

CENTRO UNIVERSITÁRIO MAIS – UNIMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LUSIMAR CAMPOS AMARAL

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TDAH: Desafios e possibilidades na formação de
professores**

INHUMAS – GO
SETEMBRO/2025

LUSIMAR CAMPOS AMARAL

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TDAH: Desafios e possibilidades na formação de professores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação do Centro Universitário de Inhumas – UniMais – como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de pesquisa: Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos – ECTPP
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Selma Regina Gomes

**INHUMAS – GO
SETEMBRO – 2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**Biblioteca Cora Coralina – UniMais****A485i**

AMARAL, Lusimar Campos

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TDAH: Desafios e possibilidades na formação de professores/ Lusimar Campos Amaral. Inhumas: UniMais, 2025.

139 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro Universitário Mais — UniMais, Mestrado em Educação, 2025.

“Orientação: Dr^a. Selma Regina Gomes”.

1. TDAH; 2. Inclusão escolar; 3. Formação docente; 4. Educação especial. I. Título.

CDU: 37

LUSIMAR CAMPOS AMARAL**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TDAH: Desafios e possibilidades na formação de professores**

A Banca Examinadora abaixo aprova a dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro Universitário Mais – UniMais, como parte da exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 06 de setembro de 2025:

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



SELMA REGINA GOMES

Data: 13/09/2025 11:34:09-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dra. Selma Regina Gomes
Orientadora e Presidente da Banca
Centro Universitário Mais – UniMais

Documento assinado digitalmente



MARCELO MAXIMO PURIFICACAO

Data: 16/09/2025 21:43:27-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação
Membro Convidado Interno
Centro Universitário Mais – UniMais

Documento assinado digitalmente



CAROLINA DO CARMO CASTRO

Data: 15/09/2025 13:21:21-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof^a Dr^a Carolina do Carmo Castro
Universidade Estadual de Goiás – UEG

INHUMAS – GO
2025

Ao meu pai Edward (*in memoriam*), à
minha mãe Neusa, aos meus filhos
Edward Henrique, Camilla, Lucas e
Anna Luiza, ao meu companheiro Gil-
demar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por tudo que Ele colocou em meu caminho neste momento, especialmente pela oportunidade de realização desta pesquisa.

Nesta caminhada, venho, por meio destas poucas linhas, expressar minha gratidão às instituições e pessoas especiais:

À Coordenação de Pós-Graduação do Centro Universitário Mais – UniMais e seu corpo docente, pela receptividade e pelas oportunidades confiadas a nós;

À Secretaria de Estado da Educação de Goiás, pela compensação de horas que me foi permitida;

À minha família, pelo apoio incondicional oferecido durante toda a minha trajetória acadêmica. Agradeço a paciência em compreender os períodos em que estive ausente de momentos familiares (finais de semana e datas comemorativas) e, principalmente, por respeitar os momentos em que preferi ficar em silêncio e sozinha;

À minha professora-orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Selma Regina Gomes, por seu acompanhamento e orientação ao longo destes dois anos de mestrado. Sua confiança e credibilidade foram fundamentais para meu crescimento como pesquisadora;

À minha filha Anna Luiza, que sempre esteve ao meu lado, incentivando-me, apoiando-me e pronta para ajudar;

Às minhas netas e ao meu neto, que foram importantes para o desenvolvimento deste trabalho, trazendo alegria nos momentos de exaustão;

Ao meu companheiro de vida, Gildemar, por seu incentivo, compreensão de minhas ausências e por cuidar de mim;

Às amigas e colegas de profissão, Isabela e Amanda, pelo apoio desde o processo seletivo deste mestrado;

À minha amiga e colega de trabalho, Sara, por todas as sugestões, orientações, empréstimos de livros e por estar sempre disposta a ouvir minhas inquietações;

Às amigas e colegas, Eugênia e Eleuza, companheiras das idas e vindas para Inhumas;

À minha amiga, Simone, cuja amizade começou na aula inaugural do mestrado e que esteve presente nos momentos bons e difíceis desta caminhada;

E, especialmente, aos professores da banca de qualificação e defesa, Prof^a. Dr^a. Selma Regina Gomes, Prof^a. Dr^a. Carolina do Carmo Castro e Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação, pela colaboração, pelos caminhos iluminados durante a qualificação e pelos valiosos apontamentos que contribuíram para a elaboração desta dissertação.

Enfim, a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, compartilharam seus conhecimentos e contribuíram para a concretização desta pesquisa, deixo meu sincero carinho e gratidão.

“Inclusão é sair das escolas dos diferentes e promover a escola das diferenças”

Maria Teresa Églen Mantoan

RESUMO

A presente dissertação trata da inclusão de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e da formação de professores, com o objetivo geral de examinar o pensamento pedagógico em relação à inclusão de estudantes diagnosticados com TDAH no contexto escolar, bem como a importância da formação docente nesse processo. O estudo foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico, do Centro Universitário Mais – UniMais – Inhumas-GO, inserido na linha de pesquisa “Educação, Cultura e Processos Pedagógicos”. A investigação partiu da seguinte problemática: qual a importância da formação docente para a atuação junto a alunos com diagnóstico de TDAH no contexto da sala de aula? Para responder a essa questão, a pesquisa orientou-se por três objetivos específicos: (1) destacar os aspectos conceituais, históricos e o amparo legal que permeiam a educação inclusiva de alunos com TDAH; (2) refletir acerca dos desafios e das possibilidades que atravessam o campo da educação especial e seus reflexos na inclusão escolar desses estudantes; e (3) identificar o pensamento de pesquisadores da área da educação sobre a formação docente como meio para a implementação de práticas verdadeiramente inclusivas. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. Foram utilizadas obras de autores como Mattos (2015), Caliman (2006), Mantoan (2003), Ramos e Acioli (2020), Heredero (2020), Nóvoa (1991), Freire (2019), Barkley (2020) e Tardif (2014), entre outros. Também foram consultadas legislações e diretrizes que tratam da educação inclusiva e da formação docente, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como resultado da pesquisa, pode-se destacar que o trabalho docente junto a crianças com TDAH representa um desafio presente nas escolas regulares, impondo importantes exigências à prática pedagógica. Nesse contexto, a formação do professor, especialmente no que se refere ao conhecimento específico sobre o transtorno e à adoção de uma postura reflexiva, mostra-se essencial para a construção de práticas educativas inclusivas. Constatou-se também a relevância do diagnóstico precoce e da participação ativa da família no processo de escolarização, como elementos fundamentais para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: TDAH; Inclusão escolar; Formação docente; Educação especial.

ABSTRACT

This dissertation addresses the inclusion of students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and teacher education, with the general objective of examining pedagogical thought regarding the inclusion of students diagnosed with ADHD in the school context, as well as the importance of teacher training in this process. The study was developed within the scope of the Graduate Program in Education, Academic Master's Degree, at Centro Universitário Mais – UniMais – Inhumas-GO, under the research line “Education, Culture, and Pedagogical Processes.” The investigation was guided by the following research problem: What is the importance of teacher education for working with students diagnosed with ADHD in the classroom context? To answer this question, the research followed three specific objectives: (1) to highlight the conceptual, historical, and legal aspects that underpin inclusive education for students with ADHD; (2) to reflect on the challenges and possibilities that permeate the field of special education and its impact on the school inclusion of these students; and (3) to identify the perspectives of education researchers on teacher education as a means for implementing truly inclusive practices. This is a qualitative research study, with bibliographic and documentary characteristics. Works by authors such as Mattos (2015), Caliman (2006), Mantovan (2003), Ramos and Acioli (2020), Heredero (2020), Nóvoa (1991), Freire (2019), Barkley (2020), and Tardif (2014), among others, were used. Legislation and guidelines related to inclusive education and teacher education were also consulted, such as the 1988 Federal Constitution, the National Education Guidelines and Framework Law (Law No. 9.394/96), the National Education Plan (PNE 2014–2024), and the National Common Curricular Base (BNCC). As a result of the research, it can be highlighted that teaching work with children with ADHD represents a current challenge in regular schools, imposing significant demands on pedagogical practice. In this context, teacher education—especially regarding specific knowledge about the disorder and the adoption of a reflective stance—proves to be essential for building inclusive educational practices. The study also found the relevance of early diagnosis and the active participation of the family in the schooling process as fundamental elements for achieving a truly inclusive education.

Keywords: ADHD. School inclusion. Teacher education. Special education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Adaptações específicas considerando a condição biológica do aluno com TDAH..	
.....	77
Quadro 02 – Sintomatologia do TDAH e as alterações do comportamento.....	87
Quadro 03 - Os conceitos de reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação para Schön (2000).....	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABDA – Associação Brasileira do Déficit de Atenção

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APA – Associação Americana de Psiquiatria

CID – Classificação Internacional de Doenças

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CF - Constituição Federal

CONITEC – Comissão Nacional de Incorporação de Tecnologias no Sistema Único de Saúde

DCM – Disfunção Cerebral Mínima

DDA – Distúrbio do Déficit de Atenção

DSM-5 – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

DUA – Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem

LCR – Líquor raquidiano

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OMS – Organização Mundial da Saúde

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

UniMais – Centro Universitário Mais

EC - Enriquecimento Curricular

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH).....	18
1.1 Contexto histórico e evolutivo do TDAH.....	19
1.1.1 Alexander Crichton (1763 – 1856) e a tese da desatenção patológica.....	20
1.1.2. Os contos de Heinrich Hoffman (1809-1894).....	21
1.1.3 George Frederick Still (1868-1941): transtorno da vontade inibitória ou defeito do controle moral.....	22
1.1.4 Franz Kramer (1878-1967) e Hans Pollnow (1902-1943): Doença Hipercinética da Infância.....	24
1.1.5 Epidemia da encefalite letárgica e o Distúrbio do Comportamento Pós-Encefálico (1915-1930).....	26
1.1.6 Charles Bradley (1902 – 1979) e o primeiro tratamento medicamentoso para os transtornos do comportamento: Benzedrina.....	27
1.1.7 Leandro Panizzon (1907-1967): Metilfenidato (Ritalina).....	29
1.1.8 Lesão Cerebral Mínima (1940).....	30
1.1.9 Disfunção Cerebral Mínima (1960).....	32
1.1.10 Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais e a evolução da nomenclatura do TDAH - (DSM II – 1968; DSM III – 1980; DSM III R – 1987; DSM IV – 1994; DSM V – 2013).....	33
1.2 Panorama Teórico Científico do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH).....	36
1.3 TDAH: Algumas concepções controversas.....	43
1.4 A inclusão de alunos com TDAH e o amparo da legislação brasileira.....	49
2. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TDAH EM CONTEXTO DE SALA DE AULA.....	55
2.1 Escola versus inclusão: uma dimensão sociocultural.....	56
2.1.1 A dialética sobre inclusão e exclusão escolar: Breves apontamentos.....	59
2.2 Os impactos do TDAH no cotidiano escolar e na aprendizagem.....	64
2.3 O currículo como instrumento inclusivo.....	70
2.4 A afetividade e o lúdico: importantes aliados na construção do conhecimento.....	82
3. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TDAH.....	90
3.1 A prática reflexiva na formação dos professores.....	95
3.2 A importância do diagnóstico precoce e o conhecimento sobre o transtorno para o trabalho pedagógico e inclusivo do aluno com TDAH.....	106
3.3 A participação da família na escola como fator elementar no desenvolvimento acadêmico do aluno com TDAH.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS.....	123

INTRODUÇÃO

A inserção de estudantes com necessidades específicas, como aqueles diagnosticados com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), impõe às instituições escolares obstáculos que vão além das metodologias pedagógicas tradicionais. As características típicas desse transtorno — desatenção, impulsividade e hiperatividade — demandam dos educadores uma abordagem mais qualificada, que envolva tanto o conhecimento aprofundado sobre o TDAH quanto a implementação de estratégias que favoreçam o engajamento e o desenvolvimento pleno desses alunos no ambiente escolar (Mattos, 2015).

Diante desse cenário repleto de desafios, destaca-se o papel do professor, frequentemente impactado por condições adversas como turmas numerosas, infraestrutura inadequada e escassez de recursos pedagógicos. Além dessas dificuldades estruturais, há uma lacuna significativa na formação para lidar com a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas. Entre esses, encontram-se os alunos com TDAH, cujas manifestações comportamentais afetam de forma expressiva tanto suas relações sociais quanto seu processo de aprendizagem. Preparar-se para enfrentar essa realidade se tornou uma exigência urgente e inadiável. Nesse sentido, é pertinente considerar a perspectiva de Mantoan (2003):

[...] a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional (Mantoan, 2003, p. 43).

Este estudo tem início na análise da inclusão de alunos diagnosticados com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no contexto escolar, concentrando-se especialmente na articulação entre essa inclusão e a formação dos profissionais da educação. O objetivo principal é investigar, por meio de um estudo teórico, como a temática vem sendo discutida por diferentes autores e de que maneira a preparação docente influencia a adoção de práticas que favoreçam a participação e a aprendizagem desses estudantes no ambiente educacional.

Mantoan (2003) defende que inclusão vai além da simples presença de alunos com deficiência nas escolas regulares. Para essa autora, trata-se de uma proposta ética e política que busca transformar a escola em um espaço aberto à diversidade, em que todos os

estudantes, independentemente de suas características ou condições, possam aprender e participar de forma efetiva. A autora ressalta que a inclusão exige a revisão das práticas pedagógicas tradicionais, a desconstrução de preconceitos e a valorização das diferenças como parte essencial do processo educativo.

Matos (2014), por sua vez, enfatiza a importância da formação docente na efetivação da inclusão. Segundo esse autor, uma escola inclusiva só é possível quando os professores são preparados para lidar com a diversidade presente em sala de aula, o que demanda formação contínua, reflexiva e crítica. Matos (2014) entende que a inclusão implica repensar o currículo, as metodologias e as relações pedagógicas, de modo que todos os alunos se sintam pertencentes ao ambiente escolar e tenham acesso ao conhecimento.

Tardif (2002, p. 36) contribui para esse debate ao destacar que “o saber docente é construído na prática cotidiana” e que qualquer proposta de inclusão precisa considerar essa dimensão. O autor argumenta que é fundamental reconhecer o conhecimento prático dos professores, valorizando sua experiência e oferecendo condições para que eles possam desenvolver estratégias eficazes para atender às diferentes necessidades dos alunos. Para ele, políticas inclusivas só serão bem-sucedidas se estiverem ancoradas em uma formação que dialogue com a realidade concreta da escola.

Assim, é possível compreender a inclusão como um processo coletivo e contínuo de transformação da escola. Não se trata apenas de garantir o acesso físico ao espaço escolar, mas de assegurar que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprendizagem e participação, em um ambiente que respeita e valoriza as diferenças como parte constitutiva da experiência humana.

A escolha desse tema nasce da vivência profissional com a educação inclusiva e da percepção de que, apesar dos avanços legais e conceituais, os estudantes com TDAH ainda encontram barreiras para sua plena participação escolar. Nesse seguimento, Guimarães (2022, p. 12) afirma que “[...] a exclusão ou ato de excluir um determinado grupo ou pessoa é uma questão que caminha com a humanidade historicamente, refere-se a processos de segregação [...]”.

Frente a problemática delineada, esta pesquisa define como objetivos específicos: compreender os fundamentos históricos, conceituais e legais que legitimam a inclusão de estudantes com TDAH no contexto educacional; reconhecer os principais desafios e potencialidades presentes na educação especial voltada a esse grupo; e, analisar, a partir da literatura científica, como a formação docente tem sido discutida e sua influência na adoção de práticas pedagógicas inclusivas.

A relevância desta pesquisa está tanto na contribuição para o debate acadêmico quanto na possibilidade de apoiar práticas mais equitativas nas escolas. Nesse estudo, ressaltamos o papel das políticas públicas e do aparato legal que sustenta a inclusão, destacando documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora esses marcos legais assegurem o direito à educação inclusiva, ainda há uma distância significativa entre os princípios legais e a realidade das escolas.

Neste viés, mediante a necessidade de melhor compreender a possibilidade de trabalhar pedagogicamente alunos com TDAH e promover sua inclusão, a questão-problema que norteou esta pesquisa foi: qual a importância da formação docente na inclusão de alunos com diagnóstico de TDAH no contexto de sala de aula? Angariando respostas para essa problemática, o estudo se estrutura em três capítulos, embasados nos objetivos específicos elaborados para esta pesquisa.

O primeiro capítulo apresenta os aspectos históricos, conceituais e o amparo legal que permeiam a educação inclusiva de alunos com TDAH. O aspecto inicial permite uma verificação da história evolutiva do TDAH sob o olhar de Neto (2010), Oliveira (2023), Resende T. (2016), Rezende E. (2016) e outros autores que ajudaram a elucidar como a ciência e a literatura desenvolveram seus estudos em prol de compreender o TDAH.

A contextualização do TDAH em suas linhas históricas propicia a compreensão de como a visão histórica sobre como esse transtorno evoluiu no tempo, conforme novos estudos foram surgindo. Para Caliman (2006),

[...] a criança TDAH surgiu na literatura médica da primeira metade do século XX, e, a partir de então, foi batizada e rebatizada muitas vezes. Ela foi a criança com defeito no controle moral, a portadora de uma deficiência mental leve ou branda, foi afetada pela encefalite letárgica, chamaram-na simplesmente de hiperativa ou de hipercinética, seu cérebro foi visto como moderadamente disfuncional, ela foi a criança com déficit de atenção e, enfim, a portadora do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade. Desde os últimos 20 anos do século XX, ela é marcada por um defeito inibitório que afeta o desenvolvimento das funções executivas cerebrais (Caliman, 2006, p. 49).

Na sequência, o estudo parte para seus marcos conceituais, e, para isso, foram utilizados autores como - Barkley (2020), Mattos (2015), Estanislau e Bressan (2014), dentre outras referências. Esses autores evidenciam os aspectos teóricos e científicos que vislumbram a existência e a compreensão do TDAH como um transtorno de origem orgânica e os impactos que podem trazer para o cotidiano de quem o possui. Vale destacar que os

estudos mostram uma diversidade de conceitos sobre o tema, o que possibilita diversos olhares. Há também as concepções controversas, delineadas neste estudo por Ferreira (2016), Santos (2022) e Caliman (2006), dentre outros, que questionam a existência do transtorno ou sua incidência na sociedade.

Para finalizar este capítulo, inseriu-se a reflexão sobre o projeto de inclusão dos alunos com TDAH e o amparo legal que assegura esse direito. Para tanto, foram analisadas as considerações de Leitão (2008), documentos, como: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outras normativas que tratam diretamente da inclusão de alunos com necessidades especiais. Atribuiu-se atenção especial à legislação específica que dispõe sobre os direitos do indivíduo com TDAH a fim de verificar seus limites e dimensões.

No segundo capítulo o texto apresenta considerações acerca dos desafios e possibilidades que permeiam o campo da educação especial e seus reflexos para a inclusão escolar de alunos com TDAH. Nesse sentido, buscou-se uma analogia entre a escola e a inclusão sob o enfoque sociocultural, com contribuições teóricas de Dayrell (1996), Cunha (2003), Brizola (2021) e outros, que abordaram a escola como instituição educativa pertencente a uma sociedade e construção cultural, que possui forte influência sobre a escola e é influenciada por ela. Dentro dessa análise, abriu-se precedente para o estudo da dialética sobre inclusão e exclusão escolar, demonstrando que ambos os aspectos interagem dentro de uma concepção de educação inclusiva.

Logo após, o estudo evidencia os impactos do TDAH no cotidiano escolar e na aprendizagem, verificando como a sintomatologia do transtorno ocasiona reflexos negativos na interação desses educandos com seus pares, professores e demais funcionários, sem deixar de mencionar as barreiras e os desafios que o professor encontra para trabalhar a inclusão dessas crianças. Nesta parte da pesquisa, foram utilizados pressupostos teóricos de Guimarães (2022), Correia (1999), Mantoan (2003), Ramos & Acioli (2020) e outras referências.

Ainda para entender o processo de inclusão desses alunos e o processo de adaptação, autores como Silva e Oliveira (2023), Lima (2020) e Heredero (2020) discutem uma nova concepção de currículo escolar adaptado à realidade da sala de aula e especificamente às necessidades dos educandos, trazendo uma visão sobre as “Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)”, que materializa a ideia de currículo inclusivo. Nesta hipótese, reconhece-se que o trabalho educativo, não somente com o TDAH, necessita de formas diferenciadas de ensino, e a adaptação do currículo à realidade de sala de aula é

elemento de grande potencial no fortalecimento de práticas docentes mais significativas e eficientes.

Outro fator analisado como recurso de inclusão dos alunos com TDAH refere-se à afetividade e ao lúdico como importantes aliados na construção do conhecimento e no fortalecimento de um trabalho pedagógico inclusivo. Dentre os autores pesquisados, Rocha, Cruz e Souza (2019) refletem sobre a carga de reações negativas que os estudantes com TDAH atraem, impactando sua autoestima e autoconfiança.

O terceiro capítulo aborda a perspectiva dos autores da área da educação a respeito da formação como meio para o estabelecimento de práticas docentes efetivamente inclusivas. Nesse viés, o estudo tem como ponto principal de análise o entendimento sobre a importância da formação docente na inclusão de alunos com TDAH. O capítulo está desmembrado em três pontos igualmente relevantes: a prática reflexiva na formação dos professores; a importância do diagnóstico precoce e do conhecimento sobre o transtorno para o trabalho pedagógico e inclusivo; e, a participação da família na escola como fator fundamental no desenvolvimento acadêmico do aluno com TDAH. Essas reflexões têm como base teórica Nóvoa (1995), Freire (2019), Tardif (2014), dentre outros estudos.

Assim, verifica-se a importância do conhecimento e da preparação do professor que lida com os desafios que o TDAH traz para o contexto de sala de aula, bem como o envolvimento da família no processo de aprendizagem como elemento constitutivo para a inclusão desses alunos.

Nesse sentido, esta dissertação defende que refletir sobre a inclusão de alunos com TDAH não se trata apenas de adaptar o aluno à escola, mas de transformar a escola para que ela seja capaz de acolher todos. A inclusão, assim, é concebida como um compromisso ético e político com a justiça social e com o direito de todos à aprendizagem. A partir de um estudo teórico e documental, o trabalho propõe uma leitura crítica sobre o tema, com o objetivo de contribuir para a formação de professores mais preparados e comprometidos com a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Diversos estudiosos têm contribuído para esse debate, oferecendo abordagens que visam uma educação que acolha todos os indivíduos, independentemente de suas especificidades. O entendimento de inclusão modificou-se ao longo do tempo, moldado por diferentes marcos históricos e normativos. A presente pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica com o objetivo de analisar sobre a inclusão de estudantes com TDAH e os desafios e possibilidades relacionados à formação docente.

O reconhecimento formal do transtorno remonta à publicação do DSM-III, em 1980, quando o diagnóstico foi introduzido sob a nomenclatura “Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade”.

Considerando os resultados e as reflexões apresentadas, destacam-se algumas ações fundamentais para a efetivação da inclusão de estudantes com TDAH no contexto escolar. A formação continuada de professores é imprescindível, devendo contemplar conteúdos atualizados sobre transtornos do neurodesenvolvimento e estratégias pedagógicas inclusivas, alinhadas às diretrizes da educação especial e inclusiva (Mantoan, 2011; Freire, 2019). Além disso, recomenda-se a incorporação sistemática desses temas na formação inicial dos docentes, preparando-os para atender à diversidade presente nas salas de aula (Libâneo, 2013).

A flexibilização curricular, por meio de metodologias ativas, avaliação diferenciada e uso do lúdico, revela-se essencial para promover a aprendizagem e o engajamento dos alunos com TDAH (Brasil, 2017; Mantoan, 2011). A articulação entre escola, família e comunidade deve ser fortalecida, promovendo o acompanhamento integral do estudante e a construção de redes de apoio (Santos, 2009). Além disso, a criação de núcleos de apoio pedagógico nas instituições escolares e a elaboração de materiais orientadores são estratégias eficazes para oferecer suporte técnico e pedagógico aos professores (Santos, 2019).

Por fim, ressalta-se a importância da prática reflexiva docente como instrumento para a transformação do conhecimento teórico em ações pedagógicas inclusivas, conforme preconizado por Nóvoa (1995) e Schön (1987). Essas propostas, alinhadas às políticas públicas vigentes, contribuem para a construção de uma escola democrática e comprometida com o direito à aprendizagem de todos.

Diante de todo o contexto abordado, espera-se contribuir para uma compreensão mais aprofundada e crítica acerca do TDAH, considerando suas múltiplas concepções e os desafios que impõem ao processo de inclusão escolar. Almeja-se, ainda, evidenciar a importância da formação docente como elemento fundamental para que o professor esteja preparado para desenvolver práticas pedagógicas adequadas às necessidades dos estudantes com esse diagnóstico. Ressalta-se, por fim, a relevância do trabalho colaborativo entre escola, família e comunidade, no sentido de fortalecer a construção de uma educação inclusiva que contemple não apenas alunos com TDAH, mas todo o corpo discente em sua diversidade.

1 TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

Este capítulo apresenta os aspectos históricos, conceituais e o amparo legal que permeiam a educação inclusiva de alunos com TDAH. Desse modo, inicialmente, o texto permite uma verificação da perspectiva histórica evolutiva do TDAH sob o olhar de Neto (2010), Oliveira (2023), Resende T. (2016) e outros autores que contribuíram para elucidar como a ciência e a literatura desenvolveram seus estudos em prol de compreender o TDAH. Essa contextualização do TDAH propicia a compreensão de como esse transtorno evoluiu no tempo, conforme novos estudos foram surgindo.

A constituição histórica do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) evidencia um percurso marcado por múltiplos olhares interpretativos, nos quais a compreensão dos comportamentos relacionados à desatenção, impulsividade e hiperatividade foi sendo paulatinamente construída à luz das transformações científicas, culturais e sociais. Longe de representar uma entidade diagnóstica fixa e atemporal, o TDAH emerge como um construto resultante da confluência entre práticas médicas, discursos psicopedagógicos e expectativas sociais dirigidas à infância.

Desde o final do século XVIII, com os escritos de Alexander Crichton, já se delineavam descrições clínicas de estados atencionais alterados. Entretanto, como observa Rezende T. (2016, s/p), “[...] as descrições de Crichton não refletem inteiramente o atual conceito do TDAH”.

Além disso, conforme pontuou a autora supramencionada, Alexander Crichton falhou em relatar a relação entre os déficits de atenção e as circunstâncias dos pacientes que ele observou. Embora desprovidas de sistematização diagnóstica e de uma compreensão aprofundada das possíveis causas clínicas associadas, como epilepsias ou disfunções metabólicas, tais observações representam um marco inicial na tentativa de organização e categorização de comportamentos que, séculos depois, seriam incorporados ao diagnóstico contemporâneo do transtorno.

Autores como Barkley (2006) chamam atenção para os riscos do anacronismo ao reinterpretar registros históricos à luz de referenciais contemporâneos, destacando que a

compreensão do TDAH deve ser situada em sua historicidade e complexidade epistemológica.

Nesse mesmo sentido, a literatura de cunho infantil de Heinrich Hoffmann, bem como os estudos clínicos de George Still, reforça o processo progressivo de reconhecimento social e médico de manifestações comportamentais que, posteriormente, seriam associadas à síndrome.

Este capítulo tem como finalidade examinar os principais marcos históricos que contribuíram para a configuração atual do TDAH enquanto categoria diagnóstica. Sendo assim, o texto apresenta, de forma articulada, as contribuições de pesquisadores e médicos de distintas épocas, desde as primeiras descrições até a consolidação da nomenclatura nos manuais classificatórios internacionais, com destaque para o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), cuja evolução da nomenclatura do transtorno abrange o DSM II (1968), DSM III (1980), DSM III-R (1987), DSM IV (1994) e DSM V (2013), bem como para a Classificação Internacional de Doenças (CID).

Essa abordagem se justifica pelo reconhecimento de que a concepção moderna do TDAH é fruto de um processo contínuo de revisões conceituais, permeado por tensões entre os campos da neurologia, psiquiatria, pedagogia e políticas educacionais. Autores como Mazzotta (2011), Polanczyk e Rohde (2007), além dos já citados Crichton, Hoffmann, Still, Kramer, Pollnow, Bradley e Panizzon, propõe-se uma leitura crítica dos elementos históricos que sustentam o diagnóstico atual, compreendendo-o como resultado de uma longa trajetória de medicalização da infância e de normatização das condutas escolares.

Esta pesquisa traz reflexões sobre os sentidos atribuídos ao comportamento infantil em diferentes contextos históricos porque analisa as contribuições desses estudiosos, desde as primeiras descrições clínicas e representações culturais até os avanços farmacológicos e classificatórios. E, ao recuperar esse percurso histórico, identifica-se não apenas os marcos científicos na constituição do TDAH, mas também os sentidos atribuídos, ao longo do tempo, a determinadas manifestações do comportamento infantil.

Assim, o presente capítulo evidencia os marcos científicos que compõem a construção do TDAH, convidando à reflexão sobre os impactos dessas interpretações para a educação contemporânea e a formação docente voltada à inclusão.

1.1 Contexto histórico e evolutivo do TDAH

É importante destacar de que existem registros sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) que datam do século XVIII. Desta forma, como esta pesquisa se ocupa de apresentar uma análise bibliográfica sobre esse assunto, faz-se importante a organização cronológica, com a exposição da evolução histórica do TDAH, perfazendo um longo período de observações, análises e estudos sobre esta temática.

1.1.1 Alexander Crichton (1763 – 1856) e a tese da desatenção patológica

De acordo com os estudos de Neto (2010), transcritos em seu livro - TDAH ao longo da vida -, as primeiras impressões médicas sobre esta temática partiram do médico escocês Alexander Crichton (1763 – 1856). Esse estudioso viajou pela Europa observando em diferentes hospitais os mais variados casos de doenças mentais. Tais observações foram descritas em sua obra - *An Inquiry Into the Nature and Origin of Mental Derangement* (volume I, 1798), em que foram tratados os pontos que caracterizam o TDAH, dando ênfase à desatenção em um nível patológico, ou seja, fora da normalidade observada em outros indivíduos.

Na produção literária de Alexander Crichton, o termo atenção foi definido como “[...] quando qualquer objeto de sentido externo, ou pensamento, ocupa a mente em tal grau que uma pessoa não recebe uma percepção clara de qualquer outro, diz-se que ela presta atenção a ele” (Crichton, 2008, p. 200, apud Oliveira, 2023, p. 13). Sob essa ótica, Neto (2010) infere sobre o fato de que a desatenção ou a incapacidade de reter atenção por mais tempo em determinado foco é uma disfunção importante que caracteriza o TDAH. Conforme seus estudos, trata-se de características que se iniciam ainda na infância e pode acompanhar o indivíduo até a fase adulta.

Oliveira (2023) evidencia uma constatação de Alexander Crichton, de que a atenção, por si só, é uma variante que não se apresenta igualmente em todos os indivíduos, constante no capítulo de sua obra que trata da: atenção e suas doenças. Existem variações que não podem ser associadas a uma patologia. O que difere o nível patológico da desatenção poderia ser descrita por “[...] uma diminuição ou aumento patológico da sensibilidade dos nervos: inata e causada por desordens nos nervos o que foi descrito em anos posteriores como dano cerebral mínimo” (Crichton, 2008, p. 203, apud Oliveira, 2023, p. 13).

Rezende (2016) explica que o médico escocês compreende que a desatenção em um nível patológico remetia a uma disfunção na capacidade de reter a atenção por um longo

período ou mesmo na total incapacidade do cérebro promover a atenção para qualquer tipo de atividade. Para Crichton, essa condição vinha da gênese do indivíduo ou poderia ser uma consequência associada de outras doenças.

As descrições de Crichton não refletem inteiramente o atual conceito do TDAH. Além disso, ele falhou em relatar a relação entre os Déficits de atenção e as circunstâncias dos pacientes que ele observou. Os pacientes descritos poderiam ter outros transtornos associados com a desatenção, como alguma disfunção metabólica, epilepsia, ou até mesmo um trauma cerebral. Apesar disso, o trabalho de Crichton é reconhecido pela tentativa de sistematização dos comportamentos observados (Rezende T., 2016, s/p).

Em conformidade com Rezende T. (2016), os estudos de Oliveira (2023) apontam que as menções de Crichton não postulam a hiperatividade, o que leva ao entendimento de que, diante de todas as observações feitas pelo médico, essa sintomatologia não foi associada à desatenção. E, apesar das pesquisas feitas pelo referido médico apresentarem particularidades que assemelham ao tipo desatento que caracterizam o TDAH atual, não é possível afirmar que as observações mencionadas por Crichton possam ser entendidas como TDAH. Entretanto, é inegável a relevância de seu trabalho, uma vez que traz evidências deste transtorno em tempos tão remotos.

1.1.2. Os contos de Heinrich Hoffman (1809-1894)

Anos mais tarde, o psiquiatra alemão Heinrich Hoffman (1809-1894), publicou obras que, apesar de não corresponderem a um manual diagnóstico, descrevem características próprias do transtorno em estudo. Hoffman publicou, na Alemanha de 1845, um livro ilustrado, composto por nove historietas, com rimas e versos, dedicadas ao público infantil, intitulado - *Der Struwwelpeter* (O menino desleixado) -, editado no Brasil como “João Felpudo”.

Os personagens principais deste livro são crianças marcadas pela inquietação, desatenção e impulsividade. Uma dessas histórias, talvez a mais conhecida, é a de “Felipe, o inquieto” e tem como personagem principal um menino com claros traços de hiperatividade, desatenção e impulsividade que, na atualidade, são características que correspondem aos sintomas do TDAH (Andrade; Bona; Pereira, 2009; Neto, 2010).

Das histórias escritas por Hoffman, dois personagens merecem destaque:

Zappel Philipp (Felipe inquieto), um menino que não consegue ficar parado à mesa durante uma refeição e acaba derrubando tudo, e Hans Guck-in-die-

Luft (João olha-para-o-ar), um menino que não presta atenção por onde anda, pois está sempre olhando para as nuvens, tropeça e cai frequentemente, chegando a cair dentro de um rio (Neto, 2010, p. 15).

Na percepção de Neto (2010), nestas histórias infantis, Hoffmann demonstra no primeiro personagem características que mostram um TDAH do tipo hiperativo/impulsivo. Já o personagem, “João olha-para-o-ar”, apresenta notórios sinais de desatenção. Por outro lado, Rezende T. (2016) compreende que a obra do psiquiatra alemão não consistia em um manual médico, com detalhamento de patologias. Ao contrário, a obra foi escrita com objetivo inicial de entreter seu filho, uma vez que, no período em que as histórias foram produzidas a sintomatologia de desatenção e hiperatividade não eram relacionadas com um transtorno neurológico. Além disso, os textos eram curtos, impossibilitando um diagnóstico preciso de seus personagens.

1.1.3 George Frederick Still (1868-1941): transtorno da vontade inibitória ou defeito do controle moral

Seguindo a cronologia histórica, o século XX remonta muitos marcos para o TDAH. No que se refere a esse período, é possível mencionar os estudos do pediatra britânico George Frederick Still (1868-1941), que dedicou sua carreira médica a pesquisas relacionadas a doenças infantis, sobre as quais publicou diversas obras evidenciando o resultado de suas análises.

Caliman (2010, p. 52) infere que “[...] George Still é o marco obrigatório”. Considerado por seus comentadores o primeiro pediatra inglês, Still foi também o primeiro professor de doenças infantis do King’s College Hospital e autor de vários livros sobre o comportamento infantil normal e patológico”.

No ano de 1902 foi publicado, no *Lancet* (revista médica científica britânica), o primeiro estudo científico sobre o TDAH, na obra - *Goulstonian Lectures* -, de autoria de George Still. Essa produção científica ganhou notoriedade em uma conferência médica que aconteceu em Londres, naquele mesmo ano. No encontro foram apresentados casos de observações clínicas que apontam anormalidades psíquicas em crianças que não apresentavam retardo mental ou limitação física, mas que eram impulsivas, desatentas e imediatistas, fatores esses relatados pelos familiares e professores destas crianças. Tais anormalidades foram descritas por Still como “Defeito Permanente ou Temporário do Controle Moral” (Neto, 2010, p. 16).

Rezende T. (2016, s. p.) explica que “[...] por ‘controle moral’, ele se referia à capacidade da criança controlar seu comportamento tendo em vista sua conformidade aos valores morais e sociais”. As constatações de Still entendiam que este distúrbio do controle do comportamento é comumente observado em pacientes doenças mentais, como o retardo mental, mas suas análises abrangiam indivíduos que não apresentavam tal anormalidade, nem eram limitadas fisicamente e ainda assim apresentavam esta condição. Essa prerrogativa mostra que o transtorno do comportamento observado não possui ligação com outras patologias.

As pesquisas de Braz (2024) mostram que a obra de Still é o reflexo de análises e observações de pacientes infantis que, apesar de não apresentarem deficiência intelectual, tinham episódios crônicos e duradouros de desatenção, comportamentos hiperativos e impulsivos. Observou-se também que algumas crianças ainda se mostravam agressivas, passionais e que não atendiam aos discursos disciplinares, fazendo valer a desobediência excessiva. O médico britânico ainda fez constar em seu livro que tais sintomas eram influenciados por uma origem genética ou como consequência da encefalopatia adquirida e sua incidência foi mais observada em pacientes do sexo masculino, correspondendo a uma proporção de três casos masculinos para um feminino.

