



Políticas Públicas e Direitos das Pessoas com Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade – Estudo de Caso em uma Escola de Ensino Fundamental no Município de Eusébio no Ceará no Ano de 2024

Public Policies and the Rights of People with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Case Study in an Elementary School in the Municipality of Eusébio, Ceará, in 2024

Isis Rangel Ferreira Soares

Prof. Esp.

José Amauri Siqueira da Silva

Prof. Dr.

Willianderson Marinho da Silva

Prof. Ms.

Resumo: A crescente incidência de diagnósticos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no ambiente escolar brasileiro tem suscitado questionamentos relevantes sobre a capacidade do Estado em garantir, de forma concreta, o direito à educação inclusiva para esses estudantes. O presente estudo propõe-se a analisar a efetividade das políticas públicas direcionadas à inclusão escolar de estudantes com TDAH, examinando seus reflexos no processo de ensino e aprendizagem e mapeando os principais obstáculos enfrentados pelas escolas em sua implementação. Integra-se a esse propósito a investigação sobre o papel desempenhado pelos docentes e pelas instituições na construção de práticas pedagógicas inclusivas, bem como a avaliação crítica das legislações atualmente vigentes. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, com delineamento de revisão de literatura. O corpus analítico foi constituído por artigos científicos, livros, dissertações, teses e documentos oficiais publicados entre 2010 e 2025, coletados em bases de dados acadêmicas de reconhecida credibilidade. O tratamento dos dados foi conduzido de forma interpretativa, resultando na sistematização das informações em eixos temáticos centrados no TDAH, nas políticas de inclusão e nas práticas pedagógicas. Os resultados revelam que, a despeito dos avanços normativos conquistados, a efetividade das políticas públicas de inclusão segue comprometida por variáveis como a insuficiência na formação continuada dos docentes, a precariedade dos recursos pedagógicos disponíveis, a carência de equipes multiprofissionais e a persistência de estigmas e barreiras atitudinais no cotidiano escolar. Conclui-se que a inclusão efetiva dos estudantes com TDAH ultrapassa o plano legislativo, exigindo comprometimento político, investimento estruturado em formação profissional e integração permanente entre as políticas de educação, saúde e assistência social, como condições indispensáveis à construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e justa.

Palavras-chave: alunos; políticas públicas; TDAH.

Abstract: The increasing prevalence of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) diagnoses in Brazilian schools has raised important questions regarding the State's capacity to effectively guarantee the right to inclusive education for these students. This study aims to analyze the effectiveness of public policies designed to promote the educational inclusion of students with ADHD, examining their impact on the teaching and learning process and identifying the main obstacles faced by schools in their implementation. This purpose also encompasses an investigation into the role played by teachers and educational institutions in developing inclusive pedagogical practices, as well as a critical assessment of the legislation currently in force. Methodologically, the study adopts a qualitative, descriptive, and exploratory approach, based on a literature review design. The analytical corpus consisted of scientific articles, books, dissertations, theses, and official documents published between 2010 and 2025, retrieved from reputable academic databases. Data were analyzed interpretively, resulting in the organization of information into thematic categories focusing on ADHD, inclusion policies, and pedagogical practices. The findings reveal that, despite the regulatory advances achieved, the effectiveness of public inclusion policies remains hindered by factors such as insufficient continuing teacher education, inadequate pedagogical resources, a shortage of multidisciplinary teams, and the persistence of stigma and attitudinal barriers in everyday school settings. It is concluded that the effective inclusion of students with ADHD extends beyond the legislative framework and requires political commitment, structured investment in professional development, and ongoing integration among education, health, and social assistance policies as indispensable conditions for building a truly inclusive and equitable school environment.

Keywords: students; public policies; ADHD.

