



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS- DCHT XVI-IRECÊ LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA

ADENISE DE SOUZA

ALESSANDRA CAROLINA LIMA DOS SANTOS

EDUCAÇÃO E TDAH: Olhares Docentes e Estratégias Pedagógicas

IRECÊ

2025

ADENISE DE SOUZA LEITE

ALESSANDRA CAROLINA LIMA DOS SANTOS

EDUCAÇÃO E TDAH: Olhares Docentes e Estratégias Pedagógicas

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à banca examinadora do Curso de Licenciatura em pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, Campus XVI - UNEB, como requisito para obtenção dos títulos de licenciatura.

Orientadora: Professora Dr^a Lormina Barreto Neta

IRECÊ

2025

TERMO DE APROVAÇÃO

ADENISE DE SOUZA LEITE

ALESSANDRA CAROLINA LIMA DOS SANTOS

EDUCAÇÃO E TDAH: OLHARES DOCENTES E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XVI – Irecê, composta pela Banca Examinadora:

Aprovado em ____ de _____ de _____

ORIENTADORA



Documento assinado digitalmente

LORMINA BARRETO NETA

Data: 07/03/2026 09:45:03-0300

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

Lormina Barreto Neta Dra em Educação: Currículo. PUC/SP. Psicopedagoga Clínica e Institucional. Prof^ª. Adjunta . DCHT/CAMPUS XVI/UNEB

BANCA EXAMINADOR A



Documento assinado digitalmente

NAIANE DE CARVALHO REIS

Data: 06/03/2026 15:10:47-0300

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

Naiane de Carvalho Reij

Universidade do Estado da Bahia - Doutoranda em Ensino, História e Filosofia da Ciência, Ma. em Educação de Jovens e Adultos. Graduada em Matemática e Pedagogia.



Documento assinado digitalmente

MARIA DA CONCEICAO ARAUJO CORREIA

Data: 09/03/2026 09:39:41-0300

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

Maria da Conceição Araújo Correia

Pedagoga

Professora da Universidade do Estado da Bahia, Diretora Geral da FAI
Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (PPGADT) Campus III - UNEB

Mestra em Gestão é Tecnologias aplicadas à educação Gestec - UNEB Campus I

Dedico este TCC a todas as pessoas que, mesmo diante de suas limitações, lutam diariamente para superar suas dificuldades e construir uma história marcada por novas possibilidades e sonhos. Que cada conquista seja um lembrete de que a liberdade se fortalece nas escolhas que fazemos, especialmente na decisão de continuar, apesar dos desafios.

Adenise de Souza Leite

Este trabalho é uma homenagem a todos os professores que, com paciência, dedicação e empatia, desempenham um papel essencial na inclusão e no acolhimento de estudantes com TDAH. Que esta pesquisa inspire um olhar mais atento e sensível às necessidades de cada estudante, lembrando que, por trás de cada desafio, existe uma mente única e repleta de potencial.

Também estendemos nossa gratidão a todas as pessoas mencionadas nos agradecimentos - familiares, amigos e à orientadora - que, com amor, paciência e fé, formaram a rede de apoio que sustentou nossa caminhada acadêmica. A cada gesto de incentivo, palavra de carinho e demonstração de confiança, deixamos aqui o reflexo do quanto foram fundamentais nesta trajetória.

Alessandra Carolina L. Santos

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me sustentado com força, sabedoria e serenidade em cada etapa desta jornada, permitindo-me chegar até aqui com fé e esperança.

Sou profundamente grata à orientadora Lormina Barreto, pela paciência, dedicação e por compartilhar seus conhecimentos com generosidade, contribuindo para o amadurecimento deste trabalho e para o meu crescimento pessoal e acadêmico. Com devoção, elevo meu reconhecimento a Jesus Cristo, à Imaculada Virgem Maria e a Santa Teresinha do Menino Jesus, exemplos de amor e simplicidade que inspiraram o sentido desta pesquisa, voltada à inclusão e à escuta sensível.

Dedico esta conquista aos meus irmãos Kauã e Alaine. A trajetória de Kauã com o TDAH despertou em mim o desejo de compreender melhor o valor da empatia e da educação humanizada. Estendo também minha gratidão às amigas Nalanda e Olezilda, pelo incentivo, pela presença constante e pelo afeto que tornaram esta caminhada mais leve e significativa.

Adenise de Souza Leite

Primeiramente, agradeço a Deus, pela força, sabedoria e amparo em todos os momentos desta caminhada.

À orientadora Lormina Barreto e à professora Dorath, reconheço e valorizo a dedicação, paciência e as orientações que contribuíram de forma decisiva para o desenvolvimento deste trabalho.

Sou profundamente grata às amigas Nyra e Aiesca, pela presença constante, incentivo e carinho que trouxeram leveza aos dias mais desafiadores. Ao meu filho Kalil e à minha sobrinha Maya, dedico esta conquista, fonte de amor e inspiração para seguir em frente com coragem e propósito.

À minha mãe, pelo amor incondicional, pela fé depositada em mim e por se fazer presente, mesmo à distância. Assim como a todos os colegas, professores e amigos que ofereceram palavras de encorajamento, partilha e apoio, deixo meu reconhecimento e apreço por tornarem esta jornada mais significativa e enriquecedora.

Alessandra Carolina L. Santos

RESUMO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma das neurodivergências mais frequentes em contextos escolares, afetando de maneira significativa os processos de aprendizagem e de socialização das crianças. No Ensino Fundamental, tais desafios tornam-se ainda mais evidentes, exigindo do docente práticas pedagógicas diferenciadas e sensíveis às necessidades individuais de cada estudante. Visando compreender essa realidade em sala de aula, a questão problema é: como as concepções dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental influenciam suas práticas pedagógicas com estudantes com TDAH? Como objetivo geral buscamos compreender a percepção dos docentes do Ensino Fundamental sobre o TDAH. Entre os objetivos específicos, buscou-se: identificar o conhecimento dos professores acerca do transtorno; compreender as práticas pedagógicas adotadas para lidar com os desafios comportamentais e de aprendizagem dos estudantes com TDAH; e analisar a relação entre as concepções docentes sobre neurodiversidade e as metodologias aplicadas em sala de aula.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e utiliza o método de estudo de casos contrastivos, que permitiu observar e correlacionar diferentes realidades escolares, a fim de compreender semelhanças e diferenças nas percepções e práticas docentes. Como dispositivo de produção de dados, foram realizadas entrevistas estruturadas, elaboradas a partir dos objetivos da pesquisa, em dois municípios, com o intuito de compreender em profundidade as experiências e os saberes construídos pelos professores no trabalho com estudantes diagnosticados com TDAH. A análise dos dados foi realizada com base nos eixos temáticos derivados dos objetivos da pesquisa, utilizando-se a análise de conteúdo defendida por Guerra (2006). A partir da interpretação dos resultados, concluiu-se que tanto a formação pedagógica quanto a experiência prática dos professores impactam diretamente suas estratégias de ensino com estudantes com TDAH, o que evidenciou a importância de formação continuada e de apoio institucional para promover práticas inclusivas e efetivas no processo de aprendizagem.

Palavras-chaves: Inclusão; Aprendizagem; Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade;

ABSTRACT

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is one of the most frequent neurodivergences in school contexts, significantly affecting children's learning and socialization processes. In Elementary Education, such challenges become even more evident, requiring teachers to adopt differentiated pedagogical practices that are sensitive to the individual needs of each student. In order to understand this classroom reality, the guiding question of this research is: how do teachers' conceptions influence their pedagogical practices with students with ADHD? The general objective is to understand the perceptions of elementary school teachers regarding ADHD. Among the specific objectives, the study seeks to: identify teachers' knowledge about the disorder; understand the pedagogical practices adopted to address the behavioral and learning challenges of students with ADHD; and analyze the relationship between teachers' conceptions of neurodiversity and the methodologies applied in the classroom. The research adopts a qualitative approach and uses the contrastive case study method, which allows the observation and correlation of different school realities in order to understand similarities and differences in teachers' perceptions and practices. As a data production instrument, structured interviews will be conducted, developed based on the research objectives, in two municipalities, with the aim of gaining an in-depth understanding of the experiences and knowledge built by teachers in working with students diagnosed with ADHD. Data analysis will be carried out based on thematic axes derived from the research objectives, using the content analysis approach proposed by Guerra (2006). Thus, this study, developed in the form of a monograph, aims to contribute to the reflection on school inclusion and the reality experienced by teachers, highlighting the importance of continuing education and pedagogical practices that recognize and embrace neurodiversity, promoting a more empathetic, equitable, and meaningful education for all.

Keywords: inclusion; apprenticeship; Attention Deficit Hyperactivity Disorder

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AC	Atividades Complementares
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NAMEI	Núcleo de Apoio Multidisciplinar de Educação Inclusiva
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PNEEI	Política Nacional de Educação Especial Inclusiva
SEI	Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	14
1. NEURODIVERGÊNCIA E EDUCAÇÃO	15
1.1 Educação inclusiva: pontos e contrapontos	17
1.2 O olhar histórico do TDAH no Brasil	18
CAPÍTULO II	21
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO	21
2.1 Percurso da Formação Inclusiva	23
2.2 Formação de professores para inclusão no Brasil	25
2.3 Formação de professores para inclusão no Território Pesquisado	28
CAPÍTULO III	31
3. PERCURSO METODOLÓGICO	31
3.1 Abordagem da pesquisa	32
3.2 Contexto da pesquisa	33
3.3 Sujeitos da pesquisa	35
3.4 Etapas da pesquisa	35
CAPÍTULO IV	39
4. ANÁLISE DOS ACHADOS	39
4.1.1 EIXO 1: Percepção dos docentes sobre o TDAH	41
4.1.2 EIXO 2: Conhecimento dos Professores	42
4.1.3 EIXO 3: Práticas descritas	45
4.1.4 EIXO 4: Neurodiversidade e Metodologias	48
4.1.5 Discussão dos resultados	51
5. CONCLUSÃO	56
REFERÊNCIAS	58

1 INTRODUÇÃO

A neurodivergência é uma definição utilizada para descrever a forma como o cérebro processa as informações, desenvolve, assimila, aprende e aperfeiçoa as variações dos dados. A neurodiversidade presente nos espaços educacionais precisa estar acompanhada das modificações pedagógicas que garantam aos estudantes aprendizagens concretas, inclusivas e participativas no processo de aperfeiçoamento dos saberes. Nesse sentido, não há uma forma certa ou errada do funcionamento cerebral, mas diferentes maneiras de organização. Portanto, torna-se necessário compreender como funciona o sistema neurológico dessas pessoas para saber como lidar com elas em sala de aula.

Teóricos como Vygotsky (1998) e Wallon (2007) destacam a importância da interação e do afeto no desenvolvimento humano, mostrando que o aprendizado ocorre nas relações com outras pessoas. Juntamente com os estudos de Barkley (2002) e Brown (2007) sobre as funções executivas no TDAH, essas ideias formam a base para a criação de métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem, a socialização e o desenvolvimento completo das crianças.

A inclusão de estudantes com TDAH no Ensino Fundamental é um tema bastante complicado, pois envolve uma série de fatores que vão além de apenas aplicar adaptações curriculares. Primeiramente, essa complexidade surge porque o TDAH se manifesta de maneiras distintas entre as crianças, com variações nos níveis de desatenção, impulsividade e hiperatividade, o que exige intervenções personalizadas.

Além do contexto teórico, o presente trabalho ancora-se também na legislação brasileira, especialmente na Lei nº 14.254/2021, que dispõe sobre a identificação precoce e a oferta de apoio pedagógico especializado a estudantes com TDAH, e no Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que regulamenta e amplia dispositivos da referida lei e estabelece diretrizes para a inclusão e o acompanhamento educacional de estudantes sem a exigência do laudo médico, garantindo também um Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). Entretanto, esse decreto encontra-se em processo de revisão, uma vez que sua implementação gerou debates entre diferentes instituições educacionais e de atendimento especializado.

Organizações como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que historicamente trabalham com indivíduos que apresentam quadros de neurodivergências mais severas, têm manifestado preocupações com alguns dispositivos da normativa, especialmente no que se refere à delimitação das responsabilidades e à articulação entre a rede regular e os serviços especializados. Essas discussões evidenciam a complexidade do sistema de inclusão e

a necessidade de ajustes que garantam a efetividade das políticas públicas sem comprometer o papel das instituições especializadas.

Esse marco legal reforça a responsabilidade das instituições escolares em promover práticas inclusivas, em consonância com a Constituição Federal de 1988, que assegura o direito à educação de qualidade para todos (art. 205). Também se fundamenta no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990), que garante atendimento educacional adequado às necessidades da criança (art. 53), e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), que prevê currículos e métodos diferenciados para atender às especificidades dos estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se destaca como um guia fundamental para as práticas pedagógicas, promovendo uma educação que valoriza a diversidade dos estudantes e garante o direito à aprendizagem para todos. Em sintonia com os princípios da educação inclusiva, a BNCC sugere que o trabalho dos professores leve em conta as particularidades cognitivas, sociais, culturais e territoriais dos estudantes, estimulando a utilização de estratégias pedagógicas que sejam flexíveis, acessíveis e adaptadas ao contexto.

