoas. Através do jardim sensorial espera-se explorar sensações que permitam a busca e a troca de novas experiências. Por isso, a realização desta pesquisa se justifica metodológico-pedagogicamente.

A escola, ao investir em uma área sensorial, está inovando e proporcionando aos seus alunos uma nova maneira de assimilar e participar das atividades. A busca por recursos que tornem a educação acessível para um maior número de alunos deve ultrapassar as paredes de concreto.“A educação não-formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo” (GOHN, 2006, p. 29). A proposta de um jardim como ferramenta pedagógica que visa trabalhar a percepção através do contato direto com a natureza, aflorando sensações nunca sentidas ou muitas das vezes retraídas.

Ao se sentir acolhido, incluído e seguro, esse estudante mesmo que por algumas horas consegue se desligar de seus problemas e se dedicar mais aos estudos. Desta forma, além de metodológico-pedagógica, tem-se uma justificativa político-social para a pesquisa.

A Educação Inclusiva e sua prática concreta no sistema de ensino brasileiro, embora seja um dos fenômenos mais estudados e analisados atualmente no campo das ciências humanas, está longe de esgotar-se como objeto de investigação (SILVA *et al*.,2020). Portanto, esta pesquisa pretende apresentar subsídios para a prática da inclusão no cotidiano das escolas, pois percebe-se que ainda causa certo impacto no meio escolar e com isso surgem muitas dúvidas quanto às ações pedagógicas inclusivas e as melhores formas de efetivá-las junto às crianças TDAH.

Os alunos com TDAH têm direito a uma escola acessível e o gestor é responsável por construir condições para que a escola assegure este direito – tanto em condições físicas, quanto em condições pedagógicas. Tais medidas podem permitir que todos sejam incluídos e não apenas integrados. Para isso, o ambiente escolar deve estimular e favorecer a interação, estando fundamentado em uma proposta de trabalho que tenha como característica processos dinâmicos para a construção cognitiva (FACÓ *et al*., 2021).

Compete, então, à gestão escolar a capacitação e promoção da formação continuada à sua docência, pois "é necessário que a preparação dos professores seja simultânea à transformação da escola" (MONTESSORI, 2017, p. 33). O olhar atento dos gestores e de seus professores para uma nova possibilidade de abertura educacional pode gerar aos estudantes com transtornos do desenvolvimento uma nova perspectiva a respeito do seu desenvolvimento (KONKIEWITZ, 2018).

Pela demanda pode-se afirmar que a gestão escolar culmina o processo de atualização do conceitual de qualificação, como uma proposta a ser constante, mediante a pretensão de resultados mais positivos e, ainda, mediante a promoção de ambientes mais propensos à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. A gestão escolar promove o desenvolvimento de atitudes críticas e reflexivas relacionadas às práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, consideradas como imprescindíveis quando se pretende qualidade e igualdade dentro do contexto escolar.

Portanto, esta pesquisa pretende apresentar subsídios (ou seja, uma cartilha de diretrizes enquanto produto tecnologico) para a prática da inclusão de crianças TDAH no cotidiano das escolas, especificamente sob a ótica de uma ferramenta de educação não formal (o jardim sensorial), vez que existem muitas dúvidas quanto às ações pedagógicas inclusivas. De acordo com Cruz *et al*. (2017), a disseminação de cartilhas na sociedade é uma das formas de propagação do conhecimento.

Por fim, justifica-se para sua autora, considerando estar inserida, enquanto profisisonal agrônoma e mestranda em Gestão, Planejamento e Ensino. Sua busca foi

conhecer um pouco mais sobre os jardins sensoriais e a possibilidade dos mesmos em contribuir com a gestão escolar, visando a promoção de um melhor desempenho das crianças TDAH, resgatando a autoestima e condições de aprendizagem, haja vista que para tanto, precisam ser melhor compreendidos, principalmente, em seus aspectos psicológicos (e, por isso, sensitivos). Tanto a compreensão do transtorno, quanto seus conhecimentos biológicos e comportamentais são essenciais para a contribuição do desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes.

A partir deste introito, este trabalho de conclusão de curso de mestrado profisisonal se faz relevante e se organizam e diante uma pesquisa do tipo exploratório-descritiva, cumprida por meio de uma pesquisa bibliográfica, subsidiada pela literatura contemporânea e atualizada e, ainda, pela pesquisa documental em toda a legislação que o contempla.

Os capítulos a seguir se ocupam da fundamentação teórica, desenvolvida por meio de uma revisão literária – abarcando: O TDAH, em seus aspectos gerais e nas dificuldades em relação ao desenvolvimento da aprendizagem; os aspectos legais da inclusão escolar da criança TDAH; O papel da educação não formal na transformação do ambiente escolar inclusivo; A pedagogia Waldorf e sua estrutura educativa inovadora, libertadora e criativa; O acontecimento da educação protaginizada em espaços não formais; O jardim sensorial e sua contribuição para inclusão da criança TDHA na escola. Na sequencia a explanação do material e métodos que detalham o caminho da pesquisa realizada, elucidando os resultados obtidos, que se materializam pela explicação da cartilha edificada enquanto produto tecnológico, vindo a servir de instrumento para a gestão escolar em relação à capacitação de sua docência, considerando este um meio de sua validação – ou seja, da importância da gestão escolar em relação ao processo de inclusão do aluno TDAH por meio do jardim sensorial como ferramenta pedagógica. Posteriormente as considerações finais foram estabelecidas como formas reflexivas de dar respostas ao problema de pesquisa, com a confirmação do cumprimento de seus objetivos.

2 REVISÃO DE LITERATURA

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

Em 2020 no Brasil, a primeira etapa da realização do censo escolar registrou a existência de 179.533 escolas públicas e privadas de educação básica e um total de 47,3 milhões de alunos matriculados nesse nível de ensino. Ainda, trouxe a informação de aproximadamente 1,8 milhões de estudantes que sofrem com TDAH (BRASIL, 2021).

A Lei nº 12.796, que integra a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), considera que todas as crianças devem estar matriculadas na educação básica a partir dos quatro anos de idade e essa mesma lei se estende à educação especial, garantindo o acesso à escola de alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades (BRASIL,2013).

Este mesmo senso trouxe, em parceria como Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) trouxe uma panorâmica da distribuição dos alunos matriculados no estado de Minas Gerais (BRASIL, 2021) – conforme o Quadro 1.

Quadro1–Estudantes matriculados na educação básica de Minas Gerais em 2020

Etapas de ensino da educação básica	Número de alunos matriculados
Creches	329.032
Pré-escolas	464.390
Ensino Fundamental – Anos Iniciais	1.313.107
Ensino Fundamental – Anos Finais	1.148.940
Ensino Médio	746.518
Educação de Jovense Adultos	231.809
Educação Especial	145.607

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Brasil (2021).

O TDAH é considerado pelo Manual de Classificação das Doenças Mentais (DSM-V) como um transtorno do neurodesenvolvimento que se caracteriza, principalmente por: (1) desatenção – ou falta de atenção no que envolve qualquer detalhe, cometer erros ou omissões de tarefas meticulosas, na incapacidade de manutenção de atenção ou na dificuldade em persistir/terminar as tarefas; (2) hiperatividade – inquietação comportamental, apresentando dificuldades de permanência em um só lugar por determinado tempo, dificuldades em silenciamentos ou concentração para realização de

tarefas e; (3) impulsividade – impaciência, falta de disciplina em obedecer regras ou filas, euforia em responder antes do término de formulações de perguntas, ações que interrompem outras ações alheias (HENNEMANN, 2015). Pode ser, brevemente, caracterizado conforme o esquema elucidado abaixo:



Figura1– Caracterização do TDAH (o lugar do menino e da menina)
Fonte: Hennemann (2015, p.1)

Segundo informações da Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA, 2016), os portadores de TDAH têm alterações na região frontal e as suas conexões com o resto do cérebro – que é uma região das mais desenvolvidas no ser humano em comparação com outras espécies animais, sendo responsável pela inibição do comportamento e pela capacidade de prestar atenção, memória, autocontrole, organização e planejamento.

> O comportamento TDAH nasce do que se chama trio de base alterada. É apartir desse trio de sintomas – formado por alterações da atenção, da impulsividade e da velocidade da atividade física e mental – que se irá desvendar todo o universo TDA, que, muitas vezes, oscila entre o universo da plenitude criativa e o da exaustão de um cérebro que não para nunca (SILVA, 2014,p.23).

O diagnóstico da TDAH deve ocorrer baseado na clínica ampliada, envolvendo uma equipe multidisciplinar, principalmente pela ocasião de múltiplos sintomas do transtorno. Normalmente, participam deste processo diagnóstico: médicos (pediatras), psicólogos, psicopedagogos, neurologista e psiquiatras. Da mesma forma, esta equipe pode ser designada ao tratamento das crianças diagnosticadas pelo transtorno (PARENTE; SILVÉRIO, 2019). Inicia-se a partir de uma cautelosa anamnese, para contemplar informes

sobre o histórico da criança e de suas questões cognitivas e sociais, e se estende para exames físicos e coleta de observações realizadas pela escola e pela família. Além disso, recomenda-se uma avaliação neurológica e um parecer psicológico ou psicopedagógico (SILVA; BATISTA, 2020).

A equipe multidisciplinar, de posse dos resultados da anamneses, dos exames físicos e dos registros de observações, pode corroborar para um diagnóstico com mais precisão (MISSAWA; ROSSETTI, 2014).

Vários fatores podem dificultar o processo de diagnóstico de um aluno com TDAH, tais como: a ausência de uma equipe multidisciplinar na instituição escolar e; a inexistência da aplicação de questionários que servem como ferramenta para a coleta de observações junto à escola e à família – como por exemplo o *Swanson, Nolanand Pelham Questionnaire* (SNAP-4), construído a partir do DSM-V. O questionário é sempre respondido pelos professores e pela família do escolar e funciona como um dos instrumentos e ponto de partida para o fechamento do diagnóstico, identificando sintomas primários do transtorno (PARENTE; SILVÉRIO, 2019). O DSM-V é um documento que funciona como uma orientação para diagnósticos de escolares, resumindo-se em um manual a ser consultado para identificação das características, dos fatores de risco, das consequências funcionais e das comorbidades do TDAH (TOPCZEWSKI, 2014).

O diagnóstico ocorre por meio da combinação caracterizada pela ocorrência de 6 ou mais sintomas de desatenção e 6 ou mais sintomas de hiperatividade/impulsividade (KONKIEWITZ, 2018) – conformeo Quadro2.

Quadro 2– Sintomas para caracterização do TDAH

Desatenção	-Deixa de prestar atenção em detalhes ou comete erros por descuido em atividades escolares, de trabalho ou outras. -Tem dificuldades para manter a atenção em tarefas ou brincadeiras. -Parece não escutar quando falam com ela. -Não segue instruções e não termina seus deveres escolares, tarefas domésticas ou deveres profissionais (não por má vontade ou incapacidade de compreender as instruções). -Tem dificuldade para organizar tarefas e atividades. -Evita ou reluta a envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante (como tarefas na escola ou deveres de casa). -Perde objetos (por exemplo, brinquedos, tarefas escolares, lápis, livros ou outros materiais). -É facilmente distraído por estímulos alheios às tarefas. -Apresenta esquecimento em atividades diárias (por exemplo, esquece-se de recados).

Hiperatividade	-Agita as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira. -Abando na sua cadeira em sala de aula ou outras situações nas quais se espera que permaneça sentado. -Corre ou escala em demasia, em situações nas quais isso é inapropriado (adolescentes e adultos podem sentir a inquietação, mesmo que permaneçam quietos). -Tem dificuldade para participar de brincadeiras mais organizadas, que exigem momentos de silêncio ou quietude. -Está frequentemente "a mil" ou muitas vezes age como se estivesse "a todo vapor". -Fala além da conta.
Impulsividade	-Dá respostas precipitadas antes de as perguntas terem sido completadas. -Tem dificuldade para aguardar sua vez. -Interrompe ou se mete em assuntos de outros (por exemplo, intromete-se em conversas ou brincadeiras).

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Konkiewitz (2018.p.1)

Os sintomas abarcados pelo DSM-V (conforme o Quadro 2) em uma criança TDAH, podem resultar em comportamentos indesejados que acarretam em sérios problemas no âmbito familiar, estendendo-se ao âmbito escolar (e, então social) e, por isso, precisa urgentemente ser tratada. Embora os sintomas apareçam na infância, perduram a vida toda (MISSAWA; ROSSETTI,2014).

O tratamento do transtorno demanda por uma múltipla abordagem, envolvendo farmacologia e intervenção psicoterápicas; envolve, ainda, um conjunto de agentes sociais: pais, amigos, familiares, professores, profissionais da saúde. O tratamento envolve 3 tipos diferenciados: (1) terapia farmacológica; (2) terapia comportamental e; (3) terapia farmacológica associada à terapia comportamental (SANTOS; VASCONCELOS, 2010).

A criança TDAH na escola

No ambiente escolar, de acordo com a ABDA (2016), as crianças TDAH apresentam dificuldades de aterem-se às atividades longas, repetitivas ou que não lhes demosntrem interessantes. Comumente, apresentam um quadro de distração, tanto por estímulos externos ao ambiente/contexto (que no caso, sala de aula ou espaço formal de educação), quanto por pensamentos individualizados e abstrações e, por isso, são denominadas com crianças que'vivem no mundo da lua' ou 'voando'. Entretanto, em situações ou atividades em que se interessam, ocupam lugar de destaque em detrimento às demais crianças, sendo tais habilidades e competências enaltecidas naturalmente.

> O sinal anunciava o início da aula, as crianças já se encontravam na fila. Alguns pais acompanhavam apreensivos a entrada das crianças à sala de aula, observavam o menino num estado de euforia pulando sobre os ombros dos colegas, quase os derrubando. Apresentava uma fala ligeira e cheia de gestos, entretanto não tinha noção espacial de seu corpo e não percebia quando a

> extensão de seu braço atingia o corpodos demais. Na sala de aula, mostrava-se inquieto, o espaço da mesma era pequeno demais para ele, não conseguia organizar-se, o lápis com frequência caia no chão, o caderno incompleto cheio de dobras nas pontas, a borracha num instantes e transformava num carrinho. Na mochila, além de todos os pertences escolares também estavam vários brinquedos, que constantemente insistia em pegá-los durante a execução de tarefas escolares. O conteúdo da aula era deixado de lado por qualquer motivo. Cadeira, para que serve mesmo? Aquele corpinho inquieto mal conseguia permanecer 15 minutos sentado. Porém, o problema é que sua inquietação tirava a concentração dos demais. Hora de chamar a família. Na fala entristecida, o histórico de pais que já conheciam todo o repertório do diálogo proposto, já não era a primeira escola pela qual passavam, a inquietação do filho, a falta de atenção nas atividades, as brincadeiras constantes, a dificuldade de cumprir regras, a desatenção. Em casa também vivenciavam as mesmas situações, mas mencionaram que não entendiam, pois, a criança era tão inteligente e conseguia passar muito tempo concentrado no computador (HENNEMANN, 2015, p.1).

Assim, é importante destacar que os transtornos mencionados e o TDAH não devem ser associados à baixa inteligência e que o caminho pode ser longo até que se obtenha resultados positivos. “O transtorno do déficit de atenção é um dos problemas comportamentais mais comuns da infância, responsável por dificuldades de aprendizagem, repetências e evasão escolar” (SILVA, 2014 p. 90).