INTRODUÇÃO

O aumento expressivo de diagnósticos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no âmbito educacional brasileiro tem provocado reflexões importantes sobre a eficácia das políticas públicas destinadas à inclusão escolar. Apesar dos avanços legislativos no reconhecimento dos direitos das pessoas com TDAH, persistem lacunas consideráveis na concretização dessas políticas, notadamente no que diz respeito ao suporte pedagógico e ao atendimento especializado oferecido pelas instituições de ensino (Mattos, 2011).

Diante desse panorama, impõe-se a seguinte questão-problema: de que forma as políticas públicas brasileiras têm assegurado, efetivamente, o direito à educação inclusiva para estudantes com TDAH, garantindo não apenas o acesso à escola, mas também a permanência e o pleno desenvolvimento desses sujeitos no ambiente educacional?

Com base nessa problemática, o presente estudo tem como objetivo geral examinar a atuação do Estado na formulação e na promoção de políticas públicas voltadas à inclusão educacional de pessoas com TDAH, tendo como referência os princípios constitucionais da igualdade e da dignidade da pessoa humana.

Em termos específicos, a pesquisa busca: compreender os fundamentos conceituais e os critérios diagnósticos do transtorno; identificar as repercussões do TDAH sobre o processo de ensino e aprendizagem; investigar o papel da escola

e dos docentes na construção de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas; e avaliar a efetividade do arcabouço normativo vigente, com ênfase no Projeto de Lei nº 7.081/2010 e em sua posterior consolidação por meio da Lei nº 14.254/2021.

A relevância desta pesquisa reside na urgência de ampliar a compreensão acerca dos obstáculos que comprometem a efetivação das políticas públicas voltadas ao TDAH, particularmente em ambientes educacionais que enfrentam limitações estruturais e insuficiência na formação continuada dos profissionais da educação. Soma-se a isso a persistência de estigmas e de concepções equivocadas sobre o transtorno, fatores que alimentam práticas excludentes e dificultam a adoção de estratégias pedagógicas condizentes com as necessidades dos estudantes.

O estudo se justifica ao propor uma análise crítica e fundamentada das políticas em vigor, contribuindo para a edificação de uma perspectiva escolar mais inclusiva, científica e humanizadora e, com isso, fortalecendo o debate em torno do direito à educação de qualidade para todos os indivíduos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) configura-se como um transtorno do neurodesenvolvimento marcado por padrões persistentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade, os quais repercutem negativamente no funcionamento acadêmico, social e comportamental do sujeito. Trata-se de uma condição amplamente investigada nos campos da psicologia, da medicina e da educação, sobretudo em virtude do aumento expressivo de diagnósticos nas últimas décadas e de seus robustos desdobramentos nos contextos escolares e sociais.

Sob a perspectiva da *American Psychiatric Association* (2014), o TDAH apresenta-se como uma condição neurobiológica atrelada a disfunções nas funções executivas, de modo especial àqueles referentes ao controle atencional, à autorregulação comportamental e ao planejamento. Em consonância com essa premissa, Barkley (2008) ressalta que o transtorno compromete severamente o autocontrole do indivíduo, impactando sua habilidade de organizar ações, inibir impulsos e sustentar o foco em atividades de longa duração.

Em termos históricos, a compreensão do TDAH transitou por diversas conceituações empíricas até consolidar sua definição contemporânea. Outrora associado a falhas de controle moral e, em momento posterior, a disfunções cerebrais mínimas, o transtorno evoluiu em seu escopo científico. Atualmente, é devidamente reconhecida como uma condição de etiologia multifatorial que articula componentes genéticos, neurobiológicos e ambientais. Investigações evidenciam que anomalias em vias de neurotransmissores como dopamina e noradrenalina, somadas a disfunções no córtex pré-frontal, guardam relação direta com as manifestações sintomáticas do quadro (Silva, 2022).