Essa obrigação envolve uma série de práticas concretas, entre as quais se destacam a adaptação de atividades e avaliações conforme o ritmo de aprendizagem do estudante; o uso de metodologias diversificadas e flexíveis, como instruções segmentadas, recursos visuais, atividades práticas e estratégias de autorregulação; a organização de ambientes que reduzam distrações e favoreçam a concentração; a criação de planos de intervenção individualizados; o acompanhamento contínuo por equipes multiprofissionais; a comunicação ativa entre família, escola e profissionais da saúde; e a formação continuada dos docentes para compreender e atuar diante das necessidades educacionais associadas ao TDAH. Tais práticas garantem que o estudante tenha condições reais de participação, desenvolvimento e permanência na escola, conforme determinam os dispositivos legais.

Este trabalho de conclusão de curso (TCC) tem como questão problematizadora: como as concepções dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental influenciam suas práticas pedagógicas com estudantes com TDAH? Como objetivo geral, buscamos compreender a percepção dos docentes do Ensino Fundamental sobre o TDAH. Entre os objetivos específicos, buscou-se: identificar o conhecimento dos professores acerca do transtorno; compreender as práticas pedagógicas adotadas para lidar com os desafios comportamentais e de aprendizagem dos estudantes com TDAH; e analisar a relação entre as concepções docentes sobre neurodiversidade e as metodologias aplicadas em sala de aula.

A escolha desse tema justifica-se, portanto, pela relevância histórica e social da inclusão escolar no Brasil. Documentos legais como a Constituição de 1988, a LDB (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a LBI (2015) consolidaram os direitos à educação para todos, incluindo as crianças com TDAH.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando o método de estudo de caso contrastivo que analisa a concepção das professoras entrevistadas sobre suas experiências reais com as crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e suas implicações.

O método tem como referencial Macedo (2018) direcionado para a via da etnopesquisa contrastiva, que tem como objetivo principal “compreender singularidades, singularizantes em relação, nas suas aproximações, de distanciação, e diferenciações” (Macedo, 2018, p. 27). O ideal não é medir quem se aproxima de um tempo ideal, mas compreender, de maneira abrangente, como cada uma das experiências docentes, constituídas em suas relações de convívio, se constroem considerando a realidade educativa.

A produção de dados foi realizada por meio de entrevistas com os docentes, utilizando questões semiestruturadas elaboradas a partir dos objetivos de pesquisa. Essa abordagem possibilitou captar as singularidades presentes na realidade das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras, permitindo uma apresentação consistente das informações.

A motivação para a escolha deste tema surgiu de experiências pessoais, especialmente relacionadas ao irmão de uma das pesquisadoras, diagnosticado com TDAH moderado. As dificuldades enfrentadas ao longo do processo - desde a busca investigativa até a obtenção do laudo - evidenciam que muitas crianças permanecem privadas do apoio necessário ao seu desenvolvimento escolar e emocional. Esse cenário revela um problema estrutural da educação inclusiva do Brasil. Levando em consideração que a introdução de crianças com TDAH no ensino regular desafiou o modelo tradicional de ensino, historicamente marcado por práticas rígidas, homogêneas e centradas na disciplina.

A presença desses estudantes exige que a escola reveja suas concepções, metodologias e formas de acolhimento, ampliando a compreensão sobre as diferentes maneiras de aprender. Pesquisas da neurociência e da psiquiatria infantil, como as de Mattos (2015), têm contribuído significativamente para modificar a visão social e escolar acerca do transtorno, reforçando que o TDAH não se trata de falha de caráter, mas de uma forma distinta de funcionamento cerebral que demanda suporte pedagógico específico. Com isso, a falta de formação específica dos professores para lidar com as demandas desses estudantes intensifica os desafios na implementação de práticas pedagógicas fundamentadas e sensíveis às necessidades dos

estudantes com TDAH, sendo elas essenciais para promover uma aprendizagem significativa e favorecer o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

A pesquisa realizada nos municípios de Central e Lapão, localizados no Território de Identidade de Irecê, na região centro-norte da Bahia, evidenciou especificidades importantes entre as duas redes municipais de ensino público. Embora ambas pertençam à esfera municipal, cada cidade apresentou características próprias que influenciaram diretamente as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

Todas as entrevistadas receberam e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que assegurou o anonimato, a confidencialidade de seus nomes reais e a preservação de seus respectivos locais de atuação e instituições escolares. Em razão disso, foram utilizados pseudônimos para identificar as participantes da pesquisa.

Em Central, adotou-se o pseudônimo Madalena para a professora entrevistada, cuja ampla experiência profissional contribuiu para compreender de que maneira a formação docente e o suporte institucional influenciavam o atendimento às necessidades educacionais de estudantes com TDAH. Já em Lapão, foram utilizadas as denominações Patrícia e Juliana para as professoras participantes, que apresentaram experiências profissionais distintas, embora compartilhassem algumas metodologias semelhantes no trabalho com estudantes com TDAH, revelando tanto convergências quanto particularidades em suas práticas.

No contexto desta pesquisa, é importante destacar o lócus investigativo: duas escolas públicas, localizadas nos municípios de Lapão e Central, que atendem majoritariamente crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Esses espaços, inseridos em realidades complexas, enfrentam desafios estruturais e pedagógicos.

Para favorecer uma compreensão da temática, o trabalho foi estruturado em capítulos. O primeiro capítulo apresenta o conceito de neurodivergência e discute suas principais implicações no contexto educacional e social. O segundo capítulo aborda a necessidade da formação docente para efetivação de uma inclusão, retomando o percurso histórico e refletindo sobre as práticas formativas no Brasil e nos territórios pesquisados.

No terceiro capítulo, apresenta-se o percurso metodológico, explicando os métodos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, o perfil dos participantes e as etapas da pesquisa realizadas.

Por fim, o quarto capítulo reúne os resultados e as discussões decorrentes da análise de dados, seguida da conclusão, que destaca as considerações finais e as referências que fundamentaram este Trabalho de Conclusão de Curso.

Neste estudo, optou-se por não utilizar o termo “aluno”, considerando as implicações históricas associadas a uma concepção passiva do sujeito que aprende. Sob a perspectiva freiriana, o termo é frequentemente relacionado à visão bancária da educação, criticada por Paulo Freire, na qual o indivíduo é visto como alguém que apenas recebe conteúdo. Ao evitar essa denominação, optou-se por utilizar uma linguagem que reconheça o papel ativo, crítico e participativo dos sujeitos no processo educativo, em coerência com uma abordagem emancipadora e dialógica.

CAPÍTULO I

1 NEURODIVERGÊNCIA E EDUCAÇÃO

Essa perspectiva, conhecida como movimento pela neurodiversidade, propõe que a escola se torne um ambiente mais flexível, capaz de acolher perfis diversos, valorizando tanto as dificuldades quanto os potenciais singulares de cada estudante. De acordo com Reis et al. (2024), reconhecer a neurodiversidade no ambiente escolar implica a necessidade de rever práticas e rotinas pedagógicas, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa, visando também aprimorar estratégias de ensino e critérios de avaliação.

A neurodivergência nomeada de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um dos principais desafios para os educadores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por um padrão persistente de desatenção, impulsividade e hiperatividade, que se manifesta de forma mais intensa do que o observado em crianças com desenvolvimento típico. De acordo com a Associação Brasileira de Déficit de Atenção (2023), o TDAH envolve dificuldades na manutenção do foco, na organização de tarefas, no controle de impulsos e na autorregulação emocional, podendo afetar significativamente o desempenho escolar e social do estudante.

Por isso, é essencial desenvolver práticas pedagógicas que considerem a individualidade de cada estudante, promovendo um ambiente de aprendizagem acolhedor, flexível e inclusivo. Nesse contexto, a visão do professor é fundamental, pois suas percepções sobre o TDAH influenciam diretamente em sua prática em sala de aula. Quando o docente compreende a complexidade das diferenças neurológicas e reconhece que o comportamento do estudante com TDAH não é resultado de falta de esforço ou disciplina, mas de uma forma distinta de funcionamento cerebral, suas intervenções didáticas tornam-se mais assertivas, empáticas e eficazes.

Segundo Judy Singer (1999), australiana com síndrome de Asperger que cunhou o termo neurodiversidade, em seu texto intitulado: Por que você não pode ser normal uma vez na vida? De “um problema sem nome” para emergência de uma nova categoria de diferença (1999), a autora propõe uma nova forma de compreender as variações neurológicas humanas, defendendo que tais diferenças, como as encontradas em pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e TDAH, não devem ser vistas como patologias, mas como expressões legítimas da diversidade humana.

Ambientes previsíveis, instruções claras e fragmentadas, uso de recursos visuais e tempo adicional para tarefas são exemplos de adaptações que beneficiam estudantes com diferentes necessidades sem reduzir a proposta curricular. A inclusão vai além da presença dos estudantes na sala de aula, envolve adaptar o processo de ensino para que o educando participe de maneira ativa da sua aprendizagem.

De acordo com Ferreira (2024), para isso revela-se efetiva a adoção de uma cultura escolar inclusiva: formação contínua de professores, diálogo com famílias e trabalho em equipe entre profissionais da escola e da saúde.

Além das estratégias concretas, há um aspecto ético essencial: a escuta ativa. Quando o educador se dispõe a ouvir as experiências dos estudantes, compreende melhor os fatores que dificultam a atenção e a organização - aspectos comuns em contextos de neurodivergência, como o TDAH -, mas também identifica o que motiva e favorece o engajamento. Assim, o professor pode diversificar estratégias, reconhecer ritmos diferentes e promover o protagonismo estudantil, construindo um ambiente verdadeiramente inclusivo (Mantoan, 2015, e Carvalho, 2021).

No campo educacional, a adoção do paradigma da neurodiversidade exige uma profunda reflexão sobre a educação inclusiva. O desafio não se limita a matricular o estudante neurodivergente na sala de aula comum, mas sim em desconstruir o modelo pedagógico pautado exclusivamente no estudante neurotípico, aquele cujo desenvolvimento se enquadra nos padrões estatisticamente esperados.

A verdadeira inclusão, portanto, depende da capacidade do sistema escolar de se adaptar, oferecendo métodos flexíveis, avaliações diferenciadas e um ambiente que valorize as potencialidades únicas de cada estrutura cerebral, Mantoan (2003). Historicamente, a escola brasileira tem respondido a essas variações por meio de uma abordagem que, muitas vezes, resulta na patologização e na medicalização exacerbada, especialmente daqueles cujos modos de aprender e se comporta r destoam do considerado “normal”, conforme apontam Cruz et al. (2020). O estudante com TDAH, por exemplo, frequentemente tem sua desatenção ou hiperatividade interpretada como desinteresse e indisciplina, no lugar de ser vista como uma manifestação de uma arquitetura cognitiva que exige estímulos e ritmos distintos.

1.1 Educação inclusiva: pontos e contrapontos

A Educação Inclusiva fundamenta-se no princípio de que todos os estudantes, independentemente de suas condições, têm o direito de aprender juntos em ambientes que

acolham suas singularidades e ofereçam suporte adequado. Essa concepção valoriza a diversidade presente na sala de aula e busca assegurar que cada estudante tenha oportunidades reais de participar do ensino e se desenvolver. Dessa forma, a inclusão não se restringe à presença física do estudante no espaço escolar, mas envolve uma prática pedagógica intencional, planejada e comprometida com a equidade, promovendo o respeito às diferenças e a construção de experiências de aprendizagem significativas para todos.

A intervenção pedagógica deve ser compreendida não apenas como uma prática educacional pontual ou um recurso de caráter afetivo, mas como uma estratégia cognitiva essencial. De acordo com Wallon (2007) e Vygotsky (1998), manter um bom vínculo é um fator indissociável do desenvolvimento humano, constituindo-se como motor da interação social e da aprendizagem. No contexto do TDAH, o fortalecimento do vínculo afetivo entre professor e estudante assume papel fundamental, pois favorece a comunicação e estimula o engajamento da criança nas atividades escolares.

Entre os pontos que sustentavam a Educação Inclusiva, destaca-se a compreensão de que cada estudante aprende de maneira única e que o ambiente escolar precisa acolher essas diferenças, oferecendo suporte emocional, cognitivo e social. Outro ponto importante é a possibilidade de promover relações mais ricas entre os estudantes, fortalecendo a convivência, o respeito às diferenças e a construção de experiências coletivas mais humanas. Além disso, as práticas inclusivas contribuem para ampliar a socialização dos estudantes, pois favorecem as habilidades de comunicação e construção dos saberes.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) reafirma a importância da educação inclusiva como um princípio fundamental no trabalho pedagógico, reconhecendo que todos os estudantes têm o direito a uma aprendizagem significativa, respeitando suas particularidades e diferentes ritmos de desenvolvimento. O documento ressalta a necessidade de práticas pedagógicas que levem em conta as diversidades cognitivas, sociais e culturais, orientando o planejamento dos professores para uma flexibilização curricular, o uso de estratégias variadas e a criação de ambientes de aprendizagem que sejam acessíveis e acolhedores.

Ao destacar competências gerais como empatia, respeito às diferenças, cooperação e valorização da diversidade, a BNCC reforça o papel da escola na promoção de uma educação justa. É importante considerar, entretanto, que as dificuldades enfrentadas por esses estudantes não se aplicam apenas pela neurodivergência, mas também pelas barreiras pedagógicas e estruturais presentes no cotidiano escolar, como a escassez de recursos, a sobrecarga docente e a limitada efetivação das políticas públicas de inclusão.

Por outro lado, alguns contrapontos revelaram desafios presentes na realidade escolar. Observou-se que a ausência de condições adequadas para efetivar a inclusão de forma plena dificulta significativamente o trabalho docente. A falta de tempo para planejamento, a escassez de materiais específicos e os desafios para atender diferentes níveis de aprendizagem dentro de uma mesma turma tornam o processo ainda mais complexo. Soma-se a isso a sobrecarga de tarefas e a carência de apoio profissional especializado, fatores que limitam a implementação de estratégias pedagógicas capazes de responder, de maneira efetiva, às necessidades de todos os estudantes.