O TDAH é um distúrbio neurobiológico considerado como crônico e dados estatísticos providos de estudos e pesquisas registram, nos dias de hoje, uma variação de 3% a 6% de crianças em idade escolar como transtorno, sendo prevalente no gênero masculino. Embora os sintomas persistam por toda a vida, a infância é o período ideal para reconhecer e tratar os sintomas, haja vista os seus impactos na vida pessoal e escolar das crianças, incluindo dificuldade de concentração, de atenção e a impossibilidade de controle do comportamento (SILVA; BATISTA, 2020). Topczewski (2014) destacou os impactos da TDAH na vida de escolar dos acometidos por meio de um infográfico (Figura2).

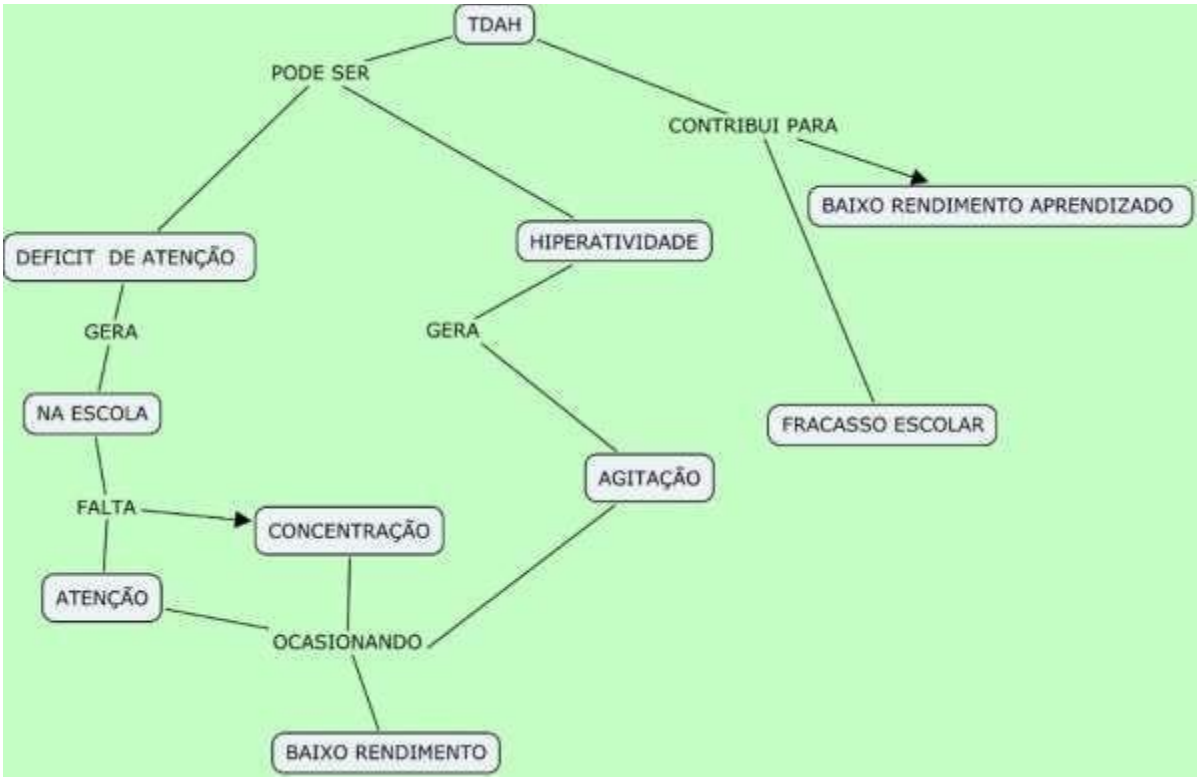


Figura 2 – Impactos da TDAH na vida de escolar
Fonte:Topczewski (2014, p. 314)

Segundoa ABDA (2016), o TDAH é um dos principais transtornos que mais afetam, de modo negativo, a autoestima dos alunos acometidos. Os estudiosos da referida associação acreditam que a autoestima fica comprometida justamente pela incapacidade de esconder o transtorno, além de seus reflexos no desenvolvimento cognitivo – o que compromete o rendimento escolar.

Quer seja no ambiente doméstico, quer seja na escola, a criança diagnosticada com TDAH é facilmente reconhecida, pois seu próprio comportamento explicita, considerando sua inquietude e sua impulsividade, que em muitos casos são rotulados como comportamento inconveniente, expondo a criança ao embaraço. A dificuldade de lidar com a situação oportuniza respostas inadequadas no meio externo, quer seja dos pais, quer seja dos colegas. Assim, a criança com TDAH é frequentemente criticada, descredibilizada, repreendida ou até mesmo excluída. É rotulada como desinteressada, bagunceira, travessa. Por consequência, sua autoestima é afetada, contribuindo para que a criança se sinta errada ou incapaz (ABDA, 2016). Principalmente na escola, as crianças com TDAH irão apresentar, com mais intensidade, uma variedade de sintomas e de características do transtorno, justamente por estarem junto as demais crianças que, por maioria, apresentam comportamentos distintos das diagnosticadas (LEONARDI; RUBANO; ASSIS, 2018).

Dentro do âmbito escolar, a ocorrência de professores que diagnosticam, intuitivamente, algum estudante que apresente padrões de comportamentos que perpassam o TDAH. Essa suposta criança é, em várias ocasiões, fonte de insegurança, fonte de dúvidas, fonte de medos e se justifica na dificuldade ou na incapacidade de saber como agir e lidar com ela no cotidiano da sala de aula. Deste modo, em muitas vezes, a ausência de combinações estratégicas desfavorece a aprendizagem daquela criança que se mostra diferente dos demais (SILVA; BATISTA, 2020).

Quando uma criança passa por diversas fases de sua vidas em diagnóstico ou tratamento, esse desconhecimento do transtorno pode agravar ao longo do tempo. Frequentemente, ela apresenta problemas, tanto na sala de aula, quanto no ambiente escolar, pois na verdade não concentram ou não sabem como se concentrar. Quando não diagnosticadas, por mais que os professores queiram ajudar e se empenham, o êxito em seu desenvolvimento escolar continua defasado; contudo, ela não sabe disto. Assim, a medida que o tempo passa, frequentar a escola e estudar é sinônimo de sofrimento, haja vista que seu sentimento é de incapacidade, ao mesmo passo em que é rotulada como incapaz ou distraída pelos professores e, automaticamente, excluída pelos colegas pela impulsividade ou pela hiperatividade – comportamento que difere dos demais comportamentos das outras crianças. E, neste caminhar, a criança chega à sua fase adulta sem aceitação, sem autoconfiança e, automaticamente, sem autoestima (ABDA,2016).

Entretanto, o mesmo sofrimento é causado quando o diagnóstico não é realizado de maneira correta – ou seja, quando professores e escolas, pela omissão, desconhecimento ou pela ânsia de se livrarem do problema, sentem-se mais confortáveis quando encaminham estas crianças para consultórios médicos e, em muitas vezes, já com sugestão do uso de medicação para os momentos em que as crianças com TDAH estiverem em aula (SILVA; BATISTA,2020).

Silva *et al*. (2019) destacam falas de professores ao afirmarem que, quando o escolar com TDAH está medicado, ele se concentra mais, está mais calmo, não promove agitação do ambiente e, por isso, pode aprender como as demais crianças. Para os autores, a fala dos professores deveria ocorrer de forma mais original, ao afirmar que o escolar TDAH, quando drogado, se torna apático e, por isso, permite que o professor trabalhe com mais tranquilidade, sem interrupções e sem ter que se prontificar em intervir junto ao aluno de uma maneira diferenciada para que possa promover sua aprendizagem – o que, em tese, não é verdadeiro, enquanto educadora.

Na verdade, omissões em diagnosticar um TDAH escolar traz tantos impactos em

lhe diagnosticar de maneira errônea e/ou negligente. Em consenso literário, pode-se afirmar que as consequências de uma avaliação inadequada por parte da escola, dos professores e da família podem ocasionar ao escolar TDAH baixa autoestima, isolamento, discriminação e privação da aprendizagem e desenvolvimento, principalmente nos casos que motivam e culminam por prescrições indevidas de medicamentos (CRUZ *et al*.,2016; MATOS *et al*.,2018; KONKIEWITZ, 2018; PARENTE; SILVÉRIO, 2019; SILVA *et al*., 2019; SILVA; BATISTA, 2020).

De acordo com Mantoan (2003), no contexto escolar existe uma facilidade em receber os alunos que aprendem normalmente, apesar da escola. E, é mais fácil ainda o encaminhamento de crianças consideradas como especiais – que no caso deste estudo, de crianças TDAH – para escolas especializadas, preparadas para reforços escolares ou trabalho com aceleração da aprendizagem. A concepção da autora, embora de quase duas décadas atrás e apesar de legislações reformuladas relacionadas aos programas de inclusão de crianças especiais em escolas regulares, ainda se faz presente em algumas instituições de ensino nos dias de hoje.

Embora a legislação é revista e atualizada, percebe-se que nem todas as instituições de ensino estão preparadas para revitalizar a educação, pois toda criança, seja ela com TDAH ou não, possui seu próprio tempo de aprendizagem, e aqueles que possuem esse tipo de transtorno, necessitam de um tempo e de atenção maiores para assimilar o que foi ensinado (SILVA; BATISTA, 2020).

Em consenso literário, é massificada a assertiva de que a gestão escolar deva ser participativa e promotora de metodologias e práticas de ensino inovadoras e inclusivas. De que a docência deva estar preparada e atualizada em relação às ferramentas pedagógicas para poder lidar com esses alunos e utilizar estratégias que sejam adequadas em sala de aula (ou fora dela), para despertar e manter a atenção e a concentração dos alunos com TDAH. É essencial conhecer as potencialidades e limitações destas crianças e focar nos aspectos que merecem mais atenção, visando fazer com que o aprendizado se torne mais eficiente (CRUZ *et al*., 2016; MATOS *et al*.,2018; KONKIEWITZ, 2018; PARENTE; SILVÉRIO, 2019; SILVA *et al*.,2019; SILVA; BATISTA, 2020).

Inclusão escolar como direito da criança TDAH

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

(UNESCO) promove a todos os países o desafio de fazer com que todos no mundo aprendam juntos, independentemente de suas condições ou características únicas (SOUZA; PLETSCH, 2017). Nesse contexto, as escolas devem ser articuladas como um todo em um projeto institucional edentro da sociedade em que estão imersas (AKKARI, 2017). Por sua vez, exige um altoconhecimento das políticas públicas destinadas a alcançar a inclusão, para garantir que todos os atores envolvidos se envolvam e compartilhem a abordagem da inclusão como equidade e justiça social (SANTOS *et al*., 2020).

No Brasil, dentre as prinicpais legislações que garantem os direitos à pessoa com deficiência está a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a LDB de 1996 e integração de 2013, e a Lei Brasileira de Inclusão de 2015, além de vários decretos e documentos (MAIA, 2019).

De acordo com o proposto pela LDB de 1996, em seu art.4, inciso III, a educação destina-se a todos, inclusive aos portadores de deficiência ou transtornos, que devem ter atendimento educacional especializado e gratuito, preferencialmente na rede regular de ensino. Contudo, uma nova legislação intitulada Política Nacional de Educação Especial (PNEE), sugere que a educação de alunos portadores de deficiências seja realizada através de salas ou escolas especiais, contrariando o modelo que vigora no País – ou seja, nem sempre estar normatizado não significa que será praticado em sua totalidade (CUNHA; THOMASI, 2020).

O papel da escola está em acolher todos os alunos de forma igual – este é garantido pelo art.205 da CF/88: "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, p.1).

Ainda, a Lei nº12.796, que integra a LDB, considera que todas as crianças devem estar matriculadas na educação básica a partir dos quatro anos de idade e essa mesma lei se estende à educação especial, garantindo o acesso à escola de alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades (BRASIL, 2013).

O TDAH é reconhecido oficialmente por vários países e pela Organização Mundial da Saúde (OMS), sendo que nos Estados Unidos os portadores são protegidos por lei quanto a receberem tratamento diferenciado na escola. No Brasil, apesar de bem elaborada, a política relacionada à educação especial, falha no sentido de ofertar atendimento a todas as crianças com transtorno de desenvolvimento. No caso dos portadores de TDAH, o cenário é ainda mais complicado por não se enquadrarem nas diretrizes que norteiam o atendimento

dessas crianças (KONKIEWITZ, 2018), conforme explicito na Lei n°13.146 de 2015:

> Artigo 2º – Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL,2015, p.1).

Outra postulação importante no que se refere ao direito à Educação, é o acesso a mesma (PIOVESAN, 2014). Monteiro (2003) destaca que, para ter consciência e poder de ação sobre seus direitos, o sujeito necessita, a priori, ter acesso a esse conhecimento, que tem como porta de entrada os mecanismos educacionais. Santos (2015) acrescenta que é por meio da Educação que os indivíduos aperfeiçoam sua capacidade cognitiva e, consequentemente, terão os instrumentos necessários para exercer efetivamente seu papel como cidadão em seu âmbito social.

O acesso à Educação é uma coluna essencial para consolidação do bem-estar do indivíduo consciente de seus direitos, que consequentemente pode exercer sua cidadania. Ao considerar seu caráter universal e, por esse motivo, abrangendo todos os indivíduos, o direito à Educação está fundamentado no tripé: disponibilidade, acessibilidade e qualidade (SOUZA, 2015). Ao evidenciar estes três princípios, retoma-se o debate sobre a Educação Inclusiva. Quando se discute o direito à educação, é primordial a promoção de reforma estrutural e organizacional nas instituições de ensino. Para Carvalho (2016), as mudanças que precisam ser trabalhadas no campo educacional representam o primeiro passo para uma ampla reforma em todos os setores da sociedade, que carece de políticas assertivas voltadas para as pessoas com necessidades especiais. Assim, como pondera Madruga (2013), a educação seria a via de acesso para que efetivamente todos os cidadão se exerçam de forma plena sua cidadania, conscientes da igualdade de seus direitos.

> Portanto, o direito à Educação e à Educação Inclusiva, de forma especifica, constituem-se em um direito humano, social e fundamental, garantido à toda população, para compreender as situações em seu entorno, amparar outras pessoas fortalecendo o respeito, a cooperação, a equidade, a isonomia, construindo a cidadania e promovendo a efetiva democracia (PEDOTT,2019).

Sendo o acesso à Educação um instrumento de libertação dos indivíduos, os alunos TDAH não estão excluídos deste quadro. De acordo com Konkiewitz (2018), legalmente, em virtude de não possuír em uma Legislação especifica, esse grupo de estudantes é de certa forma prejudicado porque alunos com o TDAH tem maior probabilidade de

repetência, o que pode acarretar em evasão escolar.

Deste modo, em consenso literário, a Educação, equanto direito de todos, considera-se princípio constitucional, vindo fundamentar a educação inclusiva, bem como movimentos de implantação de políticas públicas que contemplam a superação de valores educacionais com vistas ao combate e erradicação de estruturas excludentes que existem nas escolas tradicionais e, por isso, constituem-se em ações afirmativas para acesso, equidade, qualidade e participação de todos – sem distinção e livre de preconceito – em escolas regulares (CUNHA; THOMASI, 2020).