No tocante à sua identificação diagnóstica, o TDAH ampara-se em rigorosos critérios clínicos estipulados por manuais internacionais de referência, a exemplo do DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) e da CID-10/11 (Classificação Internacional de Doenças). Tais diretrizes exigem a constatação de sintomas por um período ininterrupto de pelo menos seis meses, com manifestação precoce na infância e incidência pervasiva em múltiplos contextos, como o familiar e o escolar. Exige-se, ainda, que essa sintomatologia acarrete prejuízos significativos à funcionalidade plena da vida do indivíduo (American Psychiatric Association, 2014).

Diante de sua complexidade, o diagnóstico requer uma avaliação minuciosa e multidisciplinar, integrando os saberes de psicólogos, psiquiatras e pedagogos, além da análise aprofundada do histórico clínico e comportamental do sujeito. A realização de uma anamnese detalhada, que englobe a coleta de informações junto à família e à escola, é imprescindível para atestar a precisão diagnóstica e estruturar o diagnóstico diferencial em relação a outras condições sistêmicas, como quadros de ansiedade, depressão e transtornos específicos de aprendizagem (Rotta, 2006).

A tríade sintomatológica do TDAH é classicamente categorizada em desatenção, hiperatividade e impulsividade. A desatenção é evidenciada pela dificuldade em sustentar o foco, acatar instruções detalhadas e finalizar tarefas. Já a hiperatividade traduz-se em acentuada inquietação motora e na incapacidade de permanecer em estado de repouso. A impulsividade, por sua vez, manifesta-se por meio de condutas precipitadas, pela incapacidade de aguardar a própria vez e por interrupções recorrentes no seio das interações sociais (Barkley, 2020).

Ademais, o transtorno pode delinear-se clinicamente a partir de três apresentações ou subtipos: o predominantemente desatento, o predominantemente hiperativo-impulsivo e o combinado, figurando este último como o de maior prevalência diagnóstica. Essa estratificação favorece uma compreensão mais acurada das demandas específicas de cada indivíduo, viabilizando o delineamento de intervenções terapêuticas e pedagógicas mais assertivas (Silva, 2022).

A gênese e os fatores de risco associados ao TDAH também constituem vertentes de grande relevância acadêmica. Pesquisas atestam uma expressiva influência genética, evidenciada pelos altos índices de herdabilidade entre familiares de primeiro grau. No entanto, fatores ambientais desempenham papel cogente na modulação e manifestação do transtorno, englobando elementos como exposição intrauterina a agentes tóxicos, intercorrências perinatais, prematuridade extrema e vivências em contextos familiares historicamente adversos (Thapar *et al.*, 2013). Configura-se, portanto, a base do TDAH como o produto de uma complexa interação entre predisposição biológica e atravessamentos ambientais.

Soma-se a esse panorama a alta incidência de comorbidades. Frequentemente, o TDAH coexiste com outras condições clínicas, como os transtornos de ansiedade, episódios depressivos, Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD) e variadas dificuldades de aprendizagem. A sobreposição desses quadros introduz camadas adicionais de complexidade diagnóstica e interventiva, demandando abordagens terapêuticas sistematicamente integradas (Barkley, 2020).

Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e TDAH no Brasil

A construção das políticas públicas dirigidas às pessoas com deficiência no Brasil vincula-se diretamente à consolidação dos direitos sociais inscritos na Constituição Federal de 1988, diploma normativo que erige a educação, a saúde e a dignidade da pessoa humana à condição de direitos fundamentais e inalienáveis (Paes; Renk; Simão-Silva, 2022).

Nesse horizonte, a inclusão de indivíduos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) deixa de ser compreendida tão somente como uma demanda educacional e passa a ser reconhecida como um direito a ser provido pelo Estado, a exigir ações articuladas e convergentes entre os setores da educação, da saúde e da assistência social.

Do ponto de vista histórico, as políticas públicas brasileiras empreenderam uma significativa transição de um modelo de base assistencialista para uma concepção firmada na lógica dos direitos, movimento que se intensificou a partir da promulgação da Constituição de 1988 (Brito; Fonseca; Souza, 2024).