Esses aspectos evidenciam que, embora a Educação Inclusiva represente um ideal fundamental para a garantia do direito à aprendizagem, sua materialização depende de condições concretas que nem sempre estão presentes no cotidiano escolar.

Sendo assim, a desorganização educacional, somada às lacunas na formação e no suporte aos professores, gera obstáculos à mediação pedagógica e compromete a construção de aprendizagens significativas. Diante desse cenário, torna-se urgente a necessidade de discutir e reorganizar o sistema educacional, levando em conta a forma como os educadores compreendem o TDAH e como essas concepções podem influenciar tanto o desenvolvimento acadêmico quanto a inserção social dos discentes.

Barkley (2002) destaca que o TDAH não se restringe a um déficit de atenção ou impulsividade, mas constitui uma condição marcada pela interação entre fatores cognitivos, comportamentais e emocionais. Essa compreensão, fundamentada em evidências científicas, amplia a responsabilidade docente ao mostrar que as dificuldades apresentadas pelo estudante não decorrem de desinteresse, e sim de um funcionamento neurobiológico específico. Reconhecer tal complexidade permite ao professor adotar intervenções mais intencionais, sensíveis e adequadas às necessidades do educando, evitando interpretações equivocadas e favorecendo um processo de aprendizagem mais justo.

Em diálogo com essa perspectiva, Mantoan (2003) enfatiza que a inclusão escolar somente se efetiva quando a escola reconhece a singularidade de cada estudante e cria condições pedagógicas que assegurem sua participação ativa. Assim, a inclusão deixa de ser compreendida como mera matrícula ou presença física e passa a envolver transformações nas práticas, nas relações e nas expectativas que orientam o trabalho pedagógico. A partir desse entendimento, as necessidades específicas de estudantes com TDAH emergem como parte legítima da diversidade escolar que deve ser acolhida e considerada no planejamento docente.

Nessa mesma direção, Arroyo (2013) argumenta que pensar em “outras pedagogias” implica reconhecer “novos sujeitos” e, conseqüentemente, novas formas de ensinar. Para

estudantes com TDAH, isso significa ampliar o repertório metodológico, incorporar abordagens flexíveis e construir práticas que dialoguem com diferentes ritmos, modos de atenção e formas de participação. Essa postura didática contribui para um ambiente mais democrático e responsivo às diferenças, alinhando-se ao princípio de que a escola deve se transformar para acolher a pluralidade dos percursos de aprendizagem.

As reflexões de Ferreiro (1995) reforçam essa compreensão ao afirmar que os processos de aprendizagem, especialmente no campo da alfabetização, não são lineares nem homogêneos, mas atravessados por ritmos e percursos diversos. Tal visão desconstrói a ideia de progressão uniforme e evidencia que a variabilidade é parte constitutiva do processo educativo, não devendo ser confundida com falha ou deficiência. Assim, reconhecer que estudantes com TDAH aprendem por caminhos próprios fortalece a construção de estratégias que respeitem sua singularidade, ao mesmo tempo em que valorizam sua capacidade de aprender em interação com o grupo.

Desse conjunto de perspectivas emerge uma compreensão integrada: a inclusão de estudantes com TDAH exige que a escola reconheça a complexidade de seu funcionamento neurobiológico, aceite a diversidade como constitutiva do aprender e reoriente suas práticas para garantir participação, desenvolvimento e pertencimento.

1.2 O olhar histórico do TDAH no Brasil

Ao longo da história, o TDAH passou por transformações profundas em sua compreensão. Inicialmente, muito antes de receber reconhecimento científico, os comportamentos hoje associados ao transtorno, como desatenção, impulsividade e hiperatividade, eram interpretados a partir de perspectivas morais e disciplinares. Como destaca Caliman (2010), por muitos anos esses comportamentos foram vistos como indisciplina, desobediência, falta de autocontrole ou até mesmo resultado de “má criação”, refletindo concepções históricas de normalidade e desvio na infância.

Somente com o avanço das ciências biomédicas e psicológicas, ao longo do século XX, consolidou-se a compreensão do TDAH como uma condição neurobiológica relacionada ao neurodesenvolvimento. Essa mudança representou uma transição importante: o fenômeno deixou de ser interpretado sob um viés moralizante e passou a ser abordado em um campo científico e clínico.

Enquanto isso, no campo educacional, o debate sobre diversidade e inclusão também se desenvolvia. Um marco internacional significativo foi a Declaração de Salamanca (1994), que

estabeleceu que as escolas regulares devem acolher todas as crianças, incluindo aquelas com necessidades específicas - físicas, intelectuais, emocionais ou sociais. Contudo, mesmo após tais avanços, durante décadas prevaleceu a medicalização das dificuldades escolares, e estudantes com TDAH frequentemente enfrentaram estigmas, sendo responsabilizados por suas próprias dificuldades (Barkley, 2002).

No Brasil, importantes marcos legais fortaleceram a educação inclusiva. A Constituição Federal de 1988 garantiu a educação como direito de todos e assegurou o atendimento educacional especializado. A LDB (Lei nº 9.394/1996), por sua vez, reforçou a inclusão como um princípio orientador do sistema educacional, reconhecendo a diversidade existente entre os estudantes. Mais tarde, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, Lei nº 13.146/2015) consolidou o princípio da inclusão plena, assegurando o direito à participação e à acessibilidade em igualdade de condições. Esses movimentos jurídicos, especialmente após a década de 1990, configuraram uma verdadeira “virada de chave” na concepção de educação e direitos.

Esse conjunto de transformações exigiu mudanças profundas no ambiente escolar. A criança com TDAH, antes rotulada como problema, passou a ser entendida como sujeito de direitos, cuja presença amplia a diversidade e reforça valores de convivência e respeito. No entanto, a implementação das políticas inclusivas ainda enfrenta dificuldades significativas. A falta de conhecimento sobre o TDAH e a ausência de estratégias pedagógicas adequadas geram desafios para professores, estudantes e famílias. Visões reducionistas que associam o transtorno à “falta de limites” ou à má educação ainda persistem em muitos contextos.

Além disso, a distância entre o que está previsto na legislação e o que ocorre na prática cotidiana evidencia lacunas importantes, especialmente na formação docente. Muitos professores chegam à sala de aula sem preparo teórico ou metodológico para lidar com as demandas específicas do TDAH, sendo levados a utilizar estratégias improvisadas e pouco eficazes.

Diante desse cenário, torna-se essencial investigar como os docentes do Ensino Fundamental percebem e enfrentam tais desafios. Compreender suas concepções, práticas e dificuldades contribui para o fortalecimento de ações pedagógicas mais justas, conscientes e eficazes, alinhadas aos princípios da educação inclusiva.

CAPÍTULO II

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO

A formação docente voltada para a educação inclusiva no Brasil é constituída por pilares fundamentais para a efetivação de uma educação democrática acessível a todos. Historicamente, a formação foi estruturada mediante formulações no ensino tradicionalista centralizado na homogeneização nos processos de ensino e aprendizagem. Contudo, esta organização educacional instituída na separação dos neurodivergentes em células especializadas gerou o estudo segregacionista e a exclusão no contexto escolar.

A formação continuada de professores é fundamental para acompanhar o processo e as transformações sociais que adentram a escola com realidades presentes na vida de cada um dos estudantes. O transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade faz parte de uma das transformações apresentadas no contexto das neurodivergências.

A inclusão deste cenário exige dos profissionais da educação a capacitação para atender às especificidades, desenvolvendo abordagens pedagógicas que visam acolher não apenas a sensibilidade, mas também ampliar e aprimorar os saberes por meio das práticas na construção do conhecimento de cada estudante, potencializando o repertório de aprendizagem e possibilitando a capacitação.

A necessidade de uma formação eficiente para acompanhar e atender à multiplicidade das exigências educacionais apresentadas no âmbito escolar exige do pedagogo uma formação sólida e atualizada com a compreensão das transformações sociais.

Segundo Mantoan (2003), a capacitação docente amplia a compreensão e o domínio de competências voltadas para a flexibilização curricular acompanhada da adaptação das metodologias para reconhecimento das singularidades dos estudantes. Visto que, para ele, não é somente a introdução de estudantes neurodivergentes nas escolas que efetivará o ensino inclusivo, e sim a modificação das práticas docentes que contemplam a diversidade presente no espaço escolar.

A necessidade dessa capacitação e qualificação do professor para o desenvolvimento das práticas pedagógicas efetivas que englobem o estudante neurodivergente no ensino educacional é indispensável para o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos saberes. Andrade (2011), em seu estudo literário no contexto de ciências, indicava que a ausência de atividades que estimulam práticas ativas restringe o processo de aprendizagem. Para o estudante com

TDAH, a inexistência de atividades que introduzem métodos investigativos, experimentais e colaborativos que o permitam realizar movimentos e a participação ativa, auxilia na intensificação da frustração e na ausência do engajamento e na participação na sala.

A existência de metodologias que possuem um repertório vasto, tendo a capacitação da flexibilização do currículo, vai ao encontro de competências onde a formação docente efetiva a inclusão, promovendo o desenvolvimento da integração de estudantes com TDAH no ensino escolar.

A formação inicial, apesar de ser necessária para o exercício da docência, muitas vezes não prepara o profissional de educação para atender à diversidade em sala de aula. Para tanto, a formação continuada assume o papel da consolidação e amplificação dos saberes docentes para acompanhar as atualizações sociais e a diversidade escolar.

Mendes (2010) apresenta que, na prática cotidiana, o professor traz as amplificações dos seus saberes, demonstrando domínio no diálogo com colegas e na reflexão sobre sua ação pedagógica e a atualização constante relacionada às demandas educacionais. O direcionamento de que as políticas públicas de formação docente devem considerar a realidade das escolas, oferecendo cursos e programas de assistência que abordem as práticas inclusivas, acompanhando as transformações sociais e as demandas educacionais, sendo também a formação continuada responsável pelo aperfeiçoamento das intervenções pedagógicas e a capacitação nas intervenções dos conflitos educacionais.

Além disso, as abordagens da educação inclusiva trazem consigo a compreensão e o acolhimento ao estudante, articulando os saberes pedagógicos, psicológicos e sociais, facilitando sua participação em atividades escolares e o seu desenvolvimento educacional.

A educação inclusiva não é definida como recurso de legislação ou desacionamento da formação dos professores para a preparação de acolhimento à adversidade. Segundo Kassar (2014), a formação docente deve promover uma atitude ética voltada para a equidade e a empatia, levando em consideração as transformações sociais e educacionais no interior do convívio social escolar, observando a construção dos saberes a partir do convívio.

A capacitação de professores para educação inclusiva é necessária para potencializar a inclusão brasileira, além de propiciar para os professores a capacidade de desenvolverem práticas educacionais eficientes para o exercício da efetivação da inclusão e para o seu próprio desenvolvimento.

2.1 Percurso da Formação Inclusiva

O percurso da educação inclusiva no Brasil é fragmentado por segmentos da jornada, como o percurso mergulhado no isolamento, buscando a criação de oportunidades por meio de práticas segregacionistas e interacionistas, englobando os estudantes com deficiências com atendimentos e tratamentos especiais ou direcionados para classes especiais separadas do ensino regular.

A Constituição Federal de 1988, que já engloba em seus artigos o atendimento especializado no ambiente escolar, abrange os estudantes no ensino regular, direcionando e transformando este panorama segregacionista, em que os estudantes “deficientes” eram direcionados para um espaço exclusivo. A modificação da inclusão foi reforçada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei Nº 9.394/96, que potencializou e formalizou a educação especial como uma modalidade da educação escolar, exigindo a matrícula de tais estudantes que apresentassem as neurodivergências no ensino comum.

Sasaki (2010) discute a evolução do conceito de educação inclusiva acompanhada com auxílio e a compreensão da transição sedimentada pela passagem da visão dos estereótipos direcionados aos estudantes neurodivergentes classificados como "inválidos" ou "excepcionais", atualizando para “pessoa com deficiência” e atualmente reconhecendo tais sujeitos como cidadãos participantes da sociedade que possuem direitos, e são aptos para participar plenamente da vida escolar sem segregacionismo.

A realidade do cenário na educação brasileira tem se apresentado com múltiplas diversidades de perfis de aprendizagem em sala de aula, exigindo da escola uma modificação e atualização desde sua organização até as intervenções pedagógicas para atender tais necessidades educacionais. Por sua vez, a educação inclusiva ainda está em um movimento de efetivação, para atender às demandas e também para acompanhar o seguimento transformador das múltiplas neuroemergências, que exigem constantemente a modificação dos conhecimentos, conduzindo a educação brasileira a uma nova organização de ensino, acolhendo os estudantes com práticas que incluem as outras formas do saber.

A presença de estudantes com TDAH no espaço educacional exige dos educadores uma postura reflexiva pautada na investigação e criação de práticas pedagógicas reelaboradas, abrangendo as necessidades e dificuldades apresentadas pelos estudantes com o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. Segundo Andrade (2011), ao desenvolver atividades práticas para estudantes com TDAH, é de extrema urgência enfatizar que elas proporcionam maiores engajamentos e participação coletiva e também individual durante as atividades em sala.

A educação tradicional é definida pela transmissão de conteúdos e pela reprodução de saberes dominantes transmitidos pelo professor, limitando os estudantes a meros receptores passivos para serem reprodutores de conteúdos memorizados. Este modelo centralizado apenas no professor como mediador e na mera memorização não contempla o ensino inclusivo para promoção de uma educação integral e participativa. Devido a isso, a formação docente continuada é indispensável para a atualização das habilidades docentes.

