

O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e os desafios da educação inclusiva: reflexões sobre a formação da criança em contexto escolar

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and the Challenges of Inclusive Education: Reflections on the Formation of the Child in the School Context

Adriana Ferreira Ribeiro¹

500

Resumo: O presente artigo analisa o impacto do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na formação da criança no contexto educacional inclusivo. Com base em uma revisão bibliográfica, fundamentada em autores como Barkley (2002), Fonseca (1995), Freire (1996) e Demo (2015), a pesquisa discute os principais desafios enfrentados por docentes e famílias, ressaltando a importância de uma ação pedagógica sensível, capacitada e interligada com o ambiente familiar. A inclusão de alunos com TDAH nas escolas demanda reformulações didáticas, atenção à diversidade e um compromisso ético com a equidade educacional. O estudo revela que, apesar dos avanços legais, ainda há lacunas práticas que comprometem o processo de aprendizagem, a autoestima e a permanência desses estudantes no espaço escolar. Destaca-se, portanto, a urgência de políticas públicas formativas que subsidiem a atuação dos educadores e fortaleçam o vínculo entre escola e família, para assegurar o desenvolvimento integral da criança com TDAH.

Palavras-chave: TDAH; Educação Inclusiva; Docência; Família; Criança.

Abstract: This article analyzes the impact of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) on children's development in inclusive educational settings. Based on a bibliographic review grounded in authors such as Barkley (2002), Fonseca (1995), Freire (1996), and Demo (2015), the study discusses the main challenges faced by teachers and families, highlighting the importance of a sensitive and well-prepared pedagogical approach, interconnected with the family environment. The inclusion of students with ADHD in schools requires didactic reforms, attention to diversity, and an ethical commitment to educational equity. The research reveals that despite legal advances,

¹ Graduada em Pedagogia; pós-graduada em Letramento e Alfabetização e pós-graduada em Psicopedagogia. Pós-graduanda em Formação de Professores e Práticas Educativas pelo Instituto Federal Goiano – Campus Iporá-GO. E-mail: adrianafr162@gmail.com

Recebido em 15/03/2025

Aprovado em: 29/05/2025

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



there are still practical gaps that compromise the learning process, self-esteem, and school retention of these students. Therefore, the urgency of formative public policies that support educators and strengthen the school-family bond is emphasized to ensure the full development of children with ADHD.

Keywords: ADHD; Inclusive Education; Teaching; Family; Child.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tem ganhado visibilidade crescente no cenário educacional, especialmente em tempos de avanço das discussões sobre educação inclusiva. Trata-se de um transtorno neurobiológico crônico, que afeta funções como atenção, controle de impulsos e autorregulação comportamental, gerando impactos profundos na aprendizagem e na convivência escolar (Barkley, 2002).

Nos últimos anos, legislações como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) reafirmaram o direito de todos à educação, reconhecendo a diversidade como valor e não como obstáculo. Contudo, a prática escolar ainda apresenta limitações que desafiam a efetiva inclusão de estudantes com TDAH.

A relevância social e acadêmica da temática reside no fato de que muitas crianças com TDAH são erroneamente percebidas como "indisciplinadas" ou "desatentas", sem o devido acolhimento de suas singularidades. Esse estigma pode comprometer não apenas o processo de aprendizagem, mas também a autoestima e o desenvolvimento socioemocional do estudante (Fonseca, 1995).

Do ponto de vista da docência, o desafio de trabalhar com a diversidade exige uma formação crítica e reflexiva, que ultrapasse a simples transmissão de conteúdos. Como afirma Paulo Freire (1996), educar é um ato de amor, e não há amor sem escuta sensível e respeito à diferença.

Diversos autores têm se debruçado sobre a temática. Barkley (2002) traz uma abordagem clínica e neuropsicológica do TDAH; Fonseca (1995) analisa as dificuldades de aprendizagem sob uma perspectiva psicopedagógica; e Demo (2015) ressalta a necessidade de uma prática pedagógica que seja capaz de transformar o conhecimento em ação social.