Outro ponto importante destacado por Still é que a sintomatologia deste transtorno, que na época ainda não tinha a nomenclatura (TDAH), podia ser observada, na maioria das amostras, antes dos oito anos de idade, que parecia ser uma característica para este distúrbio. Still foi o primeiro a tratar da desatenção como um transtorno da vontade inibitória ou defeito do controle moral, construindo um arcabouço teórico que iniciou o estudo clínico para o diagnóstico do TDAH.

Essas e outras constatações fundamentaram os critérios de diagnóstico que são postulados pelo mais recente manual de doenças mentais, o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5), ou Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, em português. Então, compreende-se a relevância das contribuições de Still para o desenvolvimento dos aparatos científicos que fundamentam o diagnóstico do TDAH (Braz, 2024).

Esses casos são hoje considerados os casos históricos de TDAH que foram divididos em “defeito do controle moral mórbido associado com doenças físicas” como meningite, tumor cerebral, epilepsia, entre outras e “defeito do controle moral como uma manifestação mórbida sem comprometimento do intelecto e sem doença física”. Posteriormente essa diferenciação deu origem aos conceitos de dano cerebral, disfunção cerebral mínima e hiperatividade

como precursores históricos do TDAH (Lange *et al.*, 2010 apud Oliveira, 2023, p. 15).

De acordo com as considerações de Oliveira (2023), os estudos de Still descreveram com maior propriedade a impulsividade que no atual DSM-5, sintoma que compõe um dos critérios para o diagnóstico do transtorno. O comportamento impulsivo observado por Still em seus pacientes infantis foi chamado por ele de “paixão (*passionateness*)” (Still, 1902a, p. 1009, apud Oliveira, 2023, p. 16), que diz respeito a um comportamento que se pauta no imediatismo, que não considera as consequências das ações antes de serem praticadas. É comum na impulsividade o desencadeamento de impulsos emocionais como agressividade e frustração. As crianças observadas com este sintoma são geralmente hostis e promovem episódios de surtos de raiva.

Outra sintomatologia importante observada por Still é a desatenção em um nível patológico, também descrita no DSM-5 como critério de diagnóstico. Para Still “[...] a dificuldade em manter a atenção não está relacionada a qualquer comprometimento intelectual” (Oliveira, 2023, p. 16). O médico pediatra salienta que esta é uma condição que já vinha sendo observada, tanto no contexto familiar destas crianças, relatadas por seus pais, quanto no escolar, em que os professores também observaram essa dificuldade em sustentar a atenção.

As contribuições de Still foram basilares para a compreensão do TDAH como hoje é conhecido, desvinculando as sintomatologias de impulsividade e desatenção de doenças intelectuais ou mesmo de sua associação com sequelas de outras patologias.

1.1.4 Franz Kramer (1878-1967) e Hans Pollnow (1902-1943): Doença Hipercinética da Infância

Os anos que sucederam foram de aumento considerável nos estudos e pesquisas em busca de novas causas que explicassem os danos cerebrais em crianças e suas manifestações no comportamento. Na década de 1930, os médicos alemães, Franz Kramer (1878-1967) e Hans Pollnow (1902-1943), publicaram um artigo cuja temática abordava - Sobre uma doença hipercinética da infância - no ano de 1932. Esses estudos evidenciaram uma nova percepção em relação às pesquisas, em que o foco das observações tinha maior ênfase na inquietude acentuada das crianças do que nos comportamentos morais. Essa agitação expressiva observada durante o dia foi chamada por Kramer e Pollnow como “hipercinética”.

De acordo com as pontuações destes autores, as crianças analisadas apresentavam uma hiperatividade que sobressaía dos comportamentos considerados normais para crianças da mesma idade. Esse sintoma hipercinético, como argumenta Rezende E. (2016), já constituía base de estudo em pesquisas anteriores; entretanto, ainda não havia sido diferenciado dos sintomas produzidos por outras doenças.

A descrição de Kramer e Pollnow no tocante à manifestação inquieta destas crianças foi feita da seguinte forma:

[...] elas não param por um segundo, tocam e movem tudo sem qualquer objetivo, sobem nas mesas, rasgam papéis, jogam objetos pela janela ou batem seus brinquedos ritmicamente no chão, se distraem por qualquer estímulo e não conseguem se concentrar, nem concluir uma atividade, ocasionando problemas de aprendizado e tornando difícil tentativas com suas capacidades intelectuais, não por não serem capazes, mas por não pararem quietas (Silva *et al.*, 2021, p. 32).

Outro ponto importante observado pelos autores é a interação destas crianças com objetos (os quais não eram utilizados de acordo com a sua real função); além disso, também não apresenta um objetivo específico nesta interação. Ou seja, as ações desenvolvidas por estas crianças não têm vínculo com propósitos específicos e deixam de ser interessantes com muita facilidade quando surgem novos estímulos.

A falta de concentração nas ações desempenhadas é uma constante, o que remete à dificuldade em construir novos conhecimentos, uma vez que as tarefas, especialmente as que demandam maior atenção e tempo para serem concluídas, geralmente não são abandonadas antes de serem terminadas. Em contrapartida, observou-se que essas mesmas crianças tinham a capacidade de fixar atenção em ações que despertavam sua fonte de interesse (Oliveira, 2023).

Os relatos de Kramer e Pollnow ainda abordaram questões como a impulsividade e o comportamento desobediente destas crianças. Na descrição dos autores, as crianças demonstravam um quadro de “instabilidade de humor, aumento na excitabilidade e tendência a agressividade ou a ter um surto de choro por quaisquer razões” (Oliveira, 2023, p. 18).

Quanto à desobediência, este era um comportamento que remetia muitos transtornos, especialmente no contexto escolar, uma vez que esses indivíduos apresentavam forte resistência às regras e dificuldades na participação das brincadeiras com outras crianças (Oliveira, 2023; Silva *et al.* 2021).

Oliveira (2023) conclui que a incidência destes sintomas, especialmente a excessiva motricidade, foi observada com início a partir dos três anos, notando-se a regressão da

intensidade dos sintomas por volta dos sete anos de idade. Os médicos alemães Kramer e Pollnow fortaleceram a dedução de que a doença hipercinética é uma condição específica da fase inicial da infância e a hiperatividade é o sintoma que a caracteriza por ser mais frequentemente observada.

Kramer e Pollnow verificaram que essas manifestações iniciavam, em geral, por volta dos três anos de idade, com tendência à atenuação dos sintomas por volta dos sete anos, o que levou à compreensão de que se tratava de uma condição específica da infância (Oliveira, 2023). Assim, os autores contribuíram para consolidar a hiperatividade como um constructo clínico distinto e relevante para a neuropsiquiatria infantil.

1.1.5 Epidemia da encefalite letárgica e o Distúrbio do Comportamento Pós-Encefálico (1915-1930)

Ainda no contexto do século XX, Rezende E. (2016) pontua que entre 1915 e 1930 houve um surto de encefalite letárgica que se espalhou pelo mundo, ocasionando sequelas com danos no cérebro que foram relacionadas por muitos médicos com disfunções cognitivas e comportamentais, sintomas que são observados em indivíduos com TDAH.

A encefalite letárgica é apontada como um dos grandes enigmas do século XX. Trata-se de um transtorno neuro-psíquico, que pode resultar de uma infecção aguda provocada por agentes virais ou bacterianos, manifestando-se através de uma grande variedade de sintomas, entre os quais se destacam as perturbações no sono, movimentos anormais e alterações neuro-psíquicas (Esteves, 2022, p. 139).

A epidemia da encefalite letárgica surgiu após um episódio pandêmico de gripe pneumônica, mundialmente conhecida por gripe espanhola, que teve início em Portugal e espalhou-se rapidamente em escala mundial entre 1918 e 1920. Conforme alguns apontamentos da época, além das mortes que provocou, a pandemia em questão também deixou sequelas mentais em alguns indivíduos que foram infectados, ocasionando o aumento das internações em manicômios. Dentro deste contexto, na década de 1920, a encefalite letárgica ganhou espaço trazendo uma sintomatologia marcada por sonolência excessiva e apatia (Esteves, 2022).

A doença produziu sequelas do trato nervoso e neural que comprometeram os aspectos físicos e/ou mentais de alguns pacientes. Oliveira (2023), com base nos direcionamentos de Connors (2000) e Langer *et al.* (2010), evidencia que grande parte dos pacientes infantis que

sobreviveram à epidemia de encefalite apresentavam uma anormalidade importante em seu comportamento.

Durante esse período, e nos dez anos que se seguiram, as crianças atingidas mostravam como seqüela uma marcante hiperatividade, impulsividade e comportamento perturbador – quadro denominado por Holman, em 1922, de "desordem pós-encefálica do comportamento", em contraste com muitos adultos que passaram a apresentar sintomas parkinsonianos como imobilidade crônica (Lima, 2005, 66).

Os estudos de Holman, desenvolvidos entre os anos de 1917 e 1918, davam destaque à origem dos comportamentos marcados pela desatenção, hiperatividade e impulsividade em crianças, que até então vinham sendo observados por estudiosos e pesquisadores. Com o surto da encefalite, essas manifestações ficaram ainda mais evidentes, despertando o interesse de profissionais da saúde em observar esses comportamentos patológicos em crianças que sobreviveram à infecção da doença.

De acordo com Holman, as constatações que foram construídas a partir dos fatos coletados é de que, após a recuperação da doença, alguns indivíduos em análise mostraram-se afetados pela inquietação constante, com comportamentos hiperativos e uma considerável dificuldade de sustentação da atenção, sintomas estes que não eram observados antes da encefalite. É nesta pauta que Holman explica a construção do termo “[...] desordem pós-encefálica do comportamento”, pelo entendimento de que a disfunção sofrida pelo trato neural foi desencadeada por consequências deixadas pela doença (Bonadio; Mori, 2013).

Esse distúrbio era caracterizado por uma série de sintomas que versavam pela “[...] alteração na personalidade, instabilidade emocional, Déficits cognitivos, dificuldades de aprendizagem, reversão do sono, tics, depressão e dificuldade no controle motor” (Oliveira, 2023, p. 17). A autora também infere que as alterações da personalidade, nos casos observados em crianças, davam conta de comportamentos instáveis com eventos de hiperatividade, irritabilidade e desatenção marcados por posturas antissociais e de desobediência desregrada.

A sintomatologia observada nos pacientes que passaram por esta infecção viral se assemelhava aos sintomas que acometem os indivíduos com TDAH na atualidade. Neto (2010) complementa essa hipótese ao afirmar que este episódio abriu portas para novas pesquisas para o entendimento do TDAH tal como é concebido na atualidade.

Braz (2024) também compreende que o distúrbio do comportamento pós-encefálico despertou o interesse científico no estudo da hiperatividade no público infantil, promovendo uma vasta discussão acerca da análise do dano cerebral e seu vínculo com comportamentos

hiperativos e desatenção em grau patológico, sendo uma importante fase para o estudo e o entendimento do conceito do TDAH.

1.1.6 Charles Bradley (1902 – 1979) e o primeiro tratamento medicamentoso para os transtornos do comportamento: Bazedrina

Diante das pesquisas realizadas, cada vez mais, foi se firmando o ideário de que o comportamento desatento, hiperativo e impulsivo de alguns indivíduos da primeira idade tinha uma causa biológica e não psicológica ou ambiental como foi levantado em algumas pesquisas. Essa prerrogativa começou a ser estudada como uma doença que deveria ser tratada por métodos medicamentosos.

Uma importante referência neste quesito são as pesquisas do psiquiatra americano Charles Bradley (1902 – 1979), que defendeu em seus estudos a relevância do uso de medicamentos para o tratamento de transtornos do comportamento. As ideias de Bradley basearam-se especificamente no trabalho que desempenhou junto a pacientes infantis que apresentavam uma vasta lista de problemas do trato neural, cujas causas eram igualmente diversificadas. Dentre seus pacientes, alguns manifestavam sintomas associados às sequelas da encefalite letárgica, outros apresentavam focos emocionais e déficits de aprendizagem e variações anormais do comportamento (Silva *et al.*, 2021).

O tratamento realizado por Bradley junto a tais pacientes envolvia exames de pneumoencefalografia, um procedimento invasivo “que drenava parte do líquido cefalorraquidiano (LCR) e substitua por ar, a fim de obter uma imagem mais nítida de estrutura cerebral” (Ródio; Rambaldi; Proença, 2019, s. p.). Essa intervenção médica provocava, por consequência, fortes dores de cabeça nos pacientes examinados devido à perda do líquido espinhal. O tratamento adotado para este desconforto foi a administração de um medicamento a base de Bazedrina, que era um forte estimulante, comumente utilizado para o estímulo do plexo coroide (presente na medula espinhal e cavidades do cérebro e que produz o líquido espinhal), restabelecendo o volume do LCR (líquor raquidiano) e, com isso, inibindo as cefaleias (Ródio; Rambaldi; Proença, 2019).

O que se observou é que a administração do fármaco Bazedrina não cessou com as dores de cabeça dos pacientes, mas mostrou-se eficaz na melhora dos comportamentos patológicos dos indivíduos tratados e estimulou a atuação destas crianças no *lócus* escolar, melhorando as funções cognitivas. Para Oliveira (2023, p. 19) “as crianças que mais se

beneficiavam do tratamento de benzedrina eram aquelas com dificuldade de atenção sustentada, discalculia, variações de humor, hiperatividade e pouca memória”.

Diante deste importante achado científico, o psiquiatra alemão, Dr. Bradley, documentou em 1937, suas experiências na literatura no artigo - *The behavior of children receiving benzedrine* (O comportamento das crianças que recebem benzedrina), descrevendo um estudo realizado com 30 crianças no Bradley hospital, como hoje é conhecido, do qual na época, era diretor. Nestas análises ficou entendido que a Benzedrina atuou eficazmente no controle dos comportamentos motor e emocional, favorecendo, em contrapartida, no desempenho escolar. Bradley compôs a história ao inserir a primeira interação medicamentosa no tratamento dos distúrbios do comportamento (Rezende E., 2016; Ródio; Rambaldi; Proença, 2019).

Oliveira (2023) postula que, apesar dos resultados inovadores no tratamento dos problemas comportamentais, Bradley falhou em encontrar o fundo orgânico da sintomatologia observada por ele. Também não conseguiu identificar qual dos sintomas foi melhor tratado com o uso da Benzedrina. Outra questão que merece destaque é que, neste período histórico, havia linhas de pesquisas que iam ao encontro com o princípio de associação das sintomatologias comportamentais com os aspectos biológicos. Entendia-se nesta vertente contrária que os problemas relatados deveriam ser tratados com a psicologia.

Apesar da inovação, como destacam Ródio, Rambaldi e Proença (2019), Bradley não conseguiu identificar com precisões quais sintomas eram diretamente impactados pelo medicamento, tampouco elucidou os mecanismos neurobiológicos subjacentes. Essa lacuna refletia o embate ainda vigente entre as abordagens orgânicas e psicológicas no campo da psiquiatria infantil. Enquanto as evidências clínicas apontavam para a eficácia do tratamento farmacológico, setores da ciência defendiam abordagens baseadas na psicoterapia e nos fatores ambientais.

1.1.7 Leandro Panizzon (1907-1967): Metilfenidato (Ritalina)

Os estudos relacionados ao uso de estimulantes para o tratamento das desordens hipercinéticas continuaram após um lapso temporal de pelo menos 25 anos. Em 1944, uma substância denominada metilfenidato, proveniente da família das anfetaminas, foi sintetizada pela primeira vez em laboratório por Leandro Panizzon, um químico italiano da CIBA, indústria química farmacêutica suíça, a atual Novartis (Domitrovic; Caliman, 2018).

O metilfenidato refere-se ao princípio ativo do medicamento que passou a ser comercializado pelo nome de Ritalina, em homenagem à Marguerite, esposa de Panizzon, apelidada de Rita. O efeito desta nova droga superava a ação da Benzedrina. Devido à sua eficácia comprovada, tornou-se em 1954, o principal tratamento medicamentoso para os transtornos do comportamento. Rezende T. (2016, s. p.) afirma que, no princípio, o metilfenidato foi utilizado para o tratamento de diversas patologias tais como: “[...] estados depressivos, fadiga crônica, narcolepsia e psicoses”.

Na atual conjuntura a Ritalina é produzida pela Novartis Biociências e comercializada em escala global com ampla indicação para o tratamento do TDAH. Já o princípio ativo, metilfenidato, é também comercializado pela indústria farmacêutica Janssen Cilag com a denominação - Concerta (Domitrovic; Caliman, 2018).

É importante frisar que este medicamento possui fortes restrições quanto ao seu uso por se tratar de um psicoestimulante e pelas reações adversas ligadas à [...] “redução de apetite e insônia, destacando-se também a dor abdominal e cefaleia” (Pereira *et al.*, 2024, p. 8). Diante disso, a Ritalina não é recomendada no Brasil para o tratamento de crianças com faixa etária menor que cinco anos. “No entanto, nos EUA o medicamento pode tanto ser prescrito, quanto consumido por crianças de faixa etária menor que cinco anos” (*Ibid*, p. 6).

Observa-se uma dualidade quanto ao uso não somente da Ritalina, mas dos demais psicoestimulantes no tratamento do TDAH. Se por um lado a Ritalina surgiu como uma importante ferramenta nos processos educativos e de estímulo da atenção que é tão afetada nos indivíduos com TDAH, por outro lado, há os que defendem que a medicação é danosa aos seus consumidores.

Essa percepção contrária do uso de estimulantes assenta principalmente no risco iminente “[...] da dependência física comumente encontrada no uso continuado do estimulante, existe a possibilidade de uma dependência psicológica e emocional, devido ao atrelamento do uso da Ritalina ao bom desempenho na realização de tarefas” (Pereira *et al.*, 2024, p. 8).

A despeito da eficácia terapêutica, há controvérsias quanto ao uso prolongado do metilfenidato. Conforme alertam Pereira *et al.* (2024), além do risco de dependência física, existe a possibilidade de uma dependência psicológica, sobretudo pela associação do medicamento ao desempenho escolar. Esse embate contemporâneo entre a eficácia terapêutica e os riscos psicossociais do uso de estimulantes remete à tensão histórica observada desde os primeiros estudos com Benzedrina, revelando a complexidade que permeia o tratamento do TDAH.

1.1.8 Lesão Cerebral Mínima (1940)

Nas décadas posteriores, o cerne das pesquisas deixou de focar primordialmente os problemas relativos ao comportamento para investigarem as possíveis causas destes distúrbios. Os estudos e pesquisas desenvolvidos desde os postulados de George Still, perpassando pelas conclusões obtidas nas análises e observações dos casos da epidemia da encefalite letárgica, um fator se fazia preponderante era que os distúrbios comportamentais observados em crianças supostamente originavam-se de algum tipo de lesão cerebral.

Havia um entendimento, especialmente após a denominada “Desordem pós encefálica” de que os sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade tinham alguma forma de conexão com lesões do trato neural. A partir desta lógica, uma associação entre distúrbios comportamentais e uma lesão no cérebro tornou-se possível mediante uma dinâmica de causa e efeito (Bradley, 2020; Oliveira, 2023).

Com isso, Strauss e Lehtinen, inseriram em suas pesquisas, em 1947, a denominação “Lesão Cerebral Mínima” a fim de categorizar os casos de crianças que tinham uma sintomatologia similar aos apresentados pelos indivíduos infectados pela encefalite, mas que, sobretudo, não haviam sido expostas à doença. O termo em questão tinha em seu escopo não apenas os distúrbios da atenção, hiperatividade e impulsividade, mas buscava a inclusão de problemas relacionados à linguagem e ao aprendizado (Lima, 2005).

Entretanto, a categorização dos sintomas mencionados na terminologia de “Lesão Cerebral Mínima” encontrou barreiras quanto à necessidade de se comprovar a existência de uma lesão no cérebro que justificasse os sintomas observados. Desta maneira, a identificação de dano cerebral era comumente realizada mediante a observação do comportamento.

Os anos de 1960 emergiram com muitas discussões e críticas sobre o assunto, principalmente quanto à metodologia usada para verificar o dano cerebral. As dúvidas suscitadas eram se as crianças com a disfunção comportamental apresentavam também o dano cerebral. Outro fator que levava ao descrédito da relação dos distúrbios do comportamento ao dano cerebral originava-se na ausência de histórico de lesão cerebral de algumas crianças acometidas pela disfunção hipercinética (Oliveira, 2023).

Barkley (2020) evidencia que, em muitos dos casos observados não se constatou um dano ou lesão do cérebro subjacente significativo, mas ainda se acreditava que as causas dos transtornos estudados tinham uma origem cerebral. Nesse sentido, a comunidade científica da

época repensou o termo em destaque e ficou definida a troca por uma nomenclatura mais atenuada: a Disfunção Cerebral Mínima.

Entretanto, como apontam Oliveira (2023) e Barkley (2020), essa hipótese enfrentava desafios metodológicos e epistemológicos importantes. A principal controvérsia dizia respeito à ausência de evidências empíricas concretas que comprovassem, de fato, a existência de lesões cerebrais em todas as crianças diagnosticadas com tais distúrbios. A constatação de que a avaliação comportamental era, muitas vezes, o único indicativo da suposta lesão gerava insegurança diagnóstica. Além disso, a falta de um histórico clínico de trauma ou infecção neurológica em muitas dessas crianças acentuava o ceticismo em relação ao modelo lesional.

Dessa forma, como reconhece Barkley (2020), mesmo na ausência de comprovações neuroanatômicas, persistia a convicção de que a etiologia dos distúrbios comportamentais estava ligada a algum tipo de disfunção cerebral. Esse entendimento levou à substituição progressiva do termo “lesão”, considerado demasiadamente determinista, por uma terminologia mais branda e abrangente: “Disfunção Cerebral Mínima” (DCM).

1.1.9 Disfunção Cerebral Mínima (1960)

Nos anos de 1960, vários simpósios e estudos, como o que foi promovido em 1962 pela *Spastic Society*, em Londres, colocaram em pauta essa mudança, uma vez que esse conceito de disfunção se tornava mais amplo e passou a abordar tanto os problemas relacionados à aprendizagem quanto os distúrbios do comportamento em graus mais leves aos mais graves (Lima, 2005).

Em 1963, na conferência de “*Oxford International Study Group of Child Neurology*” ficou determinado que “[...] o dano cerebral não deveria ser inferido a partir de distúrbios comportamentais somente uma vez que danos anatômicos eram ausentes. A partir disso houve uma mudança de terminologia de ‘dano cerebral mínimo’ para ‘disfunção cerebral mínima’” (Oliveira, 2023, p. 20). Ainda nesta conferência, ficou entendido que o conceito delimitado deveria ainda ser mais detalhado de forma que pudesse “[...] ser aplicado a grupos menores e mais homogêneos” (*idem*, p. 20).

Lima (2005, p. 67) ressalta que o termo Disfunção Cerebral Mínima – DCM foi definida, no ano de 1966, pelo *U.S. Department of Health, Education and Welfare*, como uma terminologia que se refere a “[...] crianças com inteligência geral próxima da média, média ou superior à média, com distúrbios de aprendizagem e/ou de comportamento, que

variam de grau leve a severo, associados a desvios de funcionamento do sistema nervoso central”.

O Departamento de Saúde, Educação e Bem-Estar dos Estados Unidos ainda aponta que os desvios comportamentais partem de uma combinação de sintomas, tais como “[...] déficits na percepção, conceituação, linguagem, memória e controle da atenção, dos impulsos ou da função motora” (*idem*, p. 67). Sendo assim, a disfunção pode originar de fontes genéticas, alterações bioquímicas, complicações na gestação ou durante o parto, patologias ou traumas diversos que comprometem o desenvolvimento natural do sistema nervoso central.

Lima (2005) destaca que essa categoria diagnóstica se mostrou, por vezes, imprecisa, pelo fato de que aglomerava em sua definição um emaranhado de sintomas e diagnósticos que dificultava uma descrição mais clara e detalhada das sintomatologias e a definição dos diagnósticos. Diante de todo exposto, novas postulações de diagnóstico foi tomando espaço no campo de estudos onde os termos lesão ou disfunção foram sendo paulatinamente substituídos.

Ainda nos anos 1960, o termo Disfunção Cerebral Mínima foi muito criticado, com o termo anterior de dano cerebral. Ambas as terminologias foram questionadas em decorrência de que, em muitos casos observados, o dano cerebral ou sua disfunção não eram acompanhados de hiperatividade, o que dava ao diagnóstico um caráter impreciso e sem embasamento empírico.

A esse respeito, Oliveira (2023) argumenta que a imprecisão diagnóstica, associada à ausência de hiperatividade em diversos casos, comprometeu a credibilidade do conceito. De fato, como observa Barkley (2020), muitas crianças diagnosticadas com DCM não apresentavam evidências de comprometimento neurológico significativo, o que reforçava a necessidade de um novo enquadramento teórico e clínico para os transtornos do comportamento infantil. Assim, entre as décadas de 1960 e 1980, a ênfase nos sintomas de hiperatividade passou a predominar, culminando na formulação da “Síndrome da Criança Hiperativa”, que buscava responder a um modelo clínico mais específico e empiricamente verificável.

1.1.10 Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais e a evolução da nomenclatura do TDAH - (DSM II – 1968; DSM III – 1980; DSM III R – 1987; DSM IV – 1994; DSM V – 2013)

O contexto histórico do TDAH é marcado por uma vasta definição de termos na tentativa de melhor enquadrar um distúrbio relacionado ao comportamento e à não

adaptabilidade aos padrões sociais observados em crianças de épocas distintas. Diferentes pesquisadores expuseram conceitos, descrições sintomatológicas e nomenclaturas definidas a partir de seus estudos.

Desse modo, muitas foram as diferenciações e pontos de vista abordados sobre este mesmo assunto, tendo como base a ótica social e cultural de cada período estudado. Dentro desta perspectiva, Alvarenga, Flores-Mendoza e Gontijo (2009, p. 259) afirmam que, “[...] a difusão de critérios para a formulação diagnóstica não era econômica e muito menos precisa. Isso significa que a divergência entre especialistas para classificar um quadro clínico dificultava o delineamento de um plano de intervenção bem como um o prognóstico eficaz”.

A tentativa de categorização do termo que bem representasse a sintomatologia observadas nos muitos anos de pesquisa e a dualidade que se formou quanto à discussão dos prognósticos foi uma constante que possibilitaram os estudos e pesquisas da Associação Americana de Psiquiatria (APA), em conjunto com a Organização Mundial da Saúde (OMS). Essas organizações deram margem ao desenvolvimento do Manual Diagnóstico e Estatístico de Distúrbios Mentais (DSM) e, conjuntamente, também foi criado o sistema de Classificação Internacional de Doenças (CID).

Essa normatização permitiu a definição de critérios diagnósticos que favorecessem um consenso na descrição clínica, na sistematização dos conceitos e uma base científica sólida no diagnóstico dos distúrbios mentais, nos quais inserem-se os distúrbios do comportamento e da personalidade (Alvarenga; Flores-Mendoza; Gontijo, 2009).

A primeira edição do DSM surgiu para categorizar os transtornos da personalidade, na década de 1950, mas foi somente alguns anos depois, já em 1968, que os conceitos relacionados aos comportamentos hiperativos foram definidos na segunda versão do manual, o DSM-II. Alvarenga, Flores-Mendoza e Gontijo (2009) acrescentam que foi também neste período que a APA ajustou os critérios diagnósticos do DSM aos elencados pela OMS, mudando a descrição dos distúrbios da personalidade do aspecto relacionado à conduta para uma abordagem a partir dos traços psicológicos.

Foi a partir dessa perspectiva (traços psicológicos) que a hiperatividade ficou pontuada no DSM-II, sendo denominada Reação Hiperkinética da Infância “[...] um transtorno caracterizado por hiperatividade, inquietação, distração e pouca atenção, principalmente em crianças, diminuindo na adolescência” (Oliveira, 2023, p. 21-22). Por outro lado, Bonadio e Mori (2013) argumentam que em 1970 essa terminologia foi denominada pela CID como Síndrome Hiperkinética.

De acordo com Lima (2005) a categorização definida pelo DSM-II,

[...] demonstrava o rápido respaldo que essa nova descrição passou a receber da comunidade científica. Entretanto, a presença da expressão reação indicava a influência que noções psicanalíticas ainda exerciam na compreensão do transtorno e em toda a DSM-II. Apesar de vários expoentes e pesquisadores demonstrarem sua crença numa causalidade biológica, a ascendência da psicanálise na psiquiatria americana desse período permitia conciliar o reconhecimento da existência da síndrome com a postulação de fatores ambientais e psicológicos envolvido sem sua origem, entendendo-se que a inquietude da criança poderia ser causada por eventos de sua vida familiar e social (Lima, 2005, p. 72).

Em 1980 foi publicada pela APA a terceira edição do manual DSM que trazia em seu escopo a sistematização do manual que passaria a ser feita com base na distinção das condições clínicas, sendo organizados em eixos. Com referência aos diagnósticos, estes “[...] passam a ser feitos por uma avaliação semiológica e nosológica mais completa (avaliação multiaxial ou horizontal)” (Alvarenga; Flores-Mendoza; Gontijo 2009, p. 261).

Ainda nesta nova edição que o termo DCM foi substituído pela nomenclatura Distúrbio do Déficit de Atenção (DDA), no ano de 1980. Essa mudança se originou de uma movimentação das pesquisas científicas que ganham forças nos anos 1970 e que começaram a mudar o foco da hiperatividade para a sintomatologia da desatenção e da impulsividade, pois estes sintomas respondiam mais eficazmente ao tratamento medicamentoso dos estimulantes.

Frente a essa nova descrição, a hiperatividade tornou-se um sintoma secundário usado para delimitar os subtipos de DDA – com ou sem hiperatividade (Lima, 2005; Bonadio e Mori, 2013; Oliveira, 2023).

[...] a ênfase na atenção ajudou a distinguir este transtorno de outros nos quais também se podia encontrar condutas hiperativas, como o autismo ou os transtornos de ansiedade. O mais relevante, entretanto, é que tal mudança fundamentou a ampliação da abrangência do diagnóstico, pois permitiu a inclusão de crianças sem nenhuma hiperatividade, aparentemente “tranqüilas”, mas com dificuldades em manter o foco de vigilância em tarefas escolares. Da mesma forma, também facilitou que os adultos passassem a figurar entre os portadores do transtorno (Lima, 2005, p. 73).

Alguns anos mais tarde, em 1987, o DSM-III passou por uma revisão, sendo denominado DSM-III-R. Além disso o documento evidenciou a hiperatividade, mudando novamente a terminologia para Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDA/H) (Lima, 2005). Entretanto, as pesquisas e as discussões do meio científico sobre esta temática não cessaram.

Oliveira (2023) argumenta que os estudos deste período apontaram para a prerrogativa de dano ou disfunção cerebral consubstanciado pela utilização de técnicas de neuroimagem

realizadas em crianças que apresentavam as sintomatologias. O resultado destas imagens mostrou anomalias na estrutura cerebral. Outro ponto estudado a partir destas técnicas é a proporção do lobo pré-frontal destas crianças, que nas imagens era menor do que nos pacientes sem o transtorno. Os anos 1990 trouxeram como inovação nos estudos sobre o TDAH, que o transtorno não era exclusivo da infância, mas seus sintomas podiam se estender para a fase adulta (Oliveira, 2023).

Quatro anos depois o DSM foi novamente revisado, sendo publicado em 1994 a sua quarta edição. Esta reformulação trouxe os três subtipos do TDAH que hoje é evidenciado, sendo eles: “um predominantemente desatento, outro hiperativo/impulsivo e um combinado” (Lima, 2005, p. 74).

Por outro lado, a CID preserva a nomenclatura do transtorno hipercinético, publicada no ano de 1992, focando na hiperatividade e não no sintoma de desatenção. Isto porque, segundo a OMS a inclusão do Déficit de atenção demanda “um conhecimento de processos psicológicos que ainda não está disponível e sugere a inclusão de crianças ansiosas, preocupadas ou ”sonhadoras" apáticas, cujos problemas são provavelmente diferentes" (OMS, 1993, p. 256 apud Lima, 2005, p. 74).

Foi somente em maio de 2013, com a mais nova e atual publicação do DSM-V que o TDAH foi incluído no capítulo que versa os transtornos do neurodesenvolvimento. Essa inclusão denota ao TDAH uma ótica de transtorno crônico do desenvolvimento com diagnóstico na infância e extensão das consequências dos sintomas para a fase adulta. Segundo Bonadio e Mori (2013), essa edição não trouxe grandes mudanças no que se refere ao TDAH, manteve o rol de 18 sintomas e a categorização dos mesmos em dois grupos distintos: o grupo dos distúrbios comportamentais e o de Déficit de atenção.

Foi também no texto descritivo do DSM-5 que se observou a necessidade de comprovar a sintomatologia em, pelo menos, dois ambientes distintos, para que o critério diagnóstico do TDAH possa ser afirmado. Outro ponto elencado é quanto à faixa etária em que se iniciam os sintomas, estabelecendo mudança dos 7 anos, pontuado pelo DSM-IV, para antes dos 12 anos em crianças e antes dos 17 para o diagnóstico de adultos, com a exigência de cinco sintomas para este último público (Oliveira, 2023).

Esse movimento de redefinição contínua evidência, como observam Alvarenga *et al.* (2009), que os critérios diagnósticos do TDAH têm sido fortemente influenciados tanto por avanços científicos quanto por contextos socioculturais, demandando um olhar crítico e histórico sobre a construção dessa entidade clínica.

1.2 Panorama Teórico Científico do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) é reconhecido pela Organização Mundial da Saúde (OMS), órgão responsável por catalogar toda ordem de doenças, das mais corriqueiras até as patologias mais raras. Neste contexto, o professor e psiquiatra, Dr. Paulo Mattos, membro e fundador do comitê científico da Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA), traz referência sobre a Associação Americana de Psicologia - American Psychiatric Association (APA), que diz: “[...] O TDAH é um dos transtornos mais bem estudados na medicina e os dados gerais sobre sua validade são muito mais convincentes que a maioria dos transtornos mentais e até mesmo que muitas condições médicas” (APA apud Mattos, 2015, p. 21).

Conforme Mattos (2015, p. 31) o DSM-5: “[...] é um manual preparado pela Associação Psiquiátrica Americana que lista todos os sintomas de todas as enfermidades psiquiátricas existentes, tornando os diagnósticos mais padronizados, mais homogêneos entre os profissionais”.

De acordo com as informações contidas no manual, o TDAH está categorizado como uma condição do neurodesenvolvimento que possui como características básicas, fatores como: “desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade” (*idem*, p. 32), podendo esta tríade estar associada ou sobrepor um destes sintomas em detrimento dos outros. É importante o foco de que tais sintomas são observados em níveis disfuncionais em comparação com o padrão para a idade. Os sintomas caracterizam-se na infância, mas podem acompanhar o indivíduo para a fase adulta (APA, 2014).

Desatenção e desorganização envolvem incapacidade de permanecer em uma tarefa, aparência de não ouvir e perda de materiais em níveis inconsistentes com a idade ou o nível de desenvolvimento. Hiperatividade-impulsividade implicam atividade excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão em atividades de outros e incapacidade de aguardar – sintomas que são excessivos para a idade ou o nível de desenvolvimento (APA, 2014, p. 32).

O manual DSM-5 expõe que, os transtornos que acometem o neurodesenvolvimento iniciam-se tipicamente na gênese do desenvolvimento humano e podem ser melhor observados quando a criança tem suas primeiras experiências no espaço escolar, situação em que as limitações do desenvolvimento trazem, por consequência, a dificuldade na interação pessoal, acadêmica, social ou mesmo profissional, quando os prejuízos alcançam a vida adulta.

“[...] Na infância, o TDAH frequentemente se sobrepõe a transtornos em geral considerados “de externalização”, tais como o transtorno de oposição desafiante e o transtorno da conduta” (APA, 2014, p. 32). Nesse sentido, “[...] os Déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência” (*idem*, p. 31).

Essas disfunções que acometem o neurodesenvolvimento podem vir associadas a outros transtornos, como por exemplo: é comum que os indivíduos que apresentam o TDAH tenham associado o transtorno específico da cognição, que são “[...] Déficits específicos na capacidade individual para perceber ou processar informações com eficiência e precisão” (APA, 2014, p. 32). Desse modo, a criança com TDAH apresenta dificuldade que opera tanto no campo da interação social, quanto no aprendizado, o que acarreta importantes desafios de sua inclusão no eixo escolar.

Estanislau e Bressan (2014, p. 153), também conceituam o TDAH como um transtorno neurocomportamental que afeta todo o contexto social, familiar e educativo em que está inserido, é “[...] mais comum na infância, caracterizado por sintomas de desatenção/desorganização, hiperatividade e impulsividade”. Na definição desses autores, verifica-se que esse transtorno afeta algumas funções cerebrais e tem reflexo no comportamento do indivíduo.

Essa condição, por vezes, dificulta o diagnóstico precoce, uma vez que, a tríade sintomática pode ser reconhecida em menor ou maior grau em crianças em fase escolar inicial. Acerca desse aspecto, em concordância com o manual DSM-5, Mattos (2015) afirma que a criança com TDAH tem esses sintomas somatizados, que sobressaem à normalidade, com maior durabilidade e trazem prejuízos concretos para o ambiente escolar, familiar e social.