Em seu cerne, a inclusão pressupõe um mecanismo intenso de transformações nas práticas pedagógicas. O ambiente escolar se configura como o campo de promoção do conhecimento e local os sujeitos desenvolvem suas habilidades, construindo não só um quadro de saberes ditos formais; mas, com todo um arcabouço de vivências pessoais (FIGUEIRA, 2011). O discurso proferido com muita frequência nas últimas décadas é o de que a escola se tornou um local de florescimento da diversidade, no qual desde os primeiros anos, meninas e meninos têm contato com as diferenças, que possibilitam a formação de indivíduos alicerçados em princípios éticos e morais que, mais tarde, consolidarão as noções de cidadania e democracia, necessários à vida em sociedade e à promoção da paz social (ALVES; ARAÚJO, 2017).

Entretanto, como salienta Arroyo (2002), os mecanismos ligados à Educação estão vinculados à sociedade. Logo, as instituições de ensino e seus métodos são reprodutores de todo um aparato político, social e cultural em que está imerso – ou como bem coloca Althusser (1980), a Educação faz parte de um dos aparelhos ideológicos do Estado. E, sendo a escola um reflexo da sociedade, de acordo com Alves e Araujo (2017), é evidente que a exclusão ainda é uma realidade muito mais consistentes que as práticas efetivas de inclusão.

No caso brasileiro, a situação é ainda mais grave. Com um sistema marcado pelo fracasso escolar de uma grande porcentagem do alunado, verifica-se um elevado nível de frustração mediante aos mecanismos de ensino em vigor. Uma série de fatores levam estes alunos à evasão, seja a pobreza, a falta de apoio dos responsáveis, ou até mesmo a falta de compreensão dos professores, bem como a fome, ainda realidade social (PEDOTT, 2019). Teoricamente, a inclusão está associada à prática de integração entre todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças. Avaliando, por exemplo, o ambiente escolar, existe a necessidade de um trabalho harmônico entre a comunidade e professores, com efetiva participação dos pais ou responsáveis dos alunos com deficiência no intuito de

desmitificar o tema. Em meio a esta articulação, tem-se como suporte as premissas do direito à Educação e à igualdade de oportunidades, deixando de lado as padronizações práticas impostas pela sociedade (SILVA *et al.*, 2020).

Mediante esta realidade no campo da aprendizagem, fica claro que a escola brasileira engessada numa estrutura tradicional, ainda tropeça em questões remotas; isto é, em como tornar a educação inclusiva uma realidade plena–inclusive para crianças TDAH (KONKIEWITZ, 2018).

Deste modo, Pimentel (2019) pondera que diferentes estudiosos, apesar da esperança em mudanças estruturais, ainda constatam que no plano escolar ainda perpetua um sistema padronizado e elitizado. Um mecanismo que ainda provoca a exclusão de alunos com TDAH.

O papel da educação não formal na transformação do ambiente escolar inclusivo

A maioria das escolas brasileiras, na prática, prega os conhecimentos acadêmicos formais, adotando a mesma proposta de trabalho, as mesmas ferramentas pedagógicas,a mesma estrutura curricular e a mesma metodologia avaliativa e abordagem para todos, ignorando o fato de, que dentro das salas de aula, existem alunos que absorvem o conteúdo com mais facilidade que outros. Por consequência, a prática do modelo formal de educação vem promovendo, mesmo que de maneira involuntária, a meritocracia, interpretada como enganadora, pois remete apenas um padrão de comportamento para o sucesso ou fracasso dos estudantes. Remete à coletividade sem priorizar a individualidade de cada aluno, seus anseios, necessidades e potencialidades (MONTESSORI, 2017).

Assim, o modelo educacional observado nas escolas, hoje, remete à padronização no comportamento das crianças, onde o aluno deve memorizar o mesmo conteúdo, no mesmo intervalo de tempo que seus colegas. Involuntariamente isso favorece alguns grupos de estudantes e exclui outros. Aqueles que possuem determinados tipos de transtorno do desenvolvimento que acarretam em dificuldade de aprendizado fazem parte do grupo dos excluídos (MONTESSORI, 2017) – estando os alunos TDAH inclusos no mesmo.

De acordo com Gohn (2009), para atender às demandas educacionais reais e práticas no ambiente escolar, é necessário fazer mudanças no modelo educativo atual e obter respostas mais competentes por parte dos gestores das instituições escolares, pois educar para a vida acontece a partir das relações humanas envolvendo a preocupação com a

totalidade do ser – o que permite à interpretação de se afirmar que envolve a preocupação com a inclusão do aluno TDAH e da proposição de um ambiente escolar apropriado para tal êxito. Mantoan (2003) aposta na educação não formal como um primeiro passo para o desenvolvimento integral do ser.

Para se abordar o papel da educação não formal na transformação do ambiente escolar inclusivo, faz-se necessário, primeiramente, conceituar a educação não formal. Este está relacionado à forma de aprendizado não convencional que pode ser disponibilizada pela sociedade através das escolas, por intermédio dos gestores escolares (em suas propostas pedagógicas e currículos e planejamentos) e professores. Quando se fala em educação, não se pode esquivar da assertiva de que "estimular a vida, deixando-a, porém, plenamente livre para expandir-se, eis o primeiro dever do educador" (MONTESSORI,2017, p. 123).

Criar oportunidades de ensino para que os estudantes sejam instigados a aprender a compartilhar experiências construindo pontes entre o teórico e a prática, vivenciar sensações e estimular o convivo em sociedade, são práticas que vão além da sala de aula que podem e devem ser ofertadas aos estudantes. Esta é a concepção inclusiva defendida por Gohn (2009, p.31), ao ponder que "as práticas da educação não-formal se desenvolvem usualmente extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais".

Mantoan (2003) argumenta que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que se sabe, representando o mundo a partir das origens individuais, dos valores e sentimentos. Assim, a ideia do não-formal baseia-se em uma educação pautada no compartilhamento de experiências, através de ações coletivas, visando a importância e o respeito à diversidade e à integração de todos, buscando a socialização dos indivíduos.

Quanto aos resultados que podem ser atingidos através da coletividade, Gohn (2006) destaca que o aprendizado se dá de diferentes formas, através da convivência, do respeito mútuo pela sociedade, através do reconhecimento de diferentes grupos culturais, respeitando o individualismo e o papel do outro, na construção da identidade coletiva e no delineamento de regras éticas voltadas às condutas da sociedade.

"Há na educação não-formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes" (GOHN, 2006, p.29). Portanto, no contexto da educação espaços não formais como jardins, museus, exposições, feiras de ciência e outros,tendem a direcionar os estudantes a participar ativamente, pois, são desafiados uns

pelos outros, tendo como consequência bons resultados na interação dos estudantes com as disciplinas relacionadas. Por isso, segundo Montessori (2017), afirma-se sobre o papel da educação não formal na transformação do ambiente escolar inclusivo.

Para a melhor compreensão deste conceito e proposta, esquematizou-se o funcionamento das modalidades de educação formal e não formal naFigura3.

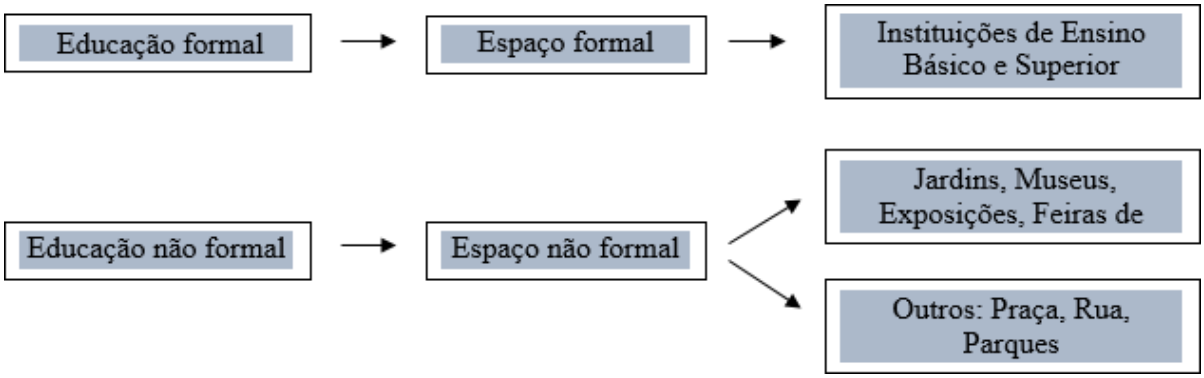


Figura 3– Esquema de funcionamento sobre educação formal e educação não formal
Fonte:Elaborada pela autora (2022)

A Educação não-formal está tomando forma e espaço e se tornando um instrumento útil no diálogo dos saberes, alcançando uma dimensão de conhecimentos que vão além dos conteúdos formais. A escolarização é oferecida de forma diferenciada, com outras perspectivas, há uma preocupação de se formar indivíduos comos mais variados aspectos (GOHN, 2009).

"É preciso resgatar e estimular novos sentidos de percepção do ambiente, buscando a reintegração do ser humano ao meio natural a fim de que uma consciência crítica das relações sociedade-natureza possa emergir, reelaborando novas formas de convívio e de agir" (OLIVEIRA; VARGAS, 2009, p.311). Desta maneira, pode-se descrever a educação não-formal como aquela voltada à construção do ser humano como um cidadão do mundo. Pode-se afirmar que seu objetivo não é o de substituir a educação formal e sim, complementar (MONTESSORI,2017).

De acordo com Gohn (2001), a educação não formal pode ser vista como uma área em expansão em importância. A intencionalidade da educação não-formal está em criar determinadas qualidades em espaços não escolares atuando em várias dimensões que visam a formação do indivíduo, sua capacitação para o trabalho através do desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades. Também, que capacitem os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, como o ensino aprendizagem diferenciado dos conteúdos da escolarização formal. Por isso, diz-se que a educação não formal acontece em escolas ou em espaços democráticos para o desenvolvimento.

Para melhor compreensão da proposta de educação não formal e seus princípios inclusivos, estruturou-se no Quadro 3 seu comparativo em detrimento à educação formal, caracterizando a proposta de suas escolas.

Quadro 3– Propostas e princípios da educação formal e da educação não formal

Educação formal/Escolas Tradicionais	**Educação não formal/Escolas ou espaços democráticos para o desenvolvimento**
Apresentam um caráter compulsório	Apresentam um caráter voluntário
Dão ênfase apenas a instrução	Promovem sobretudo a socialização
Favorecem o individualismo e a competição	Promovem a solidariedade
Visam a manutenção do *status quo*	Visam o desenvolvimento
Preocupam-se essencialmente com a reprodução cultural e social	Preocupam-se essencialmente com a mudança social
São hierárquicas e fortemente formalizadas	São pouco formalizadas ou pouco hierarquizadas
Dificultam a participação	Favorecem a participação
Utilizam métodos centrados no professor instrutor	Proporcionam a investigação e projetos de desenvolvimento
Subordinam-se de um poder centralizado	São por natureza formas de participação descentralizada

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Gohn (2001)

Ao propor que a educação seja transportada para além das salas de aula que circundam as instituições de ensino, espera-se que o conhecimento e a criatividade surjam espontaneamente (GOHN, 2006; 2009) – inclusive nas crianças TDAH, despertando a curiosidade e seus interesses para questões globais (SILVA; BATISTA, 2020). O compartilhamento de experiências associados à vivência pessoal de cada um, visa expandir o conhecimento e o aprendizado em grupo – e por isso, diz que sua proposta é inclusiva (GOHN, 2001). Tem-se uma proposta pautada na concepção de que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo” (FREIRE,1981, p.79).

Nesse sentido, incluir não é apenas receber alunos com TDAH em uma sala de aula (SILVA; BATISTA, 2020).

> [...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. É necessário adotar medidas inovadoras que possam adaptar e modernizar os recursos existentes com a finalidade de atender e promover uma educação de qualidade garantindo a acessibilidade de todos nas instituições de ensino (MANTOAN, 2003, p.16).

Em relação à inclusão de alunos TDAH, em espaços não formais de educação, tem-se um consenso de que um novo paradigma do conhecimento está surgindo para atualizar o modelo educacional tradicional e formal que se encontra estagnado no passado. Com descobertas da medicina, uma legislação que ampara e pensadores e teóricos da educação e do ensino, tem-se a assertiva de que o momento é oportuno para que ocorram transformações que respeitem e valorizem diferenças culturais, sociais e étnicas (HENNEMANN,2015; KONKIEWITZ,2018; SILVA; BATISTA,2020).

Educando além da sala de aula: protagonizando o aluno TDAH para a vida através de espaços não formais

De modo geral, as pessoas estão tão acostumadas ao uso de seus sentidos, que não dão conta da devida importância aos mesmos. Entretanto, as pessoas que convivem com algum tipo de transtorno de desenvolvimento ou incapacidade, estando sujeitas ao distanciamento da realidade e isolamento social em virtude das dificuldades que enfrentam para adaptar sua realidade de vida a de outras pessoas, são aquelas que valorizam e compreendem a importância dos sentidos para sobrevivência e inserção social (MONTESSORI, 2014).

Afirma-se, então, que em virtude do excesso de atividades cotidianas, na rotina as pessoas não se atentam para a estimulação dos sentidos e fazem uso dos mesmos somente para um reconhecimento superficial daquilo que enxergam (MONTESSORI,2014).

> Os sentidos são órgãos de apreensão das imagens do mundo exterior, necessárias ao entendimento, como a mão é o órgão de apreensão das coisas materiais necessárias ao corpo. Mas, sentidos e mãos podem afinar-se além das exigências normais de suas funções, tornando-se,cada vez mais, dignos servidores do grande princípio interior de ação que os mantém a seu serviço (MONTESSORI,2017,p.113).

Ao referenciar às escolas (inclusive em seu espaço físico), percebe-se que estas não são espaços neutros, pois foram construídos de acordo com a concepção pedagógica daquela adotada pela instituição de ensino que a ocupa, podendo estimular ou inibir as atividades desenvolvidas pelas crianças (MONTESSORI, 2017) – inclusive pelas crianças TDAH. De acordo com Mantoan (2003), a educação é para todos; porém não atinge por completo esse objetivo, pois cada estudante reage e interage de maneira diferente aos conceitos apresentados em sala de aula e nos espaços formais de educação.

> Geralmente, ao ensinar, falamos do objeto que nos interessa, induzindo depois o aluno, que compreendeu, a executar um trabalho relacionado com o referido objeto. Mas, não raro, o aluno, que compreendera muito bem as ideias, encontra enormes dificuldades na execução da tarefa porque faltou-lhe em sua educação um fator de primeira importância: o aperfeiçoamento das sensações (MONTESSORI, 2017, p.111).

De acordo com Konkiewitz (2018), a partir do momento em que se pode compreenderque a aprendizagem do TDAH transcende o espaço da sala de aula, pode-se proporcionar aos alunos portadores do transtorno interações que serão importantes para o seu desenvolvimento. Silva e Batista (2020) corroboram com esta concepção, ao acrescentarem que ao se observar a influência do espaço externo à sala de aula, pode-se identificar potencialidades, além de apontar a maneira como determinadas experiências podem ser importantes para o crescimento individual dos estudantes TDAH.

Montessori (2014) defende o conceito de educação para a vida baseando-se na liberdade, na atividade apropriada e pertinente, na vitalidade e no individualismo – e, dessa forma, os alunos devem ser tratados de acordo com sua faixa etária e suas necessidades.

Em suas palavras, “a criança deve ter total liberdade de escolha, pois, assim, ela não exigirá nada a não ser experiências repetidas, as quais se tornarão mais e mais percebidas pelo interesse e pela séria atenção durante a aquisição do conhecimento desejado” (p.13). Esta colocação permite a interpretação de que as crianças TDAH devem ter o direito de escolher experiências apropriadas para a sua educação, a partir do que lhes interessa e lhes toma a atenção e concentração – elementos essenciais ao seu protagonismo no processo de aquisição de conhecimento e desenvolvimento de aprendizagem (HENNEMANN, 2015; KONKIEWITZ, 2018; SILVA; BATISTA, 2020).