Apesar do aumento de produções acadêmicas na área, ainda há lacunas significativas em termos de formação docente, preparo das escolas e envolvimento das famílias. Muitos professores não se sentem preparados para lidar com o TDAH em sala de aula, o que contribui para a perpetuação de práticas excludentes (Mantoan, 2006).

No cotidiano escolar, a falta de compreensão sobre o transtorno pode levar à marginalização da criança com TDAH. Isso evidencia a necessidade de se repensar o papel da escola como espaço de acolhimento e construção de sentido, em vez de mero ambiente de cobrança por desempenho (Shaywitz, 2006).

Um dos principais entraves enfrentados pelas instituições escolares reside no despreparo para lidar com comportamentos frequentemente rotulados como “inadequados”, mas que, na realidade, são expressões legítimas de condições neurobiológicas específicas. Essa dificuldade reflete a permanência de um modelo educacional ainda calcado na homogeneização das práticas pedagógicas, negligenciando a singularidade dos sujeitos. Conforme argumenta Ribas (2023), a efetivação da inclusão requer uma reorganização profunda das estruturas escolares, com adaptações curriculares e a utilização de recursos pedagógicos adequados que considerem os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Mais do que integrar fisicamente os estudantes, é preciso garantir uma formação docente continuada e um planejamento pedagógico sensível às necessidades específicas, assegurando que a escola cumpra seu papel de promotora da equidade e da justiça social.

Diante desse cenário, a presente pesquisa propõe-se a analisar como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) influencia a formação da criança no contexto da educação inclusiva, por meio de uma revisão teórica embasada em estudos nacionais e internacionais. Conforme discutido por Silva e Barrios (2022), a efetivação da inclusão educacional de alunos com necessidades específicas requer a superação de barreiras físicas, curriculares e atitudinais, além da implementação de estratégias pedagógicas adaptativas e o uso de tecnologias assistivas. Essa abordagem visa não apenas facilitar o acesso ao ensino regular, mas também promover uma integração significativa, respeitando e valorizando as capacidades individuais dos estudantes. Assim, a investigação busca contribuir para o entendimento das práticas que favorecem o desenvolvimento integral de crianças com TDAH, alinhando-se aos princípios de uma educação inclusiva e equitativa.

Parte-se da hipótese de que a escola, quando bem estruturada e com educadores formados, pode atuar como um ambiente de acolhimento, promoção de autonomia e desenvolvimento integral para crianças com TDAH.

Para isso, torna-se essencial o envolvimento da família como coautora do processo educativo, estabelecendo um diálogo contínuo com os professores e a gestão escolar.

Com base nessas premissas, o objetivo geral deste artigo é analisar os impactos do TDAH na formação escolar e social da criança, refletindo sobre os desafios enfrentados no contexto da educação inclusiva e propondo caminhos para uma atuação pedagógica mais sensível, eficaz e comprometida com a equidade.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Inclusão escolar e o direito à diferença

A educação inclusiva é um processo em construção constante, que visa romper com padrões homogeneizantes e garantir o direito de todos à aprendizagem. Conforme destaca Mantoan (2021), incluir é reconhecer o outro em sua integralidade, considerando suas potencialidades, limites e modos próprios de aprender. Sob essa ótica, o TDAH não deve ser compreendido como um empecilho ao ensino, mas como uma das tantas expressões da diversidade humana que enriquecem o espaço escolar.

A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) e a Política Nacional de Educação Especial (2008) reforçam o compromisso com uma escola que acolhe e respeita as diferenças. No entanto, conforme analisa Silva (2020), as barreiras atitudinais e pedagógicas ainda são os maiores entraves para a inclusão de alunos com TDAH. A autora salienta que, muitas vezes, o problema não está no aluno, mas na estrutura escolar que insiste em padronizar comportamentos e formas de aprendizagem.