Conforme Oliveira (2023, p. 24), o TDAH constitui-se como “[...] um transtorno psiquiátrico que afeta o neurodesenvolvimento normal do encéfalo como exemplo de ocorrência de disfunções dos neurotransmissores monoaminérgicos (Dopamina e Noradrenalina) no córtex pré-frontal”. Essa disfunção ocorre por uma deficiência na regulação da noradrenalina e dopamina na região do cérebro conhecida como córtex pré-frontal, que podem se dar pela diminuição destes componentes ou pelo excesso deles.

Ainda dentro dos conceitos e definições sobre o TDAH é importante referenciar a Associação Brasileira do Deficit de Atenção (ABDA), uma organização sem fins lucrativos, fundada no ano de 1999, cujo objetivo principal refere-se à propagação de informações

fundamentadas cientificamente acerca do TDAH, tendo como suporte principal seu site institucional. De acordo com os estudos científicos apresentados pelo ABDA, o TDAH apresenta-se como,

[...] um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. Ele é chamado às vezes de DDA (Distúrbio do Deficit de Atenção). Em inglês, também é chamado de ADD, ADHD ou de AD/HD (ABDA, 2016, s.p.).

Por outro lado, Graeff e Vaz (2008) evidenciam essa conceituação de forma mais simplificada, concebendo o TDAH como um transtorno que prejudica o desenvolvimento do autocontrole. Para os autores, esta condição “[...] é essencialmente caracterizada pela dificuldade de manter atenção, pela agitação e inquietude, o que muitas vezes pode configurar em hiperatividade e impulsividade” (Graeff; Vaz, 2008, p. 343). Mais uma vez se dá relevância para a severidade dos sintomas como característica principal do TDAH e os prejuízos que trazem para a criança, especialmente na fase do desenvolvimento escolar.

De acordo com Phelan (2005), o TDAH pode ser compreendido como um distúrbio que compromete a capacidade de autorregulação ou do autocontrole, o que provoca em pessoas com este transtorno a incapacidade de calma e reflexão, questões relevantes para o convívio social. Nesse sentido, indivíduos com TDAH “[...] não usam as funções executivas que incluem a memória operacional (manter fatos relevantes em mente), o discurso interno (falar consigo mesma), a regulação emocional (acalmar-se ou se motivar) e a reconstituição (criar uma solução ou resposta útil)” (Phelan, 2005, p. 32).

Sob esse entendimento, Almeida (2020, p. 16) destaca que “[...] muitos dos sintomas classificados como sintomas de desatenção do TDAH são, na verdade, sintomas de deficiências da função executiva”. Estas funções do cérebro são responsáveis pelo controle central, ativando, gerenciando e integrando outros processos cerebrais.

De acordo com os estudos do renomado psicólogo clínico e escritor, Dr. Russell Barkley, considerado referência internacional no estudo do TDAH, esta disfunção “[...] consiste em problemas óbvios no tempo em que a pessoa consegue sustentar a atenção e no controle dos impulsos e do nível de atividade” (Barkley, 2020, p. 54). Em outras palavras, o indivíduo que sofre com este transtorno, especialmente na fase da infância, apresenta capacidade reduzida de fixar atenção por um tempo maior, em comparação com outros indivíduos, especialmente em tarefas desinteressantes ou que demandem um alto nível de complexidade na resolução de problemas. Nesse sentido, demandas que não despertam o

interesse ou que necessitam de mais tempo para serem concluídas favoreceram consideravelmente para a perda do foco inicial.

Barkley (2020) destaca que, apesar de a tríade sintomática ser a principal característica do TDAH, suas complicações possuem uma dimensão muito maior, posto que, este é também um transtorno que infere na autorregulação, “[...] ou seja, na capacidade da criança inibir suas reações imediatas ao momento presente, de modo a ter autocontrole em relação ao tempo e ao futuro” (*idem*, p. 23). O autor orienta que “[...] o transtorno também se reflete num comprometimento da vontade ou da aptidão da criança para controlar seu comportamento em relação à passagem do tempo, isto é, de ter em mente metas e consequências futuras” (Barkley, 2020, p. 54)

Essa condição traz para a pessoa com TDAH uma desorganização da vida pessoal e social, uma vez que, o transtorno tem implicações na capacidade de perceber questões que necessitam de uma interpretação quando estas acontecem e estabelecer melhores formas de superá-las, estabelecendo um autocontrole necessário para o indivíduo.

Silva *et al.* (2017) consideram que o aparecimento da sintomatologia do TDAH relaciona-se com a predisposição orgânica do indivíduo no desenvolvimento do transtorno, como por exemplo, o atraso na maturidade de algumas áreas cerebrais e disfunções que podem acometer os circuitos, prejudicando assim, algumas de suas funções.

Todavia, os sintomas têm um foco de manifestação mais acelerado quando o indivíduo está submetido a um grau de exigência de foco e desempenho maior, como é o caso da rotina escolar. Outros fatores como desestabilização familiar ou eventos que favoreçam um ambiente de estresse podem desencadear e/ou manter os sintomas.

Estanislau e Bressan (2014) apontam que as causas do TDAH podem originar de variados fatores, dentre eles, os de natureza genética e os riscos biológicos. Os autores esclarecem que “[...] os fatores genéticos são considerados os mais importantes, responsáveis por 77% da possibilidade de a pessoa desenvolver o espectro do TDAH” (Estanislau; Bressan 2014, p. 154). Em contrapartida, de acordo com os autores, os riscos biológicos advêm de causas exteriores ao indivíduo como a “[...] prematuridade, o baixo peso ao nascer e a exposição ao álcool ou ao tabaco durante a gestação [...]” (*idem*). Para esses autores, a combinação destes fatores pode desencadear em diferentes quadros de TDAH produzindo sintomatologias que variam em sua gravidade.

São destacados nesta análise três subtipos de TDAH: o de predomínio desatento que atinge em torno de 20 a 30% dos diagnósticos; o que predomina a hiperatividade combinada com a impulsividade, abordando até 15% dos casos analisados e, um tipo de TDAH em que

se diagnostica essas três sintomatologias combinadas, com prevalência de 50% a 75% dos diagnósticos (Estanislau; Bressan, 2014).

Conforme exposição do manual diagnóstico DSM-5 os critérios para o diagnóstico do TDAH exigem “[...] um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento e no desenvolvimento, conforme caracterizado por (1) e/ou (2) [dos sintomas descritos” (APA, 2014, p. 32). O manual classifica nove sintomas distintos para a desatenção e outros nove para a hiperatividade-impulsividade, devendo ser observado seis ou mais destes sintomas para o preenchimento dos critérios de diagnóstico em ambas sintomatologias.

Esses critérios ainda deverão considerar a prevalência dos sintomas descritos em fase anterior aos 12 anos de idade, além de serem observados em dois ou mais ambientes como: contexto domiciliar, escolar, dentre outros espaços sociais. O DMS-5 ainda esclarece que os sintomas interagem substancialmente na dinâmica social, acadêmica ou profissional ocasionando a perda de qualidade nestas relações (APA 2014).

Para o Dr. Paulo Mattos, os eventos produzidos pelo TDAH devem ser observados no cotidiano do indivíduo, campo em que os sintomas se tornam mais evidentes, por um período de seis meses, levando-se em conta a faixa etária da criança. Neste ponto, o diagnóstico deve ser feito por um profissional médico especializado que emitirá um laudo constatando o transtorno e seu possível tratamento. As orientações do DSM-5 quanto a este aspecto é de que as observações dos sintomas que caracterizam o TDAH devem acontecer em diversificados ambientes que fazem parte do cotidiano do indivíduo, uma vez que,

É comum os sintomas variarem conforme o contexto em um determinado ambiente. Sinais do transtorno podem ser mínimos ou ausentes quando o indivíduo está recebendo recompensas frequentes por comportamento apropriado, está sob supervisão, está em uma situação nova, está envolvido em atividades especialmente interessantes, recebe estímulos externos consistentes (p. ex., através de telas eletrônicas) ou está interagindo em situações individualizadas (p. ex., em um consultório) (APA, 2014, p. 61).

É importante ressaltar que, apesar do diagnóstico da sintomatologia do TDAH ser basicamente de cunho clínico, a observação dos professores que lidam com crianças que manifestam este transtorno é considerado elemento basilar para este processo. São estes profissionais que possuem um maior campo de análises e comparações com comportamentos de outros alunos, além de terem a oportunidade de observarem o aluno em contexto escolar, espaço cujos sintomas produzem maior severidade (Estanislau; Bressan, 2014).

Sob um outro aspecto, Barkley (2020) salienta um ponto importante a ser observado, o de que o TDAH apresenta mudanças comportamentais e na intensidade dos sintomas, conforme o indivíduo se desenvolve. Desse modo, as terapias necessitam ser diferenciadas para o tratamento de crianças, jovens e adultos, pois o tratamento adotado para crianças pode ser ineficaz para os outros dois grupos.

Em uma posição mais técnica, Tolentino e Tolentino (2024, p. 120) definem o termo como “[...] um transtorno de etiologia multifatorial que engloba fatores genéticos e ambientais e tem sido comumente associado a um transtorno da infância”. Entretanto enfatizam que, o TDAH não se restringe à fase infantil, mas acompanha o indivíduo para a fase adulta, o que influi para um paradigma de que “[...] este transtorno tem mudado rapidamente sendo visto hoje como um importante¹ transtorno psiquiátrico também em adultos. Isso demonstra claramente que, por ser uma doença crônica, quando não devidamente tratada, terá suas consequências também no futuro” (Tolentino; Tolentino 2024, p. 120).

O que se observa, segundo os pesquisadores descritos, é que o TDAH é uma condição do neurodesenvolvimento que tem seu ápice na infância com o pico dos sintomas. Conforme o indivíduo vai amadurecendo e desenvolvendo-se adquire formas de lidar com a sintomatologia, pela necessidade de enquadramento social. Isso não significa sua superação ou cura dos sintomas, o transtorno permanece em atuação no indivíduo, mas de forma mais adaptada às condições sociais.

Em seu livro - TDAH: Transtorno do Déficit de atenção com hiperatividade -, o Dr. Russell Barkley chama a atenção para a intensa movimentação de pesquisas científicas em torno do TDAH. O autor aponta que nos últimos 10 anos houve consideráveis avanços na genética molecular que tratam do transtorno e sua incidência no comportamento humano. Esses estudos produzem uma fundamentação no sentido de dar sustentação à tese de que o TDAH tem base genética/hereditária e suas causas têm ligação com fatores biológicos. Barkley aponta que,

Foram identificados de maneira confiável pelo menos sete genes para o transtorno, e os pesquisadores esperam descobrir vários outros nos próximos anos. Todo genoma humano foi escaneado em busca de gene de risco para o TDAH, e 25 a 40 localizações, pelo menos, parecem ser relevantes para o transtorno. As pesquisas de imagem do cérebro mostram também as regiões envolvidas no TDAH e chegaram a associar algumas das atividades nessas áreas a alguns dos genes de risco para o transtorno (Barkley, 2020, p. 21).

¹ Essa expressão foi utilizada pelo autor. Interpretamos que o transtorno é importante no sentido de merecer a atenção e análise dos estudiosos, tendo em vista que, esses impactos podem trazer consequências também para a vida adulta.

Diante disso, Barkley (2020) assevera seu ponto de vista, de que o TDAH não se resume em ideias de que esta seja uma fase normal da infância e que desaparecerá com o amadurecimento da criança. Também não é um fator que resulta de indisciplina ou falha moral do indivíduo. O autor é incisivo ao afirmar que, “[...] o TDAH é real: um transtorno real, um problema real e, com frequência, um obstáculo real” (Barkley, 2020, p. 54). Com base nessa compreensão, o plenário da Comissão Nacional de Incorporação de Tecnologias no Sistema Único de Saúde (Conitec) estima que a prevalência global do TDAH em crianças e adolescentes gire em torno de 3% a 8% considerando-se o sistema de classificação adotado (Brasil, 2022).

De acordo com o exposto no Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) da Comissão Nacional de Incorporação de Tecnologias no Sistema Único de Saúde (CONITEC), além da sintomatologia predominante de desatenção e hiperatividade, o transtorno em análise infere também em importantes dificuldades cognitivas, tais como: “[...] resolução de problemas, planejamento, orientação, flexibilidade, atenção prolongada, inibição de resposta e memória de trabalho” (Brasil, 2022, p. 7).

Sob outro aspecto, os problemas originados pelo TDAH acometem também as funções afetivas que atuam na motivação e na regulação do humor. Sob esse aspecto, o TDAH influi diretamente no desenvolvimento acadêmico, prejudica as relações interpessoais e promove uma condição de baixo autoestima. Outros malefícios também podem se associar a esta condição, como a obesidade e disfunções de condutas que podem aparecer no decorrer da pré-adolescência e se estender para a fase adulta.

[...] pessoas com TDAH podem apresentar comportamentos sexuais de alto risco e gravidez precoce indesejada, dificuldades no trabalho, abuso de drogas ou álcool, maior probabilidade a acidentes, e criminalidade na fase adulta. O TDAH também está associado a resultados psicológicos negativos, com um maior risco de desenvolver transtornos do humor (unipolar ou bipolar), distúrbios de personalidade, especialmente, transtorno de personalidade borderline e antissocial e possivelmente condições psicóticas (Brasil, 2022, p. 8).

Concordando com este exposto, Tolentino e Tolentino (2024, p. 119) reforçam que, o TDAH tem consequências a longo prazo e, por esta razão, “[...] quem possui esse transtorno sofre com limitações que poderiam ser tratadas se fossem bem compreendidas”. Daí a importância do diagnóstico precoce.

Em síntese, o panorama teórico-científico do TDAH apresenta-se como multifacetado, exigindo uma compreensão integrada dos aspectos clínicos, neurobiológicos, comportamentais e contextuais. A articulação entre autores como Mattos, Barkley, Phelan, Oliveira e Estanislau e Bressan evidencia que o TDAH vai além de um simples rótulo diagnóstico, configurando-se como um fenômeno complexo que desafia tanto a ciência médica quanto as práticas educacionais, exigindo um olhar sensível e interdisciplinar para a promoção da inclusão e do desenvolvimento integral dos indivíduos afetados.

1.3 TDAH: Algumas concepções controversas

Se por um lado são observados posicionamentos teóricos que tratam do TDAH como um transtorno real e com uma extensa prevalência, de outro, alguns estudiosos também se debruçam na exposição de fatores que negam esta existência. Nesta vertente, existem afirmações de que as características tomadas como um transtorno se traduzem como consequência dos tempos modernos em que a tecnologia e a vida acelerada tomam o lugar de relações interpessoais mais estreitas, especialmente na criação dos filhos.

Há os que entendem também que o TDAH surgiu para o enquadramento de indivíduos que não se encaixam no padrão ideal, principalmente dentro do processo ensino aprendizagem. Conforme estudo de Ferreira (2016) intitulado - TDAH: uma doença que se pega na escola - Um estudo sobre a medicalização da infância como demanda sociocultural -, a existência deste transtorno, a prevalência e sua consequente medicalização, enquanto uma pseudo-patologia, resulta de uma nova estruturação social em favorecimento ao biopoder².

Para a autora supramencionada, a existência do TDAH tem linhas de análise relacionadas ao enquadramento de comportamentos sociais desajustados, fora dos padrões socialmente aceitáveis, em uma categoria patológica. Essa dinâmica entre a patologização dos problemas sociais e, principalmente, da interação destes na escola está associada a uma nova ordem mundial pautada no capitalismo e no vertiginoso crescimento das indústrias farmacêuticas.

A cultura, deixou de ser vista como algo espontâneo e popular e passou a ser encarada como criação de empresas que ofertam produtos e entretenimentos

2 Foucault analisa um dispositivo de poder que controla biologicamente e estatisticamente não só o indivíduo, mas o homem enquanto população, que ele chamou de biopoder. [...] Segundo Foucault, o biopoder foi o elemento indispensável para o desenvolvimento do capitalismo, que se garantiu à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio do ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos (Soares, 2019, p. 47-48).

padronizados para o grande público. O mesmo acontece com a indústria farmacêutica. Primeiramente se cria uma droga, uma medicação para tratar algo; depois, a mesma indústria se ocupa de produzir a demanda – a clientela – para a medicação produzida. É isso o que acontece com o TDAH (Ferreira, 2016, p. 28).

Santos (2022) esclarece que o TDAH, especialmente com a instituição do DSM III, tenha se fortalecido enquanto um transtorno de fatores orgânicos, embora essa visão meramente organicista ainda não tenha se consolidado cientificamente em sua origem orgânica. Com isso, o campo da psiquiatria, seguindo as ponderações do referido manual de doenças mentais, passou de uma postura alicerçada na psicodinâmica, ou seja, considerando a ação dos fatores mentais sobre o comportamento humano, para um entendimento do transtorno sob a ordem fiscalista³.

Entretanto, ao que pese a essa postura reducionista do transtorno tratada pela autora, há contradições quanto ao TDAH enquanto patologia mental pois a “[...] existência de causas biológicas e orgânicas é seguida da afirmação de que ainda não foram localizadas comprovações desses fatores” (*idem*, p. 3).

A doutora Luciana Caliman tem realizado inúmeros estudos que se dedicam a uma ótica mais aprofundada do TDAH, e em muitas de suas pesquisas o fator da controvérsia está presente. Em sua tese de doutorado - A biologia moral da atenção: a constituição do sujeito (des)atento -, a autora destaca as controvérsias que surgem em torno do que ela denomina “Fato TDAH”⁴.

Conforme Caliman (2006), o TDAH está imerso em uma sociedade gerida pelas demandas de produtividade e de exigência de indivíduos cada vez mais capazes de uma performance atenta adequada ao momento atual. Nesse contexto, a autora questiona até que ponto existe uma patologia a ser tratada ou essa é uma questão ligada à necessidade de melhorar a capacidade de atenção, frente aos padrões de produção.

Ainda nesta reflexão, consubstanciada pelas reflexões de Gordon e Murphy (1998), Caliman (2006) pontua que o TDAH é entendido pela maioria de especialistas e estudiosos que defendem sua existência como um transtorno do desenvolvimento comportamental e a sintomatologia que o define é composta por desarranjos ligados à desatenção, impulsividade e

3 O problema mente-corpo, portanto, se coloca fundamentalmente a partir da visão fiscalista de mundo, cujo objetivo é mostrar que é possível esgotar tudo o que concebemos como “mental” a partir de uma análise fiscalista, sem ser preciso admitir, assim, a existência de uma substância imaterial (Zilio, 2010, p. 2018).

4 Um fato, especialmente um fato médico, é uma realidade ou uma existência independente, não condicionada por fatores temporais e culturais. [...] Para o discurso da legitimidade biológica e visual do TDAH, as contingências locais, morais, sociais e políticas de uma época não afetam a produção científica da patologia e a condição existencial que ela descreve (Caliman, 2006, p. 70-71).

hiperatividade, podendo oscilar entre estes fatores, em que uma sintomatologia pode sobressair sobre as demais, ou mesmo nem apresentar um ou outro sintoma (Gordon; Murphy, 1998 apud Caliman, 2006).

Caliman (2006) infere que tais sintomas são também traços que compõem a essência humana, uma vez que, os indivíduos não são seres padronizados, que seguem um mesmo ritmo de vida. Ao contrário, existem pessoas que possuem um alto grau de foco e atenção em tudo que fazem, em contrapartida há aqueles que são desatentos e essa condição lhes desfavorece em sua dinâmica pessoal e social.

O mesmo acontece com a impulsividade e a hiperatividade que “são, em menor grau, traços comuns da natureza humana” (*idem*, p. 73). Esses traços são mais evidenciados em crianças, especialmente quando estão sujeitas a uma rotina escolar. A autora pontua que, o que diferencia esses traços - que são inerentes ao ser humano - do diagnóstico do TDAH é essencialmente as comparações com os demais indivíduos destacando aí as anormalidades. Entretanto, a autora reflete que “[...] a distinção entre esta comparação e aquelas que caracterizam as competições dos homens normais pelo sucesso se complica no interior da economia da atenção” (Caliman, 2006, p. 74).

O sujeito diagnosticado com TDAH sempre terá o traço da imaturidade, seja no controle dos fatores relacionados à atenção, seja nos processos reativos da ação, lembrando que a base para esta análise é inicialmente comparativa aos padrões de normalidade. A conclusão a que se chega, segundo Caliman (2006), é a de que o indivíduo com TDAH, no geral, não possui diferenciações significativas do sujeito considerado normal. A autora enfatiza que, “mais do que um sujeito ‘anormal’, ele é um indivíduo ‘imaturado’ e a decisão sobre o que é ser um indivíduo maduro ou imaturo é, sobretudo, social e moral” (Caliman, 2006, p. 73).

Caliman (2006, p. 75) faz uma análise comparativa ao aumento dos índices da prevalência do TDAH com a ordem social que impera nos dias atuais, pautada [...] “na economia da atenção e da gestão do futuro”. Diante disso, compreende-se a posição controversa de entendimento do TDAH mediante um parâmetro médico organicista, sob uma noção de que o transtorno, na realidade, pode ser explicado por fatores que envolvem aspectos de parâmetros sociais e morais.

O panorama traçado nos oferece um pano de fundo que contextualiza nossa discussão. Ele situa o TDAH no processo moral de constituição do indivíduo atento/desatento. As pesquisas neurocientíficas incluídas no processo de somatização do eu constituem um campo diverso e não unificado. A vertente incorporada pela interpretação dominante do TDAH representa apenas uma

porção deste campo. Nela, os dilemas morais, políticos e econômicos que alimentam a constituição do TDAH são mitigados e teoricamente resolvidos pela evidência da prova biológica e visual (Caliman, 2006, p. 79-80).

Nesta análise, enquadra-se a percepção de Ferreira (2016) de que o diagnóstico do TDAH pode constituir-se em “um perigoso dispositivo”, considerando que essa visão patológica do comportamento tende a estabelecer um padrão comparativo, e tudo o que escapar a esses parâmetros pode ser considerado um fator patogênico, passível de tratamento medicamentoso. Sob tais pressupostos, ganha ênfase a “pílula da obediência” como são conhecidas as drogas de melhoramento cerebral, determinando “[...] as novas condições históricas para a medicalização da vida, aqui incluídos os problemas de aprendizagem, com o fármaco mais utilizado, a saber, o metilfenidato” (*idem*, p. 30).

Um outro estudo de Caliman (2008) mostra que o diagnóstico do TDAH aponta uma diversidade de aspectos que levam à alimentação das controvérsias em torno desta temática. O primeiro deles está ligado à prevalência dos casos, chamado pela autora como uma polêmica internacional, pois evidencia-se que o aumento considerável dos diagnósticos vem seguido do exponencial consumo de medicamentos estimulantes, o que favorece em contrapartida as indústrias farmacêuticas e o mercado capitalista.

Conforme pesquisa realizada pela revista *The New York Times*, em janeiro do ano de 1999, o fármaco metilfenidato em sua nomenclatura mais conhecida, Ritalina, teve um aumento de produção alarmante nos EUA se comparado ao início dos anos 1990, com uma porcentagem girando em torno de 700%, constituindo 85% do consumo mundial com a finalidade de tratamento médico.

No que se refere ao uso desse recurso, Caliman (2008, p. 561) destaca que “[...] este medicamento não é comumente usado no tratamento de outras patologias (com exceção da narcolepsia). O número de consumidores crescia e era especialmente formado pelo público infantil e adolescente”.

No Brasil, pesquisas realizadas no âmbito do consumo da Ritalina, apontam para um aumento considerável. Em 2006, a revista *Época* publicou uma pesquisa demonstrando o aumento triplicado do consumo do medicamento nos últimos cinco anos. Conforme tese de doutorado defendida por Barros (2014), os relatórios da ONU mostram um crescimento do cloridrato de metilfenidato em média de 357% em nível mundial, de 1996 a 2012. Ainda neste período, o território brasileiro apresentou um consumo “[...] de 9Kg para 578 Kg, o que significou um aumento de aproximadamente 6.322%” (Barros, 2014, p. 12).

Para Barros (2014), este aumento tão presente a partir da década de 1990 até a atualidade pode ser explicado pelo aumento dos casos de TDAH e a adesão do tratamento através do medicamento a base de metilfenidato. Em 1960 já se evidenciavam estudos clínicos com pesquisas em torno da ação medicamentosa do metilfenidato e a melhora dos sintomas ligados à desatenção de crianças com TDAH. Anos mais tarde, a partir da definição do transtorno enquanto doença mental pelo *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM III) e o posicionamento da desatenção como o sintoma mais evidente que os casos de TDAH facilitou o processo de diagnóstico, o que gerou o aumento dos casos.

A partir dos anos 1990, houve a divulgação acerca do TDAH e o seu principal tratamento que prometia uma poderosa arma contra o sintoma da desatenção nestes pacientes, melhorando sua adaptação social e principalmente favorecendo a capacidade de aprender.

Com o aumento exponencial dos diagnósticos de TDAH, surgiu consecutivamente uma grande demanda por processos judiciais, que procuram fazer valer direitos ligados à educação, saúde, mercado de trabalho e inclusão de indivíduos acometidos por este transtorno. Caliman (2008, p. 561) explica que “[...] a proliferação dos processos legais que, com base na evidência do diagnóstico, pleiteavam o direito à educação especial e privilégios no ambiente de trabalho têm contribuído para a disseminação de um clima de suspeita”.

Ferreira (2016) visualiza o constructo do TDAH como um fator eirado de controvérsias, tanto no sentido de existência ou não do transtorno quanto da sua consequente medicalização. A autora explica o TDAH como “[...] um rótulo, um estigma sob o qual comportamentos são socialmente classificados como patológicos e diferenciados daqueles considerados normais, e não como uma entidade independente de contextos sociais, culturais, históricos, econômicos e políticos” (*idem*, p. 140).

Neste âmbito, critica-se a falta de conciliação dos processos históricos/sociais e do modelo de infância que emerge desta nova realidade, impactada pela proliferação das mídias e de seus choques imagéticos que declinam o processo natural da infância e que são rotulados no interior da escola como uma patologia passível de tratamento. A autora classifica ainda que os problemas que emergem da educação passam ter uma explicação médica,-

[...] a doença do “não-aprender” é uma dificuldade exclusivamente da criança, retirando qualquer responsabilidade da escola, do processo de formação docente e, das invasões das TIC em todos os âmbitos da vida pública e privada e, que devem ser compreendidos como fenômenos de uma sociedade cuja lógica do fetiche das mercadorias se universaliza, por meio da tecnologia midiática (Ferreira, 2016, p. 116).

Nesta linha de análise, Santos (2022) pondera acerca da escola enquanto agente propulsor do controle das crianças que nela se inserem, moldando o indivíduo sob os padrões da atual sociedade capitalista. Nesta lógica, os comportamentos que não se enquadram no padrão estabelecido pela escola são reservados ao nível patológico, desresponsabilizando a escola pelo fracasso escolar destes educandos.

A demanda pela medicalização destas crianças é o recurso mais recorrente para que aos problemas de aprendizagem de algumas crianças seja devidamente controlada. Assim, “[...] com o orgânico e o químico sendo colocados em destaque, a escola assume uma postura pouco comprometida com o sujeito e sua subjetividade” (Ferreira, 2016, p. 52).

As discussões sobre o TDAH ultrapassam a simples questão de sua existência, envolvendo diferentes visões sobre infância, saúde e normalidade. Segundo Caliman (2006, 2008), o diagnóstico do transtorno reflete tensões sociais e políticas, onde a ênfase no aspecto biológico acaba ocultando desigualdades estruturais.

Ferreira (2016) complementa ao apontar que o TDAH pode funcionar como um estigma que influencia práticas educativas e sociais, reforçando a medicalização da infância e valorizando um modelo social focado no rendimento. Assim, esses autores destacam que o TDAH deve ser compreendido de forma ampla, considerando seu contexto histórico, cultural e econômico, e não apenas sob uma ótica biológica.

1.4 A inclusão de alunos com TDAH e o amparo da legislação brasileira

O processo de inclusão escolar é fato histórico que está intrinsecamente ligado às práticas excludentes tão amplamente disseminadas na sociedade. No Brasil, a exclusão de alunos com alguma deficiência representou uma triste realidade, tendo em vista que tais indivíduos eram considerados incapazes de atuarem em seu contexto social e não possuíam adaptabilidade para a formação escolar.

A partir de movimentos sociais em prol de uma sociedade mais igualitária, o processo de inclusão desses cidadãos no eixo social e nas instituições de ensino comum ganhou evidência. Hodiernamente, há o amparo legal para que o direito constitucional de educação para todos seja estendido também para alunos que necessitam de atendimento educacional especializado, dentre estes, os que apresentam o TDAH (Leitão, 2008).

O direito à Educação Especial teve como berço a proclamação da Constituição Federal de 1988 que tratou da igualdade no ensino, preceituando condições de acesso e a permanência na escola (art. 206). A Educação Especial, em específico, também ganhou espaço no texto

constitucional sob o art. 208, inc. III, que recomenda o “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Ainda neste patamar evolutivo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 reafirma o compromisso constitucional e dedica o cap. V à Educação Especial, destacando a plenitude da integração destes indivíduos em todos os campos sociais (Brasil, 1988; 1996).

A educação especial é uma modalidade de ensino que visa atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino. Ela não substitui o ensino regular, mas o complementa ou suplementa, oferecendo recursos e serviços especializados para garantir o desenvolvimento pleno desses alunos. Com isso, as necessidades específicas de cada aluno deverão ser consideradas para que ela consiga se integrar satisfatoriamente no contexto escolar e também social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), traz um entendimento sobre a unicidade de cada pessoa e suas demandas diferenciadas, destacando a necessidade de se estabelecer recursos, metodologias e adaptações próprias com fulcro a superar as dificuldades inerentes das necessidades especiais e contribuir ativamente para a construção da aprendizagem (Santos, 2022).

No preâmbulo do Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, o conceito de deficiência é descrito no art. 3º, inciso I como “[...] toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009) reconhece o caráter evolutivo do termo deficiência e afirma que esta “[...] resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2014, p. 15).

Apesar de a legislação brasileira fomentar um campo fértil para a inclusão de alunos que necessitam de acompanhamento especializado educacional, os alunos que apresentam TDAH não estão contemplados no público-alvo das diretrizes do AEE (Apoio Educacional Especializado). A Resolução nº4/2009, art. 4º, dispõe como público-alvo do AEE:

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome

de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação (Brasil, 2009).

Ou seja, não sendo o TDAH compreendido no AEE, os alunos que têm o transtorno não estão contemplados para a sala de recursos⁵, requisito de suma importância para o processo educativo e inclusivo, pois as atividades específicas planejadas e realizadas neste ambiente auxiliam muito para o desenvolvimento geral destes alunos.

Bustamante (2017, p. 150) explica que o TDAH não é considerado um tipo de deficiência, mas um transtorno do neurodesenvolvimento que, por sua vez, também não se enquadra “[...] nos tipos específicos de distúrbios de aprendizagem, sendo considerado tão apenas como um ‘transtorno relacionado’ àqueles”.

No ano de 2002, o MEC publicou um documento com o título - Estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas. A publicação desse documento teve como objetivo oferecer um apoio pedagógico com informações e sugestões para um processo educativo mais inclusivo para alunos que necessitam de apoio educacional especializado no tocante à “[...] dificuldades de adaptação escolar por manifestações de condutas típicas, associadas a dificuldades acentuadas de aprendizagem, e que interferem significativamente na dinâmica da sala de aula prejudicando o processo ensino-aprendizagem desses alunos e de seus colegas” (Brasil, 2002, p. 5).

As orientações do MEC postulam ainda a relevância da adoção de estratégias pedagógicas no amparo desses alunos, aqui compreendidos subjetivamente os indivíduos com TDAH, sob a prerrogativa de que a ausência dessas ações educativas pode desencadear o agravamento do quadro comportamental que incide diretamente no mal funcionamento da dinâmica escolar e também no desenvolvimento cognitivo destes alunos. A partir deste entendimento, considera-se que,

[...] estes alunos se tornem cada vez mais apáticos ou agressivos, hiperativos ou destrutivos, estabelecendo-se uma circularidade de reações adversas. Em outros casos, as manifestações de condutas típicas extrapolam o que usualmente é denominado por “mau comportamento” em que as reações dos alunos apresentam além de estereotípias, dificuldades de coordenação e ideias, pensamento sem nenhum encadeamento lógico, devaneios, risos imotivados, atenção dispersa, etc. (Brasil, 2002, p. 5-6).

5 “§ 3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (Brasil, 2011).

Mais adiante, em 6 de julho do ano de 2015, foi promulgada a Lei nº 13.146, que “[...] Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência” (Brasil, 2015), consolidando os postulados já expressados pela LDB. Essa normatização constitui um marco na legislação federal no que se refere à inclusão da pessoa com deficiência, asseguradas as condições “[...] de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (caput do art. 1º).

Entretanto, apesar de sua relevância jurídica, os indivíduos que possuem transtornos do comportamento não compõem o público-alvo da referida lei, pois, como mencionado anteriormente, o TDAH não é uma deficiência, uma vez que, não desabilita quem sofre deste transtorno.

De acordo com a ABDA (2022, s. p.) “[...] o TDAH não é deficiência, pois não é incapacitante. As pessoas com TDAH são disfuncionais, ou seja, têm mais dificuldade em realizar algumas atividades, mas não são incapazes de realizá-las”. O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade é uma condição de disfuncionalidade que, apesar de trazer importantes transtornos para a pessoa com TDAH, quando “diagnosticadas e tratadas adequadamente não são incapazes de desempenhar as suas atividades sociais, acadêmicas e laborais” (*idem*).

É sobre esta ótica que se considera importante o diagnóstico precoce, o tratamento adequado para cada caso e as estratégias metodológicas que facilitem e contribuam para a efetiva inclusão dos alunos que sofrem com este transtorno. A Lei 14.420/2022 cria um marco anual na agenda do país para aumentar a visibilidade e fomentar ações relacionadas ao diagnóstico e suporte a pessoas com TDAH, reforçando a necessidade de atenção precoce e tratamento. Simples e específica, a lei visa apenas conscientizar e não alterar políticas públicas existentes a respeito do TDAH.

Diante de todo exposto e com a ausência de amparo legal para um dos transtornos mais diagnosticados na atualidade abriu-se caminho para a instituição da Lei nº 14.254, publicada em 30 de novembro de 2021. A nova lei, composta por seis artigos, “[...] Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem” (Brasil, 2021).

Já no caput do art. 1º prevê o acompanhamento integral do aluno com “[...] a identificação precoce do transtorno, o encaminhamento do educando para diagnóstico, o apoio educacional na rede de ensino, bem como o apoio terapêutico especializado na rede de saúde” (Brasil, 2021). Como postula o parágrafo único deste artigo, “[...] o acompanhamento integral previsto no caput deste artigo compreende a identificação precoce do transtorno, o

encaminhamento do educando para diagnóstico, o apoio educacional na rede de ensino, bem como o apoio terapêutico especializado na rede de saúde”.

Essa prerrogativa por si só já representa um marco legal para a inclusão dos alunos com TDAH no contexto educativo, mesmo que a lei delimite apenas o acompanhamento integral deste aluno. Outro fator importante contido no texto da lei é no tocante ao diagnóstico inicial e o apoio educacional e terapêutico, compreendendo medidas importantes para que o processo inclusivo destes alunos possa se tornar realidade (Nunes, 2021).

Outro ponto abordado pela Lei 14.254/21 refere-se a uma força conjunta entre escola família e serviços de saúde em prol do pleno desenvolvimento do educando (art. 2º). Também reforça o acompanhamento específico do aluno frente as dificuldades e limitações trazidas pelo TDAH e outros transtornos amparados pela referida normatização (art. 3º). Este acompanhamento será realizado “[...] pelos profissionais da rede de ensino em parceria com profissionais da rede de saúde” (art. 4ª).

Por fim, o art. 5º traz a obrigatoriedade da formação docente da educação básica para o trabalho com estes alunos, cabendo à escola a difusão dessas informações e a capacitação de seu corpo docente (Brasil, 2021).

A Lei nº 14.420/2022 institui a Semana Nacional de Conscientização sobre o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), a ser realizada anualmente no período que inclui o dia 1º de agosto. Seu propósito é promover o debate público sobre o TDAH, incentivando o diagnóstico e tratamento precoces, além de ampliar o conhecimento da sociedade sobre o transtorno. Essa iniciativa reforça a importância da saúde mental como pauta permanente nas políticas públicas brasileiras.

O Decreto 11370/2023 também é um marco importante na educação brasileira, reafirmando o compromisso com a inclusão e o direito de todos os alunos à educação de qualidade.

Nesse sentido, embora o Brasil possua um arcabouço jurídico que sustenta o princípio da inclusão escolar, constata-se uma lacuna normativa e operacional no que tange aos alunos com TDAH. Conforme apontado por Leitão (2008) e reiterado por Bustamante (2017), a ausência de reconhecimento formal do transtorno no âmbito da Educação Especial dificulta o acesso desses alunos a recursos fundamentais, comprometendo o processo inclusivo. A promulgação da Lei 14.254/21 representa um avanço importante, mas ainda insuficiente para garantir a efetividade dos direitos educacionais desse grupo, sobretudo no que se refere à institucionalização de um apoio especializado amparado legalmente.

O percurso investigativo empreendido neste capítulo possibilitou uma compreensão crítica e ampliada do TDAH, articulando sua trajetória histórica, os marcos científicos que sustentam sua definição contemporânea, as controvérsias diagnósticas e os impactos educacionais que incidem sobre os sujeitos diagnosticados.

A análise evidenciou que o TDAH não é uma construção recente da ciência médica, mas resulta de um processo de nomeação e ressignificação de comportamentos considerados desviantes, iniciado com as observações de Alexander Crichton no século XVIII, aprofundado pelas narrativas simbólicas de Heinrich Hoffmann e consolidado com os estudos clínicos de George Still e os avanços da neurociência.