A partir desse marco fundante, sedimentou-se o entendimento de que incumbe ao Estado o dever de garantir condições equânimes de participação social a todos os cidadãos, em especial àqueles que apresentam necessidades específicas. No que concerne ao TDAH, ainda que sua classificação formal como deficiência não seja uniforme em todos os dispositivos normativos, os impactos funcionais decorrentes do transtorno fundamentam e legitimam sua inclusão no escopo das políticas de educação inclusiva e de atendimento especializado (Dias *et al.*, 2021).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB — Lei nº 9.394/1996) preconiza que o sistema educacional deve ser estruturado de modo a contemplar as necessidades dos educandos com características singulares, assegurando-lhes não apenas o acesso, mas a efetiva permanência e a plena aprendizagem no ensino regular. Referido diploma legal reafirma a centralidade da adaptação curricular, da formação docente qualificada e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como pilares indispensáveis à construção de uma inclusão escolar substantiva (Brasil, 1996).

No rol dos avanços mais expressivos no campo das políticas públicas, destaca-se a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI — Lei nº 13.146/2015), instrumento legislativo que consolidou direitos fundamentais e traçou diretrizes estruturantes para a inclusão social em suas múltiplas dimensões. A LBI assegura o acesso à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino, determinando a supressão de barreiras de qualquer natureza e a provisão de suporte efetivo às necessidades dos estudantes. Embora o TDAH não seja nominalmente contemplado no texto da lei, suas repercussões podem ser enquadradas na perspectiva das limitações funcionais que obstaculizam a participação plena e igualitária do sujeito na vida em sociedade (Brasil, 2015).

Na dimensão da saúde pública, o Sistema Único de Saúde (SUS) ocupa posição estratégica na garantia do diagnóstico e do tratamento do TDAH mediante abordagem interdisciplinar. A Política Nacional de Atenção à Saúde da Pessoa com

Deficiência (PNAISPD) reforça a imperiosidade de um cuidado integral, que abranja o acompanhamento psicológico, psiquiátrico e terapêutico em sua integralidade. Não obstante, subsistem desafios de vulto relacionados à distribuição desigual do acesso aos serviços especializados, à escassez de profissionais habilitados e à fragmentação entre as distintas políticas setoriais (Brasil, 2010).

Outro marco normativo de inegável relevância é a Lei nº 14.254/2021, que dispõe sobre o acompanhamento integral dos educandos com dislexia e TDAH. Essa legislação representa um avanço estrutural ao institucionalizar a necessidade de identificação precoce, apoio pedagógico sistemático e acompanhamento especializado no interior do espaço escolar. O diploma atribui aos sistemas de ensino a responsabilidade de desenvolver e sustentar programas que garantam suporte adequado, contemplando a formação continuada dos docentes e a atuação de equipes multiprofissionais devidamente articuladas (Brasil, 2021).

Adespite do conjunto de progressos normativos assinalados, a implementação efetiva das políticas públicas ainda depara com um cenário de entraves estruturais e operacionais de diversas ordens. Entre os obstáculos mais recorrentes, figuram a precariedade da infraestrutura física das unidades escolares, a insuficiência de repasse financeiro, o déficit de formação continuada dos profissionais da educação e a persistência de estigmas culturalmente enraizados em torno do TDAH (Barbosa; Cordeiro, 2025). Com frequência, comportamentos inerentes ao transtorno são equivocadamente interpretados como indisciplina ou desengajamento voluntário, leitura que fragiliza os processos de inclusão e compromete o desenvolvimento integral do estudante.

Acrescenta-se, ainda, que a falta de interlocução eficiente entre os setores da educação, da saúde e da assistência social inviabiliza a construção de um atendimento verdadeiramente integral e longitudinal. Evidencia-se, assim, que a efetividade das políticas públicas não se esgota na existência formal de legislações, mas exige sua tradução concreta no cotidiano institucional, mediante ações coordenadas, metas claras e mecanismos permanentes de monitoramento e avaliação (Melo; Pessoa, 2025).