2.2 O TDAH no contexto da aprendizagem

Do ponto de vista clínico e neurobiológico, Barkley (2002) define o TDAH como um transtorno que compromete a capacidade de inibição comportamental, controle da atenção e regulação emocional. Tal condição afeta diretamente o desempenho escolar, tornando-se um desafio significativo para o planejamento pedagógico. Fonseca (2021) contribui para essa

discussão ao afirmar que o insucesso escolar de crianças com TDAH está mais relacionado à ausência de práticas diferenciadas do que às características do transtorno em si.

Nessa direção, Shaywitz (2006) ressalta que a compreensão da neurodiversidade deve ser ponto de partida para o planejamento educacional. A autora enfatiza que a adaptação do ensino às necessidades dos estudantes não é uma concessão, mas um direito assegurado. Concordamos com essa perspectiva na medida em que a escola é chamada a ressignificar suas práticas, tornando-se mais responsiva às diferenças individuais.

2.3 Desafios da formação docente frente ao TDAH

Demo (2015) defende que a formação docente precisa estar centrada na prática reflexiva e na produção crítica do conhecimento, pois a atuação do professor é decisiva para a efetiva inclusão. No entanto, estudos recentes como o de Baptista (2020) indicam que a maioria dos cursos de licenciatura ainda não prepara adequadamente os futuros educadores para lidar com transtornos do neurodesenvolvimento.

Sob essa ótica, Gaiotto e Moraes (2022) argumentam que o despreparo docente é um dos principais fatores de exclusão escolar para crianças com TDAH, uma vez que o desconhecimento gera práticas inadequadas, como punições, rótulos e afastamento do processo pedagógico. Dessa forma, torna-se urgente investir em formação continuada, alicerçada em pressupostos inclusivos e na compreensão das diferentes manifestações do aprender.

2.4 A relação escola-família na formação da criança com TDAH

A inclusão não é responsabilidade exclusiva da escola. A articulação com a família é um dos pilares da aprendizagem significativa, sobretudo quando se trata de estudantes com necessidades específicas. Para Costa e Menezes (2023), o vínculo escola-família deve ser construído sobre o diálogo, a escuta ativa e a corresponsabilidade no processo educativo.

Conforme destaca Silva e Oliveira (2021), quando os pais compreendem o transtorno e participam da vida escolar de seus filhos, há maior chance de sucesso pedagógico e emocional. Nessa perspectiva, Freire (1996) reforça que “o saber da experiência feito” também é legítimo e deve ser valorizado, pois a família conhece seu filho em profundidade, podendo contribuir com estratégias que potencializem o trabalho do professor.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de natureza qualitativa, por buscar compreender os significados atribuídos ao processo de inclusão escolar de crianças com TDAH, em vez de quantificar dados. Segundo Minayo (2022), a abordagem qualitativa permite captar a complexidade dos fenômenos humanos em seus contextos sociais, considerando as múltiplas dimensões que envolvem a experiência educativa.

O tipo de pesquisa adotado foi bibliográfico, desenvolvido a partir da análise de materiais já publicados, como livros, artigos científicos, dissertações, teses, legislações e documentos institucionais. De acordo com Gil (2019), esse tipo de pesquisa tem como finalidade examinar o conhecimento já produzido sobre determinado tema, permitindo uma compreensão teórica aprofundada.

As fontes de dados incluíram obras disponíveis em bases acadêmicas reconhecidas, como Scielo, Google Acadêmico, CAPES, repositórios institucionais de universidades públicas, além de legislações brasileiras e políticas públicas voltadas à educação inclusiva. Os materiais analisados abordam o TDAH, a educação inclusiva e a formação docente, compondo um corpus diversificado e representativo.

Foram adotados os seguintes critérios de seleção: pertinência ao tema, relevância científica comprovada, atualidade (publicações entre os anos de 2015 e 2024, com exceção de autores clássicos) e presença em fontes confiáveis. A escolha das obras priorizou autores com reconhecimento acadêmico na área da Educação e da Psicopedagogia.