O vínculo do TDAH com a farmacologia, iniciado com os experimentos de Charles Bradley e fortalecido com a síntese do metilfenidato, marcou o início de uma era de medicalização crescente da infância, frequentemente criticada por autores como Caliman (2008), Ferreira (2006) e Barros (2022). Esses autores denunciam a transformação de questões pedagógicas e sociais em patologias clínicas. A evolução das nomenclaturas — de “Lesão Cerebral Mínima” a “Transtorno do Neurodesenvolvimento” no DSM-5 — expõe não apenas avanços científicos, mas também interesses institucionais e disputas epistemológicas.

Atualmente, o TDAH é compreendido como uma condição multifatorial, que demanda abordagens interdisciplinares e éticas, especialmente no contexto educacional, em que os sintomas comprometem funções executivas e dificultam a aprendizagem (Barkley, 2020; Mattos, 2015; Estanislau & Bressan, 2014).

Apesar dos avanços legais — como a Constituição de 1988, a LDB, a LBI e a Lei nº 14.254/2021 —, a inclusão dos estudantes com TDAH permanece fragilizada, em função da ausência de políticas públicas integradas, da insuficiência de formação docente específica e da carência de atendimento educacional especializado.

Conforme adverte Mantoan (2003), a exclusão silenciosa persiste quando a escola não reconhece a diversidade como constitutiva do processo pedagógico. Assim, o TDAH deve ser compreendido em sua complexidade, como uma construção histórica, médica e cultural que interpela práticas escolares e exige respostas inclusivas, críticas e humanizadas. A educação, sob essa perspectiva, precisa reconhecer a singularidade dos sujeitos, promover o pertencimento e garantir o direito à aprendizagem, como sustentam Boaventura de Sousa Santos (2007) e Franco Cambi (1999), reafirmando o compromisso com a justiça social e a equidade educacional.

2 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TDAH EM CONTEXTO DE SALA DE AULA

Este capítulo apresenta considerações acerca dos desafios e possibilidades que permeiam o campo da educação especial e seus reflexos para a inclusão escolar de alunos com TDAH. O estudo faz uma analogia entre a escola e a inclusão sob o enfoque sociocultural, com contribuições teóricas de Dayrell (1996), Cunha (2003), Brizola (2021) e outros, que abordaram a escola como instituição educativa pertencente a uma sociedade e construção cultural, que possui forte influência sobre a escola e é influenciada por ela. Dentro dessa análise, abriu-se precedente para o estudo da dialética sobre inclusão e exclusão escolar, demonstrando que ambos os aspectos interagem dentro de uma concepção de educação inclusiva.

A discussão apresentada no capítulo anterior evidenciou a complexidade histórica, clínica e social que permeia o TDAH, revelando sua construção ao longo dos séculos e as tensões entre os campos médico, educacional e político. Partindo desse panorama multifacetado, este segundo capítulo adentra à realidade escolar, com ênfase nos desafios e possibilidades da inclusão de estudantes com TDAH no cotidiano da sala de aula.

A inclusão escolar, concebida como um direito e não como concessão, implica romper com práticas pedagógicas excludentes e construir ambientes educacionais acessíveis, sensíveis às singularidades dos sujeitos. No entanto, no caso específico dos alunos com TDAH, a efetivação desse ideal encontra uma série de entraves: desde a invisibilidade institucional desses estudantes nas políticas públicas de educação especial até a carência de formação inicial e continuada dos professores para lidar com suas especificidades cognitivas, emocionais e comportamentais.

Diante desse cenário, neste capítulo, empreendeu-se uma discussão crítica sobre o processo de inclusão dos alunos com TDAH a partir de três eixos centrais: (1) o debate sobre inclusão e exclusão escolar sob a perspectiva da justiça social e da pedagogia crítica; (2) o currículo enquanto instrumento de acolhimento ou exclusão, analisando suas potencialidades para promover a participação de todos os alunos; e, (3) a importância da afetividade e da ludicidade na construção de vínculos significativos de aprendizagem, especialmente relevantes para estudantes com dificuldades de autorregulação e atenção.

Com base em autores como Mantoan (2003), Boaventura de Sousa Santos (2007), Guimarães (2014), Xiberras (2001), Franco Cambi (1999), entre outros, desenvolveu-se uma análise dialógica e crítica, que não apenas problematiza os obstáculos impostos pela estrutura

escolar tradicional, mas também aponta caminhos viáveis para a construção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

Ao longo deste capítulo, argumenta-se que a inclusão de alunos com TDAH não deve se restringir ao cumprimento legal ou à adaptação pontual de comportamentos, mas deve ser compreendida como um compromisso ético e pedagógico que exige ressignificação do currículo, reorganização dos tempos e espaços escolares, investimento na formação docente e, sobretudo, reconhecimento da diversidade como valor fundante da educação.

2.1 Escola versus inclusão: uma dimensão sociocultural

Analisar a escola como espaço de inclusão social remete à necessidade anterior de enxergá-la em sua dimensão sociocultural. Os sujeitos que compõem o eixo escolar são marcados pela diversidade social e cultural, mas as singularidades não param por aí; tais indivíduos são únicos em sua maneira de ser e de aprender, cada um com seu ritmo próprio, suas aptidões, habilidades, competências e capacidades.

E, diante dessa diversidade que permeia a escola, o ensino construído dentro dela também deve partir das diferenças buscando sempre inserir em suas práticas o processo de inclusão, especialmente daqueles alunos com necessidades especiais. A equidade nas relações escolares é essencial para o alcance da prerrogativa constitucional de educação enquanto direito de todos.

Em um estudo introdutório, o professor Juarez Tarcisio Dayrell, realizou uma análise da escola enquanto espaço sociocultural, apontando a visão de que todo o processo educativo e de relações dentro da escola deriva da cultura que é construída dentro dela, a partir da sua dinâmica cotidiana. Para Dayrell (1996, p. 1) “[...] falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição”.

Assim, a escola é o que são seus sujeitos: professores, alunos, coordenadores, gestão e demais funcionários. Esses indivíduos que fazem a escola funcionar são diversos, possuem uma cultura própria que trazem de seu cotidiano histórico/social e desenvolvem sua forma de ver o mundo no contexto escolar. Essa cultura escolar influencia quem chega, mas também é influenciada. A cada novo desafio a escola tende a se moldar para que as singularidades possam ser incluídas neste emaranhado de relações socioculturais.

[...] o educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de

modo que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência, ocorrendo, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca (Brizolla, 2021, p. 132).

A escola, sob uma ótica sociocultural, necessita considerar não somente seus indivíduos, mas também a estrutura que dá sustentação ao trabalho escolar. Toda escola tem uma organização própria, singular, que define a forma com que as relações serão estabelecidas em seu interior. Sendo assim, permeados pelas relações hierárquicas, as formas de ensino, as avaliações e os métodos de inclusão, há sujeitos sociais que, consubstanciados pelos seus valores socioculturais realizam suas ações, tendo como base, um alunado em formação que, por sua vez, são indivíduos igualmente complexos, com características pessoais e educacionais específicas (Dayrell, 1996).

A escola, como espaço socio-cultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressas pelos sujeitos sociais (Dayrell, 1996, p. 2).

É dentro deste contexto multifacetado que a escola surge como agente de integração dessa diversidade. Entretanto, essa necessidade de uma postura inclusiva da escola não corresponde a uma tarefa fácil. A maneira como a estrutura escolar local é conduzida pelos seus agentes é primordial no processo de inclusão de toda essa diversidade e principalmente de alunos que demandam algum tipo de necessidade especial.

Conforme argumentações de Cunha (2003), que trata das inovações pedagógicas enquanto rupturas paradigmáticas, o sistema educacional representado pelo Estado, com pauta em uma ideologia dominante, busca a padronização dos processos educativos, do ensinar e do aprender, como se os alunos representassem uma unidade única.

Frente a essa realidade, Cunha (2003) pontua que as inovações pedagógicas alicerçadas em um ensino transformador e emancipatório exigem uma postura voltada para a identificação do vasto campo da diversidade e suas particularidades. A partir desse reconhecimento, é importante a delimitação de um trabalho pedagógico que promova a gestão das relações interescolares estabelecidas pelos alunos e destes com seus educadores, coibindo questões como o preconceito.

Sob esta ótica, é fundamental reforçar o papel do professor no processo de inclusão de seu alunado, reconhecendo as diferenças e adaptando sua prática pedagógica sob o fulcro de incluir a todos e todas neste amplo processo de construção do conhecimento.

[...] a pedagogia é feita essencialmente de tensões e de dilemas, de negociações e de estratégias de interação. [...]. Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. [...] essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos (Tardif, 2014, p. 132)

Brizolla (2021, p. 131) reforça esta análise sob a afirmativa de que o processo inclusivo deve partir de um “paradigma da exclusão socioeducacional” que também é evidenciado por Cunha (2003). As autoras acrescentam que tal exclusão necessita ir além da prática educativa, das teorias apresentadas e dos conhecimentos trabalhados. Inicialmente, é preciso identificar as barreiras que dificultam ou que impedem o pleno desenvolvimento, que desfavoreçam a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

Essas barreiras podem estar contidas na estrutura física da escola, na organização dos currículos, nos processos de comunicação entre os entes escolares, na forma de ensinar, na disposição de recursos apropriados para trabalhar as mais diversas formas de necessidades educativas.

Todavia, existem também barreiras que são atitudinais, ou seja, remetem à construção social e que são fortalecidas principalmente nas relações escolares, por meio de ações que, na maioria das vezes, são veladas, subtendidas, mas que produzem o efeito concreto da exclusão. Essas barreiras de âmbito atitudinal podem desencadear o “[...] desrespeito ou impedimento de direitos, limitando ou incapacitando para o exercício de direitos e deveres sociais: as barreiras atitudinais são abstratas para quem as produz e concretas para quem sofre seus efeitos” (Brizolla, 2021, p. 131).

Essa vertente leva ao entendimento de que o reconhecimento das barreiras que impedem o real processo inclusivo é fator crucial para a criação de mecanismos de quebra dessas barreiras para que a inclusão possa se tornar uma realidade. É importante ressaltar que a inclusão demanda necessariamente a garantia da equidade, de oportunidades a todo alunado, observando-se as necessidades especiais, para que as diferenças sejam superadas e o ensino seja igualitário.

A inclusão de estudantes com TDAH, portanto, exige uma escola que vá além da adaptação, e se reinvente constantemente como espaço de justiça social, equidade e respeito à diversidade.

2.1.1 A dialética sobre inclusão e exclusão escolar: Breves apontamentos

Pensar em inclusão dentro do contexto escolar sob a perspectiva sociocultural remete, inicialmente, à percepção de toda uma história de exclusão proliferada também na escola. Enquanto espaço de formação do indivíduo, as instituições escolares também foram palco de práticas excludentes refletidas por uma sociedade desigual e não inclusiva.

Assim sendo, a compreensão do termo inclusão somente será viável sob o ponto de vista da exclusão. Ou seja, o processo inclusivo tão amplamente debatido e cobrado na sociedade e nos núcleos escolares, somente terá uma significância concreta a partir dos conhecimentos construídos acerca da prática de exclusão desenvolvida ao longo da história e que se faz presente também nos dias atuais (Guimarães, 2022).

O desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva, tanto nas áreas públicas quanto privadas, é uma necessidade, tendo em vista os latentes anseios por um contexto social mais democrático e igualitário. Essa realidade somente será alcançada a partir de uma mudança de paradigmas no que tange à forma natural com que a exclusão é concebida.

Para melhor compreensão do exposto, Guimarães (2022, p. 12) afirma que “[...] a exclusão ou ato de excluir um determinado grupo ou pessoa é uma questão que caminha com a humanidade historicamente, refere-se a processos de segregação”. Em vista disso, práticas discriminatórias são tão amplamente difundidas que o processo de exclusão acaba sendo naturalizado.

O processo evolutivo da sociedade é marcado por discursos e práticas excludentes, nos quais muitos grupos sociais ou indivíduos são considerados marginalizados, anormais, fora dos padrões estabelecidos para uma sociedade “normal” ou “politicamente correta”. Logo, características físicas ou mentais, etnia, raça, credo, classe social, orientação sexual e outras peculiaridades que não se enquadram nos modelos considerados normais estabelecidos pelos grupos sociais dominantes são automaticamente segregados. Sob esse entendimento, a motivação para o estabelecimento de práticas excludentes é o fato de ser diferente. Isso porque a ideologia sociocultural vê a diferença no outro e nutre, a partir daí um sentimento de desigualdade, que constitui na exclusão (Correia, 1999).

Em sua obra - História da Pedagogia -, Franco Cambi visualiza os processos históricos de desenvolvimento das teorias e práticas pedagógicas e entende a inclusão escolar

como um novo desafio, sendo uma temática amplamente debatida na contemporaneidade. Cambi (1999) apresenta uma visão crítica sobre as estruturas que consolidam o processo inclusivo tanto nas práticas sociais quanto educativas.

Sob este viés, o autor destaca a relevância de que a inclusão seja concebida para além das imposições legais, mediante um processo de significativa mudança das relações interpessoais e paradigmáticas de adaptação do aluno a um sistema padrão, para um ambiente escolar inclusivo e acolhedor. Esse autor assevera que,

A pedagogia é um saber em transformação, em crise e em crescimento, atravessado por várias tensões, por desafios e novas tarefas, por instancias de radicalização, de autocrítica a, de desmascaramento de algumas – ou de muitas – de suas “engrenagens” ou estruturas. É um saber que se reexamina, que revê sua própria identidade, que se reprograma e se reconstrói (Cambi, 1999, p. 641).

Cambi (1999, p. 642) destaca que a pedagogia é uma “ciência em constante transformação, permeada por crises em seu processo de crescimento, [...] enfrentando tensões, novos desafios, novas descobertas e novas tarefas”. Sua autocrítica é constante e atualmente está buscando um novo equilíbrio, ligado a uma nova identidade (Cambi, 1999). A inclusão e a diversidade são fatores que oferecem maiores desafios para a atual pedagogia, necessitando de uma total ressignificação no ato de incluir todos os educandos numa educação verdadeiramente emancipadora e inclusiva.

Se por um lado o entendimento sobre a inclusão ganhou espaço na atualidade, a exclusão remonta aos primórdios e se faz presente em todas as esferas sociais. Na sociedade grega, período da Idade Antiga, as crianças que nasciam com algum tipo de deficiência eram eliminadas ou abandonadas de seu grupo familiar e excluídas do convívio social. Ainda na Grécia, “[...] eram considerados cidadãos apenas os homens nascidos livres, os estrangeiros, mulheres, escravos e crianças eram excluídos do exercício da cidadania e de debates sociais” (Guimarães, 2022, p. 12). O cristianismo trouxe a concepção de que indivíduos dotados de deficiências físicas ou mentais eram considerados loucos, possuídos por demônios ou decorrentes de castigo pelos pecados cometidos.

Na Idade Moderna, com o surgimento de saberes na área da medicina, psiquiatria e psicologia houve uma nova compreensão acerca das anomalias físicas ou mentais, haja vista que elas foram investigadas a partir da perspectiva científica, possibilitando sua explicação, classificação e possíveis tratamentos. Amaral (1995, p. 12) enfatiza que “[...] a ideia de que as deficiências provinham de uma questão biológica, médica, favoreceu a construção de uma visão científica do problema”. Entretanto, essa nova visão ainda não favorecia a inclusão

desses indivíduos, e eles continuavam segregados da sociedade em instituições especializadas, como hospitais, asilos, manicômios, ou mesmos reclusos no seio familiar.

A exclusão ainda alcança muitos outros grupos de pessoas que, de alguma forma, não se enquadram no padrão social estabelecido. A partir deste enfoque, Xiberras (1993) entende que os excluídos são aqueles que não atendem os aspectos gerais do núcleo social vigente e, com isso, lhes é negado o direito de convivência plena na sociedade, com pauta no respeito e aceitação das diferenças.

Por conseguinte, as práticas excludentes permeiam todas as camadas sociais e se manifestam de formas variadas, tendo maior incidência na camada popular. Essa concepção de exclusão leva ao entendimento de que a dinâmica da exclusão não se dá inexoravelmente de forma nítida e concreta. Ela é tecida no campo subjetivo e, nesse sentido, conforme Xiberras (1993), existe puramente a ausência ou a total invisibilidade destes excluídos.

Sob esse enfoque, essa autora explica que,

[...] os excluídos não são simplesmente rejeitados fisicamente (racismo), geograficamente (gueto) ou materialmente (pobreza). Eles não são simplesmente excluídos das riquezas materiais, isto é, do mercado de trocas. Os excluídos são-no também das riquezas espirituais: os seus valores têm falta de reconhecimento e estão banidos do universo simbólico (Xiberras, 1993, p. 18).

No contexto brasileiro a exclusão se dá a partir da negativa do acesso aos direitos legalmente constituídos. Guimarães (2022) ressalta que a concessão a direitos ou benefícios muitas vezes é compreendida como atribuição de favores ou práticas assistencialistas, promovendo uma visão multifacetada de que tais indivíduos não possuem direito. Por outro lado, Bonadio e Mori (2013) explicam que, no contexto atual, os valores evidenciados pela concepção neoliberal, remontam a uma individualidade comum em uma sociedade capitalista.

Para as autoras, “[...] a dinâmica do mercado é estendida à escola; se os homens apresentam condições para se desenvolver, bastando apenas força de vontade, determinação e criatividade, o mesmo deve acontecer com o aluno, cabendo a ele a responsabilidade pelo sucesso ou o fracasso escolar” (Bonadio; Mori, 2013, p. 103). O modelo neoliberal está amplamente vinculado ao capital e ao desenvolvimento massivo do mercado, no qual a competitividade e os anseios para o lucro sobressaem às necessidades que são específicas do indivíduo e de suas limitações.

Dentro destas condições socioculturais, o fracasso escolar que permeia as escolas, tais como, a reprovação dos alunos, a não permanência na escola caracterizada pela evasão escolar e as dificuldades de aprendizagem, que tem renegado o aluno ao campo da exclusão,

tornou-se uma responsabilidade do próprio aluno; e, outras vezes, a culpa recai sobre os professores pelo não cumprimento de um fazer pedagógico que prepare seu alunado para o aprender.

Conforme Mantoan (2003, p. 12) o que se observa é que a “[...] escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia”. Esse modelo padronizado não é compatível com uma cultura inclusiva, posto que, a inclusão remete ao rompimento de postulados de uma formação marcada pelo pensamento científico.

É importante ressaltar que os saberes científicos são basilares para a formação do indivíduo, mas não pode ser considerado isoladamente. A concepção de inclusão tem como premissa que tais conhecimentos sejam trabalhados em conjunto com a subjetividade humana, com a valorização dos arranjos socioculturais.

Mantoan (2003) defende a não fragmentação do ensino e o acolhimento das diferenças, enxergando-as como um todo e não como parte que necessita ser integrada à escola. A partir deste parâmetro, “a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora.” “[...] O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais” (Mantoan, 2003, p. 20).

Esse modelo de educação se contrapõe às formas elitistas, excludentes e demasiadamente normativas que produzem um ideal de identidade e que ressaltam a diferença como algo a ser contestado. A educação verdadeiramente inclusiva vê o sujeito para além de suas diferenças, a enxerga como indivíduo social, dotado de cultura e capacidade de exercer sua função social em seu meio.

Sob uma outra vertente, a inclusão vem reescrever a história até então vivenciada nos núcleos sociais, tendo como pauta o direito como prerrogativa de todos. Sob o viés inclusivo, as práticas excludentes perdem sua força e seu valor e a sociedade ganha novos ares de justiça, igualdade e democracia. Para Cury (2005) inclusão pode ser definida como:

[...] colocar algo ou alguém dentro de outro espaço”, “entrar num lugar até então fechado”. É a junção do prefixo in (dentro) com o verbo “cludo” (cludere), que significa „encerrar, fechar, clausurar” Assim, ao utilizarmos a palavra podemos nos referir tanto especificamente às pessoas com necessidades especiais quanto a atitudes de inclusão que se referem a outras situações observadas em nossa sociedade (Cury, 2005, p. 18).

Santos (1995, p. 12) destaca que “[...] estar incluído é estar dentro, no sistema, mesmo que desigualmente. Estar fora, ser diferente, não se submeter às normas homogeneizadoras, é estar excluído ou “empurrado” para “fora”. Nesse sentido, entende-se que, mesmo dotado de

diferenças, o indivíduo tem o direito de participar ativamente de todo processo social, usufruindo também dos benefícios e direitos que regem a sociedade.

Mantoan (2003) evidencia essa relação entre igualdade e desigualdade. A autora reflete que nem toda diferença é concebida para inferiorizar o indivíduo. Considerar a diferença em alguns momentos é necessário, assim como desprezá-la quando for o caso. Assim sendo, “[...] é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza” (Mantoan 2003, p. 21). É sob essa ótica que se dá a equidade social, que são prerrogativas que recebem os desiguais para que possam estar em nível de igualdade com os iguais.

A inclusão sob a ótica social remete a um campo de mudanças no sentido de ampliar as representações sociais de indivíduos que portam algum tipo de deficiência, evidenciando a participação ativa desta parcela da população, por meio de um aporte de acessibilidade. Com efeito, a igualdade de oportunidades e a equidade de condições oferecidas a este público-alvo tem a prerrogativa de erradicar a exclusão social.

No campo educacional, a inclusão tem um viés social e político com fulcro em fazer valer os direitos de todos que estejam não somente integrados na escola, mas incluídos no processo educativo. Desta forma, “[...] a inclusão representa um movimento social em defesa de todas as pessoas excluídas e marginalizadas. Sua efetivação depende da adesão de todos os cidadãos e de iniciativas do poder público” (Gusmão; Martins; Luna, 2011, p. 72).

É importante ressaltar que a educação se consubstancia em uma prática social; tendo em vista que ela se faz dentro de um contexto sociocultural, conforme postulados políticos e econômicos. A par disso, a função social da escola não remete a uma ação neutra, podendo atuar no sentido de validar o modelo hegemônico vigente como subserviente de sua ideologia, pautada no lucro e na competição de mercado.

Ao viabilizar essa prática social, concomitantemente, há não apenas o fortalecimento da exclusão social aí alicerçada, mas também a sua reprodução. Por outro lado, uma escola que reconhece suas diversidades e a importância de sua função educativa para a transformação social, tem condições de empreender mudanças para seu meio, favorecendo uma formação emancipadora para todos os alunos, contribuindo para a concretização de seus direitos fundamentais e fortalecendo, em contrapartida, a inclusão escolar (Brasil, 2006; Mantoan, 2003).

Conforme Cambi (1999), a história da pedagogia precisa ser resgatada em sua dimensão crítica, de modo a identificar não apenas os avanços, mas também as omissões e silêncios que contribuíram para a consolidação de práticas excludentes. Dessa forma, é

possível construir uma escola comprometida com a justiça social e com a promoção dos direitos humanos, capaz de romper com os paradigmas excludentes e de fomentar uma formação emancipadora e plural.

2.2 Os impactos do TDAH no cotidiano escolar e na aprendizagem

De acordo com Ramos e Acioli (2020), é na escola que as disfunções do TDAH são inicialmente observadas, pois a sintomatologia que pode envolver a desatenção, impulsividade e hiperatividade é, muitas vezes, confundida com indisciplina ou comportamentos próprios da infância.

A delimitação de regras e preceitos escolares e a dificuldade desses alunos integrarem a eles, permite a verificação dos extremos comportamentais que dão base para a observação do professor. Neste aporte, Gusso, Ferreira e Jara (2020) observam um ponto importante de análise que é a inconstância que o aluno com TDAH pode apresentar na rotina de sala de aula. Os autores explicam que, em um dado momento, em situações que lhe ocorram o despertar do interesse, o aluno pode mostrar-se atuante, participe e determinado em realizar as atividades propostas. Em outros momentos, a criança não desenvolve nenhum interesse em realizar as rotinas escolares ou as atividades e estudos propostos pelo professor.

Conforme orientações do Dr. Russell Barkley (2020), as crianças com este transtorno apresentam problemas comportamentais que diferem conforme o ambiente e os estímulos a que são submetidas. O contexto doméstico familiar e o escolar são campos de atuação diferentes que desencadeiam comportamentos também diferenciados. Diferente do grupo familiar, a escola é um local com grupos maiores de crianças, com particularidades que lhes são próprias. A organização escolar também possui momentos que demandam mais do indivíduo com TDAH, pois possui a estruturação do tempo em sala de aula, permeado por momentos não estruturados de tempo livre e brincadeiras (recreio).

Outro fator a ser considerado é o aumento das expectativas dos agentes escolares quanto ao controle do comportamento e as relações sociais dentro da escola. Toda essa dinâmica remonta problemas que atingem escalas bem maiores dentro do contexto escolar, pois as cobranças quanto ao aprendizado e o comportamento também são igualmente maiores do que em outros contextos nos quais a criança tende a fixar atenção nas tarefas que lhes chama mais atenção, também a hiperatividade e a impulsividade podem ser melhores controladas. Nesse sentido, uma das maiores dificuldades das crianças com TDAH é o ajuste às demandas da escola (Barkley, 2020).

O indivíduo com TDAH tem a capacidade de atrair para si a atenção negativa, especialmente do professor, pois interage pedagogicamente mais próximo a este aluno. As dificuldades de interação destes indivíduos são igualmente desafiadoras, tendo em vista que o comportamento hiperativo ou impulsivo pode desencadear a indisciplina dos demais alunos da sala ou desviar a atenção do que está sendo trabalhado.

Por outro lado, mesmo que a hiperatividade e a impulsividade não sejam as sintomatologias dominantes, a desatenção também é fator importante, visto que ela impede que a criança participe ativamente de seu processo de aprendizagem. Em ambas as situações, o risco de exclusão desta parcela do alunado é iminente e constitui-se como um problema educativo importante na construção de uma educação inclusiva (Barkley, 2020).

Numerosos estudos mostram que a grande maioria das crianças com TDAH vai bem pior na escola do que as outras crianças do mesmo ano. Um terço ou mais de todas as crianças com TDAH repetem pelo menos um ano em seu ciclo educacional, até 35% delas podem não concluir o ensino médio, e suas notas e seu aproveitamento costumam ficar bem abaixo em relação aos de seus colegas. Entre 40% e 50% dessas crianças acabam recebendo algum grau de assistência formal por meio dos programas de educação especial. Para complicar o quadro, mais da metade das crianças com TDAH têm também sérios problemas com comportamento opositivo. Isso ajuda a explicar por que entre 15% e 25% dessas crianças são suspensas ou mesmo expulsas da escola por problemas de conduta (Barkley, 2020, p. 374).

A partir do exposto, compreende-se que os impactos que o TDAH traz para os alunos que sofrem deste transtorno caracteriza-se terreno fértil para a exclusão destes alunos. Com isso, o entendimento de que o TDAH não se resume em indisciplina é primordial para que o problema possa ser observado e possíveis soluções sejam adotadas para que a inclusão escolar se torne uma realidade também para este grupo de educandos.

Barkley (2020) explica esta questão tendo como referência um estudo realizado pelas doutoras Michelle Demaray e Lyndsay Jenkins, no ano de 2011, pela Universidade do Norte de Illinois. A pesquisa evidencia a contradição do desempenho do aluno com TDAH e os demais alunos pesquisados em quatro campos de maior relevância do processo educativo, obtendo os seguintes resultados: “[...] pouco envolvimento com o trabalho escolar, pouca aptidão social, menor motivação para aprender e para ir bem na escola e menor aptidão para o estudo” (Barkley, 2020, p. 374). Conforme as pesquisadoras em supra, os problemas evidenciados tinham provável relação com as dificuldades enfrentadas por alunos com TDAH na escola.

Nesta ordem, Lima e Coelho (2006), destacam que a tríade sintomatológica caracterizadora do TDAH traz um fator de dificuldade para que professor desempenhe bem seu papel em prol do desenvolvimento de seus educandos. Para os autores:

A hiperatividade e impulsividade dificultam a possibilidade de percepção do entorno, a participação em jogos e brincadeiras, tanto pela dificuldade com as regras quanto com o tempo dedicado a cada atividade, que geralmente é mais curto do que o necessário. Também costuma atrapalhar nas relações sociais entre criança x criança e criança x adulto (Lima; Coelho, 2016, p.2).

A inclusão da criança com TDAH na rotina escolar é um desafio importante a ser enfrentado pela escola e seus educadores. As manifestações da sintomatologia de desatenção, impulsividade e hiperatividade, estando associadas ou não, são muito prejudiciais para o desenvolvimento do aluno em sua etapa formativa escolar ou mesmo nas relações com os colegas e professores.

No contexto escolar, evidencia-se uma piora desses sintomas, pois a criança se encontra em uma posição de ajuste a um montante de regras, posturas e comportamentos dentro de uma estrutura de formação continuada, em que o desempenho é medido e cobrado constantemente. A rotina escolar possui uma esquematização mais detalhada do que a domiciliar e o estudante com este transtorno tem dificuldades ou até mesmo resistência em se adequar a essa dinâmica (Gusso; Ferreira; Jara, 2020).

Maia e Confortin (2015, p. 79) inferem acerca dos desafios e dificuldades pedagógicas que os alunos com TDAH trazem para o contexto educativo, uma vez que “[...] esses estudantes não conseguem se concentrar, questionar, refletir sobre um problema apresentado em sala de aula, o que os deixa “atrasados” em seus conteúdos em relação a seus colegas”.

A ausência de um diagnóstico favorece um contexto de evasão e repetência em decorrência do baixo rendimento escolar, o que acarreta consequências emocionais e sociais tornando mais grave o problema. Para Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016, p. 339) “[...] o TDAH não é um transtorno específico da aprendizagem (TA), mas os sintomas nucleares desse transtorno têm um grande impacto no desenvolvimento acadêmico”.

Isso mostra que os sintomas comportamentais do TDAH favorecem o surgimento das dificuldades de interação com o meio e a respectiva construção do conhecimento, especialmente no campo matemático e linguístico.

Os abalos ocasionados pelo TDAH trazem grande sofrimento na vida das crianças e dos adolescentes. Os fracassos constantes na escola e na família, as dificuldades emocionais em razão de preconceitos que enfrentam, o estigma social manifesto na desaprovação de suas características pessoais

corroborar para o desenvolvimento de uma autoimagem negativa e potencializa conflitos intra e interpessoais (Simon; Lauxen; Sonza, 2018, p. 154).

Simon, Lauxen e Sonza (2018) dissertam em seu estudo sobre as práticas pedagógicas no TDAH as dificuldades que este transtorno traz para o aluno em sala de aula. As autoras inferem que as dificuldades escolares do aluno com TDAH são bem específicas, uma vez que este alunado possui a capacidade de aprender, podem desempenhar atividades com criatividade e talento.

Entretanto, suas dificuldades estão diretamente relacionadas a fatores que provém da interferência que o transtorno traz para sua participação e construção da aprendizagem. Em outras palavras, o TDAH é um distúrbio que atua na capacidade de realização, pois seus sintomas interferem em sua completa integração ao que está sendo realizado em sala de aula.

Sob esta ótica, é importante a criação de ambientes educativos que, conforme os autores:

[...] que contribuam para diminuir o sofrimento e oportunizar estratégias de aprendizagem, que favoreçam o bem-estar e o desenvolvimento da autoestima, possibilitando a permanência e o êxito escolar e minimizando os riscos de problemas ocasionados pelo transtorno (Simon; Lauxen; Sonza, 2018, p. 154).

A adoção de estratégias diferenciadas, aliadas a recursos pedagógicos capazes de despertar a curiosidade e a atenção destes alunos podem garantir que todos os alunos, inclusive os que têm TDAH, possam participar coletivamente da construção do conhecimento, de forma lúdica e coletiva, explorando os potenciais que estes alunos trazem para o contexto escolar.

Sob esse entendimento, a inclusão deste alunado requer o reconhecimento de suas necessidades para que eles possam, mesmo com limitações, participar ativamente do processo de formação escolar. Conforme Glat e Blanco (2007, p. 28), “[...] sem a organização de um ambiente mais favorável ao atendimento das necessidades dos alunos que precisam de estratégias e técnicas diferenciadas para aprender, qualquer proposta de educação Inclusiva não passa de retórica ou discurso político”.

Conforme essas autoras, a ideia de que uma educação voltada para a inclusão de alunos que possuem necessidades educacionais especiais, compreendidos neste contexto os alunos com TDAH, necessita muito mais do que a integração destes alunos ao ensino regular. A inclusão é um processo que vai além, demanda uma mudança do paradigma de ensinar e aprender, buscando a compreensão dos aspectos multifatoriais que caracterizam este

transtorno e, a partir daí, estabelecer métodos e estratégias que favoreçam não somente a integração e a inclusão destes alunos ao ensino regular como também sua aprendizagem concreta.

Frente ao exposto, é inegável a relevância da observação inicial do professor, pois, especialmente na Educação Infantil, etapa escolar em que o docente dedica maior tempo e proximidade com as crianças, o diagnóstico inicial torna-se mais fácil, possibilitando que o caso possa ser encaminhado para um diagnóstico médico. Ramos e Acioli (2020) destacam que o diagnóstico permite o início de um tratamento adequado e insere o educando no AEE, onde as propostas pedagógicas poderão ser adaptadas para que o aluno possa ter a ajuda necessária para desenvolver-se.

Barkley (2020) pontua a questão da relação professor/aluno como principal fator para o fracasso ou sucesso escolar, principalmente dos alunos com TDAH, pois são estes profissionais que lidam diretamente com os desafios e os impactos que este transtorno traz para a dinâmica de sala de aula. A tendência é de que o comportamento do profissional, na prática, se torne mais rígido e controlador, podendo gerar interações mais hostis, especialmente quando lhe falta a formação necessária para saber lidar com alunos tão complexos. Frente a isso, as dificuldades de aprendizagem estão sumariamente ligadas à divergência do fazer pedagógico em relação às necessidades de seu alunado.

Na percepção de Simon, Lauxen e Sonza (2018, p. 159), “[...] os professores são peças-chave no processo de aprendizagem dos estudantes. Se a aprendizagem for significativa para o estudante, esse se tornará mais interessado, mais criativo, mais flexível e a aprendizagem em si se tornará uma conquista consistente para o aluno”.

Nesse sentido, a necessidade de padronização do comportamento em sala de aula e a falta de conhecimento acerca dos impactos da sintomatologia no próprio aluno, pode piorar o rendimento escolar e a interação social destas crianças, reduzindo sua motivação para o estudo e da autoestima. Essa situação colabora com o fracasso e a evasão escolar deste alunado engrossando os índices de fracasso escolar evidenciado na educação.

Por outra ótica, um professor que entende o TDAH e as inferências que suas sintomatologias causam no indivíduo, tanto em sua interação com outras pessoas, quanto na construção de seu conhecimento, dão base para um relacionamento professor/aluno mais aproximado e positivo.

Sob essa acepção, a ação docente deixa de ser elemento de piora dos sintomas e da exclusão do aluno com TDAH, para se tornar mola propulsora para seu crescimento social e cognitivo. Barkley (2020) reforça que uma boa relação entre o professor e a criança com

TDAH, com respeito às suas limitações e estratégias de crescimento pessoal e escolar, pode favorecer muito em seu processo inclusivo, pois esta atitude positiva auxilia o educando no “ajuste escolar e social da criança, não só no curto prazo, mas também no longo” (Barkley, 2020, p. 375). Ramos e Acioli (2020) asseveram que:

[...] é fundamental que na escola todos tenham conhecimento sobre o transtorno, a fim de não criar barreiras que impeçam que o aluno desenvolva suas habilidades. É necessário, nesse contexto, que as instituições de ensino estejam preparadas para acolher alunos com TDAH (Ramos; Acioli, 2020, p. 135).

O processo inclusivo dos alunos com TDAH depende necessariamente das ações que a escola determinará para que este alunado possa participar ativamente do processo educativo e angariar resultados satisfatórios.

Conforme análise de Benczik e Bromberg (2003) a proposta de uma educação inclusiva tem como base norteadora o conhecimento das mais variadas necessidades que emanam da diversidade discente dentro do contexto escolar. A partir desta análise, cabe à escola responder a tais necessidades com o rompimento de formas educativas que obedecem à padrões rígidos e inflexíveis, que excluem aqueles alunos que não se enquadram nestes parâmetros. Nesta constatação, integram-se os alunos com TDAH, considerado aluno com necessidades educacionais especiais e, com isso, demanda um atendimento educacional especializado.

Os autores mencionados ainda trazem destaque para as inúmeras dificuldades de adaptação e construção de novas aprendizagens dos alunos com este transtorno. Frente a este cenário, a rigidez do planejamento e a inadequação dos objetivos e processos metodológicos fomentam estas dificuldades, desfavorecendo a interação deste alunado à classe como um todo e com o professor regente. Diante disso, “[...] a presença de alunos com necessidades especiais na escola regular implica, obrigatoriamente, a modificação dos esquemas que produzem a desintegração desses alunos em determinado momento” (Benczik; Bromberg, 2003, p. 199).

Florêncio (2020) desenvolve um estudo destacando que o processo de inclusão do aluno com TDAH inicia-se na Educação Infantil, período em que a sintomatologia é mais facilmente notada e diagnosticada. É no cotidiano escolar que o professor observa as características comportamentais de cada aluno que influenciam diretamente na sua capacidade de interagir corretamente na execução das atividades e na dinâmica da aprendizagem.