Não se pode esquivar do pensamento de que o estudante TDAH de hoje seráo arquiteto da sociedade de amanhã, e por este motivo é primordial a preocupação com o protagonismo da sua formação, para que se torne cidadão com responsabilidade e iniciativa,

pessoa que lute por uma vida digna para si e para os demais (KONKIEWITZ, 2018; SILVA; BATISTA, 2020).

É justamente por isso que afiram-se ser preciso pensar em uma educação que vá além dos muros escolares, para que esta criança TDAH enriqueça-se com valores, entusiasmo e prazer de viver (HENNEMANN, 2015).

"A educação existe onde não há escola e por toda a parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criado a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado" (BRANDÃO, 2007, p.13). Portanto, se o aprendizado protagonizado não deve se restringir às salas de aula, ele deve romper e ultrapassar as barreiras impostas pelas paredes, estendendo-se às outras áreas da escola. E, para que isso aconteça, os profissionais envolvidos (gestão escolar e docência) precisam refletir e discutir sobre os espaços não formais e a maneira como estes podem ser utilizados como ferramenta de ensino. Eles devem ser significativos para as crianças TDAH, para que possibilite vivências e estabeleça um movimento prazeroso entre a construção do ser a construção do saber, de forma protagonizada.

A pedagogia Waldorf e sua estrutura educativa

Em contramão à tendência atual dos meios educacionais formais, partindo da simples utilização de metodologias brincantes onde crianças são tratadas como crianças, a Pedagogia Waldorf incentiva o movimento, a motricidade, e a imaginação da criança, pois compreende que o movimento da criança será a base para o seu desenvolvimento emocional. Assim, as brincadeiras na fase de crianças assemelham-se ao compromisso do trabalho do adulto. É por meio das brincadeiras que as crianças vivenciam experiências e aprendem, se associam e se inserem no meio ambiente em que vivem, pois apresentam-se com seu autoconhecimento aprimorado (NERI; COELHO, 2018).

> A Pedagogia Waldorf, cujo fundador foi Rudolf Steiner, apresenta seus fundamentos centrados na liberdade de cada ser humano em agir, sentir e pensar. [...] baseia-se na tentativa de fundamentar o ensino e a aprendizagem em uma visão holística do ser humano. [...] é fundamental na realização de um ensino de qualidade que visa a atender os discentes de forma integral [...]. Para a Pedagogia Waldorf, a natureza e o universo, os desenvolvimentos cognitivo, emotivo e evolitivo formam uma unidade, não existe exclusividade no que tange à intelectualidade porque o objetivo fundamental está em ressaltar que cada indivíduo é percebido como um ser integral em todas as dimensões do desenvolvimento (PISKE; STOLTZ, 2021, p.1).

Assim, pode-se afirmar que um dos seus diferenciais está em como os conteúdos são trabalhados na Pedagogia Waldorf busca-se a promoção do desenvolvimento humano. Outro é a integração da família ao trabalho escolar, compreendendo que a formação harmoniosa é essencial para a formação integral (NERI; COELHO, 2018).

> [...] a Pedagogia Waldorf enfoca o desenvolvimento integral humano e seu caráter transdisciplinar levara o ensino inovador. [...] pode ser considerada como pioneira em proporcionar uma prática transdisciplinar, desenvolvida com base na vivência criativa. O ensino Waldorf busca atender a todas as etapas do desenvolvimento infantil. A equipe docente dedica-se em fazer deste ensino uma arte que eduque a criança de forma integral, envolvendo o fazer, o sentir e o pensar (PISKE; STOLTZ, 2021, p.1).

Esta pedagogia vai de encontro ao respeito às especificidades e características individuais dos alunos, à valorização de suas habilidades e competências. Entende que o desenvolvimento e aprendizado não se dão de forma linear e, por isso, não são capazes de serem mesurados. Para tanto, prioriza um currículo que considera a liberdade individual e as fases dedesenvolvimento dos alunos (NERI; COELHO, 2018).

De acordo com Piskee, Stoltz (2021), a liberdade é um diferencial em relações às outras escolas, pois seu currículo dá autonomia ao professor de estabelecer o momento em que um conteúdo deve ser ministrado.

Além disso, a experiência estética é um traço marcante desta pedagogia, principalmente na busca do desenvolvimento da liberdade. Em sua proposta, o belo não demanda matéria, mas não se dissocia do prazer estético – o que vai promover sensibilidade na percepção da beleza e da harmonia. Assim, quando associado ao processo de aprendizagem e desenvolvimento, a sensibilidade amplia-se à razão, ativadas no processo estético de criação (NERI; COELHO, 2018).

> A sensibilidade é um aspecto essencial que dá sentido ao conhecimento. [...] quer dizer, não há desenvolvimento cognitivo eficiente se não for a partir de uma atitude afetiva, de um ensino que integre a emoção de aprender e realizar o que é apropriado pelos sentimentos. No ensino Waldorf, os sentimentos são tocados pelo que há de belo. [...] a sensibilidade humana provém da beleza que lhe é conferida ao presenciar uma obra artística, um estado estético que ocorre na proporção e na medida que envolve cada sujeito ao vivenciar o que é belo (PISKE; STOLTZ, 2021, p.1).

A Pedagogia Waldorf é um convite à criatividade e à liberdade. Em suas escolas, é ministrado o mesmo currículo exigido em outras; porém, os alunos têm acesso às matérias diversificadas (envolvendo espaços não formais de ensino), como: teatro, zoologia, botânica, música, trabalhos manuais, artesanato, artes plásticas, línguas estrangeiras e

jardinagem (NERI; COELHO,2018; PISKE; STOLTZ, 2021).

Assim, pode-se afirmar que um exemplo como trabalho estético a ser desenvolvido com crianças TDAH, pautado na sensibilidade, seja a exploração da jardinagem (sendo sugestionado um trabalho com jardins sensoriais).

O espaço destinado a aula de jardinagem (Figura 4, que segue) é sempre amplo, onde os alunos podem sentar em círculo e interagir entre si e diretamente com o meio ambiente – e por isso, afirma-se como uma atividade inclusiva. Vem trabalhar com uma pluralidade de conteúdos que beneficia a interatividade, pois aborda diferentes áreas do conhecimento humano que correspondem respectivamente ao estímulo e aproveitamento de diferentes habilidades humanas, concedendo a possibilidade ao aluno com TDAH despertar uma destas habilidades, construindo um vínculo de confiança junto aos colegas e sentindo-se parte do grupo, mesmo diante de suas dificuldades.



Figura 4– Espaço (inclusivo) de jardinagem para crianças TDAH
Fonte: Banco de dados da autora (2022)

A visão humanitária proposta pela Pedagogia Waldorf abraça os ideais inclusivos promovendo o desenvolvimento humano sob todos os aspectos, pois ela“admite, sem julgá-las, diferenças existentes entre raças e culturas, procurando adaptar-se a todas elas” (LANZ, 1979, p.94). Afirma-se, então, que a Pedagogia Waldorf é propensa ao recebimento de alunos especiais (inclusive com TDAH), pois proporciona a inclusão ao admitir que existem, entre as pessoas, diferenças e estas podem sem compreendidas sem julgamentos,

por meio de adaptações às necessidades de cada uma delas (NERI; COELHO, 2018).

O jardim sensorial e sua contribuição para inclusão da criança TDHA na escola

Para Silva (2014), não existe uma solução simples ou mágica no trato com alunos TDAH; é algo que exige tempo, dedicação e persistência. As metodologias existentes associadas às novas ferramentas pedagógicas podem despertar o interesse e suas habilidades, tornando o ambiente escolar menos excludente. Para pôr em prática o enfoque inclusivo na educação, e minimizar a exclusão desses estudantes, é necessário destinar mais atenção à diversidade, trabalhando com currículos equilibrados – porém, flexíveis e adaptados às diferentes capacidades e estilos de aprendizagem.

Silva (2018), Farias (2020), Bezerra (2020) e Almeida *et al*. (2021), alegam que os jardins sensoriais contribuem para formar e estimular o desenvolvimento progressivo das habilidades dos diagnosticados de TDAH, além de motivar os seus aspectos cognitivo, social/inclusivo e moral. Para a compreensão dessa colocação, faz-se primordial a compreensão da constituição, proposta e funcionamento desta ferramenta pedagógica.

Os jardins sempre estiveram presentes como demonstração de riquezas ou de religiosidade dos povos. Desde os primórdios, o homem observa e admira as plantas, organizando cada uma delas de acordo com a disponibilidade de luz, solo e água, resultando nas mais variadas formas, tornando-se verdadeiras obras de arte (CAMPELO; SANTOS; SOUZA, 2021). “Nos povos de cultura cristã, a origem dos jardins está associada a propósitos espirituais, sejam religiosos ou filosóficos” (SILVA,2014, p.114).

Representam um convite à contemplação, na busca de transmissão de paz e espiritualidade, privilegiando os aspectos filosóficos, religiosos e simbólicos (SILVÉRIO, 2017). Na antiguidade os jardins costumavam ser instalados no interior dos palácios, ou externamente em áreas planas com raras exceções com a dos Jardins Suspensos da Babilônia, construído pelo rei Nabucodonosor para sua esposa. Uma das sete maravilhas do mundo antigo por ostentar uma audaz engenharia composta por terraços irrigados, em patamares (CAMPELO; SANTOS; SOUZA, 2021).

Assim, os jardins são conhecidos desde a antiguidade e podem ser compreendidos como espaços destinados ao lazer e ao prazer podendo promover diferentes tipos de sensações através de seu contato com a natureza. Os primeiros tinham finalidade prática, produziam alimentos e ervas usadas como remédio ou como tempero dos alimentos. “Os jardins representam uma reunião dos mais variados elementos da natureza, organizados em

função do homem e podem ser consideradas verdadeiras obras de arte" (LEÃO, 2007, p.18).

De modo geral, os jardins podem ser públicos ou privados e seu tamanho pode variar de acordo com o espaço disponível, sendo popularmente conhecidos como ambientes tranquilos, cercados de flores e de muito verde, onde cantam os pássaros, as pessoas meditam e apreciam a natureza. Planejados para aguçar os sentidos do corpo e não apenas a visão, os jardins sensoriais estão se espalhando pelo Brasil e pelo mundo. Poder desfrutar de um belo jardim florido traz inúmeras sensações que se associam ao lazer e ao bem estar.

É o local onde os sentidos podem ser percebidos e estimulados através do ambiente (CAMPELO; SANTOS; SOUZA,2021).

> O mundo é sensorial, uma das demandas mais básicas de nossa existência é interpretar e responder a estímulos sensoriais. Tem estímulos que nos acalmam, como uma massagem ou uma música tranquila, outros estímulos nos alertam, como o cheiro do café da manhã ou um barulho estranho na noite escura. Já na terapia ocupacional o termo integração sensorial se refere ao processo neurológico que organiza as sensações do próprio corpo e do ambiente, permitindo a organização do comportamento e o uso eficiente do corpo nas ações e atividades que fazemos rotineiramente. Integração sensorial é um processo natural, biológico, que nos permite focar atenção e responder continuamente as demandas do ambiente (BEZERRA, 2020, p.16).

De acordo com Almeida *et al.* (2021), as diversas formas de contato com a natureza podem produzir efeitos terapêuticos, pois tem propensão à redução de sintomas de ansiedade e depressão, além de promover melhorias emocionais, sociais e espirituais – ou seja, promove qualidade de vida e saúde.

Bezerra (2020) explica que, em relação ao contato com a natureza promovida por meio de jardins, exista a contemplação de sensações agradáveis neste contato proposta e acrescenta que este possa desenvolver os cinco sentidos.

> -Tato (residente nos terminais nervosos da pele): ao se tocar nas folhas de uma planta ou caminhar descalço sobre a terra;
> - Olfato (residente na glândula pituitária, dentro do nariz): ao sentir o perfume das flores e o aroma da floresta;
> - Visão (residente nos olhos): ao comtemplar o quadro formado por um belo jardim, com suas cores e formas variadas;
> - Audição (residente no ouvido): ao ouvir o som produzido pelo vento nas árvores, ou ruído da água fluindo por uma cascata;
> - Paladar (residente nas papilas gustativas na língua): ao saborear um fruto (BEZERRA,2020, p.17).

Um jardim, por si só, já se constitui uma motivação para as várias sensações de bem-estar que possa despertar e simboliza um local em que todos que tenham acesso

possam ser considerados como iguais, embora tenham percepções individuais (SILVA, 2018). Conceituado, então, como sensorial, o jardim é promotor de harmonia entre sujeitos e meio ambiente, funcionando como forma terápica, considerando seu poder de acalmar ao passo que estimula os sentidos (CAMPELO; SANTOS; SOUZA, 2021).

Por isso, devido à exploração e trabalho com os sentidos é que se afirma que um jardim pode ser transformado em um ambiente de aprendizado, trabalhando e desenvolvendo os sentidos sensoriais dos indivíduos, a partir de elementos implantados nesses espaços,visando a exploração da percepção (FARIAS, 2020).

Almeida *et al*. (2021) asseguram que, desta forma, um jardim sempre possui um enfoque sensorial que promove benefícios sensoriais perceptivos mediante interação com a natureza e, por isso sua adoção como ferramenta pedagógica de desenvolvimento é indicada para a educação e para as escolas. Tem-se então, de acordo com Bezerra (2020), a assertiva de que um jardim sensorial tenha importância pedagógica, para qualquer instituição.

> [...] desta forma, o jardim sensorial pode ser definido como uma ferramenta não formal de ensino por meio da qual os conceitos relacionados à natureza, biodiversidade, e consciência ambiental regional podem ser trabalhados na perspectiva de forma integrada e transversal (CAMPELO; SANTOS; SOUZA, 2021, p.118).

Diferente dos jardins convencionais, um jardim sensorial pode mostrar mais do que os olhos estão acostumados a ver. A associação de recursos naturais trabalhados em conjunto com atividades que possam ser realizadas nesse espaço conduz o sujeito a ter uma visão mais positiva das suas capacidades, proporcionando sensação de bem-estar, podendo elevar a auto estima do visitante, pois o ambiente é capaz de construir novas emoções por intermédio da estimulação dos sentidos (BEZERRA, 2020) – como elucidado pela Figura 5.



Figura 5 – Um jardim Sensorial
Fonte: Bezerra (2020, p.22)

Em consenso, Silva (2018), Farias (2020), Bezerra (2020) e Almeida *et al*. (2021) concordam que o jardim sensorial fundamenta-se em uma pedagogia construtivista, com princípios waldorfianos, promovendo aprendizado e desenvolvimento mediante educação não formal.

> [...] o jardim sensorial possui raízes de cunho construtivista, pois respeita os visitantes e suas ideias, prioriza o seu desenvolvimento e resgata os seus conhecimentos prévios afim de auxiliar na construção do conhecimento cientifico. Sobretudo se constitui em um espaço não formal de ensino, onde os educandos podem desenvolver um processo de aprendizagem agradável, do qual participam ativamente e os conteúdos formais são apresentados em um ambiente descontraído, tornando cada um deles um ser participativo no processo de aprendizagem. Ressalta-se, ainda que essa experiência sensorial estimula a curiosidade, um fator imprescindível ao ato de apreender conhecimentos (BEZERRA, 2020, p.16).