A análise dos dados foi orientada pela análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), envolvendo três etapas fundamentais: a leitura flutuante dos textos, a codificação temática e a inferência crítica das informações encontradas. Esse método permite identificar categorias de sentido emergentes e articular o material analisado com os objetivos da pesquisa.

A escolha por essa abordagem metodológica justifica-se pelo interesse em refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas relacionadas ao TDAH, valorizando a diversidade de olhares presentes na literatura científica. A pesquisa bibliográfica qualitativa mostrou-se adequada por possibilitar uma leitura profunda do campo de estudos e oferecer subsídios teóricos sólidos

para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais inclusivas e sensíveis à realidade das crianças com TDAH

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos estudos revisados evidencia que, embora o TDAH seja amplamente reconhecido nos contextos clínico e educacional, sua compreensão e tratamento nas práticas escolares ainda são insuficientes. A literatura aponta que muitos professores enfrentam dificuldades para identificar e manejar comportamentos associados ao transtorno, o que compromete a qualidade do ensino oferecido às crianças diagnosticadas (Silva, 2020; Fonseca, 2021).

Conforme destaca Mantoan (2021), a escola inclusiva exige uma mudança de paradigma, que substitua o modelo homogêneo por uma abordagem centrada na diversidade. No entanto, na prática, essa transição tem sido lenta, especialmente pela falta de formação continuada e de suporte institucional aos docentes. Muitos professores ainda adotam estratégias padronizadas, que não dialogam com as necessidades específicas dos alunos com TDAH (Gaiotto; Moraes, 2022).

O despreparo docente não é apenas uma questão de falta de conhecimento teórico, mas também de ausência de experiências formativas significativas que aproximem teoria e prática. Pedro Demo (2015) reforça que é imprescindível que a formação do professor seja voltada para a reflexão sobre o fazer pedagógico, permitindo-lhe compreender o aluno como um ser singular e ativo em seu processo de aprendizagem.

Os resultados também mostram que o ambiente escolar, muitas vezes, não está preparado para acolher a complexidade emocional e comportamental da criança com TDAH. Shaywitz (2006) argumenta que, sem um olhar empático, a escola pode reforçar estigmas, excluindo silenciosamente esses estudantes de interações significativas e do processo de aprendizagem.

Outro ponto recorrente nas obras analisadas é a fragilidade da relação entre escola e família. Conforme evidenciam Costa e Menezes (2023), a ausência de um diálogo constante entre educadores e familiares prejudica a continuidade das intervenções pedagógicas e limita o apoio emocional à criança. A parceria efetiva entre esses agentes é vista como essencial para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Ademais, a literatura revela a importância da adoção de metodologias ativas e flexíveis, capazes de favorecer o engajamento e a permanência do aluno com TDAH no ambiente escolar.

Fonseca (2021) defende que a diferenciação pedagógica é um caminho para promover autonomia e autoestima, elementos fundamentais para o desenvolvimento integral dessas crianças.

Observa-se, portanto, que a prática pedagógica ainda precisa superar desafios estruturais e formativos. Isso inclui desde a revisão de materiais didáticos até a implantação de projetos que articulem o saber científico ao saber vivido. Freire (1996) reforça que não se educa com receitas prontas, mas com abertura ao inusitado, à escuta e ao respeito pela experiência do outro.

Os resultados da revisão bibliográfica apontam que a educação inclusiva voltada para crianças com TDAH depende de ações articuladas entre formação docente, adaptações curriculares, acolhimento institucional e participação familiar. Ainda que avanços tenham sido alcançados, é urgente consolidar uma cultura educacional que reconheça o TDAH não como entrave, mas como parte da diversidade que constitui o ambiente escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise bibliográfica realizada permitiu compreender que o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), por suas implicações neurocomportamentais, representa um desafio pedagógico significativo no contexto da educação inclusiva. Entretanto, mais do que um obstáculo, o TDAH convida a escola a repensar suas práticas, estruturas e concepções de ensino e aprendizagem, promovendo um olhar mais humano, sensível e responsivo à diversidade.