Para a autora, “[...] inúmeros são os casos em que o professor da Educação Infantil não possui qualificação acadêmico-profissional suficiente para poder traçar planos de ensino

capazes de contemplar e desenvolver um trabalho pedagógico coerente com as especificidades do TDAH” (Florêncio, 2020, p. 3).

Assim, se torna primordial o apoio pedagógico dos agentes escolares em um trabalho conjunto de sanar as necessidades que a criança com TDAH apresenta e auxiliar na dificuldade do professor em desenvolver um processo ensino aprendizagem eficaz que não desfavoreça ou exclua nenhum aluno, independentemente de suas limitações.

Dessa forma, a construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo depende, fundamentalmente, do compromisso ético e político da escola em reconhecer, acolher e atuar sobre as necessidades educacionais especiais dos alunos com TDAH. Trata-se de um desafio coletivo, que exige formação continuada, mudanças metodológicas e a ressignificação das práticas pedagógicas tradicionais.

2.3 O currículo como instrumento inclusivo

Como visto, os impactos que o TDAH ocasiona para o cotidiano escolar e o processo de formação do conhecimento são muito prejudiciais para os alunos com o transtorno e para os professores que precisam lidar com este problema e ao mesmo tempo favorecer um ensino inclusivo.

O entendimento acerca do transtorno e dos fatores que impedem a real inclusão destes estudantes é ponto crucial para se estabelecer metodologias que favoreçam a ação pedagógica e a efetivação da aprendizagem. Nesse sentido, compreender o TDAH dentro dos parâmetros da educação inclusiva remete a uma posição inicial de que este transtorno não constitui em uma deficiência da capacidade de aprender, nem mesmo um problema específico da aprendizagem.

Conforme pontua Simon, Lauxen e Sonza (2018, p. 159), o TDAH pode ser compreendido como “[...] um distúrbio de realização, já que essas crianças e adolescentes com TDAH, quando motivados, são capazes de aprender, já que são inteligentes e criativas as pessoas com TDAH são capazes e podem colaborar para que se tenha um mundo melhor”.

Sendo assim, a adoção de estratégias de ensino próprias para o atendimento das necessidades relativas ao processo de aprender torna-se elementar para uma educação voltada para a inclusão. Diante disso, considerar não apenas as necessidades, mas também as potencialidades desses estudantes, possibilita uma quebra de paradigmas quanto às orientações curriculares, promovendo a flexibilização e a diversificação dos currículos escolares e das práticas educativas, coadjuvando com situações motivadoras, criativas e

oportunizando um ambiente propício para a construção coletiva da aprendizagem (Simon; Lauxen; Sonza, 2018).

O currículo é o eixo central da educação escolar, pois, organiza e direciona os conteúdos que devem ser ensinados para cada etapa de ensino, as atividades propostas para o trabalho dos conteúdos e as competências que precisam ser desenvolvidos pelos estudantes. Pela sua natureza normativa e amplitude de ação no campo educativo, o currículo “[...] associa-se à própria identidade da instituição escolar, à sua organização e funcionamento e ao papel que exerce - ou deveria exercer - a partir das aspirações e expectativas da sociedade e da cultura em que se insere” (Brasil, 2006, p. 59).

Assim sendo, o currículo escolar está intimamente ligado ao desenvolvimento integral de cada educando, podendo potencializar ou prejudicar sua formação acadêmica, pessoal e social. Diante de tamanha importância no contexto educativo, o currículo também tem como função expressar as finalidades educativas da educação exaradas pelos sistemas educacionais preconizando o ideal de escola almejado pela sociedade.

Moreira e Tadeu (2013, p. 13) evidenciam uma teoria crítica acerca do currículo, compreendendo-o como “um artefato social e cultural”, ou seja, a partir do currículo escolar, os anseios sociais dirimidos por ideais dominantes regem o que deve ser ensinado nas escolas e o tipo de cidadão que se espera formar. Assim sendo,

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira; Tadeu, 2013, p. 14).

Sob essa ótica, o currículo é indissociável de uma ideologia dominante construída socialmente, sendo dispositivo institucionalizado de transmissão de sua cultura. Sendo assim, enquanto campo de formação e transmissão cultural, o currículo é também terreno de construção de significações e sentidos e de luta entre as relações de poder. Silva e Oliveira (2023, p. 17) afirmam que “[...] o currículo é atualmente um dos temas educacionais mais importantes para as políticas públicas em educação, visto que legitima conhecimentos, ajudando a definir o modo como devemos ver o mundo, a sociedade e a nós mesmos”.

Os autores citados compreendem que o currículo escolar tem a função principal de definir basicamente os conteúdos que devem ser ensinados e a forma com que este ensino deve ser estabelecido. Além disso, estão delineadas nos currículos as competências mínimas

que devem ser alcançadas pelos estudantes. Com isso, Silva e Oliveira (2023, p. 11) asseguram que “[...] o conhecimento incorporado e organizado nos currículos, a fim de que seja transmitido nas escolas, visa a dominação das subjetividades e reforça a exclusão”.

Os currículos elaborados fora do contexto escolar têm uma visão ampla de aprendizagem que não consegue contemplar a diversidade do alunado nas escolas. Firmam-se assim, conteúdos, muitas vezes, vazios de significado e que não contemplam a emancipação do aluno enquanto sujeito social.

Sacristán (2004, p. 84) afirma que o currículo pode ser “[...] mera especificação, em um documento, tão exaustiva quanto se queira, de todos os objetivos, áreas, conteúdos ou grandes temas e tópicos concretos que devem ser tratados na sala de aula”, ou pode contemplar a realidade vivida em sua singularidade. Assim, o currículo real transcende qualquer outro documento pedagógico, pois é “[...] efetivado na prática pedagógica em função das condições subjetivas e objetivas presentes em um determinado contexto” (Lima, 2020, p. 192).

Desse modo, a construção de um currículo dentro da realidade que molda as salas de aula tem condições de promover a articulação entre as propostas curriculares formais dos sistemas de ensino com as especificidades locais, prevendo as reais possibilidades de implantação e reformulação destas propostas em prol de um processo educativo, inclusivo, interativo e eficiente.

O par do exposto, Mantoan (2003) destaca que os currículos, sob a ótica inclusiva, devem ser construídos a partir de um contexto local, tendo como base o projeto político pedagógico da escola. Segundo a autora, as informações contidas neste projeto devem oferecer o embasamento necessário para a identificação dos alunos e suas especificidades educacionais, sociais e culturais. Também projetam uma visão geral do que a escola dispõe em termos de recursos (material e humano), que podem ser utilizados como subsídios para o trabalho educativo.

Conforme Mantoan (2003, p. 35-36) “[...] os currículos, a formação das turmas, as práticas de ensino e a avaliação são aspectos da organização pedagógica das escolas e serão revistos e modificados com base no que for definido pelo projeto político-pedagógico de cada escola”. A partir desse entendimento, o conhecimento acerca dos alunos que demandam algum tipo de necessidade educativa também ajuda a adaptar o currículo escolar em função de contribuir com a inclusão e o sucesso escolar de todos os educandos.

O estudo de Heredero (2020) sobre as - Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) - *Universal Desing Learning Guidelines* - remonta uma importante constatação:

[...] o peso da adaptação deve recair em primeiro lugar sobre o currículo e não sobre o estudante. Dado que a maioria dos currículos têm dificuldades em adaptar-se às diferenças individuais, temos que reconhecer que são estes, e não os estudantes, os que têm deficiências. Portanto, devemos corrigir os currículos e não os estudantes (Heredero, 2020, p. 734).

Ainda conforme o autor supramencionado, inclui-se a dificuldade dos alunos com TDAH em adaptar-se ao cotidiano escolar e ao processo ensino aprendizagem, tendo em vista que esses alunos carecem de um currículo que contemple estratégias e métodos que atendam suas necessidades, oportunizando novas formas de construir e expressar conhecimentos.

Dentre as recomendações estabelecidas pela Secretaria de Educação Especial do MEC, por intermédio da coletânea - Saberes e práticas da inclusão - fundamentada na Declaração de Salamanca (1994), os currículos escolares são vistos como importantes ferramentas para o estabelecimento de uma escola inclusiva (Brasil, 2006).

Nesse sentido, o documento - A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física - apresenta a seguinte orientação:

Falar em necessidades educacionais especiais, portanto, deixa de ser pensar nas dificuldades específicas dos alunos e passa a significar o que a escola pode fazer para dar respostas às suas necessidades, de um modo geral, bem como aos que apresentam necessidades específicas muito diferentes dos demais. Considera os alunos, de um modo geral, como passíveis de necessitar, mesmo que temporariamente, de atenção específica e poder requerer um tratamento diversificado dentro do mesmo currículo (Brasil, 2006a, p. 42).

A partir do exposto, observa-se que o olhar da inclusão deve abarcar uma solução para os desafios que chegam às escolas por meio da inclusão. Verifica-se que as necessidades educativas podem partir de alunos que não possuem uma deficiência ou um transtorno que dificulte sua aprendizagem, como é o caso dos estudantes com TDAH. A diversidade que permeia os educandos de uma escola traz consigo uma variedade de formas e tempos de aprendizagem que necessitam ser considerados para que todos os alunos possam alcançar o conhecimento de forma harmônica e conjunta.

Frente a isso, assevera-se que “[...] o currículo deve ser adaptado às necessidades das crianças, e não o contrário” (Brasil, 2006a, p. 25). Sob outros termos, as instituições escolares mediante uma vertente inclusiva e integradora necessitam repensar a organização de seus

currículos com vista a proporcionar maior adaptação e flexibilidade em função de atender as diversas habilidades, interesses e necessidades educacionais que advém dos estudantes. A intenção maior de prover um currículo inclusivo é proporcionar uma educação com mais qualidade, diminuir os índices de evasão escolar e promover, em contrapartida, o sucesso educacional de todos os alunos, erradicando a exclusão.

Desta maneira, a Declaração de Salamanca estabelece que:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independente de quaisquer dificuldades que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos estilos e ritmos de aprendizagem a assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias (UNESCO, 1994, p. 11).

A partir deste exposto, o currículo inclusivo atende uma esfera muito maior do que a educação especial propriamente dita; ele envolve o ensino de maneira a atender a vasta diversidade que nasce dos contextos educativos: os tempos de aprendizagem, a personalidade de cada educando na construção de seu conhecimento e as mais diversas dificuldades que os alunos apresentam no momento da aquisição do conhecimento.

Silva (2022) expõe que o currículo inclusivo demanda necessariamente uma matriz fundamentada na flexibilidade, ou seja, o documento deve permitir que o desenho curricular seja aplicável. Para que o currículo esteja conformado com as características próprias dos alunos e com a didática dos profissionais de ensino, este deve ser formulado com a presença dos professores e outros profissionais da educação, fomentando uma teia de troca de informações e ideias, propícias para o enriquecimento curricular e sua aplicabilidade.

O guia de formação docente na especialidade de educação inclusiva, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, elaborado pela pós-doutora em educação, Luzia Guacira dos Santos Silva destaca que, essas flexibilizações são indispensáveis para a construção de um currículo inclusivo e remontam a três fatores fundamentais: “a) adequação/adaptação curricular; b) Enriquecimento curricular; c) Avaliação diferenciada” (Silva, 2022, p. 60).

Assim, de acordo com esses fatores, inicialmente, o currículo deve passar por modificações para que ele possa se adequar às necessidades de seus educandos. Feitas as adaptações necessárias, o currículo flexível fica aberto a novas considerações, estratégias de ensino e novos recursos que propiciaram o enriquecimento do conteúdo. Por fim, como toda ação pedagógica, o currículo precisa passar por um processo avaliativo diferenciado, que

possibilitem que os educandos possam expressar o que aprenderam e os pontos que precisam ser revisados de diferentes formas.

Nesta mesma linha de análise, o texto introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Adaptações Curriculares – infere sobre a necessidade de flexibilização do currículo com o propósito de atendimento das mais variadas necessidades educacionais especiais, tais como: “[...] deficiência (s), altas habilidades (superdotação), condutas típicas de síndromes ou condições outras que venham a diferenciar a demanda de determinados alunos com relação aos demais colegas” (Brasil, 1997). O documento em voga salienta a necessidade de participação da comunidade escolar visando “[...] viabilizar a todos os alunos, indiscriminadamente, o acesso à aprendizagem, ao conhecimento e ao conjunto de experiências curriculares disponibilizadas ao ambiente educacional, a despeito de necessidades diferenciadas que possam apresentar” (Brasil, 2006b, p. 13).

No que se refere à adequação/adaptação curricular, a flexibilização é realizada por meio da adoção de um montante de estratégias educacionais definidas por Silva (2022, p. 60) como “[...] ajustamentos e adaptações curriculares para atuação frente as dificuldades de aprendizagem dos alunos”.

Nos ajustamentos, a prática docente deve ter pauta no auxílio do educando frente ao alcance dos objetivos definidos pelo currículo comum. Com esses ajustes se espera que os educandos consigam assimilar os conteúdos propostos e realizem as respectivas avaliações, mediante aumento do tempo previsto para a realização das mesmas e das atividades estabelecidas.

Também são previstas mudanças no ordenamento dos conteúdos, organização pedagógica do local de estudo e uso de ferramentas didáticas e tecnológicas no processo ensino aprendizagem. Por outro lado, as adaptações são realizadas quando se observa a necessidade de alteração, suplementação ou ajustes na planificação curricular padrão a fim de favorecer ou maximizar aprendizagem geral da turma.

Tanto o ajustamento quanto as adaptações curriculares não devem somente dizer respeito à planificação das unidades das tarefas (objetivos, conteúdos, estratégias, produção de materiais didáticos e avaliação), mas devem também considerar um conjunto de técnicas de ensino, como por exemplo, a colaboração e todos os métodos que priorizam os estilos de aprendizagem dos alunos e as tecnologias da informação e da comunicação (Silva, 2022, p. 60).

Sob esta perspectiva, é válido mencionar que essas adaptações requerem que a planificação dos conteúdos e a respectiva didática docente tenham como fundamento

principal os seguintes critérios: “[...] o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; • como e quando avaliar o aluno” (Brasil, 2006b, p. 33).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, consolida esse compromisso ao afirmar, em seus princípios, a promoção de uma educação de qualidade para todos, fundamentada nos pilares da inclusão, da equidade e do respeito à diversidade (Brasil, 2018). A BNCC reforça a obrigatoriedade de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a todos os estudantes, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo do ambiente escolar e determinando que as redes de ensino organizem os currículos com vistas à superação das desigualdades educacionais.

Nessa mesma direção, Heredero (2020) sustenta que a rigidez curricular constitui um dos principais entraves à inclusão, especialmente para estudantes que não se enquadram nos padrões médios de aprendizagem. Segundo o autor, currículos formulados sob uma lógica de “tamanho único” acabam por excluir, tanto os alunos com altas habilidades, quanto aqueles com deficiências ou transtornos do neurodesenvolvimento.

Conforme esse autor, a adoção das Diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) representa um avanço significativo na construção de propostas educacionais mais inclusivas, ao possibilitar a flexibilização dos objetivos, dos métodos, dos recursos e das formas de avaliação, conforme as necessidades de cada estudante.

O DUA se apoia em três princípios fundamentais: a multiplicidade de formas de ação e expressão; a multiplicidade de modos de apresentação dos conteúdos; e a multiplicidade de formas de engajamento e motivação (Heredero, 2020). Essas diretrizes dialogam com os pressupostos da BNCC ao indicarem que não há um único caminho para se aprender, tampouco uma única forma de demonstrar o conhecimento construído.

Sob a ótica de Vygotsky, o processo de aprendizagem não é homogêneo, pois se constitui a partir das interações sociais e das experiências culturais vivenciadas pelos sujeitos. Para França e Escott (2018), as funções intelectuais superiores — como atenção, memória lógica e abstração — são desenvolvidas a partir de um processo ativo e complexo, no qual os conhecimentos prévios desempenham papel central. Essa perspectiva valoriza o papel do educador como mediador do processo de construção do conhecimento, cabendo-lhe criar estratégias pedagógicas diversas que permitam ao aluno apropriar-se dos saberes escolares de forma significativa.

Desse modo, a avaliação também deve assumir um caráter formativo, contínuo e processual. Silva (2022) enfatiza que a avaliação diferenciada deve ser compreendida como

instrumento que acompanha o desenvolvimento do estudante, desde a definição dos objetivos de aprendizagem até a escolha das metodologias, atividades e instrumentos avaliativos. Ao ser pautada na personalização e na sistematização das práticas pedagógicas, a avaliação torna-se um potente recurso para aferir não apenas o desempenho do estudante, mas a efetividade das estratégias didáticas utilizadas pelo professor.

É nesse sentido que os PCNs (Brasil, 2006b) e a BNCC (Brasil, 2018) convergem ao destacarem a centralidade dos processos avaliativos na organização do trabalho pedagógico. Por meio da avaliação, é possível identificar avanços, dificuldades e redirecionar as ações educativas, garantindo que todos os estudantes tenham acesso às aprendizagens essenciais. Assim, o currículo deixa de ser um instrumento normativo e homogêneo para tornar-se um espaço de diálogo com as singularidades dos sujeitos, promovendo uma educação efetivamente inclusiva.

Em síntese, as diretrizes curriculares inclusivas, especialmente aquelas baseadas na BNCC, nos PCNs e no DUA, ampliam as possibilidades de aprendizagem para todos os estudantes, rompendo com paradigmas excludentes e fomentando práticas pedagógicas alinhadas ao respeito à diversidade. Nesse contexto, a inclusão de estudantes com TDAH não pode ser entendida como mera adaptação individual, mas como parte de uma transformação mais ampla da cultura escolar, que reconhece e valoriza as múltiplas formas de aprender e ensinar.

A partir destas análises é possível compreender em que aspectos o currículo necessita ser adaptado para que a aprendizagem possa ser efetiva para todos os alunos, principalmente para aqueles que possuem restrições que dificultam seu desenvolvimento cognitivo. Conhecer não somente as dificuldades, mas também as suas potencialidades são poderosos recursos para a criação de estratégias educativas que fomentem uma educação inclusiva e de qualidade.

 <p>Alunos com Transtorno do Déficit de Atenção/ Hiperatividade - TDAH</p>	<p>Melhorar a concentração</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mudar tom de voz de acordo com a necessidade, dando ênfase em momentos mais importantes do assunto. - Envolver o aluno nas ações em sala de aula - Posicionar o aluno em carteira bem próximo do professor. - Começar a aula com alguma tarefa motivadora. - Associar o assunto da aula a alguma situação do cotidiano ou de contexto que interessa ao aluno ou, ainda, que tenha uma aplicação prática. - Utilizar-se de estímulos audiovisuais ou sensoriais, os quais têm grande poder de memorização. - Ser mais emocional na transmissão da aula. - Optar por menos cópia e menos texto. - As provas devem ser enxutas, objetivas, curtas, sem pegadinhas. - Jamais colocar o aluno em situação de constrangimento.
--	---

sala de aula e criação de condições para que o aluno consiga participar ativamente dos processos avaliativos e das atividades desenvolvidas com a turma.

O segundo ponto de flexibilização do currículo abordado por Silva (2022) é o Enriquecimento Curricular (EC) que corresponde à incorporação de atividades com vistas a enriquecer os conteúdos planejados a partir de uma prévia visualização das áreas de maior interesse e habilidades dos alunos a fim de que os conteúdos possam ser aprofundados.

O objetivo dessa metodologia é ampliar o campo de construção de conhecimentos, fortalecendo o desenvolvimento de habilidades e competências especialmente de alunos com “[...] altas habilidades/superdotação, que também podem trazer diagnóstico associado de TDAH, dislexia, dislalia, discalculia, disortografia, disgrafia, Asperger” (Silva, 2022, p. 79).

Esses transtornos, que na maioria das vezes geram prejuízos para o desenvolvimento escolar, podem esconder habilidades atípicas, que, quando exploradas de forma a ampliá-las, trazem grandes benefícios quanto à erradicação da evasão escolar e no auxílio com a aprendizagem dos conteúdos formais.

Os PCNs mostram que os programas de adaptação curricular devem primar pela introdução de conteúdos auxiliares, ampliação dos objetivos educacionais e diversificação dos critérios de avaliação. Entretanto, tais estratégias não devem presumir “[...] a eliminação ou redução dos elementos constantes do currículo regular desenvolvido pelo aluno” (Brasil, 2006b, p. 51). Ou seja, as mudanças pensadas para tornar o currículo mais flexível e acessível a todos os alunos devem ocorrer sem causar prejuízos ao currículo formal formulado para as unidades escolares, de acordo com cada etapa de aprendizagem.

Todo o processo de flexibilização curricular que tencionam o atendimento das necessidades da educação inclusiva acima explanado deve estar atrelado ao processo de aprendizagem do educando. Desta forma, a avaliação deve ser adotada também sob aspectos diferenciados. E, a avaliação diferenciada, segundo Silva (2022, p. 82) deve desvelar-se de forma:

[...] contínua, formativa, livre, sistemática, personalizada e verificadora da aprendizagem, que considera todo o processo de ensino desde a elaboração dos objetivos, a ordenação dos conteúdos, a metodologia utilizada, as atividades e instrumentos propostos para o alcance das aprendizagens [...] (Silva, 2022, p. 82).

O processo avaliativo deve ser recurso de orientação docente no tocante à efetividade de suas práticas educativas frente as necessidades específicas de seu alunado e o que necessita

ser revisto para que todos os estudantes atinjam o patamar de aprendizagem e desenvolvimento esperado.

Os PCNs destacam considerável valor aos processos avaliativos, uma vez que, é por meio desses parâmetros que as ações pedagógicas podem ser verificadas como métodos educativos eficazes ou propostas que precisam passar por mudanças. É também por intermédio das avaliações escolares que o rendimento do aluno é mensurado, destacando os pontos que obteve melhor desenvolvimento e os que ainda precisam ser melhorados. Neste aspecto, novas estratégias e recursos podem ser incorporados para que o aluno atinja o seu melhor desempenho escolar.

Herdero (2020, p. 735), também pressupõe que a flexibilidade do currículo se constitui sobremaneira no processo de inclusão escolar. Por esta via, indica a adoção de Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) no processo de inclusão escolar. O autor explica que “[...] o DUA é uma referência que corrige o principal obstáculo para promover alunos avançados nos ambientes de aprendizagem: os currículos inflexíveis, tamanho único para todos”.

Esse autor afirma que a rigidez dos currículos impede que as necessidades educativas dos estudantes possam ser abordadas e, diante disso, favorecem a criação de barreiras para que a aprendizagem possa ser um bem compartilhado por todos. Os currículos formulados para um padrão de aprendizagem deixam de fora alunos que ocupam os extremos do processo educativo. Numa ponta estão os estudantes superdotados ou com altas habilidades, de outro, estão aqueles alunos que possuem algum tipo de deficiência que lhes impedem de obter um bom desempenho educativo. Ambos os campos são prejudicados por um currículo comum, que consegue atender somente alunos de desempenho escolar padrão.

Diante da realidade de um contexto educativo permeado pela diversidade estudantil, estes currículos falham ao elaborar conteúdos e métodos pedagógicos que atendem a média dos alunos, pois deixam de contemplar a variedade de habilidades e capacidades que provém daqueles que não pertencem à média. Neste ínterim, tais alunos também não conseguem acompanhar o processo pedagógico traçado pelo currículo comum que não possui a flexibilidade necessária para a adoção de novas formas de expor e construir o conhecimento e são renegados à exclusão, endossando os altos índices de fracasso e evasão escolar (Herdero, 2020).

Em contrapartida, o DUA vem com a proposta de flexibilizar os objetivos, os métodos de trabalho docente, os recursos materiais e os processos avaliativos, favorecendo um

trabalho de ensino-aprendizagem que contemple as dificuldades e as necessidades mais específicas de cada educando.

Esta proposta curricular verte de três questionamentos básicos que se desdobram em três princípios norteadores; são eles: “[...] proporcionar modos múltiplos de ação e expressão; proporcionar modos múltiplos de apresentação e, proporcionar modos múltiplos de implicação, engajamento e envolvimento” (Heredero, 2020, p. 736).

A primeira questão que se deve responder é: o quê da aprendizagem ou como a aprendizagem é concebida? A resposta vem de observações e análises sobre como a aprendizagem se concretiza para os alunos. De acordo com a teoria de Lev Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo das crianças tem bases pioneiras nas relações sociais e condições de vida. Em outras palavras, o conhecimento que é construído na escola tem como fundamentos outros conceitos, mais básicos, que são construídos fora da escola.

É a partir dos conhecimentos prévios que os alunos constroem aprendizagens mais complexas que vão sendo desenvolvidas ao longo do processo de escolarização. A partir desta ótica, a construção da aprendizagem “[...] é resultado de uma atividade complexa que envolve todas as funções intelectuais básicas, tais como a capacidade de comparação e diferenciação, a abstração, a atenção deliberada, a memória lógica, etc.” (França; Escott, 2018, p. 14).

A personalidade única de um aluno também se reveste em sua forma específica de ver e conceber o conhecimento. Para uns, a aprendizagem é melhor efetivada por meio de recursos audiovisuais; para outros, o conhecimento por via escrita é o meio mais eficaz; e, ainda há aqueles que devido a algum tipo de dificuldade necessitam de outras formas de exposição do conteúdo para que sua atenção e cognição possam ser ativados.

Fundamentada nos princípios da inclusão, da equidade e do respeito à diversidade, a prática pedagógica contemporânea exige o reconhecimento das múltiplas formas de aprender e expressar conhecimentos.

De acordo com Heredero (2020, p. 736), “[...] não há um meio de representação ideal para todos os estudantes, por isso oportunizar modos múltiplos de apresentação dos conteúdos é essencial”. Essa perspectiva sustenta o primeiro princípio, que visa favorecer diferentes formas de apresentação dos saberes, de modo que cada aluno possa construir sua aprendizagem com base em seus próprios modos de compreensão e significação.

Nesse sentido, emerge um segundo questionamento, igualmente relevante: como a aprendizagem pode ser expressa pelo educando? Para respondê-lo, é necessário considerar que o conhecimento pode ser expresso de maneiras diversas, respeitando as particularidades cognitivas, comunicacionais, físicas e emocionais dos sujeitos.

Alguns estudantes demonstram maior habilidade em se expressar oralmente; outros, por sua vez, preferem e desenvolvem melhores suas ideias por meio da linguagem escrita. Há ainda aqueles que, em virtude de limitações físicas ou intelectuais, constroem modos próprios de manifestação do conhecimento, que demandam sensibilidade e escuta ativa por parte do professor.

Como enfatiza Heredero (2020, p. 736), “é imprescindível que o educador reconheça e valide essas formas plurais de expressão como legítimas e eficazes”. Dessa maneira, a educação inclusiva não se limita à presença física dos estudantes em sala de aula, mas implica a criação de ambientes que acolham e valorizem a singularidade de cada um, promovendo a equidade no acesso ao currículo, aos recursos e às oportunidades de aprendizagem. Heredero (2020) aponta que:

[...] a ação e a expressão requerem uma grande quantidade de estratégias, práticas e organização; este é outro aspecto em que os estudantes se diferenciam. [...] assim, há de se promover opções variadas para que a ação e a expressão se manifestem, pois, são imprescindíveis (Heredero, 2020, p. 736).

A citação de Heredero (2020) destaca que a ação e a expressão exigem diversas estratégias, pois os estudantes se diferenciam significativamente nesse aspecto. Assim, promover múltiplas formas de expressão é essencial para garantir uma educação inclusiva e equitativa. Essa perspectiva, alinhada aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), rompe com modelos padronizados de ensino e avaliação, valorizando a diversidade dos modos de aprender e demonstrar conhecimentos. Ao oferecer opções variadas, o professor assegura condições justas de participação e aprendizagem para todos os alunos.

Frente a isso, postula-se o segundo princípio que devem viabilizar diferentes formas de apresentação do que os alunos aprenderam e em que eles ainda necessitam desenvolver mais. Por fim, o DUA propõe para a construção curricular que considere as formas de motivação e engajamento dos alunos nos processos educativos mediante o questionamento do porquê da aprendizagem?

Em seu contexto social e familiar, os indivíduos possuem fontes de motivação diferenciadas para a efetivação de seus engajamentos. Também no campo educativo, de acordo com Heredero (2020, p. 736), “[...] as emoções das pessoas e a afetividade são elementos cruciais para a aprendizagem, e os estudantes diferem notoriamente nos modos os quais podem ser provocados e motivados”. É dentro deste aspecto que o terceiro princípio tem

embasamento, com vistas a criar múltiplas condições de implicação, engajamento e envolvimento, promovendo atividades grupais, individuais, lúdicas, entre outras (Herdedero, 2020).

A constatação que se tem de todo exposto é que o currículo inclusivo viabiliza novas formas de trabalho pedagógico que contempla não somente os alunos que têm sua linha de aprendizagem dentro do padrão esperado, mas também inclui os educandos que, comumente ficam à margem do processo ensino aprendizagem.

As normatizações que determinam a inclusão dos alunos com deficiências e transtornos que limitam a capacidade do aluno em desenvolver-se cognitivamente na educação pública, preveem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e incentivam o uso de recursos pedagógicos e tecnológicos para a efetivação desta inclusão. Entretanto, a acessibilidade a um currículo inclusivo traz condições mais efetivas de inclusão, proporcionam a variabilidade da prática docente e permite que o educando possa construir sua própria aprendizagem, acompanhado de toda a turma, tornando a inclusão mais concreta não só para os alunos com necessidades educacionais específicas, mas para toda a diversidade de aprendizagem que permeia a sala de aula.

Em síntese, as diretrizes curriculares inclusivas, especialmente aquelas baseadas na BNCC, nos PCNs e no DUA, ampliam as possibilidades de aprendizagem para todos os estudantes, rompendo com paradigmas excludentes e fomentando práticas pedagógicas alinhadas ao respeito à diversidade. Nesse contexto, a inclusão de estudantes com TDAH não pode ser entendida como mera adaptação individual, mas como parte de uma transformação mais ampla da cultura escolar, que reconhece e valoriza as múltiplas formas de aprender e ensinar.

2.4 A afetividade e o lúdico: importantes aliados na construção do conhecimento

Conforme foi explicitado neste estudo, os estudantes que demandam atenção especial no trabalho educativo trazem consigo um importante desafio, especialmente para seus docentes, que é a sua real inclusão no desenvolvimento das aprendizagens. No decorrer da história, pessoas com algum tipo de deficiência sofreram as consequências do preconceito e de atos discriminatórios, pois estes indivíduos eram vistos como incapazes. A legislação instituiu a inclusão destes estudantes em escolas regulares, uma prerrogativa que favoreceu muito a inclusão escolar, entretanto, ainda falta muito para que a inclusão aconteça de forma plena e conjunta com os demais estudantes (Rocha; Cruz; Souza, 2019).

Especialmente se tratando do aluno com TDAH, os aspectos comportamentais atraem para si uma carga de reações negativas, muitas vezes pela comparação de seus distúrbios às manifestações de indisciplina e o que é identificado como falta de educação. Nesse contexto, o aluno que já sofre com a sintomatologia do transtorno, ainda tem sua autoestima e autoconfiança pautados na fragilidade, uma vez que, tem dificuldade em participar satisfatoriamente das atividades propostas e das relações sociais na escola, tendo seu desempenho educacional comprometido.

Esses comportamentos levam à exclusão e consecutivamente à evasão escolar. A afetividade e a ludicidade entram nessa ótica como importantes ferramentas para o entendimento destes alunos como indivíduos únicos, dotados de potencial cognitivo, de habilidades e competências importantes para o desenvolvimento da aprendizagem.

Partindo das concepções de Freire (1987, p. 39) “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. A linha de análise abordada por Paulo Freire enfatiza as relações dialógicas que os educandos estabelecem entre si e destes com seu professor, mediatizados pelo conhecimento. Freire impulsiona o pensamento de que o conhecimento é construído conjuntamente, pois ao mesmo tempo em que se ensina também se aprende, é uma troca que se estabelece entre educandos e educador. Assim, o relacionamento afetivo de qualidade estabelecido dentro da escola é requisito basilar para o processo educativo.

Na concepção de Rocha, Cruz e Souza (2019), a educação escolar não deve se ater puramente à transmissão de saberes preconcebidos. A formação estudantil necessita romper com as barreiras de uma educação bancária e conteudista e valorizar a formação de um indivíduo como um todo, preparando-o para o convívio harmônico, pleno e autêntico com os diferentes eixos sociais (família, escola e sociedade em geral).

As autoras destacam a ideia de que “[...] para que a educação seja efetiva é necessária uma postura para além do discurso, ou seja, é necessária a prática, a vivência, em sala de aula e fora dela” (Rocha; Cruz; Souza, 2019, p. 223). Neste exposto, o educador deve potencializar em seu educando a capacidade de buscar e construir novos conhecimentos e a partir deles fortalecer sua autoconfiança.

Conforme Mattos (2008):

Aprender a aprender é uma capacidade de intervenção ativa e de mediação entre as situações ocorridas externamente e as atitudes desenvolvidas pelo educando. Ensinar a pensar é proporcionar o desenvolvimento de habilidades que provoquem a utilização do conhecimento em busca da transformação da realidade. Estimular a criatividade leva ao movimento do pensamento, em

uma busca dialógica com a descoberta, no exercício de perseguir o saber, via imaginação, intuição e emoção (Mattos, 2008, p. 51).

Para Mantoan (2003) a superação do modelo tradicional de ensino deve perpassar por uma nova condução sobre o que se ensina e a forma como se dá essa prática. A autora pontua especial relevância na formação de indivíduos éticos, afetivos e mais humanos, que respeitam as diferenças e estabelecem relações socioafetivas em seu convívio.

No contexto de sala de aula, as relações estabelecidas devem ser de cooperação e reciprocidade, trocando as relações de competitividade e rivalidade pelo desenvolvimento de um espírito de solidariedade e participação. Desta forma, a aprendizagem se dá,

[...] ora sobressaindo o lógico, o intuitivo, o sensorial, ora aspectos social e afetivo dos alunos. Em suas práticas pedagógicas predominam a experimentação, a criação, a descoberta, a coautoria do conhecimento. Vale o que os alunos são capazes de aprender hoje e o que podemos oferecer-lhes de melhor para que se desenvolvam em um ambiente rico e verdadeiramente estimulador de suas potencialidades (Mantoan, 2003, p. 34).

Os PCNs estabelecem que as interações educativas devem contar com um ambiente propício para a construção dessas relações, deixando de ser um ambiente exclusivamente preparado para o trabalho dos conteúdos e proporcionando um local onde a aprendizagem é construída mutuamente, com trocas valorosas de conhecimento, assentadas na afetividade e na ludicidade.

Os aspectos emocionais e afetivos são tão relevantes quanto os cognitivos, principalmente para os alunos prejudicados por fracassos escolares ou que não estejam interessados no que a escola pode oferecer. A afetividade, o grau de aceitação ou rejeição, a competitividade e o ritmo de produção estabelecidos em um grupo interferem diretamente na produção do trabalho. A participação de um aluno muitas vezes varia em função do grupo em que está inserido (Brasil, 1997, p. 64).

Verifica-se, com isso, que a construção de um ambiente favorável para construção de novos saberes é primordial, pois, se o aluno já vem de um processo de exclusões e de fracasso escolar, dificilmente encontrará motivações para mudar essa prerrogativa. Sem a abertura do educando para a aprendizagem, seu desempenho é igualmente prejudicado. É preciso que o aluno se sinta parte do processo educacional, entendendo que pode aprender e cooperar com o aprendizado da turma, numa atmosfera educativa livre de depreciações ou críticas decorrentes de suas eventuais dificuldades ou limitações, mas que promova a sua superação.

As postulações de Mattos (2008) mostram que a criação de um ambiente educativo parte necessariamente da gestão que o educador realiza entre a comunicação afetiva exercida

com toda a turma, a administração dos sentimentos, a ação e disposição de cada educando em prol da aquisição da aprendizagem.

Assim, “[...] a inclusão/exclusão do educando dependerá do desenvolvimento do processo afetivo, da inter-relação entre educador/educandos e da cumplicidade estabelecida no favorecimento da autoconfiança e da autoestima de ambos” (Mattos, 2008, p. 50). Cabe ressaltar que autoconfiança e a autoestima dos alunos são fatores que são construídos paulatinamente no cotidiano de sala de aula, e estão intimamente ligados à noção de respeito e aceitação das diferenças.

Chabot e Chabot (2008) apresentam um importante estudo sobre as emoções e seus impactos na aprendizagem e consecutivamente no rendimento escolar. Os autores explicam que “[...] o aprendizado depende do estado emocional daquele que aprende” (Chabot; Chabot 2008, p. 137). Desta forma, cabe à prática docente criar condições favoráveis para que esse aprendizado aconteça. Para isso, necessita primordialmente desenvolver duas competências principais: a compaixão e a empatia.

A partir dessas qualidades o professor é capaz de entender as emoções de seus alunos, tais como insegurança, medo, desmotivação, dentre outras, que podem surgir de situações vivenciadas em seu cotidiano e que, por vezes, são trazidas para a escola, ou experimentadas na própria dinâmica escolar. Compreendidos os fatores emocionais que interferem na atenção e assimilação do conhecimento, o educador terá condições de gerir tais sentimentos e auxiliar o aluno em suas dificuldades cognitivas.