De acordo com Almeida *et al*. (2021), as atividades promovidas em um jardim sensorial oportuniza momentos agradáveis, permissivas ao desenvolvimento da percepção das crianças em relação à natureza e, consequentemente, a compreensão da dimensão da biodiversidade – o que facilita a proposta de integração junto ao meio e junto aos grupos culturais em que está inserida. Por isso afirma-se que, além de pedagógico, o jardim sensorial tem em sua proposta educacional a prática da inclusão. Não se pode desconsiderar, ainda, o protagonismo de desenvolvimento que as atividades desenvolvidas

no jardim sensorial promovem.

> [...] o potencial integrador do jardim sensorial, quando planejado e implementado respeitando aspectos fundamentais, como adequação ao nível de ensino, parcerias, organização de atividades utilizando o espaço e a integração das ciências [...]. O jardim sensorial possibilita que o indivíduo participa ativamente do seu aprendizado, pois o respeita e respeita suas ideias, resgata seus conhecimentos prévios a construírem seu conhecimento cientifico, podendo ser utilizada para pessoas com deficiências ou transtornos (BEZERRA, 2020, p.22).

Em consenso literário, tem-se que o jardim sensorial como iniciativa para a educação protagonista, que respeita as habilidades, interesse e competências, contempla uma dimensão pedagógica ampliada sobre a educação inclusiva (SILVA, 2018; FARIAS, 2020; BEZERRA, 2020; CAMPELO; ALMEIDA *et al*, 2021; SANTOS; SOUZA, 2021).

Na prática, basicamente para montagem de um jardim sensorial são necessários: solo para plantio das plantas, vasos, blocos de cimento ou instalações de alvenaria, pá, carrinho de mão para transporte de algum material. O uso de garrafas *pet* pode reduzir os custos substituindo os vasos ou sendo utilizada como cerca.

A escola pode sugerir aos estudantes recolher as garrafas e decorá-las, abordando assim a questão da Educação Ambiental, reduzindo a poluição do meio ambiente. Além disso, é necessário um espaço que ofereça boa visualização e acesso aos estudantes. O jardim deve atender às necessidades dos frequentadores daquele espaço; portanto, é fundamental a atenção às diferentes necessidades das crianças (OLIVEIRA; VARGAS, 2012).

A vegetação é considerada como o elemento principal dos jardins sensoriais, considerando ser de sua responsabilidade a estruturação do espaço e da promoção de distintas sensações. Por isso, é importante ter critérios na escolha das plantas que vão compor o jardim. Para a obtenção de resultados esperados é importante que as plantas estimulem os sentidos, senão um outro. Por isso é necessário contar com uma boa variedade de espécies, visando fazer com que o jardim atenda sua finalidade (SILVÉRIO, 2017).

Não é recomendável conter plantas com óleos que possam causar irritação na pele ou plantas que possuam partes perfurantes (espinhos) e, também, plantas que venham acarretar em reações alérgicas. O zelo existe para que nenhum frequentador do jardim tenha eventuais problemas ao entrarem contato com alguma espécie botânica. “A escolha das espécies estudadas também precisa de critérios de segurança sendo desta maneira a possível criação com adequação e qualidade para um espaço pedagógico inclusivo” (SILVA; LIBANO, 2014, p.7).

O Quadro 4 traz uma lista sugestiva de espécies de plantas, identificando a promoção dos sentidos respectivos para a estruturação de um jardim sensorial. Na sequência, o Quadro 5 traz as imagens relacionadas às mesmas, para que seu uso didático (sensorial) se compreenda.

Quadro 4– Espécies de plantas recomendada para a montagem de um jardim sensorial

NomeCientífico	NomePopular	Classificação/Uso	Usodidático
Mentha villosa	Hortelã	Herbácea/Culinária	Olfato/Paladar
Peumus boldus	Boldo do Chile	Herbácea/Medicinal	Paladar
Ocimum basilicum	Manjericão	Arbusto/Culinária	Olfato/Paladar
Rosmarin usofficinalis	Alecrim	Arbusto/Culinária	Olfato
Melissa officinalis	Erva Cidreira	Herbácea/Medicinal	Olfato
Pimpin ellaanisum	Erva Doce	Herbácea/Medicinal	Olfato
Helian thusannuus	Girassol	Subarbusto/Jardinagem	Visão
Impatiens walleriana	Beijo-turco(Maria-sem-vergonha)	Herbácea/Jardinagem	Visão
Brunfelsia uniflora	Manacádejardim	Arbusto/Jardinagem	Visão
Dahlia hidrids	Dália	Arbusto/Jardinagem	Visão
Coleus scutellarioides	Coléus/CoraçãoMagoado	Folhagem/Jardinagem	Tato
Aloe vera	Babosa	Herbácea/Medicinal	Tato
Crassula ovata	Árvoreda felicidade/PlantaJade	Arbusto/Jardinagem	Tato

Fonte:Elaborado pela autora, a partir de Farias (2020)

Quadro 5 – Imagens das espécies de plantas recomendada para a montagem de um jardim sensorial

Hortelã	Boldo do Chile	Manjericão
		
Alecrim	**Erva Cidreira**	**Erva Doce**

		
Girassol	**Beijo-turco (Maria-sem-vergonha)**	**Manacá de jardim**
		
Árvore da Felicidade / Jade	**Coléus/Coração Magoado**	**Babosa**
		
Dália		
		

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Farias (2020)

As espécies elencadas nos Quadros 4 e 5 podem ser utilizadas em jardins fixos como e móveis – nesse caso, pode ser utilizado vasos, garrafa *pet* ou caixas de madeiras. Outra opção são os verticais, montados em paredes. Em relação ao piso, é comum a utilização de areia, grama, madeira, cascalho redondo, bambu ou até mesmo cimento pintado (FARIAS, 2020).

De todo o abordado, permeie-se a afirmativa de que o jardim sensorial possibilita à criança TDAH se conhecer e constituir-se socialmente, já que ao brincar ela assimila diferentes representações sobre o mundo e desenvolve inúmeras formas de se comunicar, vivenciar suas emoções, interagir, melhorar seu desempenho físico, mental, social e motor, e formação moral (SILVA, 2018; FARIAS, 2020; BEZERRA, 2020; ALMEIDA *et al.*, 2021).

Assim, não há como negar que a proposta de um trabalho pedagógico é fundamental, tanto para a motivação e inclusão, quanto para o processo de desenvolvimento cognitivo das crianças com TDAH. As intervenções realizadas pelos professores no ambiente educativo – ou seja, na escola – vão possibilitar que o desempenho escolar destas crianças seja otimizado e tenha êxito, promovendo o bem-estar de todos os sujeitos envolvidos nesse contexto, principalmente pelos acometidos pelo transtorno, pois são os que mais sofrem com a grande dificuldade em saber lidar com o contexto e cenário em que estão inseridos (SILVA, 2018; FARIAS, 2020; BEZERRA, 2020; ALMEIDA *et al*., 2021).

3 METODOLOGIA

Considerando que o objetivo geral da referida dissertação é evidenciar o uso do jardim sensorial como ferramenta pedagógica na inclusão de alunos com TDAH, elegeu-se o método de pesquisa exploratório-descritiva (MARCONI; LAKATOS, 2017). Justificou-se na tentativa de ampliar conhecimentos à respeito do assunto, explorando a realidade (o processo inclusivo de alunos TDAH) e descrevendo os eventos que nela acontecem (a proposta de um jardim sensorial como ferramenta pedagógica). Representa uma espécie de causa e efeito em estudos acadêmico-científicos.

A pesquisa exploratório-descritiva efetivou-se por meio da bibliografia, da literatura e da legislação disponível enquanto instrumentos.

Para tanto, optou-se pela pesquisa bibliográfica, por se desenvolver por meio de um estudo sistematizado, com base em material publicado, caracterizando como instrumento analítico (MARCONI; LAKATOS, 2017). Desta forma, obras clássicas sobre o assunto, bem como doutrinas de direito foram consultadas e serviram como referência e embasamento para a estruturação do estudo.

Considerando a contemporaneidade do tema de pesquisa, e para a efetividade e êxito da pesquisa bibliográfica, utilizou-se de uma revisão literária eletrônica (MARCONI; LAKATOS, 2017), com consultas em: repositórios, trabalhos e publicações recentemente realizados que as tomam como referência, revistas especializadas, periódicos e artigos científicos eletrônicos.

A base de dados confiável eleita foi o Google Acadêmico e o Scielo. A literatura atual foi priorizada, tendo preferencialmente como critérios inclusivos as publicações: na língua portuguesa; datadas do período de 2012 a 2022 (publicações dos últimos 10 anos) e; cujos objetivos definidos se esbarraram nos objetivos de pesquisa deste estudo elencados e/ou que contemplassem assuntos abarcados por alguns dos tópicos sumarizados para a revisão pretendida.

Registra-se a pesquisa bibliográfica subsidiada pela revisão de literaturas e ocupou, ainda, de cumprir os seguintes objetivos específicos: abordar sobre o TDAH, em seus aspectos gerais e nas dificuldades em relação ao desenvolvimento da aprendizagem; descrever o papel da educação não formal na transformação do ambiente escolar inclusivo; caracterizar a pedagogia Waldorf e sua estrutura educativa inovadora, libertadora e criativa; comprovar que o protagonismo do aluno no processo de educação pode acontecer em

espaços não formais; destacar o jardim sensorial e sua contribuição para inclusão da criança TDHA na escola; enaltecer a importância da gestão escolar em relação ao processo de inclusão do aluno TDAH por meio do jardim sensorial como ferramenta pedagógica.

Para o cumprimento do objetivo específico de identificar os aspectos legais da inclusão escolar da criança TDAH, além da pesquisa bibliográfica e revisão de literatura, organizou-se uma pesquisa documental. Esta, de acordo com Marconi e Lakatos (2017), realizou-se em documentos não literários, mas considerados como cientificamente autênticos – , sendo consultados portais de legislações e de órgãos públicos e documentos de políticas públicas formuladas.

Por fim, considerando o objetivo específico de elaborar uma cartilha (produto tecnológico) para a gestão escolar em relação às diretrizes necessários para a implantação de um jardim sensorial visando a inclusão de alunos TDAH, contou-se então com a metodologia de pesquisa explicativa.

A pesquisa é explicativa, considerando que objetiva a exploração informações e conhecimentos como uma forma de tentativa de conectar ou construir ideias para compreender determinado fenômeno (GIL, 2017) – que no caso, como supracitado, elaborar uma cartilha (produto tecnológico) com diretrizes necessários para a implantação de um jardim sensorial visando a inclusão de alunos TDAH. É um método valioso para pesquisas que objetivam transmitir novos dados acerca de um ponto de vista de estudo e que permitem ao pesquisador maior familiaridade com uma teoria estudada ou publicada (MARCONI; LAKATOS, 2017).

Como já enuncia, é um tipo de pesquisa que busca explicações aprofundadas acerca de algo (fenômeno; realidade) que esteja acontecendo, na tentativa de identificar fatores que contribuam e, por isso, são mais estruturadas que os demais tipos de pesquisa, haja vista a necessidade de explorar, descrever, correlacionar/associar fatos, atribuindo sentidos para tal fenômeno/realidade. Assim, se faz importante, pois proporcionam novas descobertas e novos conhecimentos sobre determinado assunto (GIL, 2017).

Portanto,o resultado da pesquisa (ou seja, o todo revisado) apresenta-se em formato de um ensaio teórico, tendo em conta a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, sua exposição lógica e reflexiva e todos os meios acima mencionados.

> [...] fica evidente, então, que o ensaio é algo inabitual. Busca-se aquilo que é incomum, o não contemplado completamente, o novo. [...] na interpretação de um texto há uma libertação das palavras do indivíduo que escreve, quando da leitura por outrem. O indivíduo que escreve contribui com as palavras, e o leitor com a significação [...]. Tem-se que a razão funcionalista acaba por obscurecer

> uma adequada compreensão dos fenômenos [...]. O ensaio possibilita tal transformação ou ruptura, devido a sua própria característica libertadora (BOAVA; MACEDO; SATTE, 2020, p.78-79).

Percebe-se, então, que o ensaio teórico se faz, junto à pesquisa bibliográfica, significativo percurso para uma produção autônoma de conhecimentos (da cartilha, enquanto produto tecnológico), não se prendendo ao funcionalismo e ao formalismo, promovendo desamarras que de forma tradicional existam na prática científica.

Registra-se que todas as consultas bibliográficas, documentais e literárias realizadas se encontram devidamente referenciadas no final do estudo, bem como adequadamente citadas no decorrer de seu conteúdo, cumprindo-se todo o código de ética de pesquisa e proteção às suas autorias.

4 A CARTILHA COM DIRETRIZES PARA A IMPLANTAÇÃO DE UM JARDIM SENSORIAL

Produto tecnológico

O produto tecnológico desenvolvido, a partir do todo revisado e fundamentado, foi uma cartilha educacional ilustrada, com orientação para os gestores escolares sobre como implantar um jardim sensorial, transformando o ambiente formal de aprendizagem em um espaço não formal inclusivo paraos alunos com TDAH – conforme Figura 6.



Figura 6 – Capa da cartilha estruturada enquanto produto tecnológico
Fonte: Dados da pesquisa, elaborada pela autora (2022)

De acordo com Ferreira, Gomese Silva (2008), as cartilhas destinam-se à disseminação de informações, por meio de uma forma lúdica de produção para os devidos meios de divulgação do conhecimento nestas edificado.

Apresentação da cartilha

A cartilha estrutura-se com diretrizes para implantação de um jardim sensorial e destina-se à obtenção de informações necessárias para montagem e utilização do mesmo como ferramenta pedagógica para inclusão de alunos com TDAH.

Tem como características físicas, a boa organização, um colorido chamativo, ilustrações apropriadas e relacionadas ao texto proposto e, por isso, diz-se que se enquadra na descritiva de um instrumento ou recurso didático para disseminação do conteúdo ao público-alvo pretendido.

> A escolha do formato cartilha, decorre do fato de ser um recurso altamente visual, com linguagem simples e de fácil compreensão. É provável que a partir da cartilha estruturada adequadamente como um recurso pedagógico que amplia as potencialidades de compreensão do conteúdo, o seu público-alvo possa aprender o que se pretende (SILVA, 2018, p.12).

Em seu texto inicial de apresentação (Figura7), sua finalidade é mostrada, sendo deixar claro aos gestores escolares que os jardins sensoriais, como espaços não formais de aprendizagem, podem servir como ferramentas pedagógicas inclusivas para estudantes TDAH.



APRESENTAÇÃO

Esta cartilha tem como finalidade apresentar, aos gestores escolares, os Jardins sensoriais como espaços não formais de aprendizagem, que podem servir como ferramentas pedagógicas inclusivas para estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Por intermédio dela, o leitor encontrará informações que vão desde a montagem com a escolha das plantas até sugestões de atividades. Ela contempla imagens informativas sobre as espécies ideais a serem utilizadas na criação do jardim. O primeiro passo, contudo, é o reconhecimento dos alunos com TDAH.

Figura7–Página de apresentação da cartilha estruturada enquanto produto tecnológico
Fonte: Dados da pesquisa, elaborada pela autora (2022)

Descrição da estrutura da cartilha

A cartilha estruturou-se a partir de tópicos relacionados à toda revisão de literatura e ensaio teórico proposto nesta dissertação e, por isso, reuniu de forma organizada, coerente e atrativa, informações didáticas a serem transmitidas e repassadas. De acordo com Silva (2018, p.15), "atualmente, as cartilhas são recursos empregados usualmente para fins informativos, publicitários ou frequentemente textos didáticos. [...] Por conseguinte, apresentando texto de fácil leitura e ricamente ilustrada, as cartilhas tornam-se instrumentos valiosos".