Nesse sentido, a formação do professor assume um papel central para a edificação das intervenções educacionais voltadas à inclusão. Damásio (2016) enfatiza a formação de professores como o precursor responsável por potencializar a aprendizagem e a integração inclusiva de estudantes com TDAH, no ambiente escolar.

O autor norteia a formação voltada à compreensão das especificidades cognitivas e comportamentais dos estudantes, gerando a ampliação dos saberes formativos a novas criações de estratégias diversificadas. Assim, a formação educacional não deve estar restrita ao domínio de conteúdos, mas deve-se abarcar também a ética humana, comprometida no acolhimento à equidade educacional.

De forma abrangente, Abrahão (2020) apresenta a interconexão entre saúde e educação com a compreensão, salientando a importância do desenvolvimento profissional como chave para a condução das intervenções pedagógicas com educandos com TDAH.

Esta definição direciona a atuação docente, embasada não nos conhecimentos teórico-práticos, mas na abrangência das bases neurobiológicas, comportamentais e sociais de tais estudantes. A ampliação da função docente sugere que o investimento na capacitação docente seja um recurso estratégico para a edificação da educação inclusiva com estudantes com TDAH.

A potencialização da educação inclusiva é de caráter contínuo porque exige atualização dos estudos e o aprimoramento constante das práticas docentes para a atualização e compreensão da realidade escolar e o acompanhamento das transformações sociais.

Galieta e Santos (2023) enfatizam a necessidade da educação inclusiva, traduzida como prática docente reflexiva, abrangendo a atualização das práticas pedagógicas. Tendo o foco direcionado à adaptação do educador às necessidades constantes de seus estudantes, refletindo o entendimento de que educação inclusiva é um processo de direcionamento para a execução das práticas e abordagens impregnadas nas salas de aula, apontando também para os desafios impostos e execução das práticas como em estudantes com TDAH.

A qualificação do docente exige a adoção de práticas ativas que trazem a integração de conhecimentos e a abordagem do domínio de áreas fora da educação para o entendimento do ciclo na saúde psicológica e o comportamento social.

2.2 Formação de professores para inclusão no Brasil

A formação de professores não deve ser compreendida como um evento isolado, mas como um processo contínuo que se estende desde a graduação até a prática cotidiana em sala de aula. Pimenta (2002) destaca que o conhecimento pedagógico é construído na prática, por meio da reflexão crítica e da troca de experiências entre educadores. No caso do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), isso implica que a formação docente precisa ir além da dimensão conceitual, abrangendo o desenvolvimento de habilidades práticas, como a elaboração de estratégias de manejo de sala, o uso de recursos diferenciados e a observação atenta das necessidades individuais dos estudantes.

Nesse sentido, torna-se fundamental que as políticas públicas garantam a oferta de formação continuada que contemple o estudo dos transtornos do neurodesenvolvimento, incluindo o TDAH, assegurando suporte técnico e emocional aos professores. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determine a necessidade de preparação dos profissionais para atuar na educação especial, a implementação dessa formação se mostrou um desafio nos sistemas de ensino.

A formação inicial e continuada passou a incorporar conteúdos relacionados à educação inclusiva, às especificidades do neurodesenvolvimento e às metodologias de ensino diferenciadas. Entretanto, como afirma Arroyo (2013), não basta capacitar tecnicamente o professor; é preciso prepará-lo para acolher a diversidade humana que compõe o espaço escolar. Ferreira (1995) reforça que o processo de aprendizagem ocorre de modo heterogêneo, sendo construído pelos estudantes a partir de ritmos e lógicas distintas, perspectiva essencial ao trabalhar com crianças com TDAH.

Entre as práticas formativas, destaca-se a importância do uso de estratégias diversificadas, tais como abordagens multissensoriais, divisão de tarefas em etapas menores, utilização de recursos visuais, adaptações nas avaliações e organização de ambientes mais estruturados. A colaboração entre professores, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e famílias emerge como componente central no desenvolvimento de práticas inclusivas. Freire (1996) também salienta que a formação docente deve se constituir como um processo permanente, pautado na ética, na reflexão crítica e na abertura ao diálogo.

Autores contemporâneos ampliam essa discussão. Ferreira (2024) aponta que a formação docente para inclusão deve ser multidimensional, envolvendo competências teóricas, práticas e socioemocionais. Já Carmo (2016) evidencia que, a partir de práticas inclusivas, os

próprios colegas de classe tendem a desenvolver empatia e atitudes colaborativas. Perrenoud (2000), ao tratar da profissionalidade docente, enfatiza a necessidade de desenvolver competências complexas que articulem reflexão e ação, permitindo ao professor adaptar suas práticas às diferentes necessidades dos estudantes.

No âmbito normativo, destaca-se o Decreto nº 12.686/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e reafirma o princípio da escolarização em classes comuns com oferta de apoios adequados. O documento reforça que nenhum estudante deve ter sua participação em serviços, apoios ou adaptações condicionadas à apresentação de laudo, diagnóstico ou relatório médico, orientando que as estratégias pedagógicas sejam definidas a partir das necessidades observadas no contexto escolar.

A própria LDB (Lei nº 9.394/1996), em seu Art. 59, determina que métodos, recursos e organização específicos devem ser oferecidos sempre que houver necessidades educacionais particulares, sem exigir comprovação clínica. Ademais, a Lei nº 14.254/2021 estabelece o acompanhamento educacional de estudantes com TDAH com base na observação pedagógica, reforçando a legitimidade da avaliação do professor nesse processo.

Assim, ao dispensar a obrigatoriedade do laudo médico para acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou a apoios pedagógicos, o Decreto nº 12.686/2025 amplia a responsabilidade das escolas, que devem aprimorar seus mecanismos de identificação pedagógica, organização dos serviços e formação de seus profissionais. Esse ponto tem sido amplamente debatido, pois exige das instituições maior preparo técnico e aprofundamento na formação docente para garantir o atendimento adequado às necessidades dos estudantes.

Deve ser fomentado que, o que traz pontos de tensão entre o que foi posto e o que se observou nos respectivos municípios é que a aplicação dessas políticas é limitada. Diante dos resultados e das realidades relatadas pelas professoras, analisou-se ausência de apoio das intervenções adequadas, o que evidenciou distanciamento do que é proposto na legislação e o que é vivenciado no cotidiano escolar.

2.3 Formação de professores para inclusão no Território Pesquisado

Os dois municípios pesquisados, Central e Lapão, fazem parte do Território de Identidade de Irecê, que fica no centro-norte da Bahia, sendo formado por 20 municípios. Com uma área de cerca de 26.730,86 km², a organização administrativa do território gira em torno do município, que desempenha um papel fundamental na integração do desenvolvimento local. Segundo a Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI), a população

estimada do território em 2022 era de 413.670 habitantes, distribuídos entre os municípios que o compõem.

No município de Central, há um movimento recente voltado para o fortalecimento das políticas de inclusão, especialmente com a criação do Centro de Atendimento às Neurodiversidades. Essa iniciativa, que ainda está em fase de estruturação, busca implementar medidas que acolham e atendam à diversidade presente na região. Embora ainda esteja em desenvolvimento, o centro já é um marco importante, pois demonstra a intenção do sistema educacional de ampliar o suporte aos estudantes neurodivergentes, alinhando-se às exigências legais e às políticas de educação inclusiva em vigor no Brasil.

A formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação utiliza o Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC) como um espaço tecnológico. Desde 2015, esses recursos online têm sido utilizados para aprimorar as práticas docentes. Embora não exista uma coordenação específica para a formação continuada dos professores focada exclusivamente na educação inclusiva, a rede do município de Central criou um conjunto de orientações, elaborado pela Secretaria de Educação, repassado às coordenações das escolas. O objetivo é fornecer atualizações que ajudem na adaptação e melhoria das práticas de ensino. Apesar de essa estrutura ainda ser um pouco limitada, o município continua se esforçando para atualizar os professores e fortalecer o trabalho pedagógico voltado para a inclusão.

A estrutura de repasse é essencial, considerando o grande número de professores de educação da rede, que soma mais de 250 profissionais, o que dificulta reunir todos para uma capacitação simultânea. Por isso, as orientações são transmitidas às equipes gestoras para otimizar o tempo e garantir que os coordenadores se aprimorem, capacitando os professores durante as Atividades Complementares (AC).

A formação coletiva, realizada durante a jornada pedagógica, também é uma das ferramentas utilizadas para atualizar os conteúdos relacionados à inclusão. Os materiais físicos utilizados nas formações incluem resoluções nacionais e estaduais sobre o tema, além de bibliografias clássicas, como as obras de Maria Mantoan e Geraldo Peçanha. Também são fornecidas informações específicas sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O município de Central tem uma política de remuneração que valoriza a qualificação profissional dos docentes, oferecendo incentivos financeiros pelos títulos obtidos, além de um adicional de 10% para professores que atendem estudantes neurodivergentes.

Já o município de Lapão conta com o Núcleo de Apoio Multidisciplinar de Educação (NAMEI), que se dedica a atender diversas condições neurodivergentes de maneira estruturada,

oferecendo suporte técnico e especializado aos estudantes que precisam. O NAMEI realiza um trabalho integrado, combinando apoio clínico e pedagógico, com psicopedagogos que acompanham crianças que possuem laudos clínicos e necessidades educacionais específicas.

Esse setor mantém uma comunicação direta com os psicopedagogos das salas de AEE nas escolas, promovendo a troca de informações sobre as particularidades de cada estudante e alinhando seu desenvolvimento. Os profissionais do AEE atuam como mediadores entre a secretaria de educação e os professores, compartilhando observações pedagógicas e as necessidades individuais dos estudantes, além de oferecer suporte durante o turno oposto ao das aulas regulares. A sala de AEE também colaborou com os professores, ajudando a regular os estudantes em momentos de agitação, orientando os docentes e realizando uma avaliação contínua do desenvolvimento da criança. Com esse trabalho em conjunto, o psicopedagogo ajuda a equipe escolar a entender melhor como cada estudante aprende e a criar estratégias que respeitem seus ritmos, potencialidades e desafios.

CAPÍTULO III

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo foram apresentadas as abordagens de estrutura organizada para investigação da problemática deste TCC, sendo detalhado o método utilizado, como foram obtidos os resultados das professoras entrevistadas e a visão das docentes sobre suas práticas pedagógicas com crianças com TDAH. Os tópicos foram organizados com base nos resultados obtidos, apresentando a sistematização de como a entrevista semiestruturada contribuiu para o desenvolvimento desta pesquisa.

A análise buscou relacionar os dados empíricos com referenciais teóricos de autores como Freire (1996) e Perrenoud (2000), que defendem a importância da prática pedagógica reflexiva e da formação contínua do professor, assim como Barkley (2002) e Brown (2007), que discutem as especificidades cognitivas e comportamentais das crianças com TDAH, reforçando a necessidade de uma intervenção pedagógica diferenciada.

O delineamento metodológico adotado permitiu, portanto, compreender de maneira ampla e aprofundada o fenômeno investigado, integrando dados empíricos e teoria para propor reflexões críticas sobre a formação docente e sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Ao analisar a experiência de professores do Ensino Fundamental em escolas municipais de Lapão e Central, a pesquisa buscou fornecer subsídios concretos para a construção de estratégias educacionais que promovesse o aprendizado, a socialização e o desenvolvimento integral de crianças com TDAH, contribuindo para uma educação mais justa e sensível às diferenças individuais.

A pesquisa visou entender não apenas os desafios, mas também as oportunidades para aprimorar o ensino a partir de uma abordagem inclusiva, que reconhecesse a importância da aprendizagem, do diálogo e da formação contínua como recurso para superar obstáculos na educação.

3.1 Abordagem da pesquisa

A presente pesquisa caracterizou-se por uma abordagem qualitativa, uma vez que se propõe a compreender de maneira profunda as percepções, experiências e práticas pedagógicas

das professoras diante do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade em contextos escolares.

A escolha pela pesquisa qualitativa justifica-se pela necessidade de captar aspectos, significados e interações que não podem ser plenamente compreendidos por métodos quantitativos, os quais se limitam a medir fenômenos por meio de números e estatísticas. Conforme destacam Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa busca interpretar fenômenos em seu ambiente natural, valorizando a perspectiva dos participantes e reconhecendo a complexidade dos contextos estudados.

Essa abordagem foi particularmente adequada para investigar o TDAH, uma vez que as manifestações do transtorno e as respostas pedagógicas variam significativamente de acordo com as características individuais das crianças, as práticas docentes e o ambiente escolar. Sendo o nível da pesquisa um estudo de caso, a metodologia ideal para aprofundar o entendimento de um tema específico em seu ambiente real.

Para contemplar os objetivos da pesquisa, foi utilizado o método de estudo de caso contrastivo, identificando três educadoras do Ensino Fundamental nos anos iniciais, de diferentes cidades, o que permitiu identificar as particularidades de cada contexto escolar. Assim, os dados coletados auxiliaram na compreensão das singularidades de cada instituição e das percepções das professoras sobre a problemática em questão.

As entrevistas semiestruturadas provenientes do método escolhido permitiram correlacionar os dados obtidos. O roteiro das entrevistas foi elaborado com 16 perguntas, cuidadosamente elaboradas e reformuladas para contemplar totalmente os objetivos já apresentados. Através das entrevistas, buscou-se a compreensão real das práticas efetivadas pelos docentes para com os estudantes com TDAH.