No que concerne ao trabalho pedagógico com alunos que necessitam de atenção educacional especial, em especial o TDAH, eixo principal desta pesquisa, Rocha, Cruz e Souza (2019) ressaltam que a efetiva aprendizagem demanda primeiramente o rompimento de barreiras que prejudicam este processo. Conforme prevê a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) em seu art. 3º, inciso IV, estas barreiras podem ser definidas como:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, [...] (Brasil, 2015).

Sendo assim, torna-se relevante identificar as limitações destes alunos e promover relações pautadas na afetividade, aliadas à busca de subsídios que auxiliam no rompimento dessas barreiras que afetam a participação com o grupo e a sucessiva aprendizagem. “[...] O

aluno com deficiência, ao sentir-se acolhido sente-se em segurança, melhora sua autoestima e sua autoconfiança. Esse domínio afetivo complementa o desenvolvimento cognitivo” (Rocha; Cruz; Souza, 2019, p. 227).

Em conformidade com as autoras em pauta, Mattos (2008) complementa que o fator afetivo e cognitivo, apesar de possuírem naturezas opostas, são complementares entre si, pois mesmo que um fator, em alguns momentos, prevaleça sobre o outro, ambos se fortalecem mutuamente.

Assim como a afetividade, a ludicidade apresenta-se como um recurso indispensável para a ação docente. Guimarães, Borges e Carvalho (2018, p. 6) conceituam o lúdico como atividades que envolvem o “[...] brincar, brinquedos, jogos, danças, teatros, contação de histórias, músicas. A ludicidade é a prática dessas atividades dentro das escolas, como práticas pedagógicas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem”.

Essas autoras ainda preconizam que a ludicidade não se resume em jogos e brincadeiras, pois abrange um campo maior de conceituação. Sob esta visão, as atividades lúdicas são todas as ações que favorecem alegria, prazer e integração do grupo, criando situações ricas de envolvimento e abertura para a aprendizagem.

Nas atividades lúdicas, o que importa não é apenas a prática da atividade, ou o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivenciado. Possibilita a quem a vivência, momentos de encontros consigo mesmo e com os outros, momentos de fantasia e de realidade, de ressignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida, de expressividade (Guimarães; Borges; Carvalho, 2018, p. 4).

Kishimoto (2010) disserta acerca dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil, evidenciando que a brincadeira é parte constitutiva do desenvolvimento humano e tem seu ápice na infância. Através do ato de brincar, a criança encontra condições de explorar o mundo à sua volta reproduzindo-o dentro da brincadeira.

No contexto educativo, os jogos e brincadeiras são importantes para que o aluno desenvolva sua personalidade, crie laços afetivos, fortaleça as interações sociais. É também em um contexto lúdico que o processo ensino aprendizagem flui mais harmonicamente, oferecendo significado aos conteúdos ensinados.

[...] o jogo como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento, passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar crianças diante de situações lúdicas como o jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-los aos conteúdos culturais ao serem veiculados na escola (Kishimoto, 2010, p. 13).

Outro ponto que merece destaque é a análise da ludicidade como possível ferramenta para inclusão dos alunos em geral e, em especial os que sofrem com os transtornos do TDAH, uma vez que promove o despertar de competências e habilidades psicomotoras de cada aluno e auxilia amplamente no seu processo formador.

Além disso, as práticas lúdicas, especialmente quando se trabalha pedagogicamente com crianças, traz um ambiente de bem-estar, favorável para o desenvolvimento das aprendizagens, fortalecimento das relações entre o grupo e seu professor e rompimento das barreiras do preconceito (Kishimoto, 2010).

Florêncio (2020, p. 1) ressalta que, mesmo em atividades estruturadas e planejadas para a turma, “[...] surgem eventualmente casos em que a criança não consegue estabelecer ou seguir os limites de atividades lúdicas, bem como aquelas que envolvem as habilidades de concentração e atenção, características do transtorno do déficit de atenção com hiperatividade”. Este é um fator que acomete o aluno com TDAH pois a sintomatologia do transtorno traz alguns prejuízos em atividades planejadas para a turma, mesmo que estas sejam pautadas na ludicidade.

Ramos e Acioli (2020) apontam, com base no manual DSM-IV, um quadro explicativo que demonstra o comportamento destas crianças de acordo com os sintomas descritos.

Quadro 02 – Sintomatologia do TDAH e as alterações do comportamento

Desatenção	Hiperatividade/impulsividade
Prestar pouca atenção a detalhes e cometer erros por falta de atenção	Mover de modo incessantes pés e mãos quando sentado
Dificuldade em se concentrar (em deveres ou brincadeiras)	Dificuldade de permanecer sentado em situações em que isto é esperado (sala de aula, mesa de jantar etc.)
Parecer estar prestando atenção em outras coisas numa conversa	Correr ou trepar em objetos frequentemente, em situações nas quais isto é inapropriado
Dificuldade em seguir instruções até o fim ou deixar atividades sem terminá-las	Dificuldade para se manter em atividade de lazer em silêncio
Dificuldade de se organizar ou planejar com antecedência	Parecer ser movido por um “motor” sempre “ligado”
Relutância ou antipatia para fazer deveres de casa ou iniciar tarefas que exijam esforço mental por muito tempo	Falar demais
Perder objetos ou esquecer compromissos	Responder as perguntas antes delas serem concluídas
Distrair-se com muita facilidade com coisas a sua volta ou com	Não conseguir aguardar a vez

Fonte: Ramos e Acioli (2020).

Em observação ao quadro explicitado, entende-se a dificuldade desses alunos em cumprir regras e manutenção do foco, quesitos de grande importância para as atividades

lúdicas voltadas para a integração do grupo e a formação de conhecimentos. Neste exposto, cabe ao professor a observação do comportamento do aluno dentro das interações lúdicas, mudando o desenrolar da atividade para que possa estar compatível com todos os integrantes, especialmente o aluno com TDAH.

Nesse sentido, a condução da ludicidade deve estar atrelada a ações de controle da dispersão e dos comportamentos hiperativos e impulsivos, do estímulo da atenção e da motivação dos educandos. É importante lembrar que as atividades lúdicas devem sempre ter em sua essência o cunho prazeroso, em contraposição a atividades maçantes ou impositivas (Cunha, 2012).

No que se refere ao lúdico, sabe-se que o comportamento da criança hiperativa, em relação às crianças normais, é pior devido à grande dificuldade de atenção, concentração e impulsividade causada pelo distúrbio, portanto ao utilizar os jogos como estratégias pedagógicas deve ter em considerações as características da criança, auxiliar o aluno a desenvolver as habilidades necessárias para um desempenho social, emocional e cognitivo (Cunha, 2012, p. 57).

Vale o destaque de que os jogos e brincadeiras são importantes aliados no trabalho pedagógico de maneira geral. Em particular, os alunos com TDAH possuem ainda a prerrogativa de se trabalhar ativamente o cumprimento de regras e instruções, uma dificuldade que o aluno com este transtorno apresenta. Pela sua natureza interativa e criativa, as atividades lúdicas criam condições para a gestão dos sintomas de desatenção, hiperatividade e a impulsividade, possibilitando o controle dos mesmos e proporcionando o desenvolvimento de habilidades psicossociais importantes para a atuação deste alunado nas demais atividades educativas (Cunha, 2012).

Como visto, o TDAH traz para o contexto escolares consideráveis impactos que inferem tanto nas relações sociais com o professor e demais colegas, quanto no desenvolvimento cognitivo destes alunos. Entretanto, a inclusão deste alunado é uma premissa que deve ser trabalhada no cotidiano da escola, por meio de uma mudança de paradigma sobre a capacidade de integração destes educandos e desenvolvimento cognitivo.

Para tanto, o conhecimento sobre as sintomatologias que inferem sobre o comportamento e o uso de metodologias diferenciadas, como o currículo inclusivo, a valorização e prática da afetividade e a inserção de ações fundamentadas na ludicidade são fatores que surgem como significativas possibilidades de promoção da inclusão não somente de alunos com TDAH, mas de toda a diversidade que constrói a educação escolar.

Ao longo deste capítulo, buscou-se discutir, de forma crítica e articulada, os desafios e possibilidades que permeiam a inclusão de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no cotidiano escolar. Partindo de uma análise sociocultural da educação, evidenciou-se que a escola, enquanto instituição historicamente marcada por processos seletivos e excludentes, ainda enfrenta obstáculos significativos na consolidação de práticas verdadeiramente inclusivas.

A dialética entre inclusão e exclusão, discutida à luz de autores como Mantoan, Santos e Cury, revela que os avanços legais e discursivos em prol da educação inclusiva não são, por si só, suficientes para romper com estruturas e mentalidades arraigadas que dificultam o acolhimento da diversidade no ambiente escolar.

A presença do aluno com TDAH em sala de aula desafia práticas pedagógicas convencionais, sobretudo no que diz respeito à gestão do comportamento, à organização do tempo e à personalização das estratégias de ensino. Nesse sentido, compreender os impactos do TDAH na aprendizagem requer uma abordagem que considere as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, sem reducionismos diagnósticos ou patologizantes.

Como discutido, a formação docente e o apoio institucional são elementos fundamentais para que o professor se sinta preparado para lidar com a complexidade que o transtorno pode apresentar no contexto educativo. Além disso, o currículo se apresenta como uma potente ferramenta para promoção da inclusão, desde que pensado de forma flexível, aberta à diversidade e comprometido com a equidade.

A flexibilização curricular, aliada a práticas pedagógicas centradas na afetividade e no lúdico, configura-se como um caminho promissor para a valorização das singularidades dos alunos com TDAH, promovendo um ambiente mais acessível e significativo para a aprendizagem. A ludicidade, neste contexto, transcende a ideia de “brincadeira” e torna-se estratégia didático-pedagógica capaz de engajar, motivar e favorecer o desenvolvimento integral do estudante.

Dessa forma, pode-se afirmar que incluir estudantes com TDAH na escola requer uma postura ética, sensível e aberta à revisão constante das práticas pedagógicas. Embora existam obstáculos significativos, é possível avançar quando a instituição escolar se compreende como um ambiente de escuta, de pertencimento e de construção conjunta do saber.

A efetivação dessa proposta depende não apenas de políticas públicas e diretrizes curriculares, mas, sobretudo, de uma mudança de paradigma que reconheça a diferença como valor e a inclusão como princípio fundamental da educação democrática e de qualidade para todos.

3 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TDAH

Este capítulo aborda a perspectiva dos autores da área da educação a respeito da formação como meio para o estabelecimento de práticas docentes efetivamente inclusivas. Sob esse viés, o estudo tem como ponto principal de análise o entendimento sobre a importância da formação docente na inclusão de alunos com TDAH.

Este capítulo se desmembra ainda três pontos: a prática reflexiva na formação dos professores; a importância do diagnóstico precoce e do conhecimento sobre o transtorno para o trabalho pedagógico e inclusivo; e, a participação da família na escola como fator fundamental no desenvolvimento acadêmico do aluno com TDAH. Essas reflexões têm como base teórica Nóvoa (1991), Freire (2019), Tardif (2014), dentre outros estudos.

Integrar alunos com TDAH no ensino regular representa um desafio complexo para professores e equipes escolares. Diante das particularidades próprias desse transtorno, é essencial que os educadores estejam aptos a compreender as necessidades específicas desses estudantes e ajustar suas abordagens pedagógicas para favorecer o aprendizado. Nesse cenário, a formação dos docentes assume papel central, pois vai além do domínio de conteúdos técnicos, englobando o desenvolvimento de competências reflexivas e éticas que sustentem uma prática inclusiva de fato.

Este capítulo analisa a relevância dessa preparação para a criação de ambientes educacionais que respeitem as diferenças e promovam uma pedagogia mais justa e acolhedora. Para isso, este estudo parte do que prevê a Declaração de Salamanca, “cada criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, [...] tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias”.

Essa afirmativa chama a escola para o dever de promover a inclusão de todos os seus educandos, especialmente para os que são acometidos por toda ordem de necessidades especiais, inclusive os que são diagnosticados com TDAH (UNESCO⁶, 1994).

Diante dessa prerrogativa, este estudo compreende a importância da formação docente como meio (possibilidade) para o estabelecimento de práticas efetivamente inclusivas. Sob esta ótica será possível, em contrapartida, buscar respostas para a problemática deste estudo: Qual a importância da formação docente na inclusão de alunos com necessidades especiais no contexto de sala de aula? Para compreender esta problemática, vale uma breve análise sobre os principais normativos que regem a formação docente e sua extensão para o trabalho pedagógico com a inclusão.

O texto constitucional dispõe de forma indireta acerca da formação docente ao incluir no art. 206, inciso V, a “[...] valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (Brasil, 1988). Nesse sentido, a Lei Maior prima pela relevância da formação inicial e continuada destes profissionais, assegurando a valorização deles por meio da instituição dos planos de carreira.

Nesse princípio, a Declaração de Salamanca estabelece que a

[...] preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o fator-chave na promoção das escolas inclusivas. Para além disso, reconhece-se cada vez mais, a importância da seleção de professores com deficiência que possam servir de modelo para as crianças deficientes (UNESCO, 1994).

A defesa da Unesco é que os docentes tenham uma formação específica para o trabalho com alunos que demandam necessidades especiais de aprendizagem e, para além deste ponto, alinha a escolha de profissionais que possuam algum tipo de deficiência para que o processo inclusivo tenha como ponto de partida, exemplos práticos de integração a serem visualizados por este alunado (UNESCO, 1994).

Para inserir esse pressuposto nas políticas públicas de forma mais específica, a LDB dedica o Título VI para a tratativa dos profissionais da educação e, logo no princípio, em seu artigo 61 estabelece que: “Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos”. E, a formação inicial é um dos pontos preponderantes para que este profissional da educação seja reconhecido como tal.

Essa formação de que trata o artigo 61 é posteriormente mais especificada ao se tratar do trabalho docente na educação básica. O art. 62 determina que essa formação, “[...] far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, é oferecida em nível médio, na modalidade normal”. Os parágrafos que compõem o presente artigo determinam que tanto a formação inicial e continuada, quanto as capacitações desses profissionais deverão ser realizadas “[...] em regime de colaboração” (art. 62, § 1º), a serem promovidas pelos respectivos entes federados (Brasil, 1996).

Tendo em vista o aspecto da inclusão, o artigo 59 da LDB, contido no capítulo V, que trata da educação especial, remete à compulsoriedade da capacitação docente para o trabalho com “[...] educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. O inciso III do mesmo artigo impõe que esses profissionais tenham “[...] especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regulares capacitadas para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996).

Verifica-se diante deste exposto que a LDB abrange amplamente a formação docente em nível inicial, continuado e demais capacitações como requisito basilar para a atuação na educação básica, dando atenção especial à formação destes profissionais para atuarem com alunos que necessitem de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Apesar dos estudantes com TDAH não serem contemplados explicitamente por esta legislação, eles se enquadram nesta linha do AEE, uma vez que, a sintomatologia que caracterizam este transtorno trazem uma dificuldade importante na adaptação destes alunos em contexto escolar e também no processo de ensino aprendizagem, como foi amplamente discutido nas sessões anteriores deste estudo.

Vale o destaque de que a LDB na disposição do artigo 62, § 8º, fixa que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 1996). Aqui se insere um outro normativo a ser observado no que se refere à formação docente. Nesta perspectiva, entre as ações concernentes à BNCC, prima-se por

“[...] criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem” (Brasil, 2018, p. 17).

A Base postula, ainda, especial atenção à diversidade e, dentre estas, destaca que a qualidade da aprendizagem “[...] requer compromisso com os alunos com deficiência reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas” (Brasil, 2018, p. 16). É possível verificar a relevância da formação docente prevista por esses ordenamentos e a imposição de que esta formação esteja alinhada com o que é postulado na BNCC. Frente a essa prerrogativa a base infere que,

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (Brasil, 2018, p. 21).

A BNCC entende que a formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação é uma ação necessária e importante na promoção de uma educação pautada na qualidade. Verifica-se, também, a relevância dada no alinhamento desta formação com os postulados para o currículo nacional e na implementação destes na educação básica.

Em conformidade com a LDB, o PNE (2014-2024) trata, na meta 15, do estabelecimento de prazos para a instituição da política nacional de formação dos profissionais da educação conforme disposto nos incisos I, II e III (art. 61 da lei 9394/96). Neste ponto, fica determinado que, em regime de colaboração, os entes federativos assegurem, no prazo de um ano, contado a partir da vigência do PNE (2014-2024), a realização desta ação em prol da formação docente em nível superior. Assim, todos os professores atuantes na educação básica terão que ter “[...] formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (Brasil, 2014).

Consecutivamente, a meta 16 do plano em estudo, amplia a meta anterior determinando a formação “[...] em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE”. A meta 16 ainda contempla a garantia da formação continuada “[...] a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (Brasil, 2014). Fica assim subentendida a relevância

não somente da formação em nível superior dos docentes da educação básica, mas também a necessidade de continuidade destes estudos por meio da formação continuada.

Sob a formação docente dentro da perspectiva inclusiva, o PNE (2014-2024) ainda pontua na estratégia 4.3, da meta 4: “[...] implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas” (Brasil, 2014).

Lembrando que a meta 4 vem corroborar com o disposto no art. 4º, inciso III da LDB, que prevê o “[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996). Assim, fica determinado:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

A estratégia 4.3 tem o objetivo específico de garantir recursos para o trabalho efetivo com esta parcela do alunado e promover a preparação do professor, mediante formação continuada para que este profissional tenha condições de conhecer os alunos que demandam uma atenção pedagógica diferenciada e entender como deve proceder no processo de ensino aprendizagem desta clientela.

Diante dessa prerrogativa inclusiva, Benczik e Bromberg (2003) evidenciam que,

A presença de professores compreensivos e com conhecimentos a respeito do transtorno, a disponibilidade de sistemas de apoio e oportunidades para se engajar em atividades que conduzam ao sucesso na sala de aula, são imperativas para que um aluno com TDAH possa desenvolver todo o seu potencial (Benczik; Bromberg 2003, p. 217).

Já sob a ótica de Mantoan (2003, p. 43), a formação docente por si só não produz efeitos concretos na educação inclusiva. A autora concebe que “formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis”.

Essa perspectiva eleva a compreensão da inclusão do campo específico, que é o aluno que necessita de atendimento educacional especializado, para um olhar mais amplo, que contempla todo o meio educacional, trabalhando junto para que a educação possa ser um bem disponível a todos, independentemente da necessidade particular de cada aluno. Por conseguinte, [...] a inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda (*idem*, p. 43).

Antunes e Glat (2011) remontam uma concepção crítica acerca da formação docente no contexto da inclusão. As autoras argumentam que a formação do professor para o trabalho com a educação inclusiva deve estar alinhada a um contexto educacional desenhado para o acolhimento desses educandos. É insuficiente uma formação docente voltada para a inclusão, se a escola não tiver recursos e suportes pedagógicos que amparem esse trabalho.

Desta forma, “[...] se a Educação Especial continuar sendo um sistema paralelo de atendimento e os professores continuarem atuando isoladamente, não alcançaremos a utopia da inclusão escolar: meninos e meninas, com ou sem deficiência aprendendo e convivendo juntos na escola” (*idem*, p. 198).

Nesse contexto, entende-se que mesmo com a formação inicial e continuada sob os parâmetros da educação especial, os professores necessitam de um arcabouço de apoio para que sua prática educativa não se dê de forma isolada. Educar para a inclusão precisa ser um processo desenvolvido em conjunto com todos os profissionais da educação, trabalhando de maneira colaborativa e sistemática, respaldados por recursos pedagógicos especializados para que a inclusão possa ser uma realidade nas escolas brasileiras.

A preparação dos educadores mostra-se essencial para que a inclusão de alunos com TDAH seja efetivamente realizada no contexto escolar. Apenas através de uma formação constante, que combine conhecimentos técnicos, reflexão ética e a adaptação das práticas pedagógicas, é possível atender de forma adequada às necessidades desses estudantes. Essa capacitação deve ser entendida como um processo contínuo, que amplie a percepção do professor acerca da diversidade e enriqueça suas estratégias de ensino.

Assim, a escola se transforma em um ambiente mais acolhedor, plural e comprometido com o direito de todos os alunos a uma aprendizagem significativa e ao desenvolvimento integral. Dessa maneira, investir na formação docente representa um investimento direto na qualidade e na justiça educacional.

3.1 A prática reflexiva na formação dos professores

A análise das principais normatizações brasileiras e a literatura pesquisada permitem a compreensão da importância que é renegada à formação docente enquanto fonte primeira para a garantia de padrões mínimos de qualidade e como mecanismo para a inclusão de alunos com necessidades especiais de ensino, como é o caso dos estudantes que sofrem com as sintomatologias do TDAH.

Entretanto, a formação inicial e continuada, por si só, não é capaz de produzir os efeitos esperados para a condução do ensino da educação básica. A postura do profissional de ensino frente aos saberes construídos em sua formação inicial e os conhecimentos posteriores advindos da formação continuada deve ser de completa ressignificação e reflexividade. A ação reflexiva sobre a prática educativa é primordial para a geração de um campo de mudanças necessário, a fim de que a vasta diversidade que permeia o alunado possa ser contemplada pelo professor.

De acordo com Nóvoa (1991, p. 25) “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Neste aspecto, investir na formação dos profissionais que lidam diretamente com os processos educativos e valorizar o arcabouço de experiências acumuladas por este profissional é um fator necessário e importante para a manutenção de uma educação inclusiva e com mais qualidade.

Outro ponto de vista importante refere-se às postulações do importante educador Paulo Freire. Em seu livro - *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente* -, este autor dedica um capítulo inicial para a reflexão da prática docente e postula a importância dessa conduta de reflexividade, remetendo o discernimento de que “[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (Freire, 2019, p. 24).

Assim, é desvelada a relevância da reflexão crítica sobre a prática como ponto básico da compreensão da teoria, aliada e incorporada ao contexto prático, em que os conhecimentos são construídos com base em uma perspectiva real, palpável e realizável. A teoria é valorosa para o trabalho docente, visto que, proporciona a fundamentação necessária para refletir as ações pedagógicas, além de favorecer a quebra de antigos paradigmas e um repensar constante sobre o fazer pedagógico diante dos desafios que surgem hodiernamente.

Freire (2019, p. 24) ainda complementa que, o docente, reflexivo em seu processo de formação, deve ter em mente que, “[...] desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de

que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção”.

Esse autor sempre defendeu essa linha de que o processo de ensino aprendizagem ocorre em via de mão dupla, sendo que, ao passo que se ensina, também se aprende, numa rica troca de conhecimento. A formação do educador reflexivo deve partir dessa premissa, entendendo que sua formação não ocorre puramente na construção de um arcabouço teórico, mas sobretudo na prática, local em que a teoria pode ser testada e expandida.

O trabalho com a inclusão - e, nesta pesquisa, de forma mais específica, o trabalho com os alunos com TDAH - é uma construção cotidiana de conhecimento do aluno e das sintomatologias que o acometem e de busca de adaptação pedagógica, valorização e exploração das competências e habilidades que este alunado traz para a escola. Para tanto, um processo formador baseado na reflexão deve ter o princípio de que, “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam em seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender” (Freire, 2019, p. 25). Nesse sentido, não somente o aluno é levado a construir conhecimentos, o professor também aprende a lidar com os desafios que o TDAH traz para a rotina escolar, tornando-se, cada vez mais apto a lidar com essas adversidades.

Dentro desta concepção de teoria e prática da formação docente, Libâneo (2004) afirma o caráter prático do trabalho do professor que se desvela em dois campos de análise: de um lado a prática docente possui uma dimensão ética, o que remete à necessidade de ser refletida, de outro, é também uma ação instrumental que demanda conhecimentos técnicos concernentes a cada contexto ou situação.

Tardif (2014, p. 236-237) argumenta que o trabalho docente “[...] não é simples nem previsível, mas complexo e enormemente influenciado pelas próprias decisões e ações destes atores”. Diante disso, apesar de ser relevante o ato reflexivo aliado à experiência aplicada sobre a prática não é suficiente para uma atuação eficaz do professor em sua práxis educativa.

A reflexão sobre a ação exige uma formação docente alicerçada em um aparato de conhecimentos que se faz em uma construção teórica “[...] são necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de um sólido conhecimento teórico, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar” (*idem*, p. 138).

Libâneo (2004) ainda reforça que a ação docente possui um cunho cultural e histórico, situado socialmente, o que substancia a ideia de que o contexto de trabalho deste profissional é lócus de aprendizado para os próprios atores educativos juntamente a outros profissionais. O

conhecimento é passado de profissional a profissional, tendo como base sua fonte de experiência e conhecimentos formais adquiridos nos cursos de formação. O conhecimento também é enriquecido a partir das formas de gestão que se desenvolvem no interior das instituições escolares, na cultura da escola, no apoio pedagógico e nas situações de reflexão conjunta (Libâneo, 2004).

Sob este contexto, Tardif (2014) disserta sobre a subjetividade do professor enquanto profissional do ensino, uma vez que,

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (Tardif, 2014, p. 230).

Frente ao exposto, Libâneo (2004, p. 140) remonta à importância de uma formação docente que prime pelo desenvolvimento da capacidade de pensar dos formandos, seja em sua fase inicial, seja de forma continuada, o que implica “[...] uma cultura crítica em relação aos objetos de conhecimento e à atividade profissional”.

Nesse viés, a formação de um sujeito reflexivo envolve o desenvolvimento de um pensar sistêmico em que os conceitos possam servir mais do que apenas gerar conhecimento próprio, ou caracteriza-se como mais uma fonte de informações. O conhecimento adquirido no processo de formação deve ser base para o sujeito pensante e reflexivo se situar em seu contexto concreto, possibilitando-o a “[...] apropriar-se do momento histórico de modo a pensar historicamente essa realidade e reagir a ela” (*idem*, p. 141).

Santos (2021) explica que reflexividade da ação docente tem sua etiologia a partir dos estudos de John Dewey (1859 – 1952), importante pensador, pedagogo e filósofo norte americano, que observou a prática reflexiva docente como uma ação em que o professor questiona seu próprio trabalho pedagógico com fulcro no seu aperfeiçoamento. Dewey expõe seus estudos e sua visão a partir da obra “Democracia e educação” (1979) por meio da qual destaca a importância entre o pensamento e a experiência.

Para Dewey (1979b, p. 158 apud Santos, 2021, p. 66), “[...] é só pela experiência que qualquer teoria tem importância vital e verificável”. À vista disso, a teoria desvinculada de uma base de experiência torna-se improdutiva, uma vez que a vivência experimentada em contexto concreto é ponto basilar para que a teoria possa ser refletida e testada na prática.

[...] uma experiência, por menor que seja, pode dar origem ou dirigir alguma porção de teoria ou de conteúdo intelectual, ao passo que a teoria sem a experiência não poderá ser apreendida como teoria, pois tenderá a transformar-se em meras fórmulas, dificultando o ato de pensar e a elaboração de novas conjecturas (Santos, 2021, p. 66).

O pensamento de John Dewey é válido para este estudo pois ajuda a elucidar a importância da reflexividade da prática docente em seu processo de formação. A partir de uma experimentação prática, os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação terão um campo fértil de análise e reflexão sobre as ações que o professor exerce em seu meio, as ocorrências que surgem no decorrer deste trabalho e as consequências que nascem do processo. O pensamento, alicerçado pelo conhecimento, é fonte importante para explicar tais eventos e buscar soluções para os desafios que surgem em contexto de sala de aula.

Santos (2021) explica que pensar a prática pode se dar de forma vazia, com foco apenas nas consequências e ignorando o processo que leva as associações acontecerem. Por outro lado, o pensamento assentado na experiência e no fator intelectual leva o profissional a estabelecer uma reflexão sobre a prática de forma mais elaborada, observadora e compreensiva, “[...] de modo a ligar a causa ao efeito, a atividade e a consequência” (Dewey, 1979b, p. 158 apud Santos 2021, p. 66).

Dewey traz uma importante constatação de que o pensamento se constitui como uma capacidade que nos emancipa da ação unicamente impulsiva e rotineira e “[...] faz-nos capazes de dirigir nossas atividades com previsão e de planejar de acordo com fins em vista ou propósitos de que somos conscientes” (Dewey, 1979b, p. 158 apud Santos 2021, p. 68). Para o trabalho do professor essa é uma premissa que permite uma ação pedagógica emancipada, na qual o profissional é capaz de assumir deliberadamente e inteligivelmente as causas e consequências de suas ações.

Os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (Tardif, 2002, p. 54).

A experiência adquirida pelo profissional melhora a potencialidade do pensamento, na medida em que gera um conjunto de saberes que são construídos na vivência da prática, pelas observações, tentativas, erros e acertos que ficam na memória do profissional e podem ser acessados, associados e interpretados em conhecimentos futuros.

Sob a prerrogativa de Dewey (1979a, p. 27 apud Santos 2021, p. 68), “[...] é por meio do pensamento, igualmente, que o homem aperfeiçoa, combina sinais artificiais para indicá-lhe, antecipadamente, consequências e, ao mesmo tempo, modos de consegui-las ou evitá-las”. Assim, depreende-se, por meio da experiência o sentido que envolve a prática, tendo condições de agir conscientemente sobre ela.

Na descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em consequência delas, surge o elemento intelectual que não se manifesta nas experiências de tentativa e erro. A medida que se manifesta esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isto, muda-se a qualidade desta, e a mudança é tão significativa que poderemos chamar reflexiva esta espécie de experiência – isto é, reflexiva por excelência (Dewey, 1979, p. 158, apud Libâneo, 2012, p. 57).

Sob esse mesmo entendimento, também é possível destacar o filósofo Donald Schön (1930-1997) que, inspirado pela tese instituída por Dewey, a aprimorou e a difundiu “[...] criando a ideia de experiência compreendida” (Galizia, 2011, p. 15). De acordo com Schön, a reflexão é ponto crucial a ser construída na formação profissional, dado que, esta corresponde ao elo entre as concepções teóricas e a prática vivenciada.

Esse autor afirma que a reflexão deve ocorrer no momento da ação (reflexão-na-ação), em que o professor promove suas reflexões sobre o momento *in loco*, percebendo a situação que se processa e agindo sobre estas ações quando elas acontecem. Em outro ponto, a reflexão é posta em situação posterior à ação realizada (reflexão-sobre-a-ação), permitindo que o docente possa buscar estratégias futuras para a melhoria de sua ação educativa (Galizia, 2011).

Quadro 03 - Os conceitos de reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação para Schön (2000)

Reflexão-na-ação	Ocorre simultaneamente ao ato de ensinar, enquanto o professor está em sala de aula. São os pensamentos do professor sobre a sua própria prática enquanto essa acontece, possibilitando sua avaliação momentânea e possíveis ajustes necessários.
Reflexão-sobre-a-ação	Ocorre após o ato pedagógico, e busca avaliar se os objetivos propostos foram alcançados. Serve, primordialmente, para orientar as futuras práticas pedagógicas, absorvendo os acertos e corrigindo os erros de planejamento e execução.

Fonte: Galizia (2011, p. 16)

A tabela elaborada por Galizia (2011) demonstra bem esses dois momentos de reflexão dos quais trata Schön (2000). O ato de pensar e refletir o trabalho educativo que está sendo processado é limitado, pois não permite uma extensão reflexiva que ultrapasse o momento vivenciado. Entretanto é importante, visto que propicia uma visão do momento da ação, tendo condições de ver as falhas e os sucessos, intervindo instantaneamente, corrigindo o que deu errado e preservando as assertivas para práticas futuras. Por outro lado, essas reflexões feitas

presentemente são fontes de informações que darão subsídio a uma reflexão mais elaborada, ampla, na qual a teoria e a experiência podem ser analisadas e comparadas.

Perrenoud (2002) explica a ação reflexiva pontuada por Schön compreendendo inicialmente a dualidade existente entre o pensamento e a reflexão. Para esse autor, o pensamento se processa mais próximo da ação, guiando a conduta do professor ao passo que executa a ação, por outro lado, a reflexão é uma forma mais distanciada.

Na teoria de Schön, essa distinção é feita a partir dos termos reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação. Assim, a prática reflexiva caracteriza-se em processos mentais distintos. Por um lado, a reflexão-na-ação tem a ver com a contemplação do momento da ação com a visualização “[...] da situação, dos objetivos, dos meios, do lugar, das operações envolvidas, dos resultados provisórios, da evolução previsível do sistema” (Perrenoud, 2002, p. 30). Refletindo sobre esses parâmetros, que são pontuais, o docente visualiza também as decisões que devem ser tomadas, adotando estratégias que favoreçam esse processo para que esta ação seja realizada eficientemente.

Já a reflexão-sobre-a-ação, tem um campo de análise diferenciado em que a própria ação é tomada como objeto de estudo. Para Perrenoud (2002) essa reflexão sobre a análise pode ser feita em nível de comparação para explicar essa ação ou para desenvolver uma crítica sobre ela. Sob a constatação do autor, após a ação realizada, a reflexão “[...] só tem sentido para compreender, aprender e integrar o que aconteceu. Portanto, a reflexão não se limita a uma evocação, mas passa por uma crítica, por uma análise, por uma relação com regras, teorias ou outras ações, imaginadas ou realizadas em uma situação análoga” (Perrenoud, 2002, p. 31).

A reflexão crítica sobre a ação possui relevância, pois permite avaliar os pontos de falha do processo, buscando explicá-las dentro dos postulados teóricos e detectar estratégias que melhor se ajustam à ação processada, corrigindo suas falhas. Isso permite o aprimoramento dos conhecimentos profissionais e, consecutivamente, da ação pedagógica.

A reflexão sobre a ação também pode servir de alicerce de uma reflexão na ação, abrindo possibilidades para que o educador possa aprimorar sua capacidade de refletir a prática quando ela acontece tendo como subsídio uma reflexão anterior mais aprimorada. Sendo assim, “[...] a reflexão sobre a ação permite antecipar e preparar o profissional, mesmo que essa não seja sua intenção, para refletir de forma mais ágil na ação e para considerar um maior número de hipóteses” (Perrenoud, 2002, p. 32).

Sob o contexto da formação profissional docente, Schön (2000) expõe que, as unidades universitárias têm primado suas concepções formadoras na sistematização e cientificidade

do ensino, gerando uma prática igualmente racional, voltada para a epistemologia. Essa forma de compreender a prática educativa, dissociada da pesquisa, prejudica a ação docente em seu nicho contextual, pois limita a aplicação dos elementos intelectuais aos problemas e desafios que são instrumentais e se processam em contexto concreto, inviabilizando, desta forma, a reflexão-na-ação.

O autor pressupõe que as faculdades tenham como referência uma educação consubstanciada na prática “[...] tais como ateliê de arte e projetos, conservatórios de música e dança, treinamento de atletas e aprendizagem através do fazer. O projeto da educação profissional deveria ser refeito, para combinar o ensino da ciência aplicada com a instrução no talento artístico da reflexão na ação” (Schön, 2000, p. VIII).

Percebe-se que as exemplificações da formação profissional acima descritas, têm a teoria visceralmente vinculada à prática, na qual o profissional em processo formativo constrói seu conhecimento e forma-se profissionalmente atuando em contexto concreto, caracterizando um momento propício para a reflexividade da ação.

Nesta mesma linha de raciocínio, Nóvoa (1997) disserta que os cursos formadores, com sua organização de ensino voltada para a formação do profissional, deixam de considerar a formação do próprio indivíduo e de sua capacidade de “formar-se”. Vale o destaque de que a normatização dos currículos das escolas formadoras, por vezes, não se enquadra na dinâmica da prática profissional e dos projetos educativos desenvolvidos pela escola, havendo aí uma ruptura entre teoria e prática. O autor lembra que essa formação oferecida pelos cursos superiores, não dá condições para o desenvolvimento profissional docente “[...] na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente” (*idem*, p. 24).

Essa dupla perspectiva elencada por Nóvoa (1997) mostra que a formação docente não deve ater-se somente na formação do profissional em termos científicos, pois estes conceitos não são suficientes para que o professor atue com competência em seu campo de trabalho. É preciso que o docente seja capaz de construir seu próprio conhecimento, buscar elementos que desenvolvam e enriqueçam seu profissionalismo. Por outro lado, a profissão docente é uma prática que não se desenvolve somente na individualidade, mas se processa em um eixo coletivo, em uma dinâmica de cooperação com outros professores e demais profissionais do ensino.

No tocante à formação sob a perspectiva individual, aponta-se a formação contínua, as fontes de conhecimento advindas da experiência, a ação educativa e a reflexão sobre a prática. O desenvolvimento profissional docente é particularmente importante para que a formação não fique restrita aos conhecimentos teóricos construídos nos cursos de formação superior,

mas que se eleve para além deles, aperfeiçoando e inovando as práticas educativas em conformidade com as finalidades educativas escolares e as políticas públicas implementadas para a educação nacional. Conforme destaca Dominicé (1990, apud Nóvoa, 1997),

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica (Dominicé, 1990, p. 149-150 apud Nóvoa, 1997, p. 25).

Diante disso, o desenvolvimento profissional sob o aspecto coletivo, torna-se uma fonte inesgotável de saber compartilhado. As trocas de experiências e o apoio pedagógico junto às diversidades de sala de aula são preponderantes para o exercício da docência, primado pela competência e pela busca de padrões de qualidade no ensino.

Essas duas perspectivas de formação são interdependentes entre si, e, desta forma, o desenvolvimento individual colabora para relações coletivas mais fortalecidas e atuantes e, em contrapartida, o coletivo contribui também para o crescimento individual do professor. Nóvoa (1997) compreende que,

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autónomo da profissão docente (Nóvoa, 1997, p. 26).