Após a capa (como já mostrada pela Figura 6, anteriormente), observa-se a apresentação de sua autoria– conforme a Figura 8.



Figura 8 – Página de identificação da autoria da cartilha estruturada enquanto produto tecnológico
Fonte: Dados da pesquisa, elaborada pela autora (2022)

Posteriormente, tem-se a página de apresentação (como já mostrada pela Figura 7, anteriormente).

Na sequência, as principais características das crianças TDAH foram apresentadas e breves dicas à docência sobre como lidar com essa clientela na escola foram sintetizadas

–Figura 9.

Também, conforme a Figura 10, um esquema elucidando a educação formal em detrimento a educação não formal foi trazido como fonte de informação.

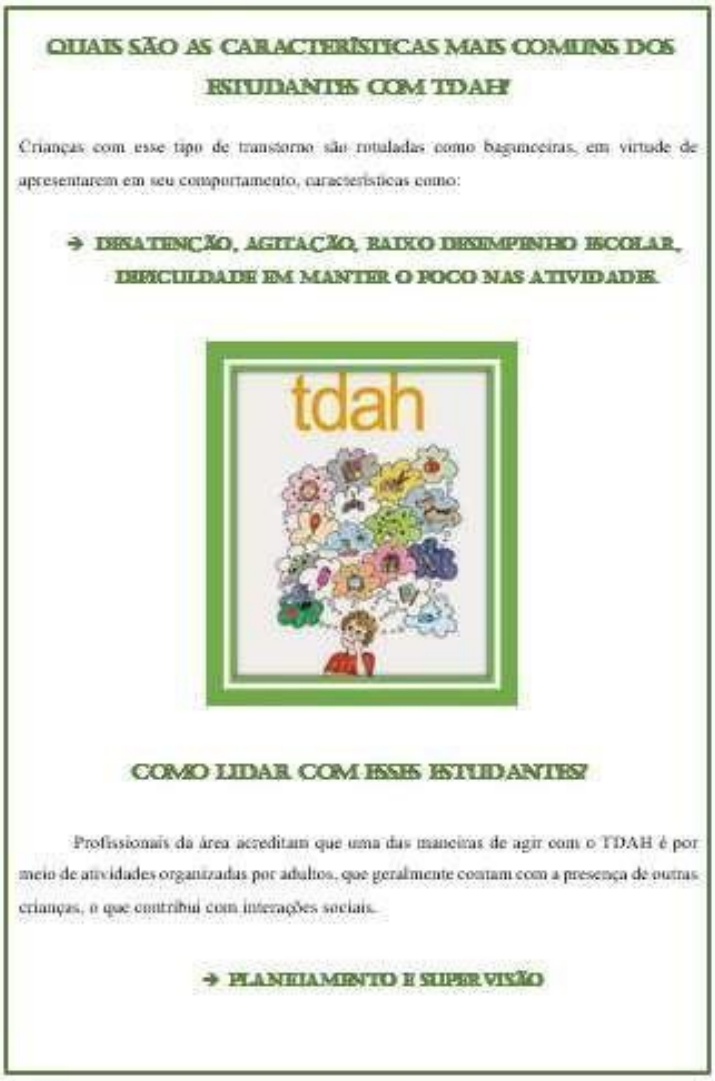


Figura 9 – Página sobre as características da criança TDAH e dicas de como o trabalho docente pode ser realizado junto à mesma
Fonte: Dados da pesquisa, elaborada pela autora (2022)



Figura10–Página sobre as diferenças entre educação formal e não formal
Fonte: Dados da pesquisa, elaborada pela autora (2022)

A definição de jardim sensorial (Figura11) e o conhecimento de suas contribuições para o processo inclusivo de crianças TDAH (Figura12) foram apresentados sequencialmente.



Figura11–Página sobre a definição/conceituação do jardim sensorial
Fonte: Dados da pesquisa, elaborada pela autora (2022)

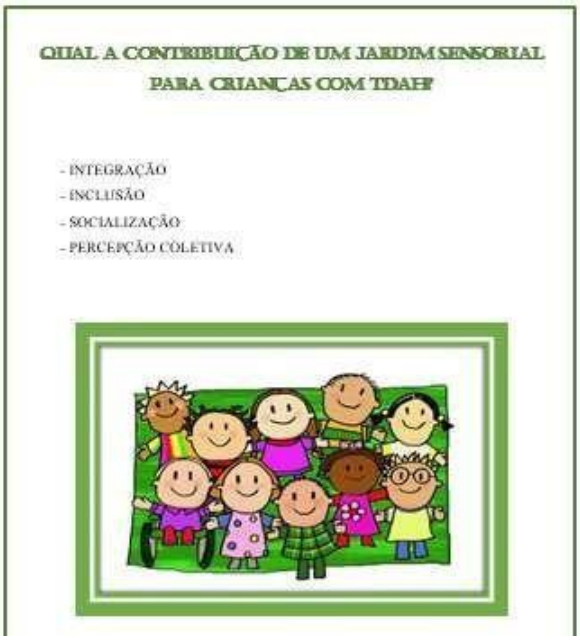


Figura12–Página sobre as contribuições do jardim sensorial para o processo inclusivo de crianças TDAH
Fonte: Dados da pesquisa, elaborada pela autora (2022)

Dicas de construção dos jardins sensoriais (Figura13) e sugestões de plantas ideais para que estes sejam constituídos foram disponibilizadas por meio de um quadro de identificação (Figura14) e por meio de um mural de figura e descrições apropriadas (Figura15)



Figura 13 – Dicas de construção do jardim sensorial para o processo inclusivo de crianças TDAH
Fonte: Dados da pesquisa, elaborada pela autora (2022)



QUAIS PLANTAS ESCOLHER?

Nome Científico	Nome Popular	Classificação/Uso	Uso didático
Mentha villosa	Hortelã	Herbácea/Culinária	Olfato Paladar
Peumus boldus	Boldo do Chile	Herbácea/Medicinal	Paladar
Ocimum basilicum	Manjericão	Arbusto/Culinária	Olfato Paladar
Rosmarinus officinalis	Alecrim	Arbusto/Culinária	Olfato
Melissa officinalis	Erva Cidreira	Herbácea/Medicinal	Olfato
Pimpinella anisum	Erva Doce	Herbácea/Medicinal	Olfato
Helianthus annuus	Girassol	Subarbusto/ Jardinagem	Visão
Impatiens walleriana	Beijo-turco (Maria-sem-vergonha)	Herbácea/ Jardinagem	Visão
Brunfelzia uniflora	Manacá de jardim	Arbusto/Jardinagem	Visão
Dahlia hibrida	Dália	Arbusto/Jardinagem	Visão
Coleus scutellarioides	Coléos/Coração Magoado	Folhagem/ Jardinagem	Tato
Aloe vera	Babosa	Herbácea/Medicinal	Tato
Crassula ovata	Árvore da felicidade/Planta Jade	Arbusto/Jardinagem	Tato

Figura 14 – Plantas sugeridas construção do jardim sensorial para o processo inclusivo de crianças TDAH
Fonte: Dados da pesquisa, elaborada pela autora (2022)



Figura15– Plantas sugeridas construção do jardim sensorial para o processo inclusivo de crianças TDAH

Fonte: Dados da pesquisa, elaborada pela autora (2022)

As formas pedagógicas de sua utilização são trabalhadas na sequência, com dicas de locais, público visitantes, frequência, dentre outros, tais como: plantio de mudas, manutenção dos jardins, realização de desenhos e direcionamento de leituras específicas que informem o aluno sobre o assunto, prendendo sua atenção e promovendo sua concentração (Figura16).

Além disso, dicas de como ‘desacelerar’ os estudantes TDAH são dadas para o trabalho docente (Figura 17), inclusive com dicas preciosas de como explorar os jardins sensoriais com todas as crianças (como cumprimento do processo de integração e inclusão) e, especificamente, com dicas que beneficiem esta clientela de TDAH específica.

A cartilha se encerra com agradecimentos e uma frase motivadora da sua autoria, utilizando-se de seu mascote construído digitalmente, representando sua pessoa (Figura18).



Figura16–Propostas pedagógicas de utilização do jardim sensorial para o processo inclusivo de crianças TDAH
Fonte: Dados da pesquisa, elaborada pela autora (2022)



Figura17– Dicas de como desacelerar a criança TDAH com a utilização do jardim sensorial
Fonte: Dados da pesquisa, elaborada pela autora (2022)

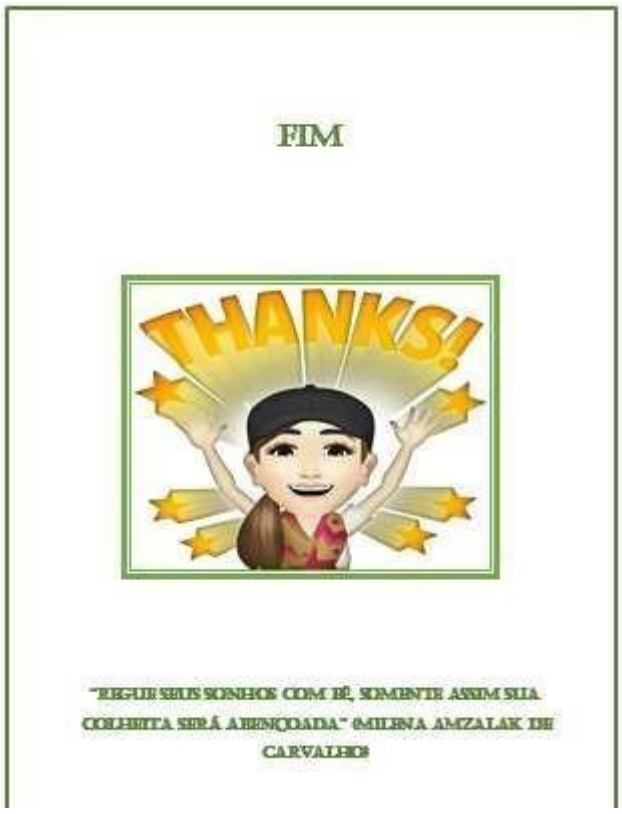


Figura 18 – Encerramento da cartilha de utilização do jardim sensorial para o processo inclusivo de crianças TDAH
Fonte: Dados da pesquisa, elaborada pela autora (2022)

Público-alvo

O uso de jardins sensoriais como ferramenta pedagógica destina-se a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem – que no caso, gestão escolar, docência e crianças com TDAH –, pois sua estruturação pode contribuir para melhorar a qualidade do ensino, pois permite a troca de conhecimento, aumentando a integração, despertar do interesse, concentração e a criatividade dos mesmos, além de viabilizar a introdução.

Entretanto, considerando a demanda pela conclusão do curso de mestrado profissional em Gestão, Planejamento e Ensino e, ainda, para tal cumprimento a elaboração de um produto tecnológico, esta cartilha tem como destinados principais, tanto a docência, quanto à gestão escolar.

> A confecção e distribuição das cartilhas contendo todas as informações abordadas, consiste em uma forma ilustrativa e didática de proporcionar e incentivar a continuação das atividades propostas fora do ambiente em que ocorremos encontros, facilitando assim que o público-alvo seja sensibilizado de forma contínua (CRUZ et al.,2017, p.1).

Na verdade, fez-se ferramenta para que a gestão escolar capacite sua docência (ou seja, como proposta de formação de professores) em relação às diretrizes necessários para a implantação de um jardim sensorial visando a inclusão de alunos TDHA.

Proposição da cartilha: capacitação da docência, realizada pela gestão escolar

Em meio aos avanços tecnológicos e às mudanças de paradigmas, é emergente a adoção de práticas inovadoras para o processo de ensino e aprendizagem, sendo necessária uma conscientização por parte do ensino (e de suas modalidades) acerca da demanda por estratégias pedagógicas mais dinâmicas e centradas nas ações daqueles que aprendem (e não mais daqueles que ensinam), justificando-se na assertiva de que a aprendizagem é um processo de (re)construção e ampliação permanente do que já se sabe em busca do que se pretende e precisa saber (TOZETTO, 2013).

As ferramentas inovadoras e criativas de ensino e aprendizagem – que no caso deste estudo, são representadas pela proposta de inserção de jardins sensoriais para inclusão de alunos TDAH –, em espaços formais ou não formais de educação, vêm exigindo a mudança de posturada docência, a começar pela formação continuada e capacitação de docentes, que devem estar devidamente preparados para a aplicabilidade das mesmas (IMBERNÓN, 2010).

Assim, a proposição da cartilha em questão (do produto tecnológico) é a capacitação da docência, embora venha servir para a gestão escolar que se incumbirá desta. De acordo com Silva (2018, p.11), "[...] as cartilhas surgem também como um instrumento de apoio ao professor, pois são ótimas aliadas no processo de ensino-aprendizagem".

Entende-se, então, que a formação continuada enquanto capacitação docente, é emergente e não demanda por desenvolver somente aspectos técnicos da docência, devendo pautar-se no diálogo, em propostas reflexivas e proposta em momentos de trocas de experiências. Por isso, acontecerá a partir do encontro da gestão com sua docência, mediante atividades reflexivas, além de informativas sustentadas pela validação da cartilha.

De acordo com Hargreaves (2003), a formação continuada vai além de acúmulos de cursos e proposta de reciclagem. Embora sejam importantes e positivos, acredita-se que somente pelo trabalho de reflexão que a identidade profissional e pessoal da docência vai se construindo, permitindo-lhe aprender a partir de suas práticas constantemente em inovação.

Tozetto (2013) observa que muito se fala sobre a necessidade dessa formação continuada da docência na última década. O debate em torno da docência é um dos pontos de referência do pensamento da educação, considerandos era mesma uma pedra angular para a constante reforma dos sistemas educativos.

Assim, acredita-se que a validação da cartilha seja uma excelente oportunidade para a conscientização da docência sobre a relevância e efetividade da educação não formal, principalmente para crianças TDAH. Confirma-se esta colocação, retomando a concepção de Tozetto (2013), que considera que o debate atual em torno da docência e sua demanda por formação continuada é um advento que vem movendo a educação para seu avanço e que este está pautado no conhecimento e na experiência profissional como lugares para que a prática educativa aconteça a luz de processos reflexivos de todas as questões que permeiam a profissão. Moraes e Torriglia (2003) apontam que a formação continuada da docência esteja atrelada ao papel dos professores e dependente das suas possibilidades de transformação e aceitação de novas práticas pedagógicas. Assim, enxerga-se nesta formação continuada, mediante o uso da cartilha proposta enquanto produto tecnológico, como uma gama para possibilidades de experimentação do novo a partir do compartilhamento de diferentes experiências (práticas) que orientam uma mudança (de teoria) e intervenção na realidade (na prática).

A prática, dentro da proposta de formação continuada da docência, pode então ser

entendida como um meio de articulação entre antigos e novos conhecimentos sobre o processo inclusivo de crianças TDAH, de construção e reconstrução da educação em todos os seus espaços e formas, à luz ferramentas pedagógicas inovadoras (jardins sensoriais) capazes de gerar mudanças e transformação no contexto educacional e nas relações que o permeiam.

A validação do produto tecnológico

A validação da cartilha aconteceu durante o mês de novembro do ano de 2021, com a apresentação e aplicação da mesma, por parte da gestora escolar do Centro Educacional Flordo Ipê, durante o período de estágio obrigatório curricular – um dos critérios do curso de mestrado em Gestão, Planejamento e Ensino da Universidade Vale do Rio Verde (UninCor) em que a autora desta dissertação encontra-se matriculada.