Verificou-se que a formação docente continuada é um fator determinante para o sucesso da inclusão, especialmente quando articulada a uma postura reflexiva e ao fortalecimento do vínculo com as famílias. A atuação do professor como mediador do conhecimento exige abertura ao novo, escuta ativa e compromisso com a equidade. Como salienta Demo (2015), a qualidade do ensino está diretamente ligada à capacidade de respeitar as condições reais de aprendizagem de cada aluno.

Constatou-se também que a ausência de preparação institucional, de recursos pedagógicos adaptados e de apoio especializado ainda compromete o pleno desenvolvimento de estudantes com TDAH. Superar esses entraves demanda não apenas esforço individual, mas ações coletivas sustentadas por políticas públicas inclusivas e efetivas.

A escola, portanto, precisa se posicionar como um espaço de construção de subjetividades, onde cada estudante é reconhecido como sujeito de direitos e como parte fundamental do processo

educativo. A criança com TDAH deve ser vista em sua singularidade, não como problema a ser corrigido, mas como sujeito ativo que amplia as possibilidades de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a inclusão do aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) deve ser compreendida como um direito inalienável, que impõe à escola o dever ético e pedagógico de garantir condições equitativas de aprendizagem, respeitando as singularidades de cada sujeito. Como demonstram Silva, Resplandes e Santos (2024), a efetivação de direitos educacionais no Brasil, especialmente para pessoas com transtornos do neurodesenvolvimento, ainda enfrenta entraves estruturais e culturais que exigem profundas reformulações no interior das instituições escolares. Assim, mais do que ajustes pontuais nos conteúdos ou metodologias, é imprescindível promover a transformação das mentalidades e das práticas docentes, de modo a afirmar a diferença como valor constitutivo da experiência educativa e a escola como espaço de pertença, dignidade e emancipação.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARKLEY, Russell A. *Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade (TDAH): guia completo para pais, professores e profissionais da saúde*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BAPTISTA, Cláudia Regina. *Educação inclusiva e formação de professores: desafios e possibilidades*. São Paulo: Cortez, 2020.
- BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2015.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- COSTA, Ana Paula; MENEZES, Jorge. *A relação escola-família e a inclusão de alunos com necessidades específicas*. Curitiba: Appris, 2023.
- DA ROCHA RIBAS, Márcia Helena. Recursos na Educação Especial: Promovendo a Inclusão e Diversidade. *Altus Ciência*, v. 20, n. 20, p. 343-356, 2023.

DA SILVA, Queila Mônica; BARRIOS, Maria Elba Medina. Inclusão de Alunos com Deficiência Intelectual na Escola Regular: Desafios e Estratégias. **HUMANIDADES E TECNOLOGIA (FINOM)**, v. 34, n. 1, p. 581-592, 2023.

DEMO, Pedro. *Pesquisa qualitativa e a construção do conhecimento*. Campinas: Autores Associados, 2015.

FONSECA, Victor da. *Dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAIOTTO, Ana Luiza; MORAES, Maria Inês. *Educação inclusiva e formação docente: uma abordagem prática*. São Paulo: Autores Associados, 2022.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2022.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Mentes inquietas: TDAH na infância e na adolescência*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2020.

SILVA, Wainesten; RESPLANDES, Pâmela Kuis Torres; DE SOUZA SANTOS, Queila Ozana Machado. Autismo e direito no Brasil: análise de decisões monocráticas dos tribunais regionais federais sobre BPC para pessoas com TEA (2007-2022). *Direito em Revista*-ISSN 2178-0390, v. 9, n. 1, p. 24-36, 2024. Disponível em: https://revistas.icesp.br/index.php/DIR_REV/article/view/5294. Acesso em: 30 março 2025.

SILVA, Carla; OLIVEIRA, Rosana. *Família e escola na inclusão de alunos com TDAH*. Belo Horizonte: Vozes, 2021.

SHAYWITZ, Sally. *Dislexia: um guia completo*. São Paulo: Phorte, 2006