Libâneo (2004) analisa as demandas formativas, tendo em vista uma nova postura frente às concepções do pensar, do aprender e de uma participação mais ativa do formando na construção de sua aprendizagem. Diante disso, torna-se preponderante a formação de sujeitos pensantes, com competências cognitivas desenvolvidas para a agregação de novos conhecimentos.

É cada vez mais necessária uma ação educativa que contemple o desenvolvimento não somente do conhecimento proposto, mas sobretudo da capacidade de aprender do aluno. A educação de hoje exige a formação de indivíduos capazes de refletir seu contexto em nível local, global e multidimensional, bem como a complexa relação destes elementos.

Morin (2000, p. 39) destaca que “[...] a compreensão dos dados particulares necessita da ativação da inteligência geral, que opera e organiza a mobilização dos conhecimentos de conjunto em cada caso particular”. A lógica social tem influenciado fortemente os processos

de ensino e aprendizagem, exigindo profissionais mais dinâmicos e reflexivos, que tenham a capacidade de pensar seu processo formativo atuando diretamente sobre a construção de sua profissionalização.

Diante dessa nova ordem social, torna-se cada vez mais proeminente a formação de profissionais docentes reflexivos. Libâneo (2004, p. 115) pondera que essa perspectiva de formação “[...] aparece no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, geralmente associada às reformas educativas implementadas em vários países europeus e latino-americanos, tendo ganhado visibilidade sem precedentes na pesquisa educacional brasileira”. Na contemporaneidade, vislumbra-se novos aportes teóricos que discutem uma mudança na forma do aprender e do pensar, inferindo diretamente também no modo com que o ensino é processado.

De acordo com Libâneo (2012, p. 54-55) “[...] o cerne da reflexividade está na relação entre o pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir. [...] A reflexibilidade é uma auto-análise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros”. O entendimento de Libâneo sobre a reflexibilidade viabiliza uma análise mais profunda sobre a relação entre “o pensar e o fazer” e “o conhecer e o agir”, quesitos elementares para a formação de professores críticos e autônomos.

A prática reflexiva é, nesta perspectiva, vista como uma ação crítica do próprio trabalho docente e da experiência acumulada em sua carreira profissional realizada pela autoanálise ou em uma reflexão conjunta com outros profissionais. De acordo com Pérez Gomez (1999apud Libâneo, 2012),

A reflexividade é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer (Pérez Gomez 1999, p. 29 apud Libâneo, 2012, p. 56).

Essa forma de conceber a reflexividade infere sobre a importância da reflexão no decorrer da construção do conhecimento e da utilização destes postulados como ferramenta de intervenção do profissional na esfera social. Sob este ângulo, conforme os conhecimentos vão sendo construídos, a capacidade de refletir a realidade e de reavaliar as formas de conceber a prática, as intenções e os métodos educativos também é aperfeiçoada, possibilitando um pensar sobre a prática mais profundo e consciente.

Pérez Gomez (1999, p. 29 apud Libâneo, 2012, p. 56), remonta, neste recorte, uma ação profissional de autocrítica e autoanálise, em que, “não somente ação pedagógica e os

métodos de ensino utilizados são postos em questionamento, mas as próprias narrativas internas que dão base a essa ação também se constituem objeto de análise crítica”.

Para Nóvoa (1997, p. 25), é cada vez mais latente a necessidade de uma formação profissional de docentes que atendam “ao estímulo de habilidades crítico-reflexivas, proporcionando ao formando a construção de um pensamento embasado na autonomia, favorecendo, em contrapartida, o que o autor denomina de “autoformação participada”. No contexto da autoformação participada aborda-se o profissional em formação como centro do processo educativo, priorizando sua autonomia na construção conjunta do conhecimento. Sob esse ângulo, há uma ruptura com as práticas educativas tradicionais, descentralizando a figura do professor formador como único detentor do conhecimento e inserindo o profissional em formação em uma dinâmica mais colaborativa e coletiva do saber.

Conforme Nóvoa (1997, p. 25), “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que também é uma identidade profissional”. Diante disso, o caminho para a profissionalização do docente perpassa por um processo contínuo, participativo e dinâmico em que o educando é também corresponsável pela sua aprendizagem, devendo assumir uma postura ativa neste processo de formação.

A importância da autoformação participada não se limita à mera acumulação de saberes compartilhados coletivamente, mas abrir-se para uma prática reflexiva, dialógica e discursiva em que as mais variadas experiências podem ser observadas, discutidas e analisadas, correspondendo a um valioso arcabouço de informações para reflexões futuras.

Nesse tocante, Libâneo (2012) visualiza uma noção de reflexividade para além das concepções de formação inicial e continuada, que tem preparado os professores para uma reflexão superficial dos problemas que envolvem a prática educativa. Sob essa ótica, a formação docente deve contemplar o desenvolvimento simultâneo de três capacidades que se referem a:

[...] apropriação teórico-crítica das realidades em questão considerando os contextos concretos da ação docente; [...] apropriação de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula. [...] consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais, na configuração das práticas escolares (Libâneo, 2012, p. 70).

Sob a perspectiva de Libâneo (2012) a formação docente deve transcender a internalização dos conteúdos científicos e estratégias e técnicas pedagógicas. Um profissional preparado para lidar cotidianamente com as demandas sociais e os desafios e problemas educacionais

que são entregues para que sejam solucionados, necessita ter uma compreensão crítica e reflexiva do contexto social e educacional que o cerca.

A apropriação teórico-crítica das realidades que o autor destaca inicialmente, tem a ver com o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre os saberes contidos nos conteúdos. Essa capacidade permite que o docente não só aplique as metodologias e as abordagens teóricas apreendidas nos cursos de formação em seu contexto escolar, como também reflita sobre elas e como podem ser adaptadas à realidade de seus educandos e da sociedade a qual se inserem.

A segunda capacidade elencada por Libâneo (2012) contempla a apropriação dos saberes docentes que favoreçam um trabalho educativo mais eficiente e que possibilite a resolução de adversidades que vertem da sala de aula. O autor enfatiza o desenvolvimento da capacidade do professor em refletir sua ação educativa tendo como elemento balizador as teorias educativas, em prol de seu aperfeiçoamento.

Assim, “[...] o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação” (Libâneo, 2012, p. 70). Essa capacidade de compreensão tem grande validade para a adaptação deste profissional no cenário atual da educação, momento em que variadas e complexas demandas surgem na dinâmica do processo ensino aprendizagem.

O professor deve estar apto a repensar suas práticas pedagógicas, melhorando as metodologias de ação e promovendo um trabalho inclusivo e significativo para todos os educandos. A menção sobre os procedimentos facilitadores diz respeito a métodos e recursos que promovem a facilitação do processo ensino aprendizagem, inserindo alunos que demandam maior atenção pedagógica para que sua aprendizagem possa ser efetivada. Essa capacidade engloba a resolução de problemas, que são questões de conflito que partem da diversidade de comportamento ou de situações atípicas ao cotidiano escolar (Libâneo, 2012).

A terceira capacidade a ser desenvolvida na formação docente, segundo Libâneo (2012), prevê que o professor seja capaz de considerar os múltiplos contextos que fazem parte da educação escolar. A escola é um meio dinâmico e sofre influências internas e externas, impactando na configuração das práticas escolares. É preciso que o professor reflita sobre o meio social do qual a escola faz parte, com sua cultura, classe social e econômica, bem como as particularidades regionais que impactam as formas com que o conhecimento e o processo formador do aluno são pensados e realizados.

A reflexão também deve ater-se ao modo como se dá o contexto político, com suas finalidades e políticas educacionais que são demandadas para a escola. Por fim, cabe a consideração do contexto institucional, que diz respeito à organização escolar, às dinâmicas entre os profissionais que compõem a escola e a cultura escolar, pois são elementos importantes e influem diretamente no trabalho docente.

É nesse sentido que o desenvolvimento da capacidade de pensar e refletir sobre a prática educativa torna-se elemento necessário na formação docente, principalmente quando se observa o contexto de inclusão que é dedicado ao professor. Refletir a prática com base em elementos intelectuais, sobre os desafios que demandam o processo inclusivo, no caso desta pesquisa observando mais especificamente, a inclusão dos alunos com TDAH, é fundamental para que o professor tenha capacidade de entender como se dá este contexto e as deliberações que necessitam ser realizadas para que a inclusão destes alunos possa ser efetivamente realizada.

3.2 A importância do diagnóstico precoce e o conhecimento sobre o transtorno para o trabalho pedagógico e inclusivo do aluno com TDAH

Como visto, estar preparado para lidar com as demandas educacionais é crucial para que o sucesso educativo de todos os estudantes seja uma realidade. O processo inclusivo do aluno com TDAH não se resume a um laudo médico que atesta sua necessidade de apoio especial, mas está intimamente ligado às ações pedagógicas de um educador preparado para lidar com as diversas situações que limitam ou impedem que estes alunos aprendam e se desenvolvam.

Para Benício e Menezes (2017, p. 384) “[...] repensar as práticas metodológicas e inová-las quando preciso, é uma das formas viáveis no processo ensino-aprendizagem de atender os alunos considerando as diversas dificuldades de aprendizagem apresentadas”. É sob esta ótica que a formação docente se faz requisito primordial para que os profissionais da educação tenham o conhecimento não apenas de estratégias didáticas diferenciadas, mas um profundo entendimento sobre os acometimentos que atingem indivíduos com TDAH.

O papel do professor neste processo inclusivo de alunos com TDAH é desafiador, demandando deste profissional uma gama de conhecimentos sobre o transtorno em si e como lidar com seus aspectos comportamentais. Saber diferenciar o TDAH de alunos puramente indisciplinados é crucial para que as ações pedagógicas possam ser definidas em prol das necessidades não só dos educandos com TDAH, mas também dos demais alunos que compõem

a turma, garantindo uma educação de qualidade para todos os educandos (Moura; Silva; Silva, 2019).

Visualiza-se que o processo de inclusão do aluno com TDAH tem como principal ator o docente, pois é este profissional que tem a responsabilidade de desenvolver o processo ensino aprendizagem de tal forma que o aluno seja capaz de construir seus conhecimentos e desenvolver-se pessoal e intelectualmente. A inclusão está imersa neste processo educativo para que os educandos se desenvolvam em conjunto, mesmo tendo que adotar estratégias e recursos diferenciados para que os alunos que possuem necessidade educativa específica possam acompanhar o desenvolvimento da turma.

Benício e Menezes (2017, p. 382) acrescentam a esta dialética que o educando com TDAH “[...] falta a capacidade de concentração, e não lhe falta a inteligência, mas o seu aprendizado será mais lento considerando a forma que lhe será apresentado”. É desta forma que o trabalho docente pode se caracterizar como fator primordial para que estes alunos possam desenvolver-se satisfatoriamente e seu processo inclusivo seja efetivo.

O educador tem importante papel e real responsabilidade em relação ao processo de aprendizagem de seus alunos, torna-se extremamente importante que ele esteja atento para identificar o mais rápido possível qualquer problema que o possa comprometer o aprendizado da criança (Estanislau; Bressan, 2014, p. 25).

Parte daí a relevância do conhecimento dos profissionais de ensino, que são, inicialmente, responsáveis pelo maior número possível de informações sobre a criança, tanto no meio escolar, quanto no contexto familiar e social, destacando a incidência do transtorno nessas áreas e a intensidade das sintomatologias. Verificado o nível de prejuízo dos sintomas nos meios investigados e se o TDAH tem vinculado a ele outros transtornos de ordem comportamental ou de aprendizagem, a criança é encaminhada para as devidas intervenções que podem ser medicamentosas e/ou pedagógicas (Barkley, 2020).

[...] a escola mais adequada para a criança com TDAH é aquela que disponibiliza um trabalho interdisciplinar, onde seus atores conhecem os sintomas, as causas e consequências, podendo auxiliar não somente no diagnóstico, como também proporcionar uma melhor qualidade de vida às crianças. Isso pode ser propiciado quando a escola tem, em seu corpo docente, recursos humanos capacitados para ensinar, fazer adaptações pedagógicas e, até mesmo, modificações curriculares de diferentes tipos e níveis, além, é claro, de demonstrar sensibilidade às perturbações provocadas pelo transtorno (Silva; Kristensen, 2025, p. 5).

Desta feita, a promoção de uma educação inclusiva que ajude o aluno com TDAH a adaptar-se à realidade de sala de aula e a desenvolver sua aprendizagem exige, necessariamente, intervenções pedagógicas estruturadas e personalizadas para a garantia do sucesso acadêmico destes estudantes. É neste fulcro que se concentram dois fatores primordiais que é a formação contínua dos professores que lidam com o desafio do TDAH, para que eles tenham a preparação pedagógica necessária para o desenvolvimento do trabalho educativo com estes alunos.

O outro fator de igual relevância é o diagnóstico precoce, que permite visualizar os sintomas que acometem este alunado para que medidas apropriadas possam ser adotadas no sentido de auxiliar estes alunos a enfrentarem este transtorno e os prejuízos que traz, especialmente para a vida escolar (Benício; Menezes, 2017).

Conforme o estudo de Souza *et al.* (2023, p. 19058), o TDAH caracteriza-se como “[...] uma das desordens neuro desenvolvimentais mais comuns na infância, e seu diagnóstico precoce tornou-se uma prioridade na medicina moderna e na pedagogia, dado o impacto significativo que pode ter no desenvolvimento acadêmico, social e emocional do indivíduo”.

A grande relevância do diagnóstico precoce é que, a partir dele, é possível iniciar uma intervenção, seja ela clínica ou pedagógica, de forma imediata e precoce, melhorando as condições gerais do transtorno e potencializando o desenvolvimento educativo e social do aprendente. Por outro lado, a ausência de um diagnóstico abre precedentes para que o indivíduo com TDAH seja visto como um aluno com má educação (hiperatividade, impulsividade) ou são crianças desmotivadas ou preguiçosas (desatenção).

Como visto, é fácil rotular uma criança que não atende as expectativas para os padrões de aprendizagem, entretanto, o problema pode ser maior e mais complexo como é o caso de um acometimento pelo TDAH. É nessa ordem que o diagnóstico precoce permite uma visualização mais clara dos casos de alunos que não conseguem acompanhar o desenvolvimento escolar da turma ou que tem dificuldades na interação social.

Souza *et al.* (2023, p.19055) evidenciam que “[...] esses rótulos podem ter consequências devastadoras para a autoestima e o desenvolvimento emocional da criança. Um diagnóstico precoce oferece uma explicação médica para os desafios enfrentados, [...] promovendo a empatia e o apoio necessário”. Esses autores ressaltam também que, neste aporte é possível romper com mitos e avaliações errôneas sobre a sintomatologia do TDAH e ajudar no entendimento de que este transtorno é um problema orgânico e que necessita de intervenções clínicas e/ou pedagógicas para ajudar a criança que sofre com este acometimento a ter sucesso social e escolar.

Benício e Menezes (2017) alertam para a necessidade de um diagnóstico assertivo e criterioso, verificando que nem todos os casos de hiperatividade, impulsividade ou desatenção pode estar relacionado com o TDAH, uma vez que, esses sintomas também têm condições de estar aliados a uma condição afetivo/familiar ou de cunho social que esteja causando tais comportamentos.

Neste ponto, os autores reforçam que “[...] os pais e professores que estão diretamente ligados a criança devem ter todo o cuidado ao rotulá-lo” (Benício; Menezes 2017, p. 382). É preciso que se tenha certeza da presença de um transtorno como o TDAH, pois tratar um problema que não existe impede que sejam visualizados outros fatores, deixando de tratar sua principal causa.

Tratar uma criança momentaneamente desestimulada ou com comportamentos antisociais, com intervenções clínicas é tão grave quanto deixar de propiciar essas mesmas intervenções a uma criança com o diagnóstico correto de TDAH. Por outro lado, as intervenções pedagógicas são recursos valiosos que são válidos tanto para crianças que são acometidas pelo transtorno, quanto para alunos com dificuldades comuns de aprendizagem. Cabe ao professor intervir pedagogicamente em todas as condições para que a turma, como um todo, acesse o conhecimento e alcancem o sucesso escolar conjuntamente (Benício; Menezes, 2017).

O problema da desinformação provoca a ocorrência de muitas falhas no que se refere à escolha dos métodos a serem aplicados, à avaliação dos diagnósticos e no relacionamento pedagógico com estes alunos. De acordo com Mattos (2015) é fundamental que o professor conheça o transtorno e suas sintomatologias para conseguir visualizar um aluno que tenha TDAH, pois, como destacado anteriormente, os sintomas podem ser facilmente confundidos com indisciplina ou preguiça. A partir do diagnóstico é possível uma avaliação segura sobre os acometimentos do transtorno podendo o professor traçar estratégias de ensino diferenciadas que levem o aluno com TDAH a aprender e a participar dos momentos pedagógicos com o restante da turma.

Mattos (2015, p. 130) ressalta que “[...] mesmo nessas condições especiais, se o aluno continuar apresentando dificuldades no rendimento escolar, os professores deverão desconfiar da presença de Transtorno de Aprendizagem associado”. O autor reforça que podem acompanhar os sintomas do TDAH, como dislexia, discalculia e outros transtornos que dificultam ainda mais o trabalho pedagógico com estas crianças. Para Silva e Kristensen (2025),

[...] ensinar para esse público exige maior esforço por parte dos educadores, devido à necessidade de estímulos eficientes para diminuir os prejuízos intrínsecos às crianças com TDAH. Deste modo, a escola nos parece ser um lugar ímpar de apropriação dos conhecimentos sobre TDAH, considerando que são os professores que, na maioria das vezes, encaminham as crianças ao psicólogo, ou mesmo ao psiquiatra, entre outras especialidades ou categorias profissionais envolvidas na atenção psicossocial (Silva; Kristensen 2025, p. 5).

Conforme exposto, o fazer pedagógico do docente é árduo e complexo, especialmente quando se acrescenta o desafio da inclusão de crianças com TDAH a turmas superlotadas e com uma grande variedade de personalidades, ritmos de aprendizagem e outros tipos de deficiência que também demandam atenção especial por parte deste profissional.

Assim, a formação do professor necessita prever não somente os conhecimentos pedagógicos sobre o transtorno em questão, mas também precisa angariar saberes da área da psicologia e psiquiatria que tratam sobre o TDAH. Tais saberes, em conjunto, validam o papel do professor na legitimação do diagnóstico precoce do TDAH (Silva; Kristensen, 2025).

Barkley (2020, 214) salienta que “[...] o TDAH nunca deveria ser diagnosticado com base na nota que uma criança obtém numa escala de classificação de comportamento preenchida por um pai ou professor”. Uma abordagem diagnóstica deve partir de uma avaliação criteriosa em que todos os fatores devem preencher os requisitos recomendados para o diagnóstico do transtorno, constantes no DSM-IV, os quais são tratados no capítulo I deste estudo, e que deve ser de conhecimento do professor. Só então esta criança poderá ser encaminhada para uma avaliação técnica com um profissional da saúde habilitado.

O comportamento atípico deve alcançar níveis que transcendem ao de outras crianças da mesma idade e devem ter sua ocorrência durante a infância ou no início da fase da adolescência. Outro ponto que necessita ser analisado é se os problemas detectados tiveram uma persistência de pelo menos 6 a 12 meses, ocasionando prejuízos significativos para a vida social e/ou escolar.

Para explicar a importância do diagnóstico precoce, Barkley (2020) cita discursos midiáticos que dão margem de que os Estados Unidos têm maior incidência de casos de TDAH do que em outros países. Há também a evidência de que essas narrativas destacam que o diagnóstico precoce é utilizado com maior frequência em crianças estadunidenses, comparado a outros países onde essa prática não possui a mesma regularidade.

Diante dessa lógica, o autor considera que esse fato “[...] não significa que suas crianças não tenham o transtorno, significa que os profissionais desses países não têm conhecimento do transtorno ou não têm informações sobre a literatura científica que dá sustentação à sua existência e legitimidade” (*idem*, p. 215).

O ato de diagnosticar o TDAH o mais precocemente possível é considerável no sentido de que possibilita à família compreender que os comportamentos indesejáveis têm uma causa orgânica e necessita a busca por tratamento apropriado e apoio sobre a melhor forma de lidar com o problema. Os sintomas mais severos do TDAH podem demorar para serem percebidos pela família, ou só se tornarem evidentes quando a criança é colocada na escola (Souza *et al.*, 2023).

Neste caso, é o professor que detecta mais facilmente esta sintomatologia por ter condições de verificar o comportamento deste aluno em relação à dinâmica de sala de aula e na relação com outras crianças. Souza *et al.* (2023, p. 19058) inferem que “[...] ao reconhecer o TDAH cedo, as famílias podem se conectar com recursos, terapeutas e grupos de apoio, facilitando a navegação pelos desafios associados ao transtorno”. A precocidade do diagnóstico do TDAH também evita maiores custos econômicos com tratamentos mais complexos, uma vez que, tratar os sintomas em fase inicial pode evitar a complicação dos sintomas e o acometimento de comorbidades secundárias que podem se aliar ao TDAH.

Outro ponto que vale o destaque no que concerne ao diagnóstico precoce é o fato de que, crianças com TDAH que desde a mais tenra idade podem usufruir de intervenções terapêuticas e pedagógicas apropriadas ao seu caso, “[...] têm maior probabilidade de ter um desempenho acadêmico mais sólido, evitando repetências ou necessidade de educação especial mais intensiva” (Souza *et al.*, 2023, p. 19059), se comparada a uma criança com o transtorno que não recebeu a devida atenção no tempo certo.

As intervenções promovem à criança com TDAH melhores condições de vida, fortalecimento da autoestima e da capacidade de aprender, construindo habilidades que a ajudarão a transpor os sintomas do TDAH e a desenvolver-se em conjunto com os demais alunos.

É nesse sentido que se processa uma educação inclusiva, promovendo oportunidade para que um aluno se desenvolva independente de sua comorbidade, junto a todos os demais alunos. Para tanto, o diagnóstico precoce aliado à práticas pedagógicas reflexivas e inteligíveis são importantes ferramentas para que o aluno com TDAH tenha condições de alcançar um patamar de excelência em seu desenvolvimento pessoal, social e acadêmico.

A inclusão nas escolas (desde que realizada adequadamente e com preparação) proporciona o aprendizado de uma das coisas mais importantes para a vida futura, que é a capacidade de nos relacionarmos e convivermos com pessoas diferentes. Não acho que conviver com alguém que não está sendo tratado por decisão dos pais e apresente comportamento que perturba a todos se inclua no conceito de inclusão (Mattos, 2015, p. 127).

Para além de todo exposto, Souza *et al.* (2023) destacam uma questão controversa, mas considerada pelos autores de suma importância, que é a questão do tratamento medicamentoso. O que se salientam, é que o diagnóstico precoce abre portas para o uso (quando for indicado pelo especialista) de medicações para o controle da sintomatologia do TDAH, especialmente em casos mais extremos. Os autores destacam que, “[...] começar um regime de tratamento mais cedo pode levar a resultados mais favoráveis e uma melhor qualidade de vida global” (Souza *et al.* 2023, p. 19059).

Conforme a exposição dos autores, os recursos farmacológicos podem trazer importantes benefícios para quem sofre com o TDAH, no sentido de que as sintomatologias podem alcançar um grau elevado que impede o aluno de progredir, mesmo com a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas e inclinadas para a inclusão deste estudante.

Nesta mesma linha de pensamento, Mattos (2015) assegura que o uso de medicamentos (quando indicados) corresponde a uma ação necessária para ajudar a criança a lidar melhor com esses sintomas e ao professor a promover uma efetiva inclusão a este aluno. Conforme o autor, “[...] nenhuma escola é obrigada a receber alunos cujos pais se recusem a fazer o tratamento indicado pelas principais sociedades médicas do mundo, mas há quem pense diferente” (Mattos, 2015, p. 127-128).

A percepção do autor vai mais adiante ao asseverar que “[...] não vejo por que outros alunos dentro da sala de aula devam ser prejudicados pelo fato do aluno com TDAH não estar em tratamento” (*idem*). Essa é uma posição controversa, mas que remete à opinião de um médico especialista no assunto, sendo uma importante referência quando se analisa o TDAH.

Frente a todo exposto, compreende-se que a inclusão do aluno com TDAH é uma questão complexa e desafiadora que é demandada para a escola e para o professor. Frente a essa abordagem surge a importância do docente de compreender e intervir pedagogicamente para que o aluno com TDAH possa ter as mesmas oportunidades de desenvolvimento acadêmica dos demais alunos.

Conforme concluem Souza *et al.* (2023, p. 19059) “[...] o ambiente educacional tem o potencial de ser tanto um espaço de desafio quanto de apoio para alunos com TDAH”. Ou

seja, a escola pode ser para o aluno com TDAH um espaço de rotulações e exclusão, prejudicando seu desenvolvimento acadêmico e estendendo suas dificuldades para as fases acadêmicas seguintes.

Por outro lado, pode ser espaço de transformação deste aluno, ajudando não somente na mitigação dos desafios que cerca o transtorno, mas também de promover o desenvolvimento de novas habilidades e maximização das competências e habilidades já preexistentes. Neste ponto, a escola, imbuída de profissionais conhecedores do assunto e preparados para lidar pedagogicamente com o TDAH, promove a real e tão almejada inclusão, ao invés de somente agregar estes alunos, acumulando uma cultura de insucessos.

3.3 A participação da família na escola como fator elementar no desenvolvimento acadêmico do aluno com TDAH

O aspecto familiar é um ponto muito importante a ser refletido quando se trata do desenvolvimento acadêmico do aluno, especialmente se a criança é diagnosticada com TDAH. Conforme já abordado anteriormente, o TDAH insere uma gama de circunstâncias que demanda grandes desafios a serem enfrentados pela família e pela escola. Nesse sentido, a participação da família no núcleo escolar é de suma relevância, pois é no eixo familiar que a criança tem suas bases emocionais consolidadas.

O papel da família é tão basilar no desenvolvimento dos estudantes que a Constituição Federal de 1988 reservou no artigo 205 a seguinte prerrogativa: “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). Verifica-se aí que o dever de promoção da educação é delegado ao Estado, por meio da oferta do ensino básico e à família, a qual está delegada a função formativa inicial e colaborativa junto aos processos educativos escolares.

Esta norma inserida pela CF/88 é consubstanciada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei 9394/96, que estabelece no art. 2º que, “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996).

Para Brandão (2010, p. 20), “[...] a educação é direito de todos (Constituição Federal, art. 205), mas o mais importante é que, esse direito é, ao mesmo tempo, um dever de proporcionar as condições para que o indivíduo usufrua desse direito”. Verifica-se com isso que, tanto a constituição quanto a LDB instituem que a educação é um direito, que remete a um dever subsequente do Estado em ofertá-la e da família em prover condições para que o educando possa usufruir desse ensino básico.

Mais adiante, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) faz constar na meta 02 a estratégia 2.9, com vistas a “[...] incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias” (Brasil, 2014). O PNE demonstra a importância da participação da família na vida escolar de seus tutelados, com o fulcro maior de alcançar a universalização do ensino fundamental e a garantia de conclusão dessa etapa em idade recomendada (6 a 14 anos) prevista na meta 02.

Não obstante, a BNCC também se posiciona quanto à relevância da relação família-escola para “potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais” (Brasil, 2018, 36-37). A BNCC prima pelo estabelecimento de uma relação dialógica entre família e escola, enfatizando a educação infantil, cujo cerne desta relação está a melhoria do processo ensino pedagógico destas crianças.

Toda essa atenção destacada nos documentos oficiais da educação nacional se deve ao fato de que a família tem um papel importante no desenvolvimento emocional, social e cognitivo de suas crianças, especialmente quando elas detêm algum tipo de comorbidade que prejudica seu desempenho. No caso do TDAH, o processo do diagnóstico e do tratamento deve ter como base principal o apoio dos pais ou responsáveis, mesmo que, muitas vezes os sintomas só sejam detectados na escola.

É importante mencionar que o TDAH não causa mudanças significativas apenas no contexto escolar. Dentro do campo familiar estas mudanças também estão presentes, necessitando de adaptações e estímulos para que este indivíduo encontre o reforço que necessita para desenvolver-se satisfatoriamente.

Família e escola devem ter conhecimentos sobre o problema e atuar conjuntamente para a amenização dos sintomas que desfavorecem o desenvolvimento da criança em formação e a potencialização de suas habilidades, fortalecendo sua autoestima e autonomia. Benício e Menezes (2017) alertam que os pais ou responsáveis pela criança com TDAH, ou outro tipo

de necessidade educativa escolar, necessitam ter a noção de que a responsabilidade pelo desenvolvimento da criança com TDAH não está centrado na escola.

Ao contrário, se os pais ou responsáveis “[...] não estiverem empenhados nesta causa, será desnecessário buscar as melhores escolas, se a família não acompanhar o processo de aprendizagem do sujeito com o transtorno e achar que a responsabilidade de ensinar seja somente da escola” (Benício; Menezes, 2017, p. 384).

O esforço dos profissionais de ensino em incluir o aluno com TDAH e dar possibilidade para que o mesmo alcance o desenvolvimento almejado, necessita, em contrapartida, do apoio da família em trabalhar com esse aluno no seu cotidiano, oportunizando que os conhecimentos apresentados na escola sejam acompanhados e fortalecidos também em casa.

A escola e a família devem caminhar de mãos dadas no processo do ensino e aprendizagem da pessoa com Déficit de Atenção e Hiperatividade. No ambiente escolar e no ambiente familiar tem que existir uma harmonia, para que o trabalho que esteja sendo realizado pela escola não seja destruído dentro ambiente familiar, assim também que a escola possa colaborar com os pais informando o desenvolvimento do portador (Benício; Menezes, 2017, p. 383 – 384).

No estudo de Benczik e Casella (2015) há uma importante reflexão sobre as dificuldades que o TDAH proporciona para o cotidiano familiar. A manifestação dos sintomas sem o prévio diagnóstico traz uma relação baseada em conflitos mal compreendidos e na rotulação dos comportamentos indesejáveis. A família se considera, na maioria das vezes, incompetente na criação de seus filhos. “[...] Em casa, os pais acusam a criança de “não escutar”, de não seguir regras e normas, de não conseguir completar as solicitações mais simples, de reagir com agressividade e de não tolerar frustração” (Benczik; Casella, 2015, p. 94).

Esses e outros comportamentos típicos do TDAH reforçam relações familiares e sociais instáveis e conflituosas. A não compreensão sobre os aspectos do transtorno impede formas mais harmoniosas em lidar com estes conflitos e de promover uma melhor gestão das sintomatologias.

O ingresso do indivíduo com TDAH na escola é outro fator de frustração de desestímulo dos pais, devido à dificuldade, ou quase impossibilidade, em conduzir o estudo e as tarefas escolares em casa. A rotina estressante, muitas vezes, causa a desistência de muitos pais, deixando o desenvolvimento escolar à cargo da escola. Nesse ponto, há uma tendência a assumir uma postura passiva “[...] concordando ou fazendo as tarefas eles próprios ou simplesmente deixando a tarefa por fazer. [...] podem fazer o mínimo ou nenhum esforço para dar ou reforçar ordens aos seus filhos, deixando-os fazer o que lhes agrada, deixando-os com pouca

ou nenhuma supervisão” (Benczik; Casella, 2015, p. 95). Nesta ótica, a família desagrega da escola e destina a construção intelectual de seus filhos à competência dos profissionais de ensino, eximindo-se de uma responsabilidade que também é dela.

Em contradição a essa situação, Cordeiro (2018, p.153) afirma que “[...] a continuidade do trabalho da escola centra-se no acompanhamento das tarefas de casa e no reforço da aprendizagem com foco no sucesso escolar do aluno”. A família é, nesse sentido, uma aliada instrumental do processo educativo, que constrói uma linha de continuidade para essa ação desenvolvida na escola. Assim, é de suma importância que ambas as instituições tenham o mesmo discurso em prol do alcance do sucesso escolar dos estudantes, desenvolvendo uma relação recíproca de auxílio mútuo.

Diante deste exposto, os autores mencionados ainda asseveram que, “[...] pais de crianças com TDAH precisam de assessoria para o desenvolvimento de habilidades pessoais consideradas essenciais para a interação social, tanto no âmbito familiar como extrafamiliar, e de habilidades sociais específicas para proverem o desenvolvimento dos filhos” (Benczik; Casella, 2015, p. 98).

É nesse sentido que uma ação conjunta entre família e escola, amparada pelo apoio de especialistas acerca do transtorno e as possíveis intervenções clínicas, tem condições de mudar o quadro caótico que o TDAH pode desenvolver, construindo melhores oportunidades para que este transtorno não seja limitador do desenvolvimento cognitivo e social da criança.

A família como mediadora entre a criança e a sociedade é também responsável pelo desenvolvimento cognitivo infantil, juntamente com a escola. As duas juntas produzem uma força para superarem as suas dificuldades, buscando construir uma identidade própria e coletiva para auxiliar na formação do sujeito (Cordeiro, 2018, p. 153)

Rinaldi e Cantero (2024, p. 45) complementam essa reflexão afirmando que “[...] o projeto de uma educação mais inclusiva passa inevitavelmente por uma relação ativa e positiva entre todos os agentes envolvidos na educação escolar (escolas, família, comunidade) na qual, sem dúvida, é um processo complexo, difícil e muitas vezes eticamente controverso”.

Em outros termos, o trabalho junto às crianças que demandam uma atenção educacional mais específica, como é o caso do TDAH, não pode ser feita com distanciamento entre os eixos acima mencionados. Tanto a escola quanto a família e comunidade desempenham papéis diferenciados no processo de desenvolvimento da criança com TDAH; entretanto, apesar de distintos, esses papéis se subsidiam e se complementam.

[...] a família juntamente com a escola deve planejar as ações direcionadas aos alunos, para que uma boa coordenação e colaboração entre diferentes profissionais e que serviços, avaliações psicopedagógicas "inclusivas" e uma cultura escolar baseada em valores inclusivos, sejam aplicados na escola, ressaltando sempre que a inclusão é um processo sucessivo (Rinaldi; Cantero, 2024, p. 47).

Embora seja considerada fundamental, a participação da família na ação educativa e nos projetos propostos pela escola, essa interação não é uma tarefa simples. A realidade escolar conta com pais que se esmeram na participação da rotina escolar de seus filhos; em outros casos, há aqueles que não dedicam ou não contam com tempo para tal; há também aqueles que não valorizam o trabalho educativo que é desempenhado junto à formação dos alunos.

Por outro lado, é também possível visualizar instituições escolares que abrem suas portas para a participação da família e da comunidade e outras que se fecham em seus procedimentos e não criam mecanismos de participação eficientes para que os pais possam estar mais integrados às condutas escolares (Kissmann, 2014).

De acordo com Kissmann (2014), a competência em estreitar os laços de interação entre escola e família é inicialmente da escola a partir de seus profissionais, pois possuem conhecimentos de como essa prática pode ser realizada no sentido de que seja efetiva tanto para a escola, quanto para a família. Essa conduta da escola é também uma postulação legal contida no art. 12 da LDB, a saber:

Art. 12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como a execução de sua proposta pedagógica (Brasil, 1996).

A partir do entendimento da lei supramencionada e das considerações dos autores, fica evidente a importância da participação da família na escola como fator de desenvolvimento acadêmico do aluno, especialmente aqueles que têm suas ações limitadas pelo TDAH.

Conforme a família desses alunos toma parte do processo educativo e auxiliam no desenvolvimento das atividades na rotina familiar, também vão conhecendo um pouco mais sobre os prejuízos causados pela sintomatologia e as ações que a escola tem adotado para ajudar estes estudantes a melhorarem seus rendimentos escolares. De posse de tais conhecimentos, a família encontra melhores condições de ajudar no processo educativo e de cobrar mudanças de metodologias que atendam mais assertivamente às necessidades de seus filhos.

A qualificação dos professores também constitui um pilar indispensável para a efetivação de uma educação inclusiva que reconheça e valorize as singularidades dos estudantes, especialmente daqueles com TDAH.

Ao longo deste capítulo, ficaram evidenciadas que as demandas específicas trazidas por esse transtorno exigem mais do que domínio técnico por parte do docente: requerem uma atuação pautada na reflexão crítica, na articulação entre teoria e prática, e na construção de uma práxis comprometida com a transformação do cotidiano escolar.

No subcapítulo 3.1, enfatizou-se o papel da reflexão crítica como aspecto fundamental no desenvolvimento contínuo da prática docente. Quando o professor assume um posicionamento participativo em sua formação, ele se torna capaz de revisar suas ações educativas com mais profundidade, reconhecendo as necessidades específicas de seus alunos e buscando alternativas metodológicas mais adequadas à realidade da sala de aula. Referenciais como Donald Schön, Paulo Freire e António Nóvoa fundamentam a visão de uma docência alicerçada na escuta ativa, na análise permanente da prática e na busca por transformações significativas no cotidiano escolar.

Para garantir que alunos com TDAH não apenas tenham acesso, mas permaneçam e se desenvolvam na escola, é fundamental repensar a formação dos professores como um processo contínuo de crescimento profissional, baseado na colaboração e na troca entre educadores. Essa formação precisa estar alinhada a políticas educacionais claras e ao reconhecimento do papel essencial do professor, além de compreender que a diversidade faz parte do cotidiano escolar.