O referido centro educacional categoriza-se como da rede privada de educação do município de Três Corações/MG, trabalha com a pedagogia Waldorf. No ano de 2021 registrou 135 alunos matriculados e 13 professores.

Possui, em sua estrutura física, área verde e um pátio descoberto, propensos à instalação de jardins sensoriais para proposta de educação não formal, visando a inclusão de suas crianças TDAH.

A declaração de compromisso de aplicabilidade da cartilha com diretrizes para implantação de um jardim sensorial visando a inclusão de alunos TDAH encontra-se no Apêndice A desta dissertação.

Resultados (esperados) da aplicação/validação da cartilha: a gestão escolar e seu papel no processo de inclusão

Teoricamente, os resultados esperados com a aplicação da cartilha encontra-se respostas mediante a fundamentação sobre a caracterização da gestão escolar e de seu trabalho no contexto escolar.

De acordo com Libâneo (2017), embora a gestão escolar ocupe-se do desenvolvimento de trabalhos burocráticos e administrativos e, principalmente, das funções qu atendam às legislações educacionais em todas as esferas, esta não pode ser dissociada dos trabalhos pedagógicos. Para o autor, embora exista uma diversidade de opiniões acerca do papel da gestão, cabe ao gestor tarefas administrativas e pedagógicas para o bom

funcionamento da escola e do processo de ensino e aprendizagem.

Dias, Oliveira e Farias (2020) afirmam que os desafios da gestão escolar na contemporaneidade não são poucos; pelo contrário, é um trabalho longo e austero. São muitos os obstáculos e contratempos para a garantia de uma gestão efetivamente democrática e participativa para que a Educação Básica Brasileira, quer seja no âmbito público ou privado, se caracterize como digna e de qualidade. A partir da ponderação dos autores, pode-se afirmar que a lida com a educação, principalmente por parte da gestão escolar, não é fácil, competindo ao gestor a tarefa de proposição de mudanças responsáveis para o benefício da coletividade.

A gestão escolar é um elemento essencial para que todos os objetivos almejados e resultados de aprendizagem pretendidos sejam efetivados (FACÓ et al., 2021). Dentro deste contexto, Risso, Carvalho e Salsarella (2021) afirmam a necessidade de se pensar a definição de gestão escolar para além de suas questões burocráticas e tecnicistas. Mesmo dentro das instituições privadas, pautadas em fins lucrativos, a gestão escolar deve pautar-se, acima de tudo, em conceitos que englobem tudo o que possa promover a formação do ser humano e a transformação pretendida pela sociedade.

Para Carbone (2016), uma educação de qualidade e igualitária é considerada quando se consegue efetivar uma educação realmente libertadora, focada na emancipação de sujeitos e na sua promoção, enquanto críticos-reflexivos e transformadores de suas realidades, de modo participantes. Para as autoras, a gestão deve estar pautada em ações que promovam o avanço dos processos de ensino e aprendizagem e, foi justamente tal preocupação que fomentou discussões para as reformas necessárias na educação nacional ao longo dos anos. As mudanças foram centradas nas ações de planejar, organizar e promover o envolvimento dos atores sociais; por tal sequência é que se almejou transformações propositivas e positivas para a qualidade do processo e, nesse contexto, sempre esteve vinculada à gestão escolar.

Além disso, pra Lück (2009), a gestão escolar dedica-se: ao pensamento crítico e criativo; à análise de informações e proposições diversificadas e contextualizadas; à expressãode ideias claras (oralizadas ou escritas); ao emprego estatístico para a resolução de problemas; e aos processos decisórios fundamentados para a resolução de conflitos e demais problemas que circundam o contexto escolar.

Giordano (2021) acredita que são nesses elementos citados por Lück (2009) que se encontra o papel social da gestão escolar, especificamente, quando busca maneiras de dar seguridade àquela educação que possa formar cidadãos críticos e reflexivos – ou seja, é a

gestão escolar o agente que vai assegurar a transformação da realidade social. E dentro do contexto social, a garantia de cidadãos críticos e reflexivos impõe o exercício da cidadania – e então, da inclusão.

Contudo, é impossível desconsiderar a assertiva de que a escola seja um espaço de mudanças, quer sejam elas internas ou impostas pelo ambiente. Nesse sentido, Giordano (2021,p.125) afirma que "a gestão escolar é compreendida como um mecanismo de tomada de decisões que tem por finalidade atingir os objetivos das instituições de ensino". Embora os objetivos de cada escola sofram variações a partir do tipo de gestão adotado e das competências desenvolvidas pelos gestores responsáveis por cada instituição, algumas situações inusitadas (influências sociais, ambientais, culturais, dentre outras) passam a impactar toda a organização, promovendo diferentes desafios à gestão.

É emergencial que os gestores escolares contemplem os seguintes requisitos: ser capaz de promover trabalhos em equipe, de trabalhar mediante interações com outros e de promover processos de comunicação com clareza e objetividade (BIGARELLI, 2020); ser capaz de agregar diversos conhecimentos adquiridos e acumulados, a partir de experiências cotidianas e associar tais experiências aos métodos de trabalho (e vice-versa) (ROBBINS; JUDGE, 2020); e demonstrar iniciativas e proatividade, mostrando-se capaz às adaptações demandadas que permeiam as novas formas de organização do espaço educacional, bem como o desenvolvimento da adaptabilidade e promoção da resiliência (IORIO,2019).

Segundo Dias, Oliveira e Farias (2020), a gestão escolar incumbe-se da promoção de atividades que permeiam o âmbito da escola e os sujeitos envolvidos. O gestor assume o papel central na responsabilidade pela gestão, considerando suas várias competências demandadas, haja vista conhecer as dificuldades, os desafios e as reais necessidades do ambiente escolar.

Na prática, os resultados (esperados) da aplicação/validação da cartilha, por parte da gestão escolar são os mais positivos possíveis, considerando que a cartilha se faz um recurso para o cumprimento do processo de inclusão do TDAH.

Desta forma, em meios a um processo reflexivo, espera-se que ao investir em uma área sensorial, a gestão escolar direcione sua docência e seus alunos para um outro patamar de ensino. A inclusão de crianças TDAH, na prática, veio para desafiar a educação convencional, é através do convívio que pode-se construir uma sociedade que valorize e respeite as diferenças. A prática docente com crianças portadoras deste transtorno exige que os educadores ao realizar em um trabalho que compreenda os seres humanos em sua totalidade e em seus contextos físico-sócio-histórico-culturais, compreendam que a

sensibilidade deve permear as relações, as interações e as construções do conhecimento. Exige que os mesmos realizem um trabalho pautado na sensibilidade visando compreender que o físico, o social e o cognitivo são interdependentes.

Quando a gestão escolar impõe à docência o trabalho curricular com os jardins sensoriais, além de promover vínculos, passa a construir conhecimento. Sendo assim, este pode ser considerado como um componente do ensino aprendizagem, que possibilita a aproximação do professor/do ensino e do educando TDAH, que possibilita a inclusão social e o conhecimento de sua individualidade mesmo que inserido no contexto. Promove o trabalho do desenvolvimento físico, social e cognitivo, pois, desafia o educando TDAH, ao mesmo tempo em que possibilita sua elaboração de soluções por meio dos avanços de seus conhecimentos adquiridos e competências e habilidades específicas.

A educação de crianças com TDAH é um desafio para os profissionais de diferentes áreas que com ela trabalham. No caso dos gestores escolares, estes têm como objetivo administrar recursos juntos aos professores para que possam diminuir a dificuldade dos alunos tentando ensina-los a se comunicar e a promover o seu desenvolvimento e funcionamento nas atividades propostas. É importante estes profissionais criarem condições que facilitem sua autonomia e independência.

A docência tem que ser capaz de modificar as estratégias de ensino, adequando-as ao estilo de aprendizagem e as necessidades do aluno. A ideia do jardim sensorial para inclusão do TDAH é de promover, através de um espaço não-formal, recursos que desafiem os estudantes para algo novo, despertando seu interesse e sua curiosidade.

5 CONCLUSÃO

Considerações finais

A partir da bibliografia e literatura revisada e mediante a estruturação do ensaio teórico proposto por esta dissertação, apurou-se que a docência formada continuamente e capacitada por meio da gestão escolar é agente primordial para a inclusão de TDAH, funcionando como um mediador no processo de construção e aprimoramento da aprendizagem. Para tanto, precisa aprimorar suas habilidades, ofertando seu conhecimento e técnicas para motivação de mudanças significativas, tornando o ensino acessível e proveitoso às crianças TDAH, motivando-o para a participação e para o desenvolvimento da criatividade, ao mesmo passo que valorizando suas habilidades específicas e competências diferenciadas.

E, é justamente no processo de aprimoramento da aprendizagem que a docência da criança com TDAH passa a exercer um papel fundamental: de continuar promovendo atividades que valorizem os conhecimentos já adquiridos, encontrando na proposta de jardins sensoriais uma solução, e que servirão de base para sua evolução, bem como para sua qualidade de vida, considerando o êxito de seu processo inclusivo e protagonista. Assim, o jardim sensorial oportuniza o desenvolvimento da criança com tal transtorno e que, não se considera somente seu valor estético, passando a serem destacadas demais capacidades, valores sociais e criatividade e, acima de tudo, seu oportunismo de inclusão social.

Pode-se concluir que as propostas de jardins sensoriais como ferramenta pedagógica, especificamente no ambiente de crianças com TDAH, devem ser valorizadas, pois faz parte do desenvolvimento cognitivo, físico e social. Se resume em uma atividade significativa para a aprendizagem e para o processo inclusivo, por onde a criança passa a aprender, utilizando-se deste recurso como fonte de motivação e de criatividade; por onde ela busca ativamente o conhecimento e o desenvolvimento protagonizado, aprendendo a conhecer a si própria e o mundo que a cerca.

Contribuições da pesquisa e implicações tecnológicas/gerenciais

A partir do ensaio teórico organizado, pode-se elaborar uma cartilha com diretrizes para implantação de um jardim sensorial como produto tecnológico – servindo como um

recurso didático para a gestão escolar, visando a capacitação de sua docência. Por isso, indica-se a mesma como uma contribuição da pesquisa e como uma implicação gerencial. Esse produto tecnológico, de cunho educacional para espaços não formais, apresenta estratégias que associadas aos métodos convencionais de ensino que contribuem para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças TDAH e capacitando sua docência, estimulando a integração dos alunos por intermédio de atividades em grupo, proporcionando aos mesmos maior independência na organização das tarefas a serem realizadas e valorização de ferramentas pedagógica para espaços não formais – e, por isso, visto como uma implicação tecnológica.

Além disso, não se pode desconsiderar a proposta de que a criação de um ambiente educacional como o jardim sensorial vem da necessidade de revelar sentidos e interesses de crianças TDAH, para além do sentido da aprendizagem e do desenvolvimento, criando um ambiente de educação cooperativa e inclusiva – e por isso, visto como uma implicação social.

Por fim, é importante ressaltar que um jardim sensorial, pode ser utilizado, também, pela docência junto a alunos que possuam outros tipos de transtorno do desenvolvimento, ficando a critério do gestor da escola e de seus professores adaptar as atividades. Uma vez inseridos no ambiente escolar, os jardins justificam-se, pois atuam como pontes interligando conhecimento e aprendizagem – e por isso, visto como uma implicação acadêmico-científica.

Limitações da pesquisa

Com a suspensão das aulas presenciais e fechamento das instituições de ensino, decorrente das estratégias de isolamento social para contenção do avanço do vírus Covid-19, o produto desta pesquisa sofreu alterações e a adaptações para ser desenvolvido.

A ideia inicial era a elaboração de uma cartilha para ser aplicada junto aos alunos TDAH da instituição de ensino estagiada e já identificada/caracterizada anteriormente. Entretanto, com a modalidade de ensino remoto estendida com a crise sanitária agravada, promoveram-se ajustes em sua proposta. E, considerando o Mestrado em Gestão, Planejamento e Ensino, passou a se destinar a cartilha para a gestão escolar, idealizando sua validação com a sua aplicação, visando a capacitação e a promoção da formação continuada de sua docência, preparando-a com diretrizes para implantação de jardins sensoriais com alunos TDAH em ocasiões da volta das aulas na modalidade presencial,

considerando a eventualidade de relaxamento do isolamento social.

Assim, pode-se afirmar que o isolamento social promovido pela crise sanitária do Covid-19 se fez limitação para a elaboração e aplicação/validação da cartilha com a implantação (prática) de jardins sensoriais para as crianças com TDAH do Centro Educacional Flor do Ipê. Reestruturou-se seu destino tecnológico para a gestão escolar.

Sugestão de pesquisas/estudos futuros

Considerando a eventualidade de relaxamento do isolamento social e o retorno às aulas presenciais, considera-se que a possibilidade da ideia inicial – ou seja, a elaboração de uma cartilha para ser aplicada junto aos alunos TDAH – seja colocada em prática. Assim, por meio de avaliações prévias para diagnóstico do processo de desenvolvimento e inclusão, os dados coletados podem ser separados com aqueles resultados da aplicação prática da implantação de jardins sensoriais no contexto educacional.

Considera-se esta uma oportunidade ímpar e efetiva para a validação do objetivo geral desta dissertação, que é evidenciar o uso do jardim sensorial como ferramenta pedagógica na inclusão de alunos com TDAH.

REFERÊNCIAS

AKKARI,A.A agenda internacional para educação 2030: consenso frágil ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 17, n.53,p. 937-958, 2017.

ALMEIDA, F. J. et al. Implantação de jardim sensorial em um Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil de Salvador/Bahia: relato de experiência. **Práticas e Cuidado:RevistadeSaúdeColetiva**, Salvador, v.2, n.e13153, p.1-17, 2021.

ALVES, C. J. L. A.; ARAÚJO, T. N. Entrevista com Maria Teresa Eglér Mantoan: Educação Especial e Inclusão Escolar.**Rev. Educação, Artes eInclusão**, v. 13, n.2, 2017.

ARAÚJO, U. F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Educação e Pesquisa**,v.26, n.2, p. 91-107, 2000.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DÉFICT DE ATENÇÃO. **A autoestima das pessoas com TDAH.** 2016. Disponível em: <http://www.tdah.org.br/br/artigos/textos/item/1046-a-auto-estima-das-pessoas-com-tdah.html>.Acesso em:8 dez. 2021.

BEZERRA, R. F. **Jardim sensorial como instrumento de inclusão social**. Monografia (Graduação emAgronomia)– UniversidadeFederalRuraldaAmazônia.Manaus,2020.

BIGARELLI, B. As dez competências para 2025. **Valor Econômico**, 20 out. 2020.Disponível em: <https://valor.globo.com/carreira/noticia/2020/10/23/as-dez-competencias-para-2025.ghtml>.Acesso em: 2 abr. 2021.

BOAVA, D. L. T.; MACEDO, F. M. F.; SATTE, R. S. Contribuições do ensaio teórico para os estudos Organizacionais. **Revista Administração em Diálogo**, v.22 n. 2, p.69-90, 2020.

BRANDÃO,C.R.**O que é educação**.SãoPaulo:Brasiliense,2007.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponívelem: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_03.07.2019>. Acesso em:10 out. 2021.

BRASIL.Casa Civil.**Lei nº 12.796**,de 4 de abril de 2013.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 28ago.2021.

BRASIL.Casa Civil.**Lei nº. 13.146**,de 06 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 09jan. 2022.