Conforme Macedo (2015, p. 31), “uma Etnopesquisa Contrastiva não acolhe comparações por padrões antes constituídos, e sim contrastes entre realidades e experiências”. Nesse sentido, a pesquisa adota uma perspectiva fenomenológica e construcionista, na qual as experiências docentes são colocadas em relação, sem a imposição de categorias fixas ou hierarquias comparativas.

A organização dos dados qualitativos obtidos foi analisada a partir da proposta de Guerra (2006), que compreende esse procedimento como um método interpretativo voltado à identificação de sentidos presentes nos discursos dos participantes. Nessa perspectiva, a análise de conteúdo ultrapassa a simples classificação das informações, envolvendo a busca por significados explícitos e implícitos, bem como por recorrências, silêncios e elementos contextuais que atravessam as narrativas. As categorias analíticas, portanto, emergem do

próprio material coletado, sendo construídas a partir das unidades de sentido identificadas pelo pesquisador.

Os dados examinados nesta pesquisa foram obtidos exclusivamente por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com professoras dos municípios de Central e Lapão, permitindo acessar a realidade vivida por essas docentes. A partir da abordagem proposta por Guerra (2006), foi possível interpretar os relatos das participantes de modo a compreender não apenas o conteúdo manifestado em suas falas, mas também os significados sociais e subjetivos atribuídos às experiências narradas. Esse procedimento possibilitou identificar como elas percebem seus desafios, estratégias e práticas no cotidiano escolar.

3.3 Sujeitos da pesquisa

Apesar das visitas realizadas a diferentes escolas públicas do município de Central, foi possível localizar apenas três estudantes com laudo de TDAH em uma das instituições. No entanto, nem todos os professores responsáveis por essas turmas estavam dispostos a participar da pesquisa. Dessa forma, em respeito ao direito de escolha e à autonomia das docentes, esta pesquisa referente ao município de Central limitou-se exclusivamente à entrevista realizada com uma única professora, o que não significou que os dados produzidos foram incipientes para uma análise das singularidades de realidade dessa instituição e do trabalho realizado, uma vez que se tratou de uma pesquisa de abordagem qualitativa, Guerra (2006).

No município de Lapão, muitas professoras demonstraram disponibilidade para participar da pesquisa. Contudo, para manter o equilíbrio metodológico em relação aos dados coletados em Central, optou-se por selecionar apenas duas docentes para as entrevistas. Ambas possuem experiência no trabalho com estudantes diagnosticados ou em investigação de TDAH, TEA, outras neurodivergências e deficiências físicas, o que contribuiu significativamente para a qualidade das informações reunidas.

Visando garantir a segurança, a privacidade e o anonimato das participantes, foram utilizados nomes fictícios na apresentação e correlação dos dados fornecidos pelas professoras entrevistadas. Nenhum dos nomes mencionados no estudo tem qualquer relação com os nomes reais das docentes, usados exclusivamente para fins de identificação ética dentro da pesquisa.

Em resumo, os sujeitos da pesquisa foram três professoras alfabetizadoras que têm contato com estudantes diagnosticados com TDAH e que estão em investigação da mesma neurodivergência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse critério permitiu uma

compreensão mais profunda das dificuldades e potencialidades que surgem em salas de aula com a presença de crianças atípicas. Todas elas têm uma longa trajetória na educação e entendem bem a realidade das abordagens de ensino e os contextos das intervenções realizadas.

3.4 Etapas da pesquisa

A presente pesquisa teve início no 4º semestre do curso de pedagogia, quando surgiu a temática voltada para a afetividade no processo de aprendizagem dos estudantes com TDAH. Esse tema teve como propósito compreender como a afetividade poderia contribuir para o desenvolvimento de crianças com TDAH no contexto social e escolar. Contudo, após a retomada do trabalho e análise do propósito da pesquisa inicial, optamos por mudar o foco da temática para a perspectiva do professor e não do estudante. O redirecionamento da pesquisa passou a focar a temática “Educação e TDAH: Olhares Docentes e Estratégias Pedagógicas”, buscando analisar as práticas e compreensão de professoras que atuam com estudantes com TDAH.

O segundo momento da pesquisa envolveu o levantamento teórico, abordando autores que discutem o TDAH, inclusão e alfabetização, com o objetivo de construir uma base sólida de referências, fornecendo uma compreensão mais aprofundada da temática.

A terceira etapa foi o estudo sistemático das pesquisas já realizadas, para tomarmos ciência das discussões já realizadas e sua aderência ao nosso propósito de pesquisa. Essa fase contribuiu para a escolha do caminho metodológico a ser traçado para a nossa investigação.

O quarto momento foi voltado para a construção da metodologia, com a definição dos objetivos estruturados para compreensão da temática e produção dos dados. Em seguida, foi elaborado o roteiro para as entrevistas semiestruturadas, com perguntas organizadas a partir dos objetivos de pesquisa, para facilitar a comunicação e o diálogo entre as pesquisadoras e entrevistadas.

O contato com os lócus da pesquisa ocorreu por contato direto com a direção das escolas, que encaminhou as pesquisadoras às professoras que atendiam ao perfil dos sujeitos, qual seja, ter em classe estudantes laudados ou não com TDAH. Após o primeiro contato, foram entregues as “Cartas de Aceite”, solicitando autorização para a pesquisa com as professoras em questão.

Posteriormente, foi agendado dia e horário para a realização das entrevistas individuais nos dois municípios. Todas as entrevistas foram resguardadas às concepções fundamentais dos

princípios éticos da pesquisa científica e garantindo a integridade ao manter rigorosamente o anonimato de todos os participantes.

No quadro abaixo estão apresentadas as questões do roteiro estruturado para as entrevistas, elaboradas a partir dos objetivos de pesquisa que geraram os eixos de análise dos dados produzidos.

QUADRO 01: Roteiro da entrevista com os eixos de análise

OBJETIVOS	EIXOS TEMÁTICOS	QUESTÕES
Compreender a percepção dos docentes do ensino fundamental sobre o TDAH	I-Percepção dos docentes sobre o TDAH	<p>1- Você já teve experiências de ensino com crianças diagnosticadas com TDAH? Como foi essa vivência?</p> <p>2- Que tipo de apoio a escola ou a gestão educacional oferece no trabalho com estudante com TDAH?</p> <p>3- Você conhece a Lei nº 14.254/2021, que trata do apoio a estudantes com TDAH e dislexia?</p> <p>4- Que sugestões você daria para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais inclusivo e eficaz para crianças com TDAH na Educação do Fundamental?</p>
Identificar o conhecimento dos professores da Educação Fundamental sobre o que é Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.	II-Conhecimento dos Professores	<p>1- Quais informações estavam descritas no laudo dessas crianças e de que forma você identificou, na prática, as características relacionadas ao TDAH?</p> <p>2- Existe uma capacitação para lidar com esses estudantes. Como ela acontece? Alcança sua dificuldade?</p> <p>3- Na sua percepção, o que ainda precisa ser melhorado em termos das políticas públicas e práticas escolares para favorecer a inclusão de crianças com TDAH?</p>
Compreender as práticas descritas pelos docentes	III-Práticas descritas	<p>1 – Quais dificuldades você encontra no ensino de estudantes que apresentam essa neurodivergência? (Emocional, comportamental, social)</p> <p>2- Quais estratégias pedagógicas você utiliza para auxiliar</p>

		<p>crianças com TDAH em sala de aula?</p> <p>3- Como você adapta atividades ou metodologias para favorecer a inclusão e participação dessas crianças?</p> <p>4- Como as concepções dos professores influenciam suas práticas pedagógicas com estudantes com TDAH?</p>
<p>Analisar a relação entre as concepções dos professores sobre a neurodiversidade e as metodologias na realidade docente.</p>	<p>IV- Neurodiversidade e Metodologias</p>	<p>1- Como você avalia o impacto do TDAH no processo de aprendizagem e nas relações sociais das crianças?</p> <p>2- Quais são os maiores desafios que você enfrenta no ensino de crianças com TDAH?</p> <p>3- Como você acredita que a escola pode se organizar para garantir um ambiente acolhedor e de aprendizagem significativa para todos os estudantes, incluindo aqueles com TDAH?</p> <p>4- Como as concepções dos professores influenciam suas práticas pedagógicas com estudantes com TDAH?</p>

Fonte: Pesquisadora 2025

CAPÍTULO IV

4. ANÁLISE DOS ACHADOS

Quanto ao perfil das professoras entrevistadas, pode-se perceber que as idades variam de 45 a 54, todas são graduadas em pedagogia e duas delas têm especialização em alfabetização e letramento. O tempo de trabalho na educação varia entre 15 e 29 anos. As professoras de Lapão são efetivas da rede de ensino público, já a de Central é contratada também da rede pública.

QUADRO 2- Perfil dos entrevistados.

SUJEITOS	IDADE	TEMPO NA EDUCAÇÃO	FORMAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO
MADALENA	53 ANOS	29 ANOS	PEDAGOGA	
PATRÍCIA	54 ANOS	22 ANOS	PEDAGOGA	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
JULIANA	45 ANOS	18 ANOS	PEDAGOGA	ALFABETIZAÇÃO ELETAMENTO

Fonte: Pesquisadoras 2025

Madalena trabalha como alfabetizadora há 29 anos na rede pública de ensino em Central. Seu contato com a educação se iniciou com aulas de banca para alguns membros da família, direcionando para a formação em pedagogia. A professora Patrícia, com 54 anos, atua na rede de ensino público em Lapão desde 2003. Em sua trajetória profissional, atuou por muitos anos como alfabetizadora, tendo sua primeira experiência com crianças atípicas em uma escola particular do próprio município. Nessa ocasião, a família mantinha um acompanhamento mais próximo, o que contribui positivamente para o trabalho em sala de aula. Já no contexto das escolas públicas, ela percebe que muitos estudantes não possuem o suporte familiar e médico necessário para lidar com essa divergência.

Juliana é alfabetizadora há 18 anos, sendo 3 em escola particular e 15 como concursada do município. Ao longo de sua trajetória, sempre manteve contato direto com educandos que apresentam divergências neurológicas. Apesar da experiência, ela relata enfrentar dificuldades para lidar com a educação atualmente, sobretudo porque muitos estudantes chegam à escola desassistidos pelas famílias, vivendo situações de vulnerabilidade socioeconômica e de desestrutura familiar. Segundo a professora, esses fatores repercutem diretamente no

comportamento das crianças, tornando o processo de ensino-aprendizagem ainda mais desafiador.

Assim, as entrevistadas representam diferentes perfis de educadoras, compartilhando suas experiências, comprometeros e dificuldades vivenciadas ao longo de suas trajetórias profissionais. Seus relatos evidenciaram a relevância das práticas pedagógicas que desenvolvem com estudantes com TDAH, ressaltando tanto os desafios enfrentados quanto as estratégias que fortalecem o processo de inclusão e aprendizagem

4.1.1 EIXO 1: Percepções dos docentes sobre o TDAH

Para a melhor análise dos dados da pesquisa, foram retomadas as questões do roteiro com o objetivo de ampliar a compreensão dos aspectos abordados pelas participantes. Quando questionada sobre as experiências de ensino com crianças com TDAH, a professora Madalena afirmou:

Foi muito difícil. Na verdade, este foi o ano em que conheci o TDAH pela primeira vez. Antes não se falava tanto sobre, nem se sabia que existiam esses transtornos. Atuei por seis meses com um aluno com TDAH e não sabia como proceder.

A professora Juliana também compartilhou sua vivência, destacando: “Sempre tive contato com educandos neurodivergentes. Em especial, nesta escola, todo ano atendemos alguns casos de crianças atípicas. E confesso que não é fácil.”

Patrícia, educadora da mesma escola, relatou:

Tive e tenho contato, atualmente, com dois alunos de 6 anos. Não é fácil, porque eles são hiperativos ao extremo. Em alguns casos, como esses em questão, a agitação não afetou tanto a aprendizagem deles.

A segunda pergunta realizada foi: Que tipo de apoio a escola ou a gestão educacional oferece no trabalho com estudantes com TDAH? Sobre essa questão,

Patrícia afirmou:

Temos o suporte da sala de AEE, com a psicopedagoga. Ela nos dá um norte inicial sobre qual é a situação de cada aluno, assim como proceder com eles. Também temos o suporte do NAMEI, que realiza o acompanhamento com essas crianças.

Juliana também destacou a importância do serviço, porém ressaltou algumas limitações, dizendo:

“Temos a sala de AEE, porém a demanda é muito grande para apenas uma psicopedagoga. Ela nos auxilia nesses casos, fazendo direcionamentos para melhor atendê-los e entendê-los.”

Madalena, professora que leciona no município de Central, apresentou uma realidade diferente, sem qualquer suporte formal:

Aqui na escola não temos nenhum apoio, não sei nem para quem recorrer. Sinto que estou sozinha para lidar com as dificuldades desses alunos e, por ter pouco conhecimento em relação ao TDAH, na maioria das vezes não sei como proceder.

A terceira pergunta tratou do conhecimento da Lei nº 14.254/2021, que dispõe sobre o apoio a estudantes com TDAH. Sobre essa questão, Patrícia afirmou: “Sim, busco sempre estar me atualizando sobre as leis e decretos.”

Já as professoras Juliana e Madalena relataram não conhecer a legislação.