As ações pedagógicas mais efetivas são aquelas construídas com base em conhecimento atualizado, na escuta atenta dos estudantes e na prática orientada pela justiça e igualdade. Portanto, o objetivo não é apenas inserir esses alunos, mas transformar o ambiente escolar em um espaço inclusivo, no qual todos possam se sentir acolhidos, pertencentes e tenham condições para evoluir plenamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer de todo o trajeto de estudos, análises e reflexões, sustentado por um conjunto robusto de referenciais teóricos e legais, foi possível aprofundar a compreensão sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), condição que se apresenta com frequência nas salas de aula, mas ainda é tratada com desconhecimento e superficialidade por muitos profissionais da educação.

A vivência escolar, marcada por práticas pedagógicas muitas vezes presas a modelos homogêneos e normativos, evidencia que os professores, em geral, reconhecem as manifestações comportamentais do transtorno, mas desconhecem suas origens e especificidades, o que contribui para leituras equivocadas dos comportamentos dos alunos, gerando exclusões simbólicas ou concretas.

Ao longo desta pesquisa evidenciou-se que o TDAH é objeto de estudo desde o século XVIII e permanece cercado de controvérsias, especialmente no que diz respeito à sua definição clínica e à alta prevalência de diagnósticos. Parte da literatura crítica, como os estudos de Caliman (2006), Bonadio e Mori (2013) e Cunha (2013), aponta para os riscos da medicalização da infância e da rotulação de comportamentos dentro de uma lógica mercantil e patologizante. No entanto, essas abordagens não negam a existência do transtorno, mas convocam à problematização dos critérios diagnósticos, do papel da escola e, sobretudo, da formação dos professores diante da diversidade e efetiva inclusão desses educandos no espaço escolar.

Conforme apontam autores como Barkley (2002) e Mattos (2020), o TDAH é uma condição de base neurobiológica, que afeta diretamente funções cognitivas fundamentais como atenção, controle inibitório, memória de trabalho e autorregulação emocional. Embora essa condição seja neurobiológica, ela exclui esses alunos do processo educativo, ainda que estejam fisicamente inseridos na escola. Desse modo, observa-se a necessidade de compreensão, empatia, reflexão e ação por parte dos educadores para viabilizar a construção de um processo inclusivo.

Esta pesquisa revelou que a inclusão de alunos com TDAH vai muito além da simples criação de estratégias diferenciadas: ela exige uma transformação profunda e consciente do educador. Para que essa transformação ocorra, é fundamental uma formação que conheça o conhecimento teórico consistente, reflexão contínua sobre a prática e um compromisso ético com a aprendizagem de todos.

Três conceitos emergem como pilares nesse processo: a prática reflexiva (Schön), o professor pesquisador (Nóvoa) e o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

A prática reflexiva convida o professor a olhar para os desafios do cotidiano escolar não como obstáculos, mas como oportunidades de crescimento profissional. Ao refletir sobre suas ações e seus resultados, o docente amplia sua consciência acerca das necessidades reais dos alunos com TDAH, encontrando novos caminhos para aprimorar suas práticas.

Essa postura reflexiva fortalece o papel do professor pesquisador, que não se limita a aplicar métodos prontos. Pelo contrário, ele questiona, investiga e constrói conhecimento a partir da realidade vivida junto aos seus alunos. Ao pesquisar a própria prática, o professor se torna mais capaz de compreender os múltiplos fatores que influenciam a aprendizagem - desde os aspectos neurobiológicos do TDAH até as barreiras pedagógicas e sociais que podem gerar exclusão.

Nesse contexto, o DUA surge como uma ponte entre reflexão e ação. Ele oferece ferramentas para transformar descobertas em práticas pedagógicas mais inclusivas, ampliando as possibilidades de ensino. Ao propor diferentes formas de engajamento, representação e expressão, o DUA cria caminhos para que todos os alunos participem ativamente do processo de aprendizagem, sem rótulos e sem exclusão.

A presente pesquisa evidenciou que a inclusão escolar de estudantes com TDAH vai muito além do acesso à escola regular. Conforme destacam Mantoan (2003) e Guimarães (2013), é necessário romper com as lógicas excludentes ainda vigentes, que operam sob a aparência de inclusão, mas que, na prática, mantêm padrões normativos de desempenho, comportamento e socialização. A exclusão escolar, portanto, não se dá apenas pela ausência, mas pela incapacidade da escola em garantir aprendizagem significativa, vínculos afetivos e participação plena, sobretudo para alunos que demandam um olhar mais sensível e uma atuação pedagógica diferenciada.

No âmbito das políticas públicas, é notável a existência de um arcabouço legal que respalda a educação inclusiva — a Constituição Federal de 1988, a LDB/1996, o Plano Nacional de Educação (PNE) e a recente Lei nº 14.254/2021, que reconhece o TDAH como condição que exige atendimento educacional especializado. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, reforça o compromisso com uma educação equitativa, de qualidade e voltada ao desenvolvimento integral de todos os estudantes. A BNCC explicita que a escola deve valorizar a diversidade e promover a inclusão como princípio estruturante do processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo que cada estudante tem ritmos, interesses, dificuldades e potencialidades próprios. Entretanto, esse ideal previsto nos documentos oficiais ainda encontra entraves significativos para sua concretização.

Mesmo assim, verifica-se a necessidade de que o Estado reveja e propicie políticas públicas voltadas para a inclusão escolar, especialmente na: capacitação dos profissionais de

ensino, no financiamento dos recursos pedagógicos e monitoramento e avaliação dessas políticas estatais.

Essa competência estatal é fundamental para a garantia do acesso e permanência de todos os estudantes, principalmente daqueles que demandam um atendimento educacional especializado. O Estado consubstancia-se em documentos oficiais da educação como a Constituição Federal de 1988, a LDB, o PNE, a BNCC e outras normatizações que estruturam a educação nacional e dão validade jurídica ao processo inclusivo. Tais instrumentos legais estabelecem parâmetros para a inclusão de alunos com deficiência e de grupos historicamente marginalizados, promovendo diretrizes que garantam a sua participação plena no sistema educacional.

No decorrer do estudo abordou-se sobre os desafios e as possibilidades que permeiam o campo da educação especial e seus reflexos para a inclusão escolar de alunos com TDAH. Um dos principais entraves, entretanto, está na formação docente que, como demonstrado neste estudo, não tem preparado os professores de forma suficiente para atuar com alunos com TDAH. Muitos educadores ingressam na carreira com formação genérica sobre inclusão e pouca (ou nenhuma) abordagem sobre os transtornos do neurodesenvolvimento, em especial no que tange ao funcionamento neurobiológico do cérebro da criança com TDAH. Esse desconhecimento impacta diretamente a prática pedagógica, tornando-a reativa, punitiva e, por vezes, excludente. Quando o professor não compreende que a desatenção, a inquietação ou a impulsividade têm origem neurológica, tende a interpretar esses comportamentos como desrespeito, má vontade ou indisciplina.

Por meio desta pesquisa, foi possível refletir sobre a formação docente para o estabelecimento de práticas efetivamente inclusivas. Observou-se que autores como - Tardif (2002), Schön (1992), Freire (1996) e Nóvoa (1995) - defendem uma formação docente crítica, contínua, ética e comprometida com o contexto real da escola e com os sujeitos que nela se inserem.

Os autores analisados convergem/coadunam na compreensão de que a formação do professor ocupa lugar central na consolidação de uma educação inclusiva que atenda às singularidades de todos os estudantes. E, nesse sentido, que a ausência de uma formação pedagógica completa — que contemple tanto aspectos neurocientíficos quanto humanos — compromete a efetivação das políticas educacionais inclusivas e contribui para a permanência do descompasso entre os ideais da legislação e a prática docente. Quando o professor compreende os impactos do TDAH sobre a cognição, suas estratégias pedagógicas se transformam. Essa mudança na prática docente possibilita um acolhimento mais eficaz e a promoção da aprendizagem dos sujeitos neuro divergentes.

Além da formação, a pesquisa também evidenciou a importância da identificação precoce do transtorno, da interlocução entre escola e família e da atuação interdisciplinar como fatores indispensáveis à construção de uma escola inclusiva. O Estado, nesse processo, assume papel central como formulador e executor de políticas públicas, devendo garantir o financiamento adequado, a formação qualificada e a supervisão das ações voltadas à inclusão, conforme previsto na legislação educacional vigente.

Em resposta à questão-problema desta dissertação — Qual a importância da formação docente para a atuação junto a alunos com diagnóstico de TDAH no contexto de sala de aula? —, infere-se que a formação docente é o eixo estruturante de uma prática pedagógica inclusiva, ética e emancipadora. Para Freire (2019) essa formação educadora constitui o alicerce fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a inclusão, pautadas na ética e na emancipação dos sujeitos.

No entanto, essa formação precisa ser contínua, crítica e integrada aos saberes das neurociências, da pedagogia e das políticas públicas. Desse modo, com esse entrelaçamento será possível ressignificar a escola como espaço de acolhimento da diferença, de valorização da diversidade e de efetivação do direito à aprendizagem de todos os sujeitos, conforme previsto pela BNCC.

Este trabalho, portanto, reafirma que a exclusão escolar não é uma fatalidade, mas uma consequência de estruturas pedagógicas e formativas que ainda não reconhecem plenamente a complexidade do aprender. A escola inclusiva, para além do discurso, exige professores preparados, políticas efetivas, currículos flexíveis e uma cultura institucional baseada no respeito à singularidade.

Espera-se que esta pesquisa contribua para o fortalecimento do debate e inspire novas ações voltadas à transformação da prática docente, na construção de uma escola verdadeiramente democrática, plural e humanizadora. E, especialmente, de uma educação que consiga eliminar as barreiras que geram exclusão e desenvolva a verdadeira inclusão; superando os desafios que dificultam a participação plena de estudantes com necessidades especiais, como os diagnosticados com TDAH, garantindo-lhes o direito ao acesso escolar, permanência e uma experiência educacional significativa e de excelência.

Com base no diálogo estabelecido ao longo desta dissertação, compreendo que os cursos de formação de professores que atuam com alunos com TDAH precisam ir além da mera transmissão de conteúdos pedagógicos tradicionais, promovendo uma formação crítica, reflexiva e interdisciplinar. Coadunando com Barkley (2020), entendo que reconhecer o TDAH como um transtorno do neurodesenvolvimento é essencial para que o professor utilize práticas fundamentadas em evidências, respeitando as especificidades cognitivas e

comportamentais dos estudantes. Em consonância com Mantoan (2015), defendo que essa formação deve ser orientada por uma pedagogia inclusiva, que compreenda a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo e não como algo a ser corrigido. Alinho-me ainda a Tardif (2014) e Almeida (2018), ao considerar indispensável a articulação entre saberes teóricos, práticos e experienciais, de modo que o professor desenvolva uma postura de pesquisador de sua própria prática. Também encontro respaldo em Cury (2002) e Cambi (1999) ao afirmar que a formação docente deve resgatar o caráter ético e histórico da educação, reconhecendo o professor como agente de transformação social. Diante disso, defendo que os cursos de formação inicial e continuada integrem conhecimentos sobre neurociência, estratégias de manejo comportamental, competências socioemocionais e metodologias ativas, de forma a possibilitar que o docente planeje intervenções pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos com TDAH e favoreçam sua participação e aprendizagem de maneira equitativa.

Por se tratar de um estudo teórico e documental, existem limites que merecem ser reconhecidos. Não foi possível ouvir diretamente professores e outros profissionais que vivenciam o cotidiano escolar, o que restringe a análise às interpretações já registradas na literatura. Mesmo assim, esse caminho se mostrou valioso para reunir, organizar e refletir criticamente sobre o que já se sabe a respeito do tema. Reconhecer essa limitação não enfraquece o trabalho; pelo contrário, demonstra compromisso com a honestidade acadêmica e aponta para novas possibilidades de investigação, como estudos de campo e entrevistas, que podem aprofundar ainda mais a compreensão sobre os desafios e possibilidades aqui discutidos.

REFERÊNCIAS

ABDA - Associação Brasileira de Déficit de atenção. **O que é TDAH**. 2016. Disponível em: <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>. Acesso em: 08 dez. 2024.

ABDA - Associação Brasileira de Déficit de atenção. **Tirando dúvidas: Direitos de quem tem TDAH**. KESTELMAN, Iane 2022. Disponível em: <https://tdah.org.br/29542-2/>. Acesso em: jan. 2025.

ALMEIDA, Luciana Carvalho Leme de. **O olhar atento: Design a serviço de pessoas com TDAH**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC. Rio de Janeiro, 2020. 127p.

ALVARENGA, Marco Antônio Silva; FLORES-MENDOZA, Carmen E.; GONTIJO, Daniel Foschetti. Evolução do DSM quanto ao critério categorial de diagnóstico para o distúrbio da personalidade antissocial. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 58, p. 258-266, 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/jbpsiq/a/f6ctfGmTTxnsPHDN4hw8KKQ/?format=pdf>. Acesso: 12 jan. 2025.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico]: DSM-5 / tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]**. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso 02 dez. 2024.

ANDRADE, Maria Da Conceição Lima de; BONA, Melita; PEREIRA, Gilson R. de M. Pedagogia e Educação dos Costumes num Antigo Livro Infantil: Der Struwelpeter. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 131-149, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: jan. 2025.

ANTUNES, Katiúscia C. Vargas; GLAT, Rosana. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: os Cursos de Pedagogia em foco. In: PLETSCHE, Márcia Denise; DAMASCENO, Allan Rocha (Org.). **Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Seropédica, RJ: EDUR/UFRRJ, 2011.

BARKLEY, Russell. **TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. 701 p.

BARROS, Denise Borges. **Os usos e sentidos do metilfenidato: experiências entre o tratamento e o aprimoramento da atenção**. Tese de doutorado em Saúde Coletiva. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2014. 184 p. Disponível em <https://www.bdt.uerj.br:8443/bitstream/1/4724/1/T1470%20Denise%20Barros%20protegida.pdf>. Acesso: mar. 2025.

BENCZIK, Edileyne Bellini Peroni; BROMBERG, Maria Cristina. Intervenções na escola. In: ROHDE, Luis Augusto; MATTOS, Paulo (Orgs.). **Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção/hiperatividade** (p. 199-218). Porto Alegre: Artmed, 2003.

BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni; CASELLA, Erasmo Barbante. Compreendendo o impacto do TDAH na dinâmica familiar e as possibilidades de intervenção. **Rev. Psicopedagogia** 2015; 32(97): 93-103. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v32n97/10.pdf>. Acesso: jul./2024.

BENÍCIO, Cineide M.; MENEZES, Aurelania M. de C. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade — TDAH: Desafios e Possibilidades no Espaço Escolar. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, 2017, vol.11, n.38, p. 375-387. ISSN: 1981-1179. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/969>. Acesso: jul./2024.

BONADIO, Rosana Aparecida Albuquerque; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade diagnóstico e prática pedagógica. [online]. Maringá: **Eduem**, 2013, 251 p. ISBN 978-85-7628-657-8. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso: jan. 2025.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo: Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei nº 9.394/96 comentada e interpretada, artigo por artigo**. 3. ed. São Paulo: Avercamp, 2010.

BRASIL. Comissão Nacional de Incorporação de Tecnologias no Sistema Único de Saúde. **Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)**. Brasília – DF, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/conitec/pt-br/midias/relatorios/2022/20220804_Relatorio_733_PCDT_TDAH.pdf Acesso em: 22 fev. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso: mai. 2025.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Decreto Legislativo nº 186/2008 – Decreto nº 6.949/2009 - Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1ª Edição. Espírito Santo: 2014. Disponível em: https://www.pcdlegal.com.br/convencaoonu/wp-content/themes/convencaoonu/downloads/ONU_Cartilha.pdf. Acesso: 12 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso: jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm Acesso: jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso: jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física**. Elaboração: Adilson Florentino da Silva; Ana de

Lourdes Barbosa de Castro; Maria Cristina Mello Castelo Branco. Coordenação geral SEESP/MEC. Brasília/DF: 2006a. Disponível em: https://gedh-uerj.pro.br/wp-content/uploads/tainacan-items/14699/41387/2006_MEC_SEESP_Inclusao_Escolar_Alunos_Necessidades_Educacionais_Especiais_Deficiencia_Fisica.pdf. Acesso: mar. 2025

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Saberes e Práticas da Inclusão - Declaração de Salamanca**: recomendações para a construção de uma escola inclusiva. Coordenação geral: SEESP/MEC; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf. Acesso: abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/ SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso: jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso: mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002. Disponível em: https://gedh-uerj.pro.br/wp-content/uploads/tainacan-items/14699/25162/2002_MEC_Estrategias_Orientacoes_Educacao_Alunos_Dificuldades_Acentuadas_Aprendizagem_Associadas_Condutas_Tipicas.pdf. Acesso: 12 jan. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – 2. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 193). Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://pne.mec.gov.br/&ved=2ahUKewi9hsHxwZCKAxWIH7kGHQL1AmcQFnoECBkQAQ&usq=A0vVaw0MoHwmY_ogtWd5NkCdJMtW Acesso: mai. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso: abr. 2025.

BRAZ, Antônio Igor Duarte. **A assinatura neurobiológica do estado de risco do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade/impulsividade (TDAH)**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, BR-RS, 2024. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/278645/001209345.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso: jan. 2025.

BRIZOLLA, Franciéli. Uma roda de prosa sobre a educação inclusivo-inovadora em tempos de indiferença: por uma “ética do coração”. In: CHARLOT, Bernard; VASCONCELLOS, Celso dos S.; LIBÂNEO, José Carlos; CAVALLET, Valdo José. **Por uma Educação Demo-**

crática e Humanizadora. [Recurso Eletrônico] - Volume I. São Paulo: UniProsa, 2021. Disponível em: <https://www.eades.com.br/ebooks/por-uma-educacao-democratica-e-humanizadora.pdf>. Acesso: mar/2025.

BUSTAMANTE, Evanilda Nascimento de Godoi. **O direito à educação em condições especiais das crianças portadoras de TDAH na perspectiva da filosofia da educação e da justiça Distributiva.** Tese. Pós-Graduação em Direito. Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte – 2017. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-ASWEAH/1/tese_evanilda_godoi.pdf. Acesso: dez/2024.

CALIMAN, Luciana Vieira. **A biologia moral da atenção:** a constituição do sujeito (des)atento. Tese de doutorado em Saúde Coletiva da Universidade de Estado do Rio de Janeiro. Ciências Humanas e Saúde. Rio de Janeiro: 2006. 176p. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/4614/1/Luciana%20Vieira%20Caliman%20-%20tese.pdf>. Acesso: mar/2025.

CALIMAN, Luciana Vieira. Notas sobre a história oficial do transtorno do Déficit de atenção/hiperatividade TDAH. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 30, n. 1, p. 46–61, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/K7H6cvLr349XXPXWsmsWJQq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: dez/2024.

CALIMAN, Luciana Vieira. O TDAH: Entre as funções, disfunções e otimização da atenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 3, p. 559-566, jul. /set. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/dMWSQRntTwZwHpXBTswQHhv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: mar/2025.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** UNESP: São Paulo, SP, 1999.

CHABOT, Daniel; CHABOT, Michel. **Pedagogia emocional: Sentir para aprender.** São Paulo: Sá Editora, 2008.

CORDEIRO, Fabiane de Oliveira. **A função social da escola [recurso eletrônico]:** relação família-instituição e suas tensões na ação compartilhada. Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2018. 258 f.; il. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/4041/2/fabiane%20de%20oliveira%20cordeiro.pdf>. Acesso: jun/2025.

CORREIA, Luiz de Miranda. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares.** Porto: Porto Editora, 1999, col. Educação Especial.

CUNHA, Ana Cristina Teixeira. **Importância das atividades lúdicas na criança com Hiperatividade e Déficit de Atenção segundo a perspectiva dos professores.** Dissertação de mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, 2012. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/62688009.pdf>. Acesso: abr/2025.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: tempos de silêncios e possibilidades de produção. **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, v7, n13, p.149-58, ago 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/sLLp8HPQbCwDpL6HwDkT9Vf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: mar/2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Um campo de atuação do gestor educacional na escola**. Brasília: MEC, 2005.

DAMASCENO, Allan (Org.) **Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Seropédica, RJ: EDUR/UFRRJ, 2011.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez Tarcísio (org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Minas Gerais: Editora UFMG, 1996. Disponível em: <https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-esp%C3%A7o-socio-cultural.pdf>. Acesso: mar/2025.

DOMITROVIC, Nathalia; CALIMAN, Luciana Vieira. As controvérsias sócio-históricas das práticas farmacológicas com o metilfenidato. **Psicologia & Sociedade**, v. 29, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/MHwXfV7KDY7vTFY6NDhdF9f/?lang=pt&format=html>. Acesso: dez/2024.

ESTANISLAU, Gustavo; BRESSAN, Rodrigo Affonseca (orgs.). **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014. 277 p.

ESTEVES, Alexandra Patrícia Lopes. A epidemia depois da pandemia: a encefalite letárgica - A encefalite letárgica: a doença e a epidemia que marcou o século XX. In: ESTEVES, Alexandra Patrícia Lopes; SILVA, Helena da (Coord.). **Olhares Cruzados sobre a história da saúde da Idade Média à contemporaneidade**. [Recurso Digital]. Universidade do Minho. Laboratório de Paisagens, Patrimônio e Território (Lab2PT). 2022. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/83187>. Acesso: jan/2025.

FERREIRA, Giuliana Sorbara. **TDAH: uma doença que se pega na escola**: Um estudo sobre a medicalização da infância como demanda sociocultural. Tese de Doutorado em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara. São Paulo, 2016. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/3977.pdf. Acesso: mar/2025.

FLORÊNCIO, Israelly Barbosa. Educação Infantil e dificuldades de aprendizagem: a hiperatividade trabalhada por meio de estratégias de ensino. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 25, 7 de julho de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/25/educacao-infantil-e-dificuldades-de-aprendizagem-a-hiperatividade-trabalhada-por-meio-de-estrategias-de-ensino>. Acesso: abr/2025.

FRANÇA, Maria Cristina Caminha de Castilhos; ESCOTT, Clarice Monteiro. Adaptação Curricular: um processo em construção para uma inclusão efetiva. In: – SONZA, Andréa Poletto; SALTON, Bruna Poletto; DALL’AGNOL, Anderson (orgs.). **Reflexões sobre o currículo inclusivo**. Bento Gonçalves, RS: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2018. 176 p. ISBN 978-85-63017-01-7. Disponível em: https://www.ifmg.edu.br/conselheirolafaiete/ensino-1/napnee/copy_of_LivroReflexessobreCurruculoInclusivo21.pdf. Acesso: abr/2025.

FREIRE, Paulo (1921-1997). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GALIZIA, Fernando Stanzione. **A relação entre professor, aluno e currículo em sala de aula**. São Carlos: EdUFSCar, 2011. 73 p. - (Coleção UAB-UFSCar). Disponível em: http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2727/1/Pe_Fernando_ProfessorAlunoCurriculo.pdf. Acesso: mai/2025.

GASPODINI, Coldebella, Eliana; DUTRA, Jorge da Cunha. **DUA - Desenho Universal para a Aprendizagem: Ensino para a diversidade**. Mestrado Profissional em Educação Profissional Tecnológica (PROFEPT) – Instituto Federal Catarinense. Blumenau, 2024. 70 p.: il. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/744558>. Acesso: abr/2025.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macêdo Varela. Educação Especial no Contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro, 7; Letras, 2007. pp. 15-35.

GRAEFF, Rodrigo; VAZ, Linck Cícero e. **Avaliação e Diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)**. Psicologia USP, São Paulo, julho/setembro, 2008, 19(3), 341-361. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psup/a/8yKwZ7nLBCxr7h5TffqPvKz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: jul/2024.

GUIMARÃES, Meiry Maria; BORGES, Rosângela Lopes; CARVALHO, Valéria FD. **O educador, o lúdico e o processo de ensino-aprendizagem: Estudo de caso em um Centro de Educação Infantil**. Novas Edições Acadêmicas, 2018.

GUIMARÃES, Thaliane Cristina Alves. **Educação Inclusiva e os Desafios da Escola**. Monografia. Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC – Goiânia/GO, 2022. 42 p. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/5047/1/NC%20Monografia%20Thaliane%20Cristina%20Alves%20Guimara%CC%83es.pdf>. Acesso: jul/2023.

GUSMÃO, Fábio Alexandre Ferreira; MARTINS, Tânia Gonçalves; Sérgio Vasconcellos de LUNA. Inclusão escolar como uma prática cultural: uma análise baseada no conceito de Metacontingência. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 32, 1º sem. de 2011, pp. 69-87. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n32/n32a05.pdf>. Acesso: mar/2025.

GUSSO, Bruna Amoriette Sone; FERREIRA, Solange Santos; JARA, Graziela Cristina. A inclusão escolar do estudante com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. In: MENDES, Everaldo dos Santos; SANTOS, Adevanucia Nere; FERNANDES, Stela Santos. **Educação, diversidades e inclusão: travessias pedagógicas e 1.ed. sociais em tempos de pandemia [recurso eletrônico] / [org.] – 1.ed. – Curitiba, PR: Bagai, 2020. [Recurso digital]**. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/585186/2/Editora%20BAGAI%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Diversidades%20e%20Inclus%C3%A3o.pdf>. Acesso: mar/2025.

HALLOWELL, Edward M; RATEY John J. **TDAH 2.0**. Tradução: Beatriz Medina. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Sextante, 2024. Recurso Digital. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/761240728/TDAH-2-0-Edward-Hallowell>. Acesso: dez/2024.

HEREDERO, Eladio Sebastián. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) - Universal Design Learning Guidelines. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.26, n.4,

p.733-768, Out. - Dez., Grupo de Estudos “Pesquisas em Políticas e Práticas educativas Inclusivas - Reconstruindo a escola” (GEPPPEI-RE). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Campo Grande/MS: 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: mar/2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file> Acesso: abr/2025.

KISSMANN, Luciane. Relação Família e escola na Educação Infantil - Implantações e construções nos Processos Educacionais. **Especialização em Gestão Educacional**. Universidade Federal de Santa Maria -Tio Hugo, RS: 2014. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12012/TCCE_GE_EaD_2014_KISSMANN_L

LEITÃO, Vanda Magalhães. **Instituições, campanhas e lutas: história da educação especial no Ceará**. Edições UFC, 2008.

LIBÂNIO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hd8NXbRPrMqkY6JLMW3frDP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: mai/2025.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 63-93.

LIMA, Cristina Bruno de; COELHO, Cristina Lúcia Maia. Educação Infantil e Transtorno de Déficit De Atenção/Hiperatividade: as implicações do transtorno nas relações escolares e no processo de aprendizagem – um caso peculiar. V CONEDU – **Congresso Nacional em Educação**, 2016. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA10_ID3134_17092018023718.pdf. Acesso: abr/2025.

LIMA, Eliane Brito de. Revisitando a cultura escolar: possibilidades de construção pedagógica em uma abordagem intercultural crítica. In: MENDES, Everaldo dos Santos; SANTOS, Adevanucia Nere; FERNANDES, Stela Santos. **Educação, diversidades e inclusão: travessias pedagógicas e sociais em tempos de pandemia [recurso eletrônico]** / [org.] – 1.ed. – Curitiba, PR: Bagai, 2020. [Recurso digital]. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/585186/2/Editora%20BAGAI%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Diversidades%20e%20Inclus%C3%A3o.pdf> Acesso: mar/2025.

LIMA, Rossano C. **Somos todos desatentos? O TDA/H e a construção de bioidentidades**. Rio de Janeiro: Relume. Dumar, 2005.

MAIA, Maria Inete Rocha; CONFORTIN, Helena; TDAH e aprendizagem: um desafio para a educação; **PERSPECTIVA, Erechim**. v. 39, n.148, p. 73-84, dezembro/2015 Disponível em: https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/148_535.pdf Acesso em: mar/2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** Ed. Moderna. 1ª ed. (Coleção cotidiano escolar) - Coordenador da coleção: Ulisses F. Araújo. São Paulo: 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação inclusiva: O que é? Por quê? Como fazer?** 14. ed. São Paulo: Moderna, 2011.

MATOS, M. A formação docente na efetivação da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, 19 (56). 2014. 67–84.

MATTOS, Paulo. **No mundo da lua**. Perguntas e respostas sobre Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade em Crianças, Adolescentes e Adultos. 16ª Ed. São Paulo: Lemos Editorial, 2015.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. A afetividade como fator de inclusão escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 10 págs., 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24043>. Acesso em: abr/2025.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: <https://cefort.ufam.edu.br/repositoriocp/wp-content/uploads/tainacan-items/64/440/2-curriculo-cultura-e-sociedade.-moreira-e-tadeu.pdf>. Acesso: abr/2025.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez/Unesco, 2000.

MOURA, Luciana Teles; SILVA, Katiane Pedrosa Mirandola; SILVA, Keliene Pedrosa Mirandola. Alunos com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade): um desafio na sala de aula. **Revista eletrônica acervo saúde**, n. 22, p. e611-e611, 2019. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/611>. Acesso: jul/2024.

NETO, Mário Rodrigues Louzã. **TDAH ao Longo da Vida: Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade**. 1 ed., Artmed, 2010.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Formação Educacional, 1997. (Coleção Temas de Educação).

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Profissão professor: imagem e identidade**. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, Alynne Nayara Ferreira. **Publicada lei que assegura direitos a alunos com TDAH e outros transtornos de aprendizagem**. Ferreira Nunes – advocacia em direito educacional.

[Recurso eletrônico]. 2021. Disponível em: <http://ferreiranunesadvocacia.com.br/publicada-lei-que-assegura-direitos-alunos-com-tdah-e-outros-transtornos-de-aprendizagem/>. Acesso: 14 jan/2025.

OLIVEIRA, Mônica Santos. **Atitudes de professores sobre o TDAH e sobre estudantes com sintomas de TDAH**. Dissertação Mestrado. Universidade Federal de Sergipe. Itabaiana – SE: 2023. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/17753/2/M%c3%94NICA_SANTOS_OLIVEIRA.pdf. Acesso: dez/2024.

PEREIRA, Cássia Regina Dias; SILVA, Rosangela Trabuco Malvestio da; ARAÚJO, Nelma Sgarbosa Roman de; MELO, Frans Robert Lima. A escolarização de crianças de seis a oito anos com TDAH: o uso da Ritalina. **Cuadernos De Educación Y Desarrollo**, v.16, n.7, p. 01-15, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n7-058> Acesso: mar/2025.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PHELAN, Thomas W. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**. TDAH. Sintomas, Diagnósticos e Tratamento. São Paulo: M. Books, 2004.

POLANCZYK, Guilherme V.; ROHDE, Luis A. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: tópicos atuais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 29, supl.1, p. S1-S2, 2007. DOI: 10.1590/S1516-44462007000500001.

RAMOS, Sanielle Silva; ACIOLI, Adenize Costa. Aprendizagem do aluno com TDAH: reflexões sobre as práticas pedagógicas vivenciadas em uma escola municipal de Palmeira dos Índios. **Educação e (Trans) formação**, 135-144. 2020. Disponível em: <http://ead.codai.ufrpe.br/index.php/educacaoetransformacao/article/view/3207>. Acesso: jan/2025.

REZENDE, Eduardo de. A História Completa do TDAH que você não conhecia. **Revista Psicoedu**, 2016. Disponível em: <https://www.psicoedu.com.br/2016/11/historia-origem-do-tdah.html>. Acesso em: jan/2025.

REZENDE, Talita Pereira. TDAH e seu histórico: da literatura infantil à medicalização da infância. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, s/p., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee>. Acesso em: jul/2025.

RINALDI, Luciana Maria; CANTERO, Alba María Mendoza. A construção de alianças entre a escola e a família para a inclusão dos alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). **ALTUS CIÊNCIA** - ISSN 2318 - 4817. vol. 22. jan. a jun. 2024. DOI 10.5281/zenodo.10806715. Disponível em: <http://revistas.fcjp.edu.br/ojs/index.php/altuscienca/article/view/234/172>. Acesso em: jun/2025.

ROCHA, Scheilla Conceição; CRUZ, Cândida Luisa Pinto; SOUZA, Rita de Cácia Santos. Afetividade no contexto escolar inclusivo. Capítulo 21 – p. 221-231. In: MACHADO, Danielle H. A.; CAZINI, Janaína (Orgs.). **Inclusão e Educação** [recurso eletrônico] – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Inclusão e Educação; v. 1) – 277 p. Disponível em:

https://www.academia.edu/83526324/Afetividade_No_Contexto_Escolar_Inclusivo. Acesso: abr/2025.

RÓDIO, Gabriel Berticelli; RAMBALDI, Raquel Henriques; PROENÇA, Raquel Lautenschlager Santana. Transtorno de Déficit de atenção/hiperatividade: Evolução histórica no manejo dos pacientes. **XI EPCC – Encontro Internacional de Produção Científica – 29 e 30 de outubro de 2019**. Anais Eletrônico. Disponível em: <https://rdu.unicesumar.edu.br/bitstream/123456789/3530/1/raquel%20henriques%20rambaldi.pdf> Acesso: jan/2025.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos (Orgs.). **Transtorno Da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: MOREIRA, Antônio F. B.; SILVA, Tomaz Tadeu de (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 82-113.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2019.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, 1995.

SANTOS Jaqueline dos. **Medicalização da educação: o TDAH e sua produção diagnóstica**. Monografia. Graduação em Pedagogia. Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. RJ: 2022. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/19156/1/JSantos.pdf>. Acesso: mar/2025.

SANTOS, Marcela Calixto dos. **O Professor como Profissional Reflexivo em John Dewey**. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Cultura, Filosofia e História da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021. 241 p. Disponível em: https://web.archive.org/web/20220118015106id_/https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48135/tde-29112021-124123/publico/MARCELA_CALIXTO_DOS_SANTOS_rev.pdf. Acesso: jun/2025.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1987.

SILVA, Elizabeth de Fátima Galvão *et. al.* Transtorno do Déficit de atenção e hiperatividade: um estudo com professoras do ensino fundamental I sobre seus alunos. **Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queirós**, ISSN 2179-9636, Ano 7, número 27, agosto de 2017. Disponível em: https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170919090606.pdf. Acesso: dez/2024.

SILVA, Evanilda Soares; OLIVEIRA, Glaurea Nádia Borges de. **(Re)significações curriculares nos anos iniciais do ensino fundamental**: uma análise da produção do “currículo Cordeiros” [recurso eletrônico]. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2023. 115p. ISBN 978-65-87106-64-9. Disponível em: <http://www2.uesb.br/editora/wp-content/uploads/Livro-6.pdf>. Acesso: abr/2025.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Currículo escolar na perspectiva da educação inclusiva**. Guia (Projeto Instrucional – Especialização em Educação Inclusiva). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal (RN), 2022. ISBN: 978-65-84831-31-595 f. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/2274/Curr%C3%ADculo%20escolar%20na%20perspectiva%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso: abr/2025.

SILVA, Marcos Antônio Shreder da; KRISTENSEN, Christian Haag. Conhecimento dos professores da educação básica sobre o TDAH: revisão sistemática. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. e13349, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n1-146. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/13349>. Acesso em: jun/2025.

SILVA, Silmara Borges *et al.* Relevância do profissional da educação física no tratamento e desenvolvimento do processo de aprendizagem cognitiva em escolares com TDAH. **Revista Saberes Docentes**, v. 6, n. 11, 2021. Disponível em: <https://mail.revista.ajes.edu.br/index.php/rsd/article/view/515>. Acesso: jan/2025.

SIMON, Maria Inês; LAUXEN, Sirlei de Lourdes; SONZA, Andréa Poletto. Práticas Pedagógicas no TDAH. In: SONZA, Andréa Poletto; SALTON, Bruna Poletto; DALL’AGNOL, Anderson (orgs.). **Reflexões sobre o currículo inclusivo**. Bento Gonçalves, RS: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2018. 176 p. ISBN 978-85-63017-01-7. Disponível em: https://www.ifmg.edu.br/conselheirolafaiete/ensino-1/napnee/copy_of_LivroReflexessobreCurruculoInclusivo21.pdf. Acesso: abr/2025.

SOARES, Aliane Silva Alves. **Educação e Biopolítica em Michel Foucault**. Tese em Ciências Humanas. Universidade Federal do Paraná. Montes Claros – MG, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/644821/2/UNIMONTES-AlianeSoares-Turma2017-2019.pdf>. Acesso: mar/2025.

SOUZA, Tiago Pires de *et al.* A influência na educação e a importância do diagnóstico precoce do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). **Brazilian Journal of Health Review**, [S. l.], v. 6, n. 4, p. 19052–19064, 2023. DOI: 10.34119/bjhrv6n4-396. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/62558>. Acesso em: jun/2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/104495807/Saberes_Docentes_e_Forma%C3%A7%C3%A3o_Profissional_TARDIF_2014_Acesso:mar/2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOLENTINO, Roberto Harrysson Braga; TOLENTINO, Elmara Verneque Durães. Da química à Técnica: Evidências científicas para a escolha do tratamento de TDAH mais adequado. In: **Vigilância do desenvolvimento infantil típico e neurodiverso: Conceituação e Processos inclusivos-volume2**. Editora Científica Digital, 2024. p. 117-137. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/231215367.pdf>. Acesso: dez/2024.

UNESCO (1994). **Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção – Necessidades Educativas Especiais**. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade - Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994. Disponível em: [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf). Acesso: abr/2025.

XIBERRAS, Martine. **As teorias da exclusão**. Paris: Meridiens Klincksieck, 1993.

ZILIO, Diego. Fisicalismo na filosofia da mente: definição, estratégias e problemas. **Ciênc. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 217-240, abr. 2010. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212010000100018&lng=pt&nrm=iso. Acesso: mar/2025.