BRASIL. Governo do Brasil/Ministério da Educação. Primeira etapa do Censo Escolar apresenta dados sobre matrícula e infraestrutura das escolas em 2020. **Educação e**

Pesquisa,29 jan. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/01/educacao-basica-teve-47-3-milhoes-de-matriculas-em-2020#:~:text=No%20ano%20passado%2C%20existiam%20no,579%20mil%20matr%C3%A Dculas%20a%20menos.>.Acessoem: 16 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, DF:MEC/SEF,2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf >.Acesso em:28 ago.2021.

CAMPELO,M.J.A.;SANTOS,M.M.L.;SOUZA,J.S.JardimSensorialnaUNIVASF: Um Leque de Sensações com o uso de Plantas Medicinais e Aromáticas. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.12, p.118106-118119 dec. 2021.

CARBONE, P. P. **Gestão por Competência e Gestão do Conhecimento**. Rio de Janeiro:FGV,2016.

CARVALHO, R. **Educação inclusiva:** com os pingos nos "is". 11. ed. Porto Alegre:Mediação,2016.

CORREIA, A. P.; LINHARES, T. C. A atuação do psicopedagogo com crianças comtranstorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) intervenção necessária para pais e educadores.**Revista Soc.edaSaúde**, BeloHorizonte, v.11, n.17, p.141-161, jul./dez.2014.

CRUZ, B. A. et al. Uma crítica à produção do TDAH e a administração de drogas para crianças.**Estud. Psicol.**,Natal, v. 21, n. 3,p. 282-292, set. 2016.

CRUZ,V.S.F.; LOPES,P.T.N.;OLIVEIRA,W.S.;SILVA,J.P.R.;ANAMARIA BRAGA DE OLIVEIRA, A. M. B. O uso de cartilhas educativas como forma de continuidade da educação em saúde. **Cadernos de Educação e Saúde**, v.4, n.8, 2017.

CUNHA,M.N.;THOMASI, T.S.O direito à educação para as pessoas com deficiência: nuances e entraves.**Revistade Direito**, Viçosa/RJ,n.12, v.2, p. 1-32,2020.

DIAS, P. N.; OLIVEIRA, M. K. S. de; FARIAS, C. G. O papel da gestão escolar como liderança democrática escolar. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 11, p. 1-13,2020.

FACÓ,L.G.B.;BRAGA,T.N.R.;CASTRO,F.M.;LIMA,M.S.N.O.F.;RODRIGUES, G. M. S.; SILVA, C. M. L.; MENEZES, M. S.; UCHOA, S. C. C. Gestão escolar democrática: desafios e perspectivas. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.1,p.3651-3671-jan. 2021.

FARIAS,M.I.R.**A utilização do jardim sensorial naAPAE/PB como recurso de ensino e aprendizagem.** Monografia (Graduação em Ciências Biológicas) – Universidade Federal da Paraíba– UFPB. Areia, 2020.

FEREIRA, R. L.; GOMES, R. T.; SILVA, M. S. Uso da cartilha "aventura da vida nas cavernas"como ferramenta de educação nas atividades de turismo em paisagens

cársticas.**Pesquisas em Turismo e Paisagens Cársticas**, v.1, n.2. p. 145-164,2008.

FERRAREZI, C. J. **Pedagogia do silenciamento:** a escola brasileira e o ensino de língua materna.São Paulo: Parábola, 2014.

FIGUEIRA,E. **O que é educação inclusiva**.SãoPaulo:Brasiliense,2011.

FRAGA, J. M.; VARELA, M. A.; WUO, A. S.; RAUSCH, R. Conceitos e relações entre educação inclusiva e educação especial nas legislações educacionais do Brasil. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 57, p. 41-54, jan./abr. 2017.

FREINET,C.**Pedagogia doBom Senso.** SãoPaulo:MartinsFontes,2004.

GIL,C.A.**Como Elaborar Projetos de Pesquisa**.6.ed.SãoPaulo:Atlas,2017.

GIORDANO, D. X. F. Um olhar sobre o trabalho dos gestores escolares no contexto da pandemia. **Educação Básica On line**, v.1, n.1, p.125-133,jan. 2021.

GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política:** impactos sobre o associativo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 2001.

GOHN, M. G. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38,jan./mar. 2006.

GOHN,M.G.Educação não-formal, educador (a) social e projetos sociais de inclusão social. **Meta:Avaliação**, Rio de Janeiro,v. 1,n. 1,p. 28-43, jan./abr.2009.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar:** o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HENNEMANN, A. L. TDAH: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. **Revista Neurociência em Benefício da Educação**, jan. 2015.Disponível em: <http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com.br/2015/01/tdah-transtorno-de-deficit-de-atencao-e.html>.Acesso em: 8 abr. 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza.SãoPaulo: Cortez, 9.ed., 2010.

IORIO, A. **6 competências para surfar na transformação digital.** São Paulo: Editora Planeta Estratégica, 2019.

KAMERS, M.; MARIOTO R.; VOLTOLINI R. **Por uma nova psicopatologia da infância e da adolescência**. São Paulo: Escuta, 2015.

KONKIEWITZ, E. C. Retomando o TDAH: desafios e controvérsias que ainda persistem em torno de um velho tema.**Neurociência em Debate**, 19 maio2018. Disponível em: <http://cienciasecognicao.org/neuroemdebate/arquivos/4179>.Acessoem:8dez.2020.

LANZ, R. A **Pedagogia Waldorf**: Caminho para um ensino mais humano. São Paulo:

[s/ed.],1979.

LEÃO, J. F. M. C. **Identificação, seleção e caracterização de espécies vegetais destinadas à instalação de jardins sensoriais táteis para deficientes visuais, em Piracicaba (SP), Brasil**. Tese (Doutorado em Fitotecnia) – Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz,UniversidadedeSão Paulo. Piracicaba, 2007.

LEONARDI, J.; RUBANO, D.; ASSIS, F. Subsídios da Análise do Comportamento para Avaliação de Diagnóstico e Tratamento do Transtorno do déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).In:CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃOPAULO.
Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais na doença de indivíduos. São Paulo: Casado Psicólogo, 2018.

LEONARDO, N. S. T.; SUZUKI, M. A. Medicalização dos problemas de comportamento na escola: perspectivas de professores.**Revista de Psicologia**, v.28, n. 1,p. 46-54,2016.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora,2017.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo,2009.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 9. ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2013.

MADRUGA, S. **Pessoas com deficiência e direitos humanos:** ótica da diferença e ações afirmativas.São Paulo: Saraiva. 2013.

MAIA, C. T.**Direito à educação inclusiva das Pessoas com Deficiência:** Uma abordagem empírica à luz da teoria crítica dos direitos humanos. 163 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Universidade Federalda Paraíba, João Pessoa, 2019.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo:Moderna,2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica.** 8 ed. SãoPaulo: Atlas,2017.

MATOS,H.P.;BATISTA,L.K.S.;FERREIRA,D.F.;OLIVEIRA,M.L. K.C.;BATISTA, E.C.;MAGALHAES,D.M.Ousoda Ritalina em crianças comTDAH:uma revisão teórica. **Revista HumanÆ,**v.12, n.2, p.1-18, 2018.

MISSAWA, D. D. A.; ROSSETTI, C. B. Psicólogos e TDAH: possíveis caminhos paradiagnóstico e tratamento. **Constr. Psicopedag.**,SãoPaulo,v.22,n.23,p.81-90,2014.

MONTEIRO, A. R. O pão do direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n.84,p. 763-789, set. 2003.

MONTESSORI, M. **Para educar o potencial humano**. Campinas: Papirus. 2014.

MONTESSORI,M. **A descoberta da criança:** pedagogia científica. Campinas: Kírion,

2017.

MORAES, M. C. M.; TORRIGLIA, P. L. Sentidos de ser docente e da construção do conhecimento. In: MORAES, M. C. M. (org.). **Iluminismo às avessas**. Rio de Janeiro:DP&A,2003.

NERI, B. M.; COELHO, I. S. A inclusão na Pedagogia Waldorf. **UNISANTA Humanitas**,v.7, n.1, 33, 2018.

NOVARTIS. **Ritalina LA:** Cloridrato de metilfenidato [bula de remédio]. 2020. Disponívelem: <https://portal.novartis.com.br/UPLOAD/ImgConteudos/2973.pdf>. Acesso em: 8 dez.2021.

OLIVEIRA, T. L. F.; VARGAS, I. A. Vivências Integradas à Natureza: Por uma Educação Ambiental que estimule os sentidos. **Revista do Mestrado Em Educação Ambiental**, v.22,n.1,2012.

ORTEGA, F. et al. A Ritalina no Brasil: produções, discursos e práticas. **Interface**, v.14, n.34,p. 499-512, 2010.

PARENTE, A. V. A. D.; SILVÉRIO, C. S. Indicação de medicamentos no tratamento de crianças com TDAH.**Braz. J. Hea.Rev**., Curitiba, v.2, n. 4,p. 3749-3761 jul./ago.2019.

PEDOTT, L. G. O**. Possibilidades de construção de demandas sociais e indução de políticas públicas:** análise de solicitações ao Ministério Público relativas ao direito das pessoas com deficiência à educação. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

PIOVESAN, F. Declaração Universal de Direitos Humanos: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Estudos Jurídicos**, Montes Claros, v. 9,n.2, 2014.

PIMENTEL, G.S.R.O Brasil e os desafios da educação e dos educadores na Agenda 2030 da ONU.**Rev. Nova Paideia,**Brasília/DF,v.1, n.3, p.22-33, 2019.

PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T. Criatividade na pedagogia sociointeracionista e na PedagogiaWaldorf: implicações para o trabalho com superdotados. **DOSSIÊ - Criatividade, emoção e educação**,v. 37, n.1, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/8LDgpxJh8Qw7tL7dhNLsVft/>.Acessoem:12dez.2021.

RIBEIRO. M. I. S. A medicalização da educação na contramão das diretrizes curriculares nacionais da educação básica. **Revista Entre Ideias**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 13-29, jan./jun.2014.

RISSO, D. L.; CARVALHO, N. H.; FALSARELLA, A. M. Gestão escolar democrática,formação em serviço e permanência de alunos na escola. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba,v.7, n.3, p. 29108-29122, mar. 2021.

ROBBINS, S. P; JUDGE, T. A.**Comportamento Organizacional**. 18 ed. São Paulo:PearsonPrenticeHall, 2020.

SANTOS, G. C. S. S. **Inclusão:** saberes, reflexões e possibilidades de uma prática em construção.Fortaleza: EdUECE, 2015.

SANTOS, M. A.; PAULA, E. M. A. T.; FASCINA, D. L. M. Diálogos sobre educação inclusiva, políticas públicas e formação de professores: uma articulação existente, permanente e fundamental.**Revista Educação On line**, RiodeJaneiro,n. 34,P.161-177,maio/ago.2020.

SANTOS, L. F.; VASCONCELOS, L. A. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em crianças.**RevistaPsicologiaTeoriae Pesquisa**, v.26,n.4,p.717-724,out./dez. 2010.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista da Educação Especial**, Brasília,MEC/SecretariadeEducaçãoEspecial,v.1,n. 1, p.19-23,out. 2005.

SAWAIA, B. B. **As artimanhas da exclusão.** Análise psicossocial da exclusão e da desigualdade social. Petrópolis: EditoraVozes, 2006.

SILVA, A. B. B. **Mentes Inquietas:** TDAH – desatenção, hiperatividade e impulsividade.Riode Janeiro: Globo, 2014.

SILVA, A. C. P. et al. A explosão do consumo de Ritalina. **Revista de Psicologia da UNESP**,v. 11, n. 2, p. 44-57, 2019.

SILVA, B. F. **A importância dos jardins sensoriais para o processo de ensino-aprendizagem na educação de pessoas com deficiência na APAE Areia/PB**. Monografia (Graduação em Ciências Biológicas)–Universidade Federal da Paraíba–UFPB.Areia,2018.

SILVA,J.F. L.;SILVA,L.G.;SILVA,R.S.;PARENTES,M.D.S. Práticas educativas, Memórias e oralidades. **Rev. Pemo**,Fortaleza,v.2,n. 1,p.1-14,2020.

SILVA. J. M. Um passeio pela história dos jardins e um olhar para a criação dos primeiros jardins modernos no Brasil. **Revista EspaçoAcadêmico**,n. 156,v.13, maio,2104.

SILVA, I. P. D.; BATISTA, C. G. Crianças agitadas/desatentas: modelos de explicação. **Pro-Posições,** Campinas, v. 31,n.1, 2020.

SILVA, M. M. **Elaboração de uma cartilha como recurso didático para ensino de histologia.** Monografia (Graduação em Ciências Biológicas) – Universidade Federal de Pernambuco.Vitória de Santo Antão, 2018.

SILVERIO, P. H. B. **Jardim sensorial da UFJF**: um espaço de terapia e conscientização. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Juiz de Fora/ MG. Juiz de Fora,2017.

SOUZA, R C. S (org). **História da Educação e suas interfaces**. Jundiaí: Paço Editorial,2015.

SOUZA, K. R.; SCAFF, E. A. S. O direito humano à educação em países lusófonos: um estudo comparado entre Brasil e Angola. In:NOZU,W.C.S.;LONGO,M.P.;BRUNO,M. M. G. (Org.). **Direitos Humanos e Inclusão:** discursos e práticas sociais. Campo Grande:EditoraUFMS, 2014.

TOPCZEWSKI, A. (2014). Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: uma vertente terapêutica. Einstein, 12(3), 310-313.

TOZETTO, S. S. O processo de formação continuada da docência. *In:* RAIMAN, A.**Formação de professores e práticas educativas:** outras questões. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2013.

VIEIRA, F. V. Direito Fundamental à Educação Inclusiva. **Revista Interdisciplinar do Pensamento Científico**, n. 4, v. 5, p. 140-157, jul./dez. 2019.

VIEIRA, F. V.; S'ANTANA, N. Direito à Educação Inclusiva e direitos e garantias individuais: a relevância da interpretação frente à colisão entre direitos fundamentais. **Anais**...XXI Congresso Nacional de Linguística e Filologia: Textos Completos, v. 13, n. 2, p. 1811-1815, 2017.Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xxi_cnlf/cnlf/tomo2/Cad_CNLF_XXI_Textos_completos_TOMO_2.pdf>.Acesso em: 21 mar. 2021.

APÊNDICE A – DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DE APLICABILIDADE DA CARTILHA COM DIRETRIZES PARA IMPLANTAÇÃO DE UM JARDIM SENSORIAL VISANDO A INCLUSÃO DE ALUNOS TDAH



Centro Educacional Flor do Ipê

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que o projeto de pesquisa "O **uso do jardim sensorial como ferramenta pedagógica na inclusão de alunos com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade**" de autoria da mestranda Milena Amzalak de Carvalho, regularmente matriculada no programa de mestrado em Gestão, Planejamento e Ensino da Unincor, que tem como produto educacional uma Cartilha, está sendo aplicado junto ao Centro Educacional Flor do Ipê – Três Corações – MG.

Três Corações, 16 de novembro de 2021.

Magnólia P. Sarrapio

Magnólia Procópio Sarrapio

Diretora

Magnólia Procópio Sarrapio
Diretora
Aut. 132422

ASSOCIAÇÃO VIR A SER
CNPJ-07.064.060/0001-17

ESCOLA FLOR DO IPÊ
PEDAGOGIA WALDORF
Rua D José Andrade Câmara,550
Santa Tereza Fone 3233-14[illegible]

UninCor
Universidade Vale do Rio Verde