A quarta e última pergunta desse eixo buscou identificar sugestões das docentes para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais inclusivo e eficaz para crianças com TDAH no Ensino Fundamental. Sobre essa questão, Patrícia destacou:

Acredito que um ensino mais inclusivo depende de ações práticas, como ampliar o acesso ao diagnóstico precoce, garantir um suporte psicológico dentro da escola, oferecer formações específicas e contínuas aos professores, além de investir em recursos pedagógicos que estimulem a atenção e a participação ativa das crianças. Aulas mais dinâmicas, com jogos, tecnologia e atividades práticas, ajudam muito no engajamento. Também é fundamental envolver as famílias nesse processo e promover uma escuta mais ativa para entender as reais necessidades dos alunos.

Juliana, por sua vez, enfatizou a necessidade de ampliação da equipe de apoio: “É preciso ampliar o número de profissionais da sala de AEE, para ser possível atender à grande demanda que a escola possui. Mais profissionais como apoio nos ajudariam a ter um suporte maior sobre como lidar com esses alunos.”

Já Madalena chamou atenção para a necessidade de um suporte mais amplo tanto para a escola quanto para as famílias. Segundo ela:

A participação da família é essencial, porém eles também precisam de orientação, porque tudo é novo para eles. Muitas vezes, não sabem como lidar e acabam permitindo tudo, justificando comportamentos apenas pelo TDAH. Falta apoio para aprenderem a manejar a situação. O mesmo ocorre na escola, os colegas não compreendem o que o aluno tem e, quando ele apresenta agressividade, torna-se difícil para os demais conviverem com ele.

4.1.2 EIXO 2: Conhecimento das professoras

O segundo eixo de análise buscou identificar o conhecimento das docentes sobre o TDAH, iniciando pela seguinte questão: A primeira pergunta buscou entender quais elementos

estavam presentes nesses documentos oficiais e como essas informações se refletiam no dia a dia da escola, com base na observação prática feita pelas professoras.

Madalena relatou possuir pouca familiaridade com os aspectos do diagnóstico, afirmando que não chegou a ter acesso direto ao laudo da criança. Segundo ela: “o documento ficou com a diretora, que já havia trabalhado com ele no ano anterior. Assim, quando a criança chegou à minha turma, as informações que eu tinha vieram somente dela. Tudo era muito novo para mim, foi desafiador.”

Juliana, por sua vez, destacou que as características comportamentais costumam ser percebidas rapidamente no cotidiano escolar: “Eles geralmente apresentam um comportamento diferente dos demais, por isso logo se destacam pela hiperatividade e pela dificuldade de concentração. A docente explicou:

No início do ano letivo, recebe da psicopedagoga da sala de AEE um relatório dos alunos que já possuem laudo, bem como daqueles que ainda estão em processo de investigação. “No final de cada trimestre, ela também nos entrega um relatório detalhado sobre cada estudante. Também é cobrado para fazermos nossos registros e relatórios. Todos esses documentos ficam anexados na pasta individual de cada aluno.

Já Patrícia afirmou que as características começaram a se evidenciar logo nos primeiros dias de aula: “Percebi que eles não conseguiam permanecer sentados e apresentavam um comportamento muito diferente dos outros alunos. Prestavam atenção de um jeito próprio e falavam o tempo todo” Ela acrescentou que, quando esses estudantes com os quais teve contato atualmente chegaram à sua turma, ainda estavam em processo de investigação, e que “meses depois o resultado foi confirmado com um laudo médico.”

A segunda pergunta do eixo buscou investigar se os docentes receberam capacitação para lidar com estudantes com TDAH e se essa formação é suficiente para atender às demandas reais da prática pedagógica. Sobre essa questão, as três professoras foram unânimes em afirmar que não há preparo adequado por parte da rede municipal de ensino.

Patrícia destacou a ausência de formações efetivas, afirmando que “atualmente não há capacitações eficazes. O que existe são formações pontuais para os acompanhantes de crianças que possuem o direito ao cuidador, geralmente acontecem no meio do ano. Entretanto, são muito vagas e não atendem às necessidades reais da prática em sala. Esse relato evidenciou que as iniciativas existentes são superficiais e não contemplam a complexidade do trabalho com estudantes neurodivergentes.

No mesmo sentido, Juliana reforçou a precariedade das formações oferecidas pela Secretaria de Educação:

Não existe capacitação, e isso dificulta tudo. Nem mesmo os cuidadores dos alunos que têm acompanhamento por direito possuem uma formação adequada. A Secretaria de Educação geralmente dá uma breve fala sobre alguns pontos de alunos atípicos, mas é raso, não atende ao que realmente se precisa. Não se prepare para lidar com as situações. Este ano, inclusive, nem isso teve.

Madalena, por sua vez, relatou que seu único contato formativo ocorreu durante a graduação: “Eu vi brevemente na faculdade, não chegou a existir uma capacitação. Eu me sinto leiga em relação a essa temática. Por parte da Secretaria de Educação, essa formação não acontece.” A docente acrescentou ainda que “compreender o TDAH é um desafio porque nem toda criança com TDAH é igual, elas são diferentes como todo mundo. Não adianta achar que o processo será igual com todas.

Em conjunto, as respostas das três participantes revelaram uma lacuna significativa na formação continuada oferecida aos professores, o que impactou diretamente o atendimento às necessidades educacionais dos estudantes com TDAH.

A terceira e última pergunta do Eixo II buscou compreender, na percepção das docentes, o que ainda precisa ser aprimorado nas políticas públicas e nas práticas escolares para favorecer a inclusão de crianças com TDAH. As respostas evidenciaram desafios estruturais, falta de suporte especializado e a ausência de ações formativas contínuas, aspectos que se repetem entre as falas das participantes.

Patrícia destacou a necessidade urgente de maior suporte profissional e estrutural dentro da escola:

Eu acredito que é essencial ter uma psicóloga atuando de maneira ativa e direta na escola, com atendimentos semanais. O retorno do NAMEI costuma ser demorado, e muitas famílias não levam as crianças ao atendimento fora das instituições de suporte. Além disso, a escola precisa de mais ferramentas, como computadores, data show e recursos digitais, só o quadro e o professor já não são suficientes. Também considero que uma capacitação mais prática e aprofundada para os professores e acompanhantes é urgente, pois a maioria não está preparada para lidar com as especificidades dessas crianças.

Nessa mesma perspectiva, Juliana reforçou que a falta de políticas efetivas e de formação impacta diretamente a inclusão:

Ainda falta muita coisa para melhorar. Primeiro, é preciso ter políticas públicas mais claras e que realmente cheguem à escola. Hoje a gente sente que tudo fica muito no papel. Não existe formação adequada, não existe orientação contínua, e isso dificulta demais o trabalho com os alunos que têm TDAH. Outra coisa é o acompanhamento, muitos alunos que têm direito ao cuidador não recebem esse suporte como deveriam, e quando recebem, o cuidador também não tem capacitação suficiente. Também acho que a escola precisa de materiais, estratégias e um apoio mais ativo da equipe pedagógica. A gente se sente sozinho, sem saber exatamente como agir em situações mais desafiadoras. Então, para favorecer a inclusão de verdade, precisa ter

investimento, formação, profissionais capacitados e uma rede de apoio funcionando. Sem isso, fica muito difícil garantir o que essas crianças precisam.

Já Madalena enfatizou a falta de capacitação e a sensação de despreparo entre os docentes, apontando ainda carência de profissionais de apoio. Segundo ela:

Falta capacitar o professor. A gente ainda se encontra um pouco perdido, e isso é uma realidade. O professor está sem saber como trabalhar com o aluno. É preciso ter mais profissionais de apoio para podermos conseguir trabalhar melhor, o professor precisa ser capacitado e estar rodeado de profissionais que deem suporte. Infelizmente, pelo menos aqui na nossa região, isso acontece muito pouco.

4.1.3 EIXO 3: Práticas descritas

Para entender melhor como as professoras organizam suas práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas de estudantes com TDAH, este eixo reúne as perguntas e respostas que exploram diretamente suas experiências diárias em sala de aula.

A primeira pergunta deste eixo teve como objetivo entender, a partir da vivência das professoras, quais são os principais desafios que elas enfrentaram ao ensinar estudantes com TDAH. Dessa forma, buscou-se identificar as dificuldades que as docentes percebem nos aspectos emocionais, comportamentais e sociais, levando em conta como essas dimensões afetam a aprendizagem e a dinâmica da sala de aula.

A professora Juliana comentou que:

Uma das maiores dificuldades é que não tivemos um treinamento adequado para lidar com essas crianças. Não há capacitação por parte da secretaria de educação, nem mesmo para os acompanhantes das crianças atípicas. Muitas vezes, a gente se sente perdido em como lidar com elas, mesmo tentando encontrar maneiras de nos aproximar e facilitar a aprendizagem. É complicado, especialmente por causa das limitações que eles também enfrentam. A inquietação e a agressividade, quando não estão medicadas, são fatores que complicam ainda mais o processo.

Madalena compartilhou de maneira direta que seu estudante com TDAH:

Não conseguia, não tinha essa autonomia. Se eu não estivesse ali, ao lado dele, mostrando e explicando, ele não faria de jeito nenhum. Ele não tinha essa autonomia. Nem para escrever, eu precisava mostrar o que ele deveria escrever e onde. Foi assim que tudo aconteceu. Enquanto os outros alunos já estavam escrevendo em letra cursiva, ele ainda estava na letra bastão. E os outros já estavam copiando com letra cursiva.

Patrícia ressaltou claramente sua experiência, afirmando:

Um dos maiores desafios é a falta de acompanhamento. Muitas vezes, o diagnóstico se atrasa devido às dificuldades financeiras das famílias, o que torna o acesso ao neurologista mais complicado. Assim, a família acaba esperando por uma consulta pela Secretaria de Saúde. Além disso, infelizmente, há casos de agressão familiar por falta de compreensão da condição. Muitos pais pensam que a criança está apenas sendo 'traquina' e acabam recorrendo à violência, o que só agrava o comportamento e o estado emocional da criança.

As falas das três professoras apresentaram elementos que, embora distintos, se entrelaçam na luta contra os desafios do TDAH em sala de aula. Juliana destacou em sua fala a falta de capacitação e o sentimento de abandono por parte da instituição, enquanto Madalena compartilhou sua experiência com a limitada autonomia dos estudantes e a necessidade de um acompanhamento constante nas atividades escolares.

Por outro lado, Patrícia mencionou questões que vão além da escola, como o atraso no diagnóstico e situações de violência doméstica, que impactaram diretamente o comportamento e o bem-estar emocional das crianças. No meio desses relatos, houve um ponto em comum: a presença de barreiras que afetou o emocional, o comportamento e a vida social, levando a diferentes formas de enfrentamento, mas todas enraizadas na mesma realidade de falta de apoio, exigências crescentes sobre o trabalho dos professores e os efeitos profundos na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes.

A segunda pergunta foi para entender melhor as práticas dos professores que educaram estudantes com TDAH, foi essencial investigar as estratégias pedagógicas que eles utilizaram no dia a dia escolar. O objetivo foi descobrir quais métodos, intervenções e adaptações essas educadoras implementaram para facilitar a aprendizagem e a participação desses estudantes. Assim, quando perguntadas sobre quais estratégias pedagógicas foram utilizadas para ajudar crianças com TDAH em sala de aula, cada professora compartilhou suas experiências, que serão detalhadas a seguir.

Juliana comentou que:

Com os alunos que estão comigo este ano, não faço atividades diferenciadas, mas uma estratégia que uso é mantê-los mais próximos de mim e sempre ter um coleguinha para ajudar. No entanto, nem sempre conseguimos, porque um deles é muito agressivo, quer tudo no seu tempo e sai da sala com frequência. Às vezes, as crianças que ficam com os cuidadores faltam, e nesses momentos, eles oferecem suporte, permanecendo sempre ao lado das crianças que mais precisam de acompanhamento.

Madalena disse que:

Aprendi na faculdade, né? Não foi exatamente uma capacitação, mas vi algumas coisas lá. Foi muito pouco, na verdade, e me sinto bem perdida em relação a isso. Sinceramente, eu não entendo muito bem. Achei complicado, porque nem toda criança

com TDAH é igual, né? Elas são diferentes, assim como todo mundo. Não adianta pensar que o processo vai ser o mesmo, porque não vai.

Patrícia mencionou sobre suas ações, afirmando:

Tento fazer um acompanhamento individualizado, sempre intervindo nas atividades desses alunos. Preciso estar mais próxima, orientando de forma constante. Enquanto alguns alunos têm autonomia, com eles, preciso sentar ao lado e dar instruções mais específicas. Eles precisam sentir que minha atenção está voltada para eles.

As respostas das professoras mostraram que elas utilizaram estratégias diferentes, mas todas enfrentaram um desafio comum: encontrar maneiras de ajudar os estudantes com TDAH em ambientes que oferecem pouca orientação e suporte. No caso da professora Juliana, que adotou uma abordagem que se baseou na proximidade física e no apoio entre os colegas, lidando com comportamentos intensos e a presença intermitente de cuidadores. Já Madalena sentiu que sua formação era insuficiente e percebeu que suas habilidades não auxiliaram seu estudante com TDAH, o que a deixou insegura sobre quais estratégias escolher. Por outro lado, a Patrícia focou em ações de acompanhamento individualizado e atenção constante, valorizando a presença ao lado do estudante como um recurso essencial.

Apesar das diferenças nas experiências, há elementos em comum, como o esforço contínuo para garantir a participação e a compreensão, além das particularidades de como cada professora organizou suas intervenções diante das especificidades emocionais, comportamentais e pedagógicas que surgem no dia a dia escolar.

A terceira pergunta procurou entender como as professoras fizeram adaptações nas atividades e metodologias para facilitar a inclusão e a participação de estudantes com TDAH. O objetivo foi descobrir de que forma cada docente ajustou suas práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas desses estudantes e criar um ambiente de aprendizagem mais acessível.