Na visão de Dias *et al.* (2021), a escola assume protagonismo incontornável na promoção da inclusão real, cabendo-lhe adaptar suas práticas pedagógicas, implementar estratégias de ensino diferenciadas e cultivar um ambiente institucional efetivamente acolhedor e estimulante. A formação docente contínua e qualificada torna-se, dessa forma, condição para que os professores sejam capazes de reconhecer as especificidades do TDAH e de intervir pedagogicamente de maneira assertiva, intencional e sensível no processo de ensino-aprendizagem.

Efetividade das Políticas Públicas e Resultados da Inclusão Escolar de Alunos com TDAH

A efetividade das políticas públicas orientadas à inclusão escolar de estudantes diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) erige-se como um dos desafios mais complexos no seio do sistema educacional

brasileiro contemporâneo. Muito embora o país registre avanços notórios no âmbito do ordenamento jurídico, sobretudo com a promulgação de diplomas legais que consagram o direito inalienável à educação inclusiva, a materialização dessas prerrogativas no cotidiano escolar esbarra em substanciais limitações de ordem estrutural, pedagógica e institucional (Brito; Fonseca; Souza, 2024).

Em seu arcabouço normativo, pautado na Constituição Federal de 1988 e solidificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), o Brasil estabelece como premissa a obrigatoriedade de acesso à educação de qualidade no ensino regular para todos os educandos, em irrestrito respeito às suas condições particulares (Brasil, 2015).

Tratando-se especificamente do contingente discente com TDAH, o imperativo da inclusão demanda não apenas a matrícula nas instituições, mas a promoção de condições ambientais e instrucionais que assegurem, de forma equitativa, a permanência, o engajamento pleno e o desenvolvimento integral do indivíduo (Brasil, 1988).

Neste panorama, a aprovação da Lei nº 14.254/2021 configurou-se como um marco indelével ao positivar a obrigatoriedade de acompanhamento integral aos educandos com TDAH e dislexia no contexto escolar. A referida lei estabelece a necessidade de identificação precoce, de suporte pedagógico contínuo e de assistência por equipes multiprofissionais. Todavia, a capacidade transformadora dessa legislação subordina-se visceralmente à sua consecução prática, o que pressupõe uma profunda articulação orgânica entre o financiamento de políticas educacionais consistentes, a formação docente e o aparelhamento das instituições de ensino (Brasil, 2021).

O escrutínio da efetividade dessas políticas públicas, portanto, transcende a mera constatação da existência de normas; requer o exame dos impactos concretos aferidos no cerne do processo educacional. Entre os indicadores cabais dessa efetividade, destacam-se a otimização da performance acadêmica, a mitigação dos índices de evasão, o fomento à participação ativa nas rotinas escolares e o robustecimento dos laços de sociabilidade no ambiente formativo (Melo; Pessoa, 2025).

Investigações científicas endossam que, quando as diretrizes públicas são implementadas com rigor e adequação, estudantes com TDAH experimentam saltos qualitativos expressivos em suas trajetórias de aprendizagem. A adoção de arranjos pedagógicos diferenciados tais como adaptações curriculares, o emprego de apoios visuais, o fracionamento de tarefas complexas e a flexibilização do tempo de avaliação atua como catalisador na regulação da atenção, nas capacidades de planejamento e na manutenção do engajamento estudantil (Oliveira; Pereira, 2022).

Outrossim, torna-se imperativo mencionar a atuação orquestrada de equipes multidisciplinares compostas por psicólogos, pedagogos e especialistas correlatos, cuja inserção tem se provado um vetor crucial no acompanhamento qualificado desse alunado. Tais abordagens integradas tornam as intervenções sistêmicas e

refinadas, por abarcarem tanto os desenvolvimentos cognitivos e executivos quanto a complexidade das dimensões emocionais e sociais do educando (Ribeiro, 2025).

Não obstante essa constatação de avanços metodológicos, as políticas inclusivas debatem-se ