



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB DEPARTAMENTO DE
EDUCAÇÃO – CAMPUS XII CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

INGRID RAYANE NEVES SILVA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA CRIANÇAS COM TDAH NA
CIDADE DE GUANAMBI-BA**

GUANAMBI – BA

2025

INGRID RAYANE NEVES SILVA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA CRIANÇAS COM TDAH NA
CIDADE DE GUANAMBI-BA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Educação, *Campus XII* – Guanambi, como requisito para obtenção do título de Licenciado(a) em Pedagogia.

Linha de Pesquisa: Formação Humana,
Gestão de Cuidado

Orientador(a): Prof.^a Ma. Kayala Oliveira
Souza

GUANAMBI – BA

2025

INGRID RAYANE NEVES SILVA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA CRIANÇAS COM TDAH NA
CIDADE DE GUANAMBI-BA**

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Ma. Kayala Oliveira Souza / UNEB (Orientadora) Departamento de Educação –
CAMPUS XII – UNEB

Prof^ª

Departamento de Educação – *CAMPUS XII* – UNEB

Prof^ª

Departamento de Educação – *CAMPUS XII* – UNEB

GUANAMBI – BA

Aos meus pais e irmã que não mediram esforços,

Aos meus amigos que torceram por mim.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, José e Luzinete, e à minha irmã Elen, que me apoiaram em cada momento, obrigada pelas caronas, pelos sermões, pelos abraços e pelos momentos de alegria e tristeza, devo tudo a vocês.

Aos meus familiares, que acreditaram em mim, e aos que já não se encontram por aqui.

Aos meus amigos, que me ajudaram e torceram por mim. Às meninas do HCPT, que vibraram a cada conquista e nunca deixaram de dar corda às minhas loucuras.

A todos os autores que formaram a leitora que sou hoje, devo meu senso crítico a vocês. À minha orientadora Kayala Oliveira, que acreditou no meu tema e apoiou esta pesquisa.

Aos meus colegas da turma 2020.01, passamos por poucas e boas, e foi um prazer conhecê-los.

Aos discentes que conheci nessa jornada e que pouco a pouco complementam a minha formação enquanto dividimos salas, projetos, eventos e momentos de lazer.

Aos professores e professoras que me acompanharam desde o primeiro semestre, aos técnicos e técnicas, bibliotecários e bibliotecárias, secretários e secretárias e a todo o corpo de funcionários da UNEB Campus XII.

E um agradecimento especial a Nossa Senhora: em meus melhores e piores momentos, ela me fazia crer em milagres.

"As crianças que têm TDAH... não estão com defeito. Elas não precisam ser consertadas. Elas são especiais do jeito que são."

(Rick Riordan)

RESUMO

O Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é uma condição neurobiológica que impacta a aprendizagem e a permanência escolar. Este trabalho tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas inclusivas voltadas para estudantes diagnosticados com TDAH no Ensino Fundamental I, em escolas da rede municipal de Guanambi – BA. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou entrevistas semiestruturadas com professores da sala regular e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O referencial teórico contempla a legislação vigente, aspectos neurobiológicos do transtorno e estudos sobre inclusão escolar. A análise temática das entrevistas revelou cinco categorias principais: formação docente e compreensão sobre o TDAH; práticas pedagógicas e estratégias de inclusão; desafios estruturais e recursos insuficientes; relação com as famílias; e a diferença entre inclusão simbólica e inclusão real. Os resultados indicam que, embora haja esforços individuais, a inclusão ainda é marcada pela improvisação, ausência de formação continuada e limitações institucionais. Conclui-se que a efetividade das práticas pedagógicas inclusivas depende de maior articulação entre políticas públicas, formação docente e suporte estrutural, aspectos evidenciados nas cinco categorias analisadas. Tais achados revelam que, embora haja comprometimento e criatividade docente, a inclusão de alunos com TDAH ainda se apoia em esforços isolados e carece de políticas efetivas que garantam condições pedagógicas e institucionais para uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: TDAH; práticas pedagógicas inclusivas; educação inclusiva.

ABSTRACT

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is a neurobiological condition that directly impacts learning and school retention. This study aims to analyze inclusive pedagogical practices for students diagnosed with ADHD in Elementary Education I within the municipal school system of Guanambi – BA. This qualitative research employed semi-structured interviews with general education teachers and Specialized Educational Service (AEE) professionals. The theoretical framework encompasses current legislation, neurobiological aspects of the disorder, and studies on school inclusion. The thematic analysis of the interviews revealed five main categories: teacher training and understanding of ADHD; pedagogical practices and inclusion strategies; structural challenges and insufficient resources; relationship with families; and the distinction between symbolic and real inclusion. Results indicate that, despite individual efforts, inclusion is still characterized by improvisation, a lack of continuing education, and institutional limitations. It is concluded that the effectiveness of inclusive pedagogical practices depends on greater coordination between public policies, teacher training, and structural support, as evidenced by the analyzed categories. These findings reveal that, although there is teacher commitment and creativity, the inclusion of students with ADHD still relies on isolated efforts and lacks effective policies that guarantee the pedagogical and institutional conditions for meaningful learning.

Keywords: ADHD; inclusive pedagogical practices; inclusive education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABDA – Associação Brasileira do Transtorno do Déficit de Atenção

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BA – Bahia

CEP – Comitê de Ética em Pesquisas

CID – Código Internacional de Doenças

CF – Constituição Federal

EAD – Ensino a Distância

EC – Ensino Colaborativo

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Inclusiva

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e da Cultura

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEE – EI Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. REFERENCIAL TEÓRICO	12
2.1 A legislação como suporte da inclusão	12
2.2 Compreendendo o TDAH: uma base para a prática.....	13
2.3 Práticas pedagógicas inclusivas para alunos com TDAH	14
2.4 Formação docente e desafios para a inclusão	15
3. MÉTODO	16
3.1 Instrumento de Coleta de Dados	17
3.2 Local de Pesquisa	17
3.3 Participantes	18
3.4 Procedimentos de Coleta	19
3.5 Análise de Dados	20
4. RESULTADO E DISCUSSÃO DE DADOS	21
4.1 Formação Docente e compreensão sobre o TDAH.....	22
4.2 Desafios estruturais e recursos ineficientes	23
4.3 Relação com as famílias	24
4.4 Práticas pedagógicas e estratégias de inclusão	25
4.5 Inclusão simbólica <i>versus</i> inclusão real	27
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	28
REFERÊNCIAS	31
APÊNDICES	36
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada Professor Sala Comum.....	36
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada Responsável AEE.....	39
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	41
ANEXOS	44
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	44
ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE.....	48
ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE.....	49

1. INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva tem se consolidado como um princípio fundamental para garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes, reconhecendo e valorizando as diferenças individuais. Numa perspectiva histórica, esse movimento ganhou força a partir da Declaração de Salamanca (1994) e da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, no Brasil. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reafirmou esse compromisso, ao estabelecer que todos os alunos devem estar incluídos em classes comuns, com suporte pedagógico adequado. Conforme Mendes (2006), entretanto, a escola ainda mantém práticas homogêneas que nem sempre contemplam as necessidades de todos os alunos, uma vez que a inclusão vai além das matrículas, exigindo uma transformação no currículo, nas metodologias e na formação dos professores.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas inclusivas assumem papel essencial na promoção de uma educação que acolha a diversidade e assegure a equidade. Tais práticas envolvem estratégias e metodologias que favorecem a inserção, a permanência e o desenvolvimento dos alunos com diferentes necessidades educacionais, demandando o trabalho colaborativo entre professores, gestores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e famílias (De Albuquerque, 2021).

Entre os desafios enfrentados pela escola, destaca-se o atendimento aos estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), um transtorno neurobiológico de origem genética caracterizado por sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade, que surgem na infância e podem persistir por toda a vida. No ambiente escolar, esses sinais são frequentemente confundidos com comportamentos de indisciplina, o que leva à rotulação das crianças como “bagunceiras” ou desinteressadas e, conseqüentemente, a conflitos em sala de aula. Essa percepção equivocada compromete o processo de aprendizagem, já que a dificuldade de atenção interfere na assimilação dos conteúdos e provoca defasagens cumulativas ao longo da trajetória escolar (Associação Brasileira do Déficit de Atenção – ABDA, 2022).

Pesquisas recentes estimam que entre 5% e 8% da população mundial apresenta TDAH, sendo que cerca de 70% desses indivíduos possuem ao menos uma comorbidade e aproximadamente 10% apresentam três ou mais (ABDA; Ministério da Saúde, 2022). Ribeiro *et al.* (2024), em um estudo de mapeamento de casos de TDAH no Brasil, revelam maior incidência de diagnóstico e tratamento entre crianças de 7 a 10 anos de idade. Por se tratar de um transtorno cujos sintomas são muitas vezes “invisíveis”, o TDAH ainda é alvo de preconceitos em diferentes âmbitos — escolar, social e profissional —, o que historicamente dificultou o acesso a apoio adequado.

Pesquisas atuais demonstram que professores ainda se sentem despreparados para lidar com o TDAH em sala de aula, enfrentando desafios recorrentes e evidenciando a necessidade de formação continuada para promover uma integração efetiva desses alunos às práticas pedagógicas (Andrade *et al.*, 2025).

Diante desse cenário, torna-se essencial compreender como as práticas pedagógicas inclusivas podem favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com TDAH. Este trabalho tem como objetivo identificar e analisar práticas pedagógicas inclusivas no contexto do Ensino Fundamental I, considerando que o diagnóstico ocorre geralmente a partir dos sete anos de idade. Para atingir o objetivo geral, este estudo se propõe a compreender o que a legislação vigente orienta sobre a inclusão de alunos com TDAH, identificar os principais desafios enfrentados no processo de escolarização e destacar a relevância das práticas pedagógicas para a formação integral desses estudantes.

Por fim, este trabalho está estruturado em capítulos que abordam o referencial teórico sobre educação inclusiva e TDAH, o método utilizado, os resultados e discussão, e as considerações finais sobre as práticas pedagógicas inclusivas observadas no contexto investigado.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) demanda uma reflexão profunda sobre as práticas pedagógicas adotadas nas escolas públicas brasileiras. Ainda que o diagnóstico clínico e o amparo legal constituam bases fundamentais para o reconhecimento do transtorno e a garantia de direitos, é no campo da prática docente que a inclusão efetivamente se concretiza. Assim, o presente referencial busca discutir as estratégias pedagógicas inclusivas voltadas a estudantes com TDAH, analisando como elas são (ou não) implementadas e de que forma a legislação e a teoria oferecem suporte para tais práticas.

2.1 A legislação como suporte da inclusão

A educação inclusiva no Brasil é amparada por um conjunto de leis que assegura o direito à aprendizagem de todos os estudantes. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelecem a educação como

direito universal, enquanto a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) garante condições de acessibilidade e participação plena (Brasil, 1996). Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) representou uma mudança significativa na forma de pensar a educação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ao se afastar do modelo segregador, consolidando a inclusão como regra ao estabelecer que todos os alunos devem frequentar classes regulares com suporte pedagógico adequado. A política enfatiza a necessidade de adaptações curriculares, metodológicas e de avaliação, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como complemento à aprendizagem e a formação continuada de professores (Brasil, 2008).

No ano de 1994, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial reconheceram a necessidade e urgência de providenciar educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades específicas dentro do sistema regular de ensino. Acredita-se que toda criança tem direito à educação e à oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem (Salamanca, 1994).

Especificamente em relação ao TDAH, a Lei nº 14.254/2021 dispõe sobre o acompanhamento integral de educandos com dislexia e TDAH, determinando que as escolas devem oferecer apoio pedagógico adequado e individualizado. Trata-se de um marco legal relevante, pois reconhece oficialmente o TDAH como condição que requer atenção educacional diferenciada.

No entanto, como aponta Pereira (2023, p.10), “embora a legislação brasileira contenha diretrizes importantes para a inclusão de crianças com deficiências na educação, a implementação efetiva dessas políticas, frequentemente, deixa muito a desejar”.

De fato, a distância entre o texto legal e a prática escolar é um dos principais desafios da inclusão no país. Mendes (2023) argumenta que o avanço das leis não é suficiente se não vier acompanhado de formação docente continuada, investimentos estruturais e políticas públicas que garantam suporte pedagógico permanente.

Assim, a legislação configura-se como base normativa indispensável, mas insuficiente por si só para promover a inclusão efetiva. Sua eficácia depende da capacidade das escolas e dos sistemas de ensino de traduzirem direitos em práticas pedagógicas concretas, articulando políticas, recursos e formação profissional para assegurar a aprendizagem dos estudantes com TDAH (ABDA, 2022; Mendes, 2023).

2.2 Compreendendo o TDAH: uma base para a prática

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade é compreendido como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por sintomas persistentes de desatenção, impulsividade e hiperatividade, que interferem significativamente nas atividades cotidianas, especialmente no contexto escolar (APA, 2014). Mais do que compreender suas causas biológicas, interessa ao educador identificar como essas manifestações impactam o processo de aprendizagem e quais estratégias podem ser adotadas para mediar as dificuldades apresentadas.

Para pessoas com TDAH, manter o foco em tarefas ou atividades pode ser uma verdadeira luta, muitas vezes fazendo com que pareçam distraídas e desconectadas. Isso pode resultar em erros involuntários, dificuldade em seguir instruções e desafios no desempenho acadêmico (Pereira, 2023, p. 2).

Em sala de aula, crianças com TDAH costumam demonstrar dificuldade em manter o foco por longos períodos, completar tarefas, organizar materiais e seguir instruções extensas. Esses comportamentos, frequentemente interpretados como desinteresse, exigem do professor uma abordagem pedagógica flexível, capaz de adaptar o ensino às necessidades específicas do aluno. Nesse sentido, a ação docente precisa estar alicerçada em uma abordagem pedagógica, capaz de adaptar o ensino às necessidades individuais do aluno. A observação atenta, o planejamento colaborativo e o diálogo constante com a equipe pedagógica e a família configuram-se como elementos essenciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas consistentes (Barkley, 2006; Mendes, 2023; Pereira, 2023).

2.3 Práticas pedagógicas inclusivas para alunos com TDAH

A partir da Declaração de Salamanca (1994), a educação inclusiva passou a ser reconhecida como um direito humano e um princípio estruturante das políticas educacionais, efetivando a adaptação das escolas. No entanto, ainda há um distanciamento entre o discurso da inclusão e a efetivação dessas práticas nas escolas brasileiras. Pesquisas recentes apontam que a ausência de formação docente continuada e de políticas institucionais de acompanhamento limita a consolidação de práticas inclusivas efetivas (Mendes, 2023).

As práticas pedagógicas inclusivas configuram-se como o núcleo da ação docente voltada à garantia do direito de todos à aprendizagem. De acordo com Mendes (2006), a inclusão educacional não se limita à presença física do aluno em sala, mas requer a transformação do espaço escolar que valorize a diversidade promovendo a participação de todos os alunos. Nessa mesma perspectiva, Carvalho (2019) entende as práticas pedagógicas

inclusivas como ações planejadas e intencionais que buscam eliminar barreiras à aprendizagem e à participação, promovendo a equidade entre os estudantes. Para De Albuquerque (2021, p. 85), “as práticas inclusivas envolvem intervenções didáticas, adaptações curriculares, metodologias diversificadas e avaliação formativa, buscando garantir equidade e participação plena”.

No contexto das escolas públicas brasileiras, essas práticas assumem papel ainda mais relevante diante das demandas apresentadas por alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Esses estudantes necessitam de estratégias específicas que favoreçam a concentração, a autorregulação e a interação social. Entre as ações pedagógicas indicadas estão o posicionamento do aluno em locais com menos distrações, o fracionamento de atividades, o uso de recursos visuais e tecnológicos, reforços positivos e o estabelecimento de rotinas previsíveis (ABDA, 2023; Franciose da Silva *et al.*, 2020).

O estudo das práticas pedagógicas inclusivas voltadas para estudantes com TDAH revela que o sucesso da inclusão depende menos do diagnóstico clínico e mais da intencionalidade pedagógica e da formação do professor. As leis e teorias fornecem o respaldo necessário, mas são as práticas cotidianas que definem se o direito à educação inclusiva será, de fato, efetivado, conforme Mendes (2023, p.14) “a inclusão de alunos com TDAH não é apenas um desafio educacional, mas uma oportunidade de reconfigurar a escola como espaço plural, sensível e transformador”.

Compreender o TDAH sob uma perspectiva inclusiva implica ir além da limitação diagnóstica: trata-se de reconhecer a singularidade de cada aluno e utilizá-la como ponto de partida para repensar o fazer pedagógico. A inclusão desses estudantes exige um olhar formativo, crítico e humanizado sobre a prática docente — um olhar capaz de transformar desafios em possibilidades e a diversidade em potência educativa.

2.4 Formação docente e desafios para a inclusão

A formação docente desponta como um dos eixos centrais para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. De acordo com Tardif (2002) e Perrenoud (2000), o saber docente é resultado de um processo contínuo de reflexão e reconstrução, que se dá na relação entre teoria e prática. No caso do TDAH, o professor precisa compreender o transtorno, mas sobretudo saber transformar esse conhecimento em ação pedagógica significativa. Perrenoud (2000, p.47) afirma que “a prática pedagógica é resultado de um saber construído na experiência e na reflexão, e não apenas na aplicação de normas ou diagnósticos clínicos”.

A falta de formação específica ainda é um dos maiores obstáculos à implementação de práticas inclusivas eficazes. Muitos professores relatam insegurança diante das demandas de alunos com TDAH, principalmente em turmas numerosas e com poucos recursos pedagógicos (Mendes, 2023). A ausência de programas de formação continuada e de acompanhamento institucional contribui para a manutenção de práticas excludentes, ainda que involuntárias.

É mais do que necessário que o professor saiba reconhecer as características desse aluno para refletir acerca de como o ensino poderá se ajustar às suas capacidades, optando por adequar o ensino às suas necessidades (Mendes, 2006). Todavia, em pesquisas qualitativas, realizadas em sala de aula por uma equipe de pesquisadoras do Projeto PAC-COVID 19 (Mendes *et al.*, 2023), ficou evidente a necessidade de formações continuadas para os professores. Suas queixas, onde relatam o despreparo para lidar com esses estudantes, junto a uma rotina cansativa, expõem suas limitações. Além disso, constatou-se que muitas práticas realizadas em sala de aula, como jogos adaptados, precisaram ser repensadas para atender efetivamente às necessidades desses alunos, uma vez que já não se mostravam eficazes no modelo de ensino remoto (Mendes, 2023).

Dessa forma, a formação docente continuada deve ser entendida como instrumento de fortalecimento da prática inclusiva, favorecendo o desenvolvimento de competências pedagógicas que permitam ao professor agir de forma reflexiva, crítica e adaptativa diante das diferenças (Libâneo, 2015).

3. MÉTODOS

Este trabalho adota a pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, caracterizada pelo enfoque interpretativo (Teis; Teis, 2006). Segundo Minayo e Sanchez (1993), a abordagem qualitativa é fundamental para compreender fenômenos específicos e delimitados pelo seu grau de complexidade interna.

Essa abordagem possibilita uma aproximação entre sujeito e objeto, permitindo observar a realidade em um nível mais profundo, o dos significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores, expressos na linguagem cotidiana (Minayo; Sanchez, 1993). Nesse sentido, a pesquisa de campo contribui para buscar compreender os fenômenos sociais em sua complexidade, considerando o contexto em que se manifestam (Piana, 2009).

Para além da abordagem escolhida, essa seção conta com os instrumentos utilizados para a coleta de dados, o local da pesquisa, os participantes, os procedimentos de coleta e a análise dos dados obtidos.

3.1 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos utilizados foram os roteiros de entrevista semiestruturada, e o diário de campo. A entrevista semiestruturada foi escolhida por permitir maior flexibilidade e profundidade nas respostas. Esse tipo de entrevista é caracterizado por questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses relacionadas ao tema da pesquisa, mas que permitem a formulação de novas hipóteses a partir das respostas dos participantes (Teis, Teis, 2006; Minayo, Sanchez, 1993).

Por estar focalizada em um assunto específico, os roteiros foram construídos com perguntas principais e complementares, permitindo adaptações conforme o contexto da entrevista, o que gera respostas mais livres e contextualizadas (Manzini, 2004).

Dois roteiros complementares foram elaborados — um voltado aos professores da sala comum, com 18 perguntas abertas divididas em quatro blocos, 1) Informações Gerais, 2) Experiência com alunos com TDAH, 3) Práticas Pedagógicas Inclusivas e 4) Considerações Finais, e outro aos profissionais do AEE com 18 perguntas abertas distribuídas em cinco blocos,

1) Perfil e contexto da escola, 2) Rotina e planejamento pedagógico, 3) Socialização e interação escolar, 4) Desafios e percepções e 5) Observações finais.

O diário de campo consistiu em anotações sobre percepções das escolas, do corpo docente, da investigação envolvendo professores e seus alunos com TDAH, dos espaços percorridos e observados, além de registros de diálogos com os entrevistados antes e depois das gravações, fornecendo informações detalhadas que complementam as entrevistas

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, mediante autorização formal dos participantes, para posterior transcrição e análise.

3.2 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada em escolas da rede municipal de Guanambi – BA, localizadas na área central da cidade. Segundo o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2023) e a Secretaria Municipal de Educação, essas unidades concentram um número expressivo de alunos acompanhados pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), totalizando 685 estudantes matriculados nesse serviço no município.

As escolas foram selecionadas considerando a presença de turmas inclusivas com estudantes diagnosticados com TDAH e a existência do AEE, de modo a garantir diversidade pedagógica e representatividade na amostra.

No entanto, apenas duas escolas disponibilizaram tempo para a realização das entrevistas, em razão de restrições impostas pelo calendário escolar. Quanto ao número de alunos com TDAH, não foi possível obter um dado exato, pois não houve acesso às listas completas de cada unidade, apenas nas turmas do Fundamental I. Entre as turmas participantes, observou-se variação entre 1 e 7 alunos diagnosticados por sala, além de outros sem laudo formal, mas com indícios de características compatíveis.

3.3 Participantes

Participaram da pesquisa professores do Ensino Fundamental I e profissionais responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ao todo, foram entrevistados cinco professores do ensino regular e três profissionais do AEE, todos atuantes na rede municipal de Guanambi.

Os participantes foram selecionados por critérios de conveniência e disponibilidade, considerando a experiência com estudantes diagnosticados com TDAH e a disponibilidade para colaborar com o estudo.

De modo geral, o grupo apresenta formação inicial em Pedagogia, com variações no nível de especialização e trajetória profissional. O tempo de atuação docente variou entre 2 e 42 anos, contemplando tanto professores iniciantes quanto docentes com ampla experiência na educação básica. A faixa etária estimada das participantes situa-se entre 26 e 65 anos.

Entre as professoras do Ensino Fundamental I, observou-se que apenas uma possui formação específica em Educação Especial e Inclusiva, enquanto as demais relataram ter recebido apenas formações pontuais e não sistematizadas no contexto dos planejamentos escolares. Esse dado reforça a carência de capacitação continuada voltada ao atendimento de alunos com TDAH e demais neurodivergências.

A seguir, a descrição dos perfis dos participantes:

- Professora A – Possui 42 anos de docência e atua no 4º ano do Ensino Fundamental I, em classe comum. É licenciada em Pedagogia, porém não possui formação específica sobre TDAH, tendo participado apenas de momentos pontuais de formação durante o planejamento escolar.

- Professora B – Possui 9 anos de experiência no Ensino Fundamental I e leciona em classe comum do 2º ano. É formada em Pedagogia pela UNEB, com especializações em Educação Especial e Inclusiva, Autismo e Conversação e Letramento. Embora não possua

curso específico sobre TDAH, já realizou formações online voltadas à inclusão. Atualmente, atua com dois alunos diagnosticados e outros em processo de investigação.

- Professora C – Conta com 25 anos de experiência docente. É formada em Pedagogia, já atuou como diretora escolar e, atualmente, é professora de classe comum do 5º ano do Ensino Fundamental I. Declara não possuir formação específica sobre TDAH, relatando atender quatro alunos com laudo confirmado e outros em fase de avaliação.

- Professora D – Possui 27 anos de docência e leciona turmas de alfabetização (2º ano). É formada em Pedagogia, com pós-graduação em Alfabetização e Letramento e em Avaliação Educacional. Não possui formação específica na área da Educação Inclusiva.

- Professor E – Único participante do gênero masculino, é licenciado em Pedagogia e atua há 13 anos como professor de classe comum no 5º ano do Ensino Fundamental I. Não relata participação em formações continuadas voltadas à inclusão.

- Professora AEE A – Profissional experiente da sala de recursos multifuncionais (AEE), atua há aproximadamente nove anos na função, com trajetória consolidada na educação especial. É formada em Psicopedagogia com ênfase em Educação Inclusiva e Neuropsicopedagogia.

- Professora AEE B – Tem 26 anos, é formada em Pedagogia pela UNEB e possui especialização em Psicopedagogia. Iniciou a docência em 2023 e atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE) desde 2025.

- Professora AEE C – Formada em Pedagogia, com especializações em Alfabetização e Letramento, Gestão Escolar e Educação Especial. Possui ampla experiência na rede pública: atuou como diretora escolar por 15 anos e, há dois anos, exerce a função de responsável pelo AEE.

Em síntese, o grupo de participantes reflete a heterogeneidade característica do magistério público municipal, reunindo profissionais de diferentes gerações e níveis de formação, mas com um ponto comum: a percepção de que as políticas públicas e as formações ofertadas ainda são insuficientes para o atendimento adequado de alunos com TDAH no ensino regular.

3.4 Procedimentos de coleta

O primeiro passo consistiu no contato com a Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de obter autorização institucional para a realização da pesquisa. Em seguida, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNEB para apreciação e aprovação

(Anexo A e B). Após a aprovação, a Secretaria mediou o contato com as escolas selecionadas, o que ocorreu por meio de visitas presenciais e comunicações administrativas junto à secretaria escolar.

Nas instituições participantes, a pesquisa foi apresentada às diretoras, vice-diretoras, coordenadoras pedagógicas e docentes, acompanhada do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme previsto na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece que “toda pesquisa que envolva seres humanos deve assegurar o respeito à dignidade e à autonomia dos participantes, garantindo-lhes confidencialidade e liberdade de participação.” (Brasil, 2016, p. 2).

Em parceria com as gestoras escolares, foi realizada uma análise das listas de estudantes das turmas do Ensino Fundamental I para identificar os professores que possuíam alunos diagnosticados com TDAH.

Uma vez identificados e autorizados os participantes, as entrevistas foram agendadas de forma colaborativa, por meio de encontros presenciais e mensagens via aplicativo WhatsApp, respeitando a disponibilidade dos docentes e dos responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE).

As entrevistas foram gravadas, sob autorização dos/das participantes, e realizadas de forma presencial nas instituições de ensino, no período de trinta dias corridos, em horários de intervalo ou nos momentos de Atividade Complementar (AC), conforme a disponibilidade dos/das profissionais. Todas as etapas foram conduzidas de forma ética e transparente, garantindo a confidencialidade das informações e o respeito aos participantes da pesquisa.

3.5 Análise dos dados

Os dados coletados por meio das entrevistas gravadas e do diário de campo foram analisados segundo a análise temática, abordagem qualitativa que busca identificar, interpretar e relatar padrões de sentido (temas) a partir de dados textuais (Souza, 2019). Esse método compartilha características centrais da análise qualitativa, como a busca por padrões, a recursividade, a flexibilidade interpretativa e a organização de categorias temáticas internamente homogêneas e externamente heterogêneas.

O processo analítico envolveu diferentes etapas de codificação. Inicialmente, foi realizada uma leitura flutuante e exploratória das transcrições e anotações, a fim de promover a familiarização com o material empírico. Em seguida, procedeu-se à codificação inicial, na qual foram destacados segmentos de texto representativos de significados recorrentes. Esses

códigos foram agrupados de forma progressiva em categorias temáticas que expressam padrões de sentido observados entre os participantes.

Para fortalecer a validade interna dos achados, empregou-se a triangulação de dados (Triviños, 1987), articulando as informações obtidas nas entrevistas com observações realizadas durante a coleta e com documentos institucionais como as listas de alunos da sala AEE ou que possuíam laudo confirmado, o que possibilitou uma compreensão mais ampla e confiável do fenômeno investigado, confrontando as percepções de professores do ensino regular e de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), além dos registros do diário de campo. Essa triangulação permitiu comparar perspectivas distintas sobre um mesmo fenômeno, ampliando a consistência interpretativa dos resultados.

A análise seguiu as etapas propostas por Braun e Clarke (2006): (1) familiarização com os dados; (2) codificação inicial; (3) identificação de categorias; (4) revisão e refinamento das categorias; (5) definição e nomeação das categorias; e (6) produção do relatório analítico.

Como resultado, emergiram cinco categorias temáticas centrais divididas em dois blocos, aspectos que implicam as práticas pedagógicas e práticas pedagógicas:

Bloco 1: Aspectos que implicam nas práticas pedagógicas para a inclusão

- (1) formação docente e compreensão sobre o TDAH;
- (2) desafios estruturais e recursos insuficientes;
- (3) relação com famílias e diagnóstico;

Bloco 2: Práticas Pedagógicas Inclusivas

- (4) práticas pedagógicas e estratégias de inclusão; e
- (5) inclusão simbólica versus inclusão real.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo teve como objetivo investigar as práticas pedagógicas inclusivas para crianças com TDAH no fundamental I, utilizadas por professores da sala comum e do AEE. Para isso, as seguintes categorias foram escolhidas e agrupadas em dois blocos: Bloco 1: 1) formação docente e compreensão sobre o TDAH, 2) desafios estruturais e recursos insuficientes, 3) relação com famílias e diagnóstico. Bloco 2: 4) práticas pedagógicas e estratégias de inclusão, 5) inclusão simbólica x inclusão real. Os entrevistados foram referidos como Professor/a A, B, C, D, E e Professora AEE A, B, C.

BLOCO 1 – Aspectos que implicam nas práticas pedagógicas para a inclusão

4.1 Formação docente e auxiliares e compreensão sobre o TDAH

A formação docente é elemento essencial para a efetivação da inclusão escolar. Considerando que cada criança apresenta características próprias e aprende de forma distinta, a formação continuada torna-se indispensável para enfrentar os desafios do processo educativo. Contudo, a pesquisa revelou que a falta de conhecimento sobre alunos atípicos, em especial aqueles com TDAH, constitui um dos maiores obstáculos para a alfabetização e a permanência escolar, como destacam Tardif (2002) e Perrenoud (2000), o conhecimento docente é construído na experiência e interação no ambiente escolar, o que explica como muitas docentes relatam “aprender” o TDAH na prática diária.

A fala do Professora B ilustra essa lacuna: “Busco cursos online, porque na faculdade quase não vi nada sobre inclusão e TDAH” (2025). O depoimento evidencia que, quando a formação é ofertada, geralmente se restringe a conteúdos superficiais, centrados apenas em conceitos e sintomas, sem oferecer orientações práticas em sala. A mesma docente reforça: “Se você pegar todos os discursos, tem: tem que adaptar. Tem que adaptar. Mas adaptar como? Ninguém nunca te dá.” (2025). Glat, Pletsch & Fontes (2007) fomentam essa discussão ao afirmarem que apesar das escolas recitarem um discurso de aceitação, no dia a dia, não atendem as especificidades do processo de ensino-aprendizagem.

A Professora C acrescenta: “Atrair a atenção deles, manter o tempo de permanência na sala de aula de quatro horas... às vezes eles querem sair, não têm condições de ficar muito tempo ali concentrados.” (2025). O relato mostra que, mesmo quando identificam o transtorno, os docentes não sabem como manejar os comportamentos, recorrendo a tentativas individuais. De acordo com Libâneo (2013), a formação continuada constitui-se como um processo essencial para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, permitindo que o professor atue de forma crítica e adaptativa diante da diversidade em sala.

De modo semelhante, a Professora A relatou: “Na minha época eram crianças difíceis, hoje a gente entende que é TDAH, mas a gente aprende mais na prática do que em curso” (2025). Tal perspectiva demonstra que, para a maioria dos entrevistados, o conhecimento adquirido sobre o transtorno é básico e insuficiente, levando os docentes a aprender “no fazer” e sustentando a inclusão com base no esforço individual. Medeiros (2022) e Mendes (2023) reforçam que o reconhecimento das especificidades dos alunos com TDAH é essencial para a adequação de práticas pedagógicas inclusivas e desenvolvimento de uma ação pedagógica efetiva. Pletsch (2009) também aponta que “os professores, de maneira geral, não estão preparados para receber em sua sala de aula alunos especiais”, evidenciando que a falta de

preparo e de informação é decisiva para o desenvolvimento de práticas que realmente atendam às necessidades dos alunos.

Outro aspecto recorrente nas entrevistas diz respeito à presença e à formação dos auxiliares de sala. Na maioria dos casos, esses profissionais são destinados apenas a alunos com múltiplos diagnósticos (como TDAH associado ao TEA – Transtorno do Espectro Autista ou outras deficiências). Para alunos diagnosticados somente com TDAH, a presença do auxiliar só ocorre quando existe disponibilidade, muitas vezes dividindo-se entre dois ou mais estudantes. Todavia, a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA, 2022) reforça que a efetividade do apoio escolar a alunos com TDAH depende tanto de recursos humanos qualificados quanto de condições estruturais adequadas.

Além da escassez numérica, há um déficit formativo expressivo. Parte das auxiliares não possui graduação nem preparo técnico, o que compromete a efetividade do apoio. Uma professora resume a situação: “Às vezes a auxiliar está ali, mas não sabe como ajudar, porque não recebeu orientação nenhuma” (2025).

Durante a pesquisa, foi possível observar uma formação ofertada às auxiliares, cujo tema do mês era o TDAH. O palestrante apresentou os principais conceitos, sintomas e desmistificações sobre o transtorno, mas, devido ao caráter introdutório do curso e à necessidade de contemplar diferentes temáticas a cada mês, o conteúdo permaneceu no nível básico. Além disso, percebeu-se baixa adesão e participação ativa por parte de alguns auxiliares, que, em certos casos, não possuíam sequer o ensino básico completo.

A ausência de exigência de formação mínima para parte das auxiliares representa um desafio significativo. Em alguns casos, as profissionais não possuem graduação e tampouco preparo para lidar com as especificidades de alunos com TDAH ou outros transtornos associados. Tal lacuna formativa impacta diretamente o cotidiano escolar, sobretudo quando os alunos apresentam também comportamentos de difícil manejo, como Mendes (2023) aponta, a legislação só é efetiva quando há suporte pedagógico consistente e investimento estrutural, o que ainda está distante da realidade observada nas escolas públicas. Pletsch (2009) complementa ao afirmar que a limitação de formação pode acarretar na manutenção de práticas segregacionistas, onde a parceria entre profissionais é fundamental para a efetividade.

Essa realidade acaba por transformar a função de apoio em um papel meramente assistencial, sem efetividade pedagógica, reforçando a sobrecarga sobre os professores e limitando a possibilidade de inclusão real.

4.2 Desafios estruturais e recursos ineficientes

Em ambos os contextos, contudo, a falta de recursos financeiros e materiais é uma constante. Durante as visitas, observou-se que as professoras do AEE confeccionavam materiais de forma artesanal — como jogos educativos feitos com tampinhas, cartolina e imagens impressas — evidenciando tanto o cuidado com os estudantes quanto a precariedade estrutural das instituições. Uma das profissionais relatou que a criatividade se torna “estratégia de sobrevivência pedagógica”, já que a ausência de materiais padronizados obriga os docentes a reinventar seus recursos a cada atendimento.

Apesar da eficácia das práticas lúdicas, o tempo de atendimento permanece um desafio estrutural: cerca de 50 minutos por sessão nas escolas e 30 minutos no CREIO, o que, segundo as profissionais, é insuficiente para garantir o progresso esperado. Uma delas sintetiza: “Às vezes, a gente leva metade do atendimento só pra conseguir chamar a atenção deles.” Glat, Pletsch e Fontes (2007) defendem que a educação só é inclusiva quando promove aproveitamento acadêmico; nesse sentido, a fragilidade da infraestrutura compromete esse processo.

Além disso, o AEE assume frequentemente um papel terapêutico, indo além da função pedagógica. As professoras relatam que parte do tempo é dedicada a acolher o aluno emocionalmente, ouvir suas angústias e trabalhar o autocontrole, função que deveria ser compartilhada com equipes multiprofissionais inexistentes. Essa sobreposição de papéis — professora, psicopedagoga, terapeuta — revela quanto a fragilidade de uma inclusão sustentada no improviso, afinal, segundo Glat (2018) “a Educação Especial deve funcionar como sistema de recursos, não como substituto de equipes multiprofissionais”.

4.3 Relação com as famílias

As entrevistas revelaram que, em geral, não há relatos de exclusão explícita entre os pares. As crianças com TDAH são, na maioria, bem recebidas pelos colegas, o que sugere uma convivência social positiva dentro das turmas.

Entretanto, a interação com as famílias revela nuances; alguns responsáveis aceitam o diagnóstico e procuram suporte médico e psicopedagógico, enquanto outros mostram resistência em reconhecer a condição, o que prejudica o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma vez que a assistência especializada depende, na maioria dos casos, de laudo formal e do entendimento dos familiares sobre o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) (Pereira, 2023).

Um exemplo positivo é trazido pela Professora AEE C: “Ao mesmo tempo que a gente ajuda ela de como trabalhar em casa, ela nos ajuda a lidar com ele aqui. (...) Nem todas as mães estão assim, de vir aqui, tentar nos ajudar. Mas essa mãe vem, frequenta, mantém o diálogo.” (2025)

A declaração evidencia a relevância da colaboração entre família e escola para o êxito da inclusão, corroborando com a perspectiva de Carvalho (2019), que considera a inclusão um processo coletivo, não intrínseco do aluno, o qual demanda comunicação entre a instituição educacional e a família para se materializar.

A falta de comunicação institucionalizada entre escola e família reforça o isolamento docente diante das dificuldades cotidianas. Assim, mesmo sem conflitos explícitos, ainda prevalece uma inclusão desarticulada, dependente da boa vontade das partes envolvidas.

BLOCO 2 – Práticas Pedagógicas Inclusivas

4.4 Práticas pedagógicas e estratégias de inclusão

A ausência de formação continuada reflete diretamente nas práticas de sala de aula e na forma como os docentes constroem a inclusão em seu cotidiano. A maioria relatou adotar estratégias empíricas e intuitivas, desenvolvidas por tentativa e erro, como posicionar o aluno nas primeiras carteiras, reduzir estímulos visuais, adaptar a quantidade de questões nas atividades ou simplificar enunciados conforme a percepção individual. Essas práticas, embora bem-intencionadas, não seguem protocolos institucionais, mas surgem da observação diária e da necessidade imediata de manter o aluno engajado. Esse movimento evidencia o que Tardif (2002) define como o saber docente construído na experiência, resultante da interação constante entre teoria e prática. No entanto, no contexto pesquisado, tal saber emerge de forma solitária, sem o respaldo de formações sistemáticas que potencializam sua eficácia inclusiva.

Entre as estratégias mais recorrentes, destacam-se as adaptações de tarefas, seja pela redução da carga escrita, pela entrega de provas com menos questões ou pela apresentação do conteúdo de forma fragmentada. A Professora A exemplifica esse processo ao afirmar que costuma “diminuir o número de questões e ajustar a linguagem”, reconhecendo que “não se pode cobrar de um aluno com TDAH o mesmo ritmo dos demais”. Já a Professora B explica que, ao trabalhar com turmas de alfabetização, reduz a extensão dos exercícios e acompanha mais de perto os alunos medicados, conseguindo, assim, melhores resultados no processo de leitura e escrita. Essas adaptações concordam com as orientações da Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA, 2023) e de Franciose da Silva et al. (2020), que recomendam a

fragmentação de atividades, redução de estímulos e adaptação de linguagem para a melhor concentração e desempenho de alunos com TDAH.

Essas adaptações, ainda que eficazes em parte, carecem de planejamento sistemático. Os docentes expressam dificuldade em compreender “como adaptar” — um ponto que a Professora C enfatiza: “A lei manda adaptar, mas ninguém diz como. Cada um faz o que acha que dá.” A falta de referenciais claros faz com que as práticas inclusivas se sustentem na criatividade individual e não em uma política pedagógica consolidada. De acordo com Carvalho (2019) e De Albuquerque (2014), às práticas pedagógicas inclusivas demandam um planejamento deliberado e modificações que removam obstáculos à participação e à aprendizagem.

Quanto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), ambas as escolas pesquisadas contavam com salas multifuncionais. Na primeira instituição, o espaço vinha sendo subutilizado e pouco articulado ao trabalho da sala regular, contrariando o uso instituído do espaço, que como apontado por Mendes (2006; 2023) é destinado à eliminação de barreiras, sendo trabalhado de maneira coletiva entre os educadores. Apenas recentemente, com a chegada de uma coordenadora especializada, iniciou-se um processo de reorganização que inclui planejamento conjunto entre professoras regulares e do AEE. Na segunda escola, a integração mostrou-se mais consistente, com comunicação constante e troca de informações sobre as dificuldades e avanços de cada aluno, permitindo planejar intervenções mais alinhadas.

Os jogos pedagógicos se configuram como a prática mais recorrente e bem-sucedida entre as entrevistadas. Atividades como jogo da memória, bingo das sílabas, quebra-cabeças, cruzadinhas e jogos online educativos são utilizadas para estimular foco, atenção e raciocínio, além de promover a socialização. A Professora AEE A descreve que o lúdico permite ao aluno com TDAH “aprender brincando, sem perceber o esforço cognitivo”, o que aumenta a adesão às atividades e melhora o desempenho. Na fala de outra profissional: “Aqui eles acham que estão só brincando, mas estão aprendendo. É o jeito de manter o foco.” Já a Professora AEE B (2025) destaca o valor pedagógico dessas atividades ao afirmar que trabalha “o mesmo conteúdo da sala regular, só que de forma diferenciada e mais lúdica, com jogos e atividades de raciocínio”, corroborado pela fala da Professora AEE C, que afirma que, mesmo quando as crianças compreendem que se trata de uma atividade, elas ainda demonstram gosto por realizá-la por ser lúdica. As falas revelam a aposta das educadoras no lúdico como ponte entre o interesse e a aprendizagem, especialmente entre crianças com maior dificuldade de concentração.

Essas percepções dialogam com Kishimoto (2011), ao defender que o jogo, quando incorporado ao cotidiano pedagógico, integra prazer e aprendizagem, transformando o espaço escolar em ambiente de experimentação e descoberta. Para a autora, o lúdico não é apenas recreação, mas um meio de mediação simbólica que amplia o envolvimento do aluno no processo educativo. De forma semelhante, Luckesi (2014) entende a ludicidade como atitude de entrega prazerosa à ação, capaz de potencializar o desenvolvimento integral do sujeito. Nesse sentido, o brincar mesmo em contextos de ensino formal, torna-se uma ferramenta poderosa de engajamento, uma vez que mobiliza aspectos cognitivos, afetivos e sociais de forma integrada. Sob a ótica de Vygotsky (1934), o jogo ainda assume papel essencial na formação das funções psicológicas superiores, pois possibilita à criança atuar em um nível mais elevado do que o habitual, promovendo avanços na atenção, memória e autorregulação, dimensões frequentemente afetadas em alunos com TDAH.

A análise das entrevistas demonstra que as práticas inclusivas existentes funcionam parcialmente. Elas melhoram o engajamento e a permanência escolar, mas não garantem a aprendizagem plena, uma vez que dependem da iniciativa individual das docentes e não de políticas estruturadas (Mendes, 2006; 2023). Como sintetiza a Professora C (2025), “a inclusão, do jeito que está, ainda é jogada na escola. Falta rumo, falta formação e sobra boa vontade.”

Por fim, observou-se que, apesar das limitações, as práticas de inclusão se sustentam na criatividade, na afetividade e na disposição das docentes em reinventar o cotidiano escolar. Elas demonstram que a inclusão real ainda depende mais da sensibilidade individual do professor do que de políticas educacionais efetivas.

4.5 Inclusão simbólica versus inclusão real

As entrevistas evidenciaram que muitos professores ainda têm dificuldade em definir o que significa, na prática, incluir um aluno com TDAH. Embora haja esforço individual dos docentes e das instituições em manter esses alunos na sala regular, a inclusão, em muitos casos, reduz-se a uma presença física acompanhada por um assistente, o que não garante, necessariamente, a participação efetiva nos processos de aprendizagem.

Como problematiza Mendes (2006), a inclusão real vai além da matrícula e da permanência em sala de aula, exigindo condições que assegurem envolvimento, aprendizagem e desenvolvimento pleno. A professora C (2025) sintetiza essa ambiguidade ao afirmar: “Eles estão ali, mas às vezes não participam. Você tenta, chama, mas o ritmo é outro, e a turma não pode parar.” A fala reflete o dilema vivido em turmas com cerca de 30 alunos, nas quais

oferecer um acompanhamento individualizado é quase inviável. Ao mesmo tempo, encaminhar o estudante para outro espaço configuraria segregação, reforçando uma inclusão que, como observa a Professora B (2025), “fica mais no papel do que na prática.”

O contexto estrutural agrava esse cenário. O excesso de alunos por sala, a escassez de assistentes qualificados e a falta de apoio técnico levam o professor a improvisar. A docente A (2025) comenta que “quando têm auxiliar, ajuda, mas às vezes ela não entende o que precisa fazer, porque também não foi orientada.” Assim, a presença do assistente, embora prevista como suporte, muitas vezes se limita a acompanhar o aluno visualmente, sem intervenção pedagógica significativa.

As avaliações padronizadas surgem como outro entrave à efetivação da inclusão. Ainda que algumas escolas permitam tempo adicional para as provas, não há adaptações curriculares reais. Segundo a Professora B (2025), “o conteúdo é o mesmo pra todos, só muda o tempo. Mas, se ele não entende o conteúdo, adianta dar mais tempo?” Essa observação evidencia o descompasso entre o discurso da equidade e a prática pedagógica cotidiana, em que o aluno é avaliado pelos mesmos parâmetros, independentemente das suas condições cognitivas e emocionais.

As falas das professoras evidenciam a permanência de um currículo homogêneo, pouco sensível às diferenças. Como afirma Dewey (1938), a educação só é significativa quando parte da experiência e do interesse do aluno. No entanto, o currículo tradicional, segundo Silva (1999), tende a legitimar certos saberes e excluir outros, o que se traduz em práticas avaliativas e pedagógicas que desconsideram as singularidades dos estudantes.

Para Carvalho (2019), enfrentar essa realidade requer uma adaptação curricular planejada, que reorganize conteúdos, metodologias e avaliações para promover equidade. Sem essa flexibilização, a inclusão permanece apenas no discurso.

A insegurança docente diante dessa realidade é expressa em falas como: “A gente ouve falar em adaptar, incluir..., mas como é que faz? Ninguém mostra pra gente” (2025). A ausência de orientações claras e de protocolos institucionais faz com que cada professor improvise suas próprias estratégias, sem respaldo em políticas públicas consolidadas. Essa falta de uniformidade não apenas gera práticas desiguais, mas também alimenta a percepção de que a inclusão, mais do que realidade concreta, permanece como um ideal distante, permanecendo como um dos maiores desafios da educação pública brasileira (Paiva, 2024).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho analisou as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas por professores do Ensino Fundamental I e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede municipal de Guanambi-BA. A metodologia adotada mostrou-se adequada aos objetivos propostos, permitindo compreender, em profundidade, como tais práticas são concebidas e percebidas pelos docentes. A combinação entre entrevistas semiestruturadas, triangulação de dados e análise temática garantiu consistência e credibilidade aos resultados, possibilitando que as vozes dos professores e das profissionais do AEE emergissem como protagonistas na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

As entrevistas evidenciaram a necessidade urgente de formação continuada para que os docentes compreendam de forma mais aprofundada o TDAH e consigam planejar intervenções pedagógicas eficazes. Além disso, os desafios estruturais — como a carência de auxiliares qualificados, a escassez de recursos didáticos e o tempo reduzido para os atendimentos — impactam diretamente a qualidade das ações inclusivas.

A análise temática das entrevistas confirmou que, embora existam esforços individuais e boa vontade por parte dos profissionais, a inclusão de crianças com TDAH no ensino fundamental ainda ocorre de maneira fragmentada e precária, corroborando Mendes (2006; 2023), que afirma que a inclusão depende de políticas contínuas de formação e do fortalecimento institucional, não se consolidando apenas com a matrícula do aluno. De um lado, a formação docente insuficiente e a ausência de protocolos claros sobre adaptação reforçam a insegurança e a improvisação pedagógica; de outro, as estratégias utilizadas — geralmente intuitivas e baseadas no lúdico — demonstram criatividade, mas esbarram na falta de recursos, de auxiliares preparados e de suporte multidisciplinar.

A relação com as famílias surgiu como um ponto de tensão: enquanto algumas atuam como parceiras no processo educativo, outras resistem ao diagnóstico ou à busca por tratamento, comprometendo o acesso ao AEE e o desenvolvimento dos alunos. Por fim, os discursos revelaram uma inclusão mais simbólica do que real, restrita à presença física do estudante em sala e às exigências formais do sistema, sem garantir aprendizagem significativa ou equidade nas avaliações. Nesse contexto, a escola cumpre parcialmente seu papel inclusivo, mas ainda se mostra distante de uma prática transformadora, confirmando a importância da formação crítica e reflexiva como base de uma inclusão emancipadora (Mendes, 2023; Tardif, 2002; Libâneo, 2013).

Mesmo diante dessas limitações, foi possível identificar a criação de estratégias adaptativas baseadas na prática cotidiana das professoras, como o uso de atividades fragmentadas, o reposicionamento dos alunos em sala e metodologias lúdicas que favorecem a

atenção e o engajamento. O trabalho desenvolvido no AEE, embora marcado por imprevistos e pela falta de suporte institucional, mostrou-se essencial ao promover avanços concretos na aprendizagem e na autoestima desses estudantes.

Conclui-se, portanto, que as práticas inclusivas voltadas a alunos com TDAH ainda enfrentam lacunas formativas e estruturais que revelam a distância entre o discurso da inclusão e sua efetivação nas escolas públicas. Este estudo contribui para o debate sobre a inclusão real ao dar visibilidade às dificuldades vivenciadas pelos docentes e reforça a necessidade de políticas públicas que garantam formação continuada, condições de trabalho e recursos pedagógicos adequados, de modo a tornar a inclusão um processo efetivo e transformador.

REFERÊNCIAS

ABDA – Associação Brasileira do Déficit de Atenção. **Ajustes, adaptações e intervenções básicas para alunos com TDAH.** [S. l.]: ABDA, 2023. Disponível em: <https://tdah.org.br/ajustes-adaptacoes-e-intervencoes-basicas-para-alunos-com-tdah/>. Acesso em: 01 de junho de 2024.

ABDA – Associação Brasileira do Déficit de Atenção. **Direitos nacionais e internacionais.** [S. l.]: ABDA, 2011. Disponível em: <https://tdah.org.br/legislacao/>. Acesso em: 02 de maio de 2024.

ABDA – Associação Brasileira do Déficit de Atenção. **O que é o TDAH.** [S. l.]: ABDA, 2010. Disponível em: <http://www.tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-o-tdah>. Acesso em: 02 de maio de 2024.

ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues de. Prática pedagógica inclusiva: problematizando as adaptações curriculares para estudantes com deficiência. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6.; SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 17., 2021, Vitória, ES. **Anais...** Vitória: [s.n.], 2021. Comunicação oral – Eixo 2: Propostas curriculares e práticas pedagógicas, 28 fev. 2021.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRADE, Williana *et al.* TDAH no ambiente escolar: desafios e estratégias para inclusão utilizando a gamificação. **SciELO Preprints**, [S. l.] 2025. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/11241>. Acesso em: 10 out. 2025. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.11241.

BARKLEY, R. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual para avaliação e tratamento.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 31 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. **Dispõe sobre o acompanhamento integral de alunos com dislexia ou TDAH. Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 dez. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.254-de-30-de-novembro-de-2021-363377461>. Acesso em: 03 de maio de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Entre 5% e 8% da população mundial apresenta Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade**. [Brasília], 20 set. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/setembro/entre-5-e-8-da-populacao-mundial-apresenta-transtorno-de-deficit-de-atencao-com-hiperatividade>. Acesso em: 10 out. 2025.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, London, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

DIRETRIZES Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009.

FRANCIOSE DA SILVA, G. *et al.*, M. A prática de assessoria no AEE: mudanças no processo de aprendizagem dos alunos com TDAH. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, [S. l.] v. 7, n. 2, p. 33–48, 2020. DOI: 10.36311/2358-8845.2020.v7n2.p33.

GLAT, Rosana. As políticas públicas de inclusão e suas respectivas ações acarretaram, nas últimas décadas, uma transformação radical do sistema educacional... **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, n. spe, p. 13-26, 2018.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. Petrópolis: Vozes, 2011.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNIO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, [S. l.] v. 40, p. 629-650, 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é ludicidade?** Salvador: EdUFBA, 2014.

MANUAL de orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/SEESP/DPEE, 2010a.

MANZINI, E. J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: *SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS*, 2., 2004, Bauru. **A pesquisa qualitativa em debate: anais...** Bauru: USC, 2004. CD-ROM. ISBN 85-98623-01-6.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.] v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Formação de professores e práticas inclusivas na escola pública. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.] v. 29, n. 1, p. 10-25, 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves e colaboradores. **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas**. 1. ed. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitative and qualitative methods: opposition or complementarity? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PEREIRA, Maria Thaynara Nascimento. **A garantia do direito à educação para crianças com TDAH: desafios e perspectivas na legislação brasileira**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Centro Universitário Luterano de Palmas, Palmas, 2023. Disponível em: <http://ulbrato.br/bibliotecadigital/publico/home/documento/3747>. Acesso em: 12 de maio de 2024.

PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. (SciELO Livros). ISBN 978-85-7983-038-9. Disponível em: <http://books.scielo.org>.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

RIBEIRO, Aaron Dantas Borges *et al.* Mapeando o TDAH no Brasil: prevalência e desigualdades por região, faixa etária e raça. [S. l.] **Revista Contemporânea**, v. 14, n. 2, p. 39-57, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/5267>.

SALAMANCA, Espanha. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 03 de junho de 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a análise temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, p. 51-67, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIS, Denize Terezinha; TEIS, Mirtes Aparecida. A abordagem qualitativa: a leitura no campo de pesquisa. **Revista de Recensões de Comunicação e Cultura**, [S. l.], 18 out. 2006.

TRANSTORNO de déficit de atenção/hiperatividade (TDA, TDAH). [S. l.]: MSD Manuals, 2022. Disponível em: <https://www.msmanuals.com/pt-br/profissional/pediatria/dist%C3%BArbios-de-aprendizagem-e-desenvolvimento/transtorno-de-deficit-de-atencao-hiperatividade-tdah>. Acesso em: 03 de maio de 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1934/2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semi Estruturada Professor Sala Comum

ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

1. Informações Gerais

1.1. Qual é sua formação acadêmica?

1.2. Há quanto tempo você trabalha como professor no Ensino Fundamental I?

1.3. Você já recebeu alguma formação específica voltada para pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação ou neurodivergente? Se sim, onde e como foi essa formação?

1.4. Você já recebeu alguma formação específica para pessoas com TDAH?

1.5. Atualmente, quantos alunos/as você tem em sala de aula com TDAH?

2. Experiência com alunos com TDAH.

2.1. Qual a média quantitativa que você tem de alunos/as com TDAH em suas turmas por ano?

2.2. Você possui desafios ao ensinar alunos/as com TDAH no Ensino Fundamental I? Se sim, quais são eles?

2.3. Como a escola apoia o trabalho com alunos com TDAH? Há algo que poderia ser melhorado?

2.4. Como é a comunicação com as famílias desses/as alunos/as? Você percebe um envolvimento ativo dos responsáveis?

2.5. Como é a socialização dos/as alunos/as com TDAH na sala de aula? Eles/as costumam interagir bem com os/as colegas ou enfrentam dificuldades?

3. Práticas Pedagógicas Inclusivas

3.1. Você percebe que esses/as alunos/as apresentam dificuldades específicas em relação ao aprendizado? Se sim, quais?

3.2. O que você compreende por práticas pedagógicas inclusivas?

3.3. Você utiliza práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula com os/as alunos/as com TDAH? Se sim, quais?

3.4. Você considera que essas práticas têm sido eficazes? Por quê?

3.5. Na sua opinião, qual a importância das práticas pedagógicas inclusivas para o desenvolvimento escolar e social dos/as alunos/as com TDAH?

4. Considerações Finais

4.1. Você sente que os/as professores/as do Ensino Fundamental I recebem formação e apoio suficientes para lidar com alunos/as com TDAH? O que poderia ser melhorado?

4.2. Você gostaria de receber mais capacitação sobre práticas pedagógicas inclusivas para crianças com TDAH? Se sim, quais tipos de formação ou suporte você considera mais úteis?

4.3. Gostaria de compartilhar alguma experiência ou sugestão sobre o ensino de crianças com TDAH?

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semi Estruturada Responsável AEE

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (AEE)

1. Perfil e contexto da escola

1. Quantos alunos com deficiência, transtornos ou condições atípicas estão atualmente matriculados na escola?
 2. Quantos alunos com TDAH participam do Atendimento Educacional Especializado (AEE)?
 3. Há alunos sem diagnóstico formal? Se sim, como a escola lida com essas situações, especialmente em relação ao AEE?
 4. Existem casos em que a família se recusa a buscar laudo ou apoio especializado? Se sim, como isso impacta o atendimento?
-

2. Rotina e planejamento pedagógico

5. Como é a rotina de atendimento no AEE? Quais atividades costumam ser realizadas com crianças com TDAH??
 6. Como essas atividades são elaboradas? Há colaboração com os professores da sala regular? Você recebe informações específicas sobre o comportamento e necessidades desses alunos?
 7. Existem adaptações específicas para cada aluno, ou o atendimento é coletivo? Como essas adaptações ocorrem no caso de estudantes com TDAH?
 8. Como os alunos costumam reagir às atividades propostas no AEE? Há estratégias específicas que facilitam a permanência, a atenção e o engajamento dessas crianças?
 9. Quais práticas pedagógicas inclusivas você utiliza especificamente com estudantes com TDAH? Poderia dar exemplos?
 10. Você utiliza recursos ou tecnologias que ajudam a mediar o aprendizado de alunos com TDAH no AEE?
-

3. Socialização e interação escolar

11. Como ocorre a socialização dos alunos atendidos pelo AEE com os demais colegas e professores? Há diferenças percebidas na socialização de crianças com TDAH?
 12. Já houve episódios de bullying envolvendo esses alunos? Em caso afirmativo, como a escola atua nesses casos?
 13. A família costuma participar do processo de inclusão e aprendizagem desses alunos? De que forma? A família dos alunos com TDAH costuma participar de forma ativa? Há resistência ou colaboração?
-

4. Desafios e percepções

14. Quais são os principais desafios enfrentados no desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas dentro do AEE, em relação aos alunos com TDAH?
 15. A escola conta com estrutura, equipe e apoio suficientes para garantir uma inclusão de qualidade?
 16. Na sua percepção, os objetivos propostos para o AEE estão sendo alcançados? Se sim, o que ainda falta para isso acontecer?
 17. Você recebeu alguma formação específica para lidar com estudantes com TDAH? Considera que está preparada para isso? O que ainda considera necessário?
-

Observações finais

18. Há algo mais que você gostaria de acrescentar sobre a prática do AEE na escola, que considere importante para essa pesquisa? Gostaria de deixar alguma sugestão ou recomendação sobre o atendimento a crianças com TDAH no contexto do AEE?
-

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

CAMPUS XII - GUANAMBI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÕES Nº 466/12 E 510/2016 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

I - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA CRIANÇAS COM TDAH NO MUNICÍPIO DE GUANAMBI-BA”, de responsabilidade da pesquisadora Prof.a. Ma. Kayala Oliveira Souza, docente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas inclusivas voltadas para crianças com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade) no Ensino Fundamental I, a partir de narrativas dos docentes.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios: o desenvolvimento de metodologias, um maior conhecimento da realidade local para a criação de ações e políticas educacionais mais eficazes e a possibilidade de descoberta de procedimentos benéficos para a educação. Além disso, a pesquisa contribui para a construção de práticas pedagógicas

para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes para a inclusão de alunos com TDAH.

Quanto aos riscos da pesquisa dada à natureza da investigação poderão ser classificados como riscos de grau mediano, como podem incluir estresse, desconforto emocional ou aborrecimento durante as entrevistas, especialmente ao tratar de desafios enfrentados no contexto educacional. Além disso, a evocação de memórias sobre dificuldades de aprendizagem e possíveis experiências negativas podem gerar sensibilização emocional nos participantes, o que lhe reserva o direito de não responder.

Caso o(a) Senhor (a) ACEITE será realizado procedimentos de coletas dos dados a partir da sua participação em uma entrevista que será gravada em áudio pela pesquisadora Prof.a. Ma. Kayala Oliveira Souza. Devido à coleta de informações o(a) senhor(a) poderá se **sentir constrangido ou desconfortável. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo** e, portanto o(a) Sr (a) não será identificado. Caso queira (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e se por acaso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras o (a) Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

II. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Prof.a Ma. Kayala Oliveira Souza

Endereço: Av. Vanessa Cardoso & Cardoso, s/n, bairro Ipanema, 46430.000, Guanambi-Bahia, Telefone: (73) 981411380, E-mail: kayalasouza@uneb.br

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

III. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA CRIANÇAS COM TDAH NO MUNICÍPIO DE GUANAMBI-BA”**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

Guanambi, 25 de março de 2025.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do professor responsável

ANEXOS

ANEXO A – PARECER COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA CRIANÇAS COM TDAH NA CIDADE DE GUANAMBI-BA

Pesquisador: Kayala Oliveira Souza

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 88897925.3.0000.0057

Instituição Proponente: Departamento de Educação, Campus XII, Guanambi

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.630.868

Apresentação do Projeto:

O TDAH é um transtorno neurológico que afeta diretamente os âmbitos educacionais, sociais e profissionais do aluno, apresentando sintomas como hiperatividade, impulsividade e falta de atenção que dificultam o aprendizado acarretando rótulos que não correspondem a situação real do estudante, além do acúmulo de déficits de aprendizagem. Práticas inclusivas já se mostraram promissoras para o desenvolvimento dos alunos com TDAH. A presente pesquisa tem como objetivo identificar e analisar as práticas pedagógicas inclusivas para alunos diagnosticados com TDAH no Ensino Fundamental. Trata-se de uma Pesquisa de Campo, com abordagem qualitativa. Os participantes desta pesquisa serão professores atuantes no Ensino Fundamental da Rede Municipal, de ambos os sexos, que tenham em suas salas alunos com TDAH mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Estabelecido (TCLE). Para coleta de dados será aplicado uma entrevista semiestruturada composta por questões abertas, a mesma será executada presencialmente nas escolas em os participantes são alocados, no horário que os mesmos disponibilizarem, sendo gravada por meio de um gravador de voz. A análise de dados será realizada através da análise temática.

Hipótese: Práticas pedagógicas inclusivas adotadas por professores do Ensino Fundamental contribuem significativamente para a melhora no processo de aprendizagem e na convivência escolar de alunos com TDAH. Dessa forma, espera-se identificar práticas pedagógicas inclusivas sendo realizadas pelos professores, possibilitando a redução de comportamentos

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

Continuação do Parecer: 7.630.868

estigmatizantes e promovendo maior engajamento nas atividades escolares, consequentemente contribuindo com sua aprendizagem.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Identificar e analisar as práticas pedagógicas inclusivas para alunos diagnosticados com TDAH no Ensino Fundamental.

Objetivo Secundário: Discutir sobre o que apontam os documentos legais acerca das práticas de inclusão de alunos com TDAH no Ensino Fundamental; Analisar os possíveis desafios enfrentados no processo de inclusão das crianças com TDAH; Discorrer a importância dessas práticas pedagógicas inclusivas na formação do aluno com TDAH

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto descreve os riscos e benefícios respeitando os princípios éticos da pesquisa. Destacamos que as linhas de raciocínio explicitadas neste parecer não são restritivas as formas de aplicar os benefícios e atenuar os riscos em campo, sempre em prol dos princípios éticos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Destacamos que todos os comentários deste parecer são baseados na correlação dos princípios éticos (autonomia, não maleficência, beneficência, equidade e justiça) com os aspectos da pesquisa (objeto, participante, metodologia e aspectos do campo). Sempre na perspectiva da orientação e sem julgamento de valores, conforme preconiza a ética no seu significado mais profundo que é propor a dignidade humana.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da normativa, conforme segue:

- 1 ✓ Termo de compromisso do pesquisador responsável: Em conformidade com a normativa;
- 2 ✓ Termo de confidencialidade: Em conformidade;
- 3 ✓ A autorização institucional da proponente: Em conformidade;
- 4 ✓ A autorização da instituição coparticipante: Em conformidade;
- 5 - Folha de rosto: Em conformidade;
- 6 ✓ Modelo do TCLE: Em conformidade.
- 7 - Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Em conformidade;
- 8 ✓ Termo de compromisso: Em Conformidade;

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.ceb.uneb.br **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.ceb.uneb.br

Continuação do Parecer: 7.630.868

9. Protocolo de Informações Básicas: Em conformidade.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra-se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2546273.pdf	20/05/2025 22:03:15		Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade.pdf	20/05/2025 22:02:33	Kayala Oliveira Souza	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_do_pesquisador.pdf	20/05/2025 22:00:59	Kayala Oliveira Souza	Aceito
Outros	Roteiro_de_Entrevista.pdf	02/05/2025 20:36:44	Kayala Oliveira Souza	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.pdf	02/05/2025 20:36:01	Kayala Oliveira Souza	Aceito
Outros	Termo_de_Autorizacao_coparticipante.pdf	02/05/2025 20:35:44	Kayala Oliveira Souza	Aceito

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.ceb.uneb.br **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.ceb.uneb.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 7.630.868

Outros	Termo_de_Autorizacao_Institucional_P roponente.pdf	02/05/2025 20:35:05	Kayala Oliveira Souza	Aceito
Folha de Rosto	Folha_De_Rosto.pdf	02/05/2025 20:27:32	Kayala Oliveira Souza	Aceito
Declaração de concordância	Termo_de_Concordancia.pdf	25/04/2025 22:00:23	Kayala Oliveira Souza	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	25/04/2025 21:55:10	Kayala Oliveira Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	25/04/2025 21:06:03	Kayala Oliveira Souza	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 11 de Junho de 2025

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE



Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Departamento de Educação – Campus XII
Colegiado de Pedagogia

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE

Autorizo o (a) aluno (a) Ingrid Rayane Neves Silva a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado “Práticas Pedagógicas Inclusivas para Crianças com TDAH na cidade de Guanambi-BA” o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

Declaro estar ciente que a instituição proponente é responsável pela atividade de pesquisa proposta e que será executada pelos seus pesquisadores/as, além de dispormos da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem-estar dos participantes da pesquisa.

Guanambi, 25 de março de 2025

.....

Tatyanne Gomes Marques

Diretora do Departamento de Educação - Campus XII

Portaria: 220/2020

Matrícula: 74.531.944-1

ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

Autorizo a pesquisadora Kayala Oliveira Souza a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado Práticas pedagógicas inclusivas para crianças com TDAH na cidade de Guanambi-BA o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa.

Guanambi/BA, 01 de abril de 2024.

.....
Lajucy Rodrigues Donato

Secretaria De Educação De Guanambi