A professora Juliana apresentou seu relato dizendo:

Não faço atividades adaptadas. Prefiro sempre oferecer a mesma atividade que o restante da turma está fazendo, porque percebo que eles conseguem acompanhar. Quando surgem situações mais desafiadoras, eu reduzo as questões e fico sempre perto deles, orientando, ou peço para algum colega que está indo bem no assunto ajudar. Isso também estimula a socialização. Não acho certo dar atividades muito simples, se eles podem acompanhar.

Madalena mencionou, diferente de Juliana, sobre as ações de intervenção da direção, dizendo:

Na verdade, foi só uma vez. Eu fiquei aqui até a direção em relação a ele, já tinha ido várias vezes, mas quando realmente precisei, foi só uma vez. Infelizmente, quando a direção tentou entrar em contato com a mãe, ela não foi compreensiva. E os colegas dele, a maioria dizia: quando ele saiu, 'graças a Deus que ele saiu'. Chegaram a dizer isso, porque era muito difícil conviver com ele.

Patrícia comentou que suas práticas são:

Eu levo muitos jogos para a sala e prefiro dinâmicas mais ativas, que envolvam a participação de todos. Também costumo envolvê-los nas atividades do dia a dia da sala, pedindo ajuda para pegar algum material ou ir até o quadro. Isso ajuda a manter o foco e o interesse. Com essa prática, percebo que estou gerando autonomia e desenvoltura neles.

As respostas dadas pelas professoras mostraram diferentes maneiras de adaptar as práticas pedagógicas, ao mesmo tempo que revelaram elementos que se conectaram com a rotina do trabalho com estudantes que têm TDAH. Juliana destacou que sua abordagem era manter a proposta curricular padrão, fazendo apenas ajustes na quantidade de atividades e priorizando a proximidade como forma de apoio e socialização.

Em Madalena, a vivência foi mais marcada pelas intervenções institucionais e pelas dificuldades de convivência da turma, mostrando como fatores externos à prática pedagógica afetaram a dinâmica escolar. Por outro lado, Patrícia falou sobre ações que giraram em torno de jogos, dinâmicas ativas e participação nas tarefas do dia a dia, buscando aumentar o engajamento e promover a autonomia. Entre essas diferentes perspectivas, foi destacado elementos que se aproximaram pelo esforço de garantir participação e acolhimento, mas se diferenciaram pela maneira como cada docente enfrentou os desafios e pelas condições que influenciaram suas práticas, revelando a diversidade de caminhos possíveis para atender às necessidades de estudantes com TDAH.

A quarta pergunta teve como objetivo compreender de que maneira as percepções e compreensões das pedagogas sobre a neurodivergência influenciavam suas ações em sala de aula. Apenas a professora Madalena descreveu diretamente suas práticas, afirmando que “na maioria das vezes, eu o colocava sentado bem ao meu lado. Estava sempre perto dele, guiando e mostrando o que ele precisava fazer”.

Juliana e Patrícia, embora não tenham detalhado ações específicas, enfatizaram que conhecer a neurodivergência é um requisito fundamental para conseguir desenvolver um trabalho pedagógico adequado. Ambas destacaram a importância da formação continuada, defendendo que somente por meio do estudo permanente é possível compreender as necessidades dos estudantes e, assim, construir intervenções pedagógicas mais eficazes.

4.1.4 EIXO 4: Neurodiversidade e Metodologias

Este eixo teve como foco explorar a relação entre as ideias que os professores têm sobre a neurodiversidade e as metodologias aplicadas em suas aulas. O objetivo foi entender como as percepções e conhecimentos sobre as diferenças cognitivas e comportamentais impactaram a escolha de estratégias pedagógicas, a organização das atividades e a criação de ambientes inclusivos.

A primeira pergunta deste eixo buscou como objetivo entender como as professoras perceberam a influência do TDAH no aprendizado dos estudantes. Assim, buscamos identificar de que maneira as características ligadas à neurodivergência afetam o desempenho acadêmico, a participação em sala de aula e o desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioemocionais dos estudantes.

A professora Juliane ressaltou que:

É bem evidente que o TDAH representa um desafio significativo para a aprendizagem desses alunos. O fato de eles estarem sempre inquietos, dispersos e saindo da sala prejudica todo o processo. Trabalhar com crianças atípicas não é uma tarefa fácil, especialmente quando se trata de crianças cujas famílias não oferecem o suporte necessário, além de serem economicamente carentes e, em algumas situações, também afetivamente.

Madalena comentou a respeito da falta de capacitação, dizendo:

Há uma grande falta de capacitação para os professores. Eles ainda se sentem perdidos, sem saber como lidar com os alunos. Acredito que precisamos de mais profissionais para dar apoio, pois, para que o aluno tenha mais facilidade, ele precisa estar cercado de pessoas capacitadas. Infelizmente, isso é algo que acontece muito raramente aqui na região.

Juliana abordou que:

Manter a disciplina é uma verdadeira luta. Eles costumam ser muito agitados e não conseguem parar para ouvir. No fim das contas, acabamos reclamando mais do que realmente conseguimos ensinar. Além disso, tenho um aluno autista que se incomoda com barulho; quando a sala fica agitada, ele já se irrita e sai batendo a porta.

Madalena comentou que:

O mais complicado é a relação com a família. Às vezes, como tudo é novo, a família não sabe como lidar e acaba permitindo tudo, justificando as atitudes pelo TDAH. Os colegas também têm dificuldade em entender, e quando o aluno se torna agressivo, a convivência se torna bem difícil.

Patrícia apresentou em sua fala desafios diferentes ao dizer:

Um dos maiores desafios é a falta de acompanhamento. Muitas famílias demoram para conseguir um diagnóstico porque dependem da secretaria de saúde. Há casos de agressão familiar por falta de compreensão da condição, já que muitos pais acreditam que a criança é apenas 'traquina' e acabam recorrendo à violência.

A segunda pergunta buscou identificar como a escola poderia se organizar para garantir um ambiente acolhedor e de aprendizagem significativa para todos os estudantes, incluindo aqueles com TDAH. Este questionamento buscou compreender como as docentes enxergam o papel institucional no atendimento dos estudantes com TDAH.

Juliana disse que o apoio dos professores também está no suporte de profissionais e das famílias ao dizer:

É fundamental termos uma equipe multifuncional para apoiar o professor. Este ano, recebemos uma psicóloga e uma assistente social, mas elas não trabalham diretamente com os alunos. Precisamos de algo mais concreto e abrangente. As salas de aula são muito diversas. Também deveria haver suporte às famílias dentro da escola. A educação só funciona em conjunto. Muitas vezes, nos sentimos sozinhos.

Juliana destacou como o TDAH impacta o comportamento e a aprendizagem dos estudantes, sublinhando a importância das condições familiares e socioeconômicas no desempenho escolar. Madalena aponta a falta de capacitação e a necessidade de apoio profissional para garantir que os estudantes recebam a atenção adequada, ressaltando a carência de profissionais qualificados na região.

Dentro dessas perspectivas, houve uma preocupação compartilhada sobre a complexidade do atendimento a estudantes com TDAH, mas surgiram diferenças na maneira como cada professora percebeu as barreiras e definiu as necessidades de intervenção. Isso refletiu como as ideias sobre neurodiversidade se entrelaçaram com a organização do trabalho docente e as escolhas metodológicas.

Juliana destacou como o TDAH afetou diretamente o comportamento e a aprendizagem dos estudantes, ressaltando que fatores familiares e socioeconômicos têm um papel importante no desempenho escolar. Por outro lado, Madalena enfatizou a falta de capacitação dos professores e a necessidade de um suporte profissional mais estruturado, para que os estudantes passem a receber a atenção que realmente precisam. Evidenciou a escassez de profissionais qualificados na região.

A quarta pergunta buscou compreender como o conhecimento dos professores auxiliaria no aprendizado de estudantes com TDAH, refletindo como essas estratégias ajudaram as professoras ou em como a ausência dificultou a vida pedagógica.

Juliana mencionou que:

Se fôssemos mais unidos e trocássemos informações, seria melhor para analisarmos quais metodologias adotar, ajudando assim na evolução do aprendizado e na socialização deles. O apoio da psicopedagoga da AEE é muito valioso, mas ela é apenas uma e a demanda é enorme. Eu diria que temos cerca de 90 alunos com diferentes necessidades.

Madalena finalizou suas respostas deste eixo dizendo: "Conhece muito pouco, de forma superficial, sobre o assunto", o que mostra como a falta de formação impacta diretamente sua atuação e apenas o que a lei menciona, mas meu conhecimento é limitado. Patrícia não respondeu a essa pergunta.

4.1.5 Discussão dos resultados

A análise dos quatro eixos da pesquisa permitiu compreender com maior profundidade as percepções, práticas, dificuldades e expectativas das docentes no trabalho com estudantes diagnosticados com TDAH. As falas revelaram que, embora as três professoras possuam trajetórias profissionais distintas - Madalena com quase três décadas de alfabetização, Patrícia com ampla experiência em diferentes contextos e Juliana com uma atuação marcada pelo contato frequente com estudantes neurodivergentes - todas convergem no compromisso com a aprendizagem e na clareza das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar.

As entrevistas evidenciaram que o envolvimento emocional das docentes é um elemento marcante de suas identidades profissionais. Para Madalena e Patrícia, ensinar é não apenas um trabalho, mas uma realização pessoal que sustenta o sentido da prática pedagógica. Juliana também expressou fortemente seu vínculo afetivo com a docência, embora nos últimos anos o trabalho tenha se tornado mais complexo diante da crescente demanda de estudantes que chegam desassistidos pelas famílias e expostos a situações de vulnerabilidade socioeconômica, afetiva e social.

Esses elementos revelaram que a docência é atravessada por dimensões éticas, afetivas e relacionais que exigiram um compromisso contínuo com o outro, especialmente quando se

tratou de estudantes atípicos. Essas práticas reafirmaram que ensinar implica envolver-se com a realidade concreta dos educandos, reconhecendo-os em suas singularidades e necessidades, como diz Freire (1996).

Do mesmo modo, Arroyo (2013) destaca que o professor constrói sua prática a partir de suas experiências, de seu percurso humano e das condições concretas de trabalho, o que explica a centralidade das emoções e do vínculo afetivo no exercício docente.

As vivências relatadas pelas participantes também dialogam com os estudos de Mantoan (2015), ao evidenciar que a educação inclusiva só se efetiva quando o professor dispõe de apoio, formação e condições para compreender as diferenças como parte constitutiva do processo educativo. A intensidade emocional encontrada nas narrativas reflete, portanto, não apenas um traço pessoal das docentes, mas a própria exigência de uma escola que ainda carece de políticas estruturantes, suporte profissional e espaços formativos contínuos.

Muitos fatores foram perceptíveis nos relatos sobre o comportamento e as dificuldades dos estudantes com TDAH. Os episódios de agressividade, inquietação extrema, incapacidade de autorregulação e os prejuízos no estabelecimento de vínculos sociais apareceram com frequência nas falas das professoras.

Madalena abordou elementos importantes sobre a falta de autonomia dos estudantes, destacando a necessidade de acompanhamento constante para que as atividades fossem concluídas. Já Patrícia e Juliana afirmaram que os educandos, em sua maioria, conseguiram desenvolver as atividades propostas, por meio de um suporte delas ou de algum colega. Tais situações reforçaram a compreensão de que o TDAH se manifesta de formas diversas, exigindo do professor uma postura observadora, flexível e sensível às individualidades, como aborda Barkley (2002).

O suporte integrado foi unânime nas falas das entrevistadas. Visto que, de acordo com a análise dos dados adquiridos, o TDAH exige uma rede de apoio integrada entre escola, família e profissionais da saúde. As três docentes, em diferentes momentos, denunciaram fragilidades no suporte familiar, tanto pela falta de compreensão sobre o transtorno quanto pelas dificuldades estruturais enfrentadas pelos responsáveis.

Há referência também a situações de permissões excessivas, desconhecimento sobre manejo comportamental, resistência à realização do diagnóstico, exposição a situações de vulnerabilidade, incluindo situações de violência, conflitos familiares, brigas frequentes, uso ou circulação de drogas no ambiente comunitário e até mesmo experiências precoces relacionadas à sexualidade. Esses fatores ampliaram as dificuldades comportamentais e

emocionais, afetando diretamente a autorregulação, a atenção e a forma como esses estudantes se relacionam com colegas e professores.

As estratégias pedagógicas relatadas evidenciaram os esforços para individualizar o ensino. Mesmo na ausência de uma formação específica sobre TDAH, as três professoras buscaram manter o estudante em acompanhamento mais próximo, garantindo suporte constante durante as atividades. A professora Patrícia, em específico, utilizou jogos, dinâmicas e atividades práticas como ferramentas para favorecer a atenção e o engajamento.

Tais práticas aproximaram-se das metodologias ativas indicadas por Carvalho (2018), que valorizam o protagonismo do estudante e o estímulo à participação. Patrícia e Juliana relataram não realizar atividades diferenciadas, justificando que os estudantes se mostram capazes de acompanhar os assuntos. Nessa perspectiva, acontece uma redução de questões nas avaliações da instituição.

No contexto contrastivo da pesquisa, percebem-se diferenças importantes entre os municípios estudados. Em Lapão, onde atuam Juliana e Patrícia, observa-se uma maior familiaridade das docentes com estudantes neurodivergentes e o suporte oferecido pelo NAMEI e pela sala de AEE, ainda que insuficiente para atender à demanda elevada.

Nessa escola, há alguma estrutura de acompanhamento, relatórios trimestrais da psicopedagoga e orientação parcial às professoras, o que facilita, ainda que de forma limitada, a implementação de estratégias pedagógicas adaptadas. Já em Central, onde atua Madalena, o contexto é mais restrito. O suporte institucional é mais limitado, a professora relatou ausência de acesso direto aos laudos, o que exigiu ainda mais imprevisto e acompanhamento constante para garantir que os estudantes consigam realizar as atividades. Essa diferença evidenciou como a realidade local influenciou diretamente as estratégias adotadas e a efetividade da inclusão escolar.

A formação docente, aliás, constitui um dos pontos mais frágeis identificados pela pesquisa. Todas as participantes relataram a ausência de capacitações efetivas sobre TDAH oferecidas pela rede municipal. As formações existentes são consideradas superficiais, pontuais, desarticuladas da prática cotidiana e insuficientes para lidar com situações reais. Madalena afirmou, inclusive, que seu único contato com o tema ocorreu de modo superficial durante a graduação, reforçando a sensação de despreparo. As falas convergem para a necessidade de formações continuadas, práticas e contextualizadas, alinhadas com a perspectiva da Lei nº 14.254/2021, que prevê apoio pedagógico a estudantes com TDAH, mas cuja aplicação ainda encontra barreiras estruturais.

A ausência de políticas públicas efetivas também apareceu de maneira consistente. As professoras afirmaram que muitas ações permanecem apenas no campo normativo, sem alcançar as escolas de forma concreta. Há demanda por psicólogos, assistentes sociais e equipes multiprofissionais presentes no cotidiano escolar, e não apenas em ações eventuais.

Patrícia destacou a necessidade de recursos tecnológicos e materiais didáticos que facilitassem aulas mais dinâmicas, enquanto Juliana apontou para o isolamento pedagógico vivido pelos professores diante de turmas heterogêneas e de pouca articulação interna. Em Central, a realidade se mostrou ainda mais desafiadora. Madalena relatou a necessidade de apoio quase constante para que os estudantes consigam desenvolver autonomia mínima, evidenciando a falta de recursos e acompanhamento.

Diante desse conjunto de elementos, percebeu-se que as concepções docentes influenciaram diretamente sua atuação. Madalena, com menor contato prévio e suporte institucional limitado, reconhece sua compreensão restrita sobre o TDAH, e essa questão teórica leva a práticas centradas no controle comportamental e no acompanhamento individual. Já Juliana e Patrícia, atuando em Lapão, demonstraram maior familiaridade com os estudantes neurodivergentes e estratégias pedagógicas mais diversificadas, ainda que baseadas predominantemente na experiência prática.

Essa análise contrastiva evidenciou que, apesar das diferenças entre os municípios, a formação continuada, o suporte institucional e a articulação entre escola, família e profissionais especializados são elementos cruciais para a efetividade da inclusão escolar.

Por conseguinte, as participantes sugeriram medidas para aprimorar a inclusão: presença de psicólogo escolar que faça o acompanhamento com alguns estudantes, aumento de profissionais na sala de AEE e NAMEI, para atender à alta demanda dos municípios, capacitação prática e contínua dos docentes, parceria efetiva entre escola e família, e uso de recursos tecnológicos aliados a metodologias dinâmicas. Patrícia resumiu essas necessidades ao afirmar que “a escola precisa ser um espaço de acolhimento, com equipe colaborativa, estrutura adequada e práticas que respeitem o ritmo de cada criança”.

5-CONCLUSÃO

Nas análises das experiências das professoras de Lapão e Central, foi evidenciado que a inclusão escolar de estudantes com TDAH é um processo complexo, permeado por desafios pedagógicos, sociais e emocionais. As docentes relataram que, ao lidar diariamente com turmas heterogêneas, nas quais existem estudantes diagnosticados, em investigação ou com múltiplas vulnerabilidades, incluindo fome, descuido com a higiene, traumas, exposição a situações de risco social e ausência de suporte psicossocial adequado.

As professoras também enfatizaram a insuficiência de políticas públicas e suporte escolar, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Juliana relatou que, embora haja apoio da Sala de AEE, não acontece o acompanhamento dos estudantes direto com a psicóloga e assistente social da instituição, o que deixa uma defasagem nas orientações e acompanhamentos necessários. Madalena, por sua vez, evidenciou a dificuldade em lidar com as oscilações comportamentais de seus estudantes. Esses relatos apontaram não apenas lacunas na formação docente, mas também a necessidade de integração mais efetiva entre escola, família e profissionais de apoio.

As entrevistadas ressaltaram, ainda, a ausência de dinâmicas ou seminários voltados à orientação das famílias sobre o transtorno e sobre as abordagens pedagógicas mais eficazes, prática que poderia aproximar os familiares da realidade educacional e favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes. As professoras destacaram que, em muitos casos, assumem um papel que vai além da docência, oferecendo suporte emocional e orientação aos estudantes diante de famílias pouco compreensivas ou que aplicaram punições exageradas. Esse envolvimento evidencia a sobrecarga emocional enfrentada pelos docentes e a complexidade da inclusão escolar.

Esses relatos reforçaram que a questão norteadora da pesquisa - como as concepções dos professores influenciam suas práticas pedagógicas com estudantes com TDAH? – Identificou respostas claras na experiência vivida pelas docentes. Assim como, observou-se que as concepções e percepções sobre neurodiversidade moldaram diretamente as estratégias adotadas em sala de aula, influenciando a atenção individualizada, o acompanhamento emocional, o uso de recursos pedagógicos adaptativos e a forma como as turmas são organizadas.

A formação continuada, embora limitada, exerce papel crucial na qualidade das intervenções. As professoras reconheceram a necessidade de aprofundar seus conhecimentos sobre TDAH, metodologias inclusivas e estratégias de regulação emocional, além de

compreender melhor as políticas públicas existentes. Esse conhecimento, aliado a recursos de apoio e acompanhamento psicossocial, poderia fortalecer significativamente a inclusão escolar, promovendo não apenas desenvolvimento acadêmico, mas também a integração social e emocional dos estudantes

Em conclusão, a pesquisa evidenciou que a inclusão de estudantes com TDAH e outras neurodivergências depende de fatores como: formação docente, suporte institucional, políticas públicas efetivas e compreensão das condições de vida dos estudantes. O trabalho docente, marcado pelo comprometimento e dedicação, enfrenta desafios cotidianos que vão além da sala de aula, incluindo a mediação de contextos familiares e sociais complexos. Assim, este estudo contribuiu para a reflexão sobre a importância de práticas pedagógicas sensíveis, sustentáveis e centradas na diversidade, ressaltando a necessidade de investimento contínuo na formação de professores, elaboração de políticas públicas que realmente aconteçam e na estruturação de ambientes escolares acolhedores, equitativos e capazes de responder às singularidades de cada estudante.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. In: CASSAL, L. B. (Org.). *Alfabetização e diversidade*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO. **O que é TDAH**. São Paulo: ABDA, 2024. Disponível em: <https://tdah.org.br/o-que-e-tdah/>. Acesso em: 22 set. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARKLEY, Russell A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BEZERRA, M. F.; RIBEIRO, M. S. de S. **Percepções e práticas de professores frente ao TDAH: uma revisão sistemática na literatura**. REVISTA INTERSABERES, [S. l.], v. 15, n. 35, 2020. DOI: 10.22169/revint.v15i35.1607. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1607>. Acesso em: 29 nov. 2025.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1994.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. **Caderno de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 nov. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 out. 2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-publicacaooriginal-176779-pe.html>. Acesso em: 11 nov. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- 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, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 nov. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 27 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021.** Dispõe sobre apoio a educandos com dislexia, TDAH e outros transtornos de aprendizagem. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 dez. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Pol_tica_Nacional_de_Educa_o_Especial_na_Perspectiva_Inclusiva_15226887898922_7091.pdf. Acesso em: 27 out. 2025.

BROWN, Thomas E. **Transtorno de déficit de atenção:** a mente desfocada em crianças e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CARMO, Aparecida do. **Inclusão escolar:** práticas docentes e experiências de aprendizagem na diversidade. São Paulo: C CALIMAN, Luciana Vieira. Notas sobre a história oficial do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade TDAH. Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 19–38, jan./abr. 2010. ortez, 2016.

CARMO, Cláudio Márcio do. **Grupos minoritários, grupos vulneráveis e o problema da (in)tolerância:** uma relação linguístico-discursiva e ideológica entre o desrespeito e o ódio no contexto brasileiro. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, São Paulo, n. 64, p. 201–223, jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/gjKScQCrZpKtyM6mHz7S38g/>. Acesso em: 8 nov. 2025.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”. 14. ed. Porto Alegre: Mediação, 2021.

CRUZ, Bruna de Almeida et al. **Uma crítica à produção do TDAH e à administração de drogas em crianças.** Estudos de Psicologia, Natal, v. 21, n. 3, p. 282-292, jul./set. 2016. DOI: 10.5935/1678-4669.20160027.

DAMÁSIO, Fábio. **Formação docente e educação inclusiva:** caminhos para a prática reflexiva. São Paulo: Cortez, 2016.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

FERREIRA, Vânia da Silva. **A neurodiversidade na escola e a importância das práticas articuladas.** Revista Nova Paideia, v. 6, n. 3, p. 1017-1026, 2024. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/603>. Acesso em: 8 nov. 2025.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALIETA, Andréa dos Santos; SANTOS, Camila Silva dos. **A formação docente para a inclusão: desafios e possibilidades na contemporaneidade.** Revista Educação e Linguagens, v. 12, n. 23, p. 252–270, 2023.

GUERRA, Isabel. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso.** Cascais: Principia, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências.** Cadernos CEDES, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/V9C4DP9Fq9bWBcXszfWsWJC/>. Acesso em: 11 nov. 2025.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisa contrastiva e estudos multicase: do método contrastivo em ciências sociais e educação.** Salvador: EDUFBA, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MARINHO, Carla Cristina; OMOTE, Sadao. **Concepções de futuros professores sobre educação inclusiva.** Revista Educação Especial, v. 30, n. 59, p. 629–642, 2017.

MASINI, Elcie Fortes Salzano. **Formação de professores e inclusão: práticas e reflexões.** São Paulo: Cortez, 2020.

MATTOS, Paulo. **No mundo da lua: perguntas e respostas sobre TDAH em crianças, adolescentes e adultos.** 16. ed. São Paulo: ABDA, 2015.

MEIRELES, Osilene Maria de Sá e Silva. **A atuação do professor frente ao aluno com TDAH.** 2018. Monografia (Especialização em Neuropsicopedagogia) – Faculdade de Educação de São Paulo, São Paulo, 2018.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Educação inclusiva: construindo sistemas educacionais inclusivos.** Brasília: MEC/SEESP, 2021. MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ética nas pesquisas qualitativas segundo suas características.** Revista Pesquisa Qualitativa, São Paulo, v. 9, n. 22, p. 521–539, 2021. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/506010>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ética nas pesquisas qualitativas segundo suas características.** Revista Pesquisa Qualitativa, São Paulo, v. 9, n. 22, p. 521–539, 2021. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/506>

MORGADO, Marta; KRISTENSEN, Christian Haag. **Conhecimento de professores da rede pública estadual de Rondônia sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).** Revista Portuguesa de Educação, v. 37, n. 1, p. 1–23, 2024. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.26335>. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.26335>. Acesso em: 29 nov. 2025.

- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.
- REIS, Nubiragina Salasar dos et al. **Neurodiversidade na escola**. ARACÊ, v. 6, n. 4, p. 1–10, dez. 2024.
- ROHDE, Luis Augusto P.; MATTOS, Paulo. **Princípios e práticas em TDAH**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ROTTA, Newra Tellechea. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Caminhos pedagógicos da inclusão: transformando a escola para todos**. São Paulo: Memnon, 2003.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.
- SINGER, Judy. **Por que você não pode ser normal uma vez na vida? In: CORKER, M.; FRENCH, S. (org.). Discurso sobre deficiência**. Buckingham: Open University Press, 1999. p. 59-67. (Tradução livre).
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento: a psicologia da inteligência humana**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANEXO I



Questionário de Entrevista com as Docentes

1. Você já teve experiências de ensino com crianças diagnosticadas com TDAH?
Como foi essa vivência?
2. Que tipo de apoio a escola ou a gestão educacional oferece no trabalho com estudantes com TDAH?
3. Você conhece a Lei nº 14.254/2021, que trata do apoio a estudantes com TDAH e dislexia?
4. Que sugestões você daria para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais inclusivo e eficaz para crianças com TDAH no Ensino Fundamental?
5. Quais informações estavam descritas no laudo dessas crianças e de que forma você identificou, na prática, as características relacionadas ao TDAH?
6. Existe uma capacitação para lidar com esses estudantes? Como ela acontece?
Alcança suas dificuldades?
7. Na sua percepção, o que ainda precisa ser melhorado em termos de políticas públicas e práticas escolares para favorecer a inclusão de crianças com TDAH?
8. Quais dificuldades você encontra no ensino de estudantes que apresentam essa neurodivergência (emocional, comportamental e social)?
9. Quais estratégias pedagógicas você utiliza para auxiliar crianças com TDAH em sala de aula?
10. Como você adapta atividades ou metodologias para favorecer a inclusão e a participação dessas crianças?
11. Como as concepções dos professores influenciam suas práticas pedagógicas com estudantes com TDAH?
12. Como você avalia o impacto do TDAH no processo de aprendizagem e nas relações sociais das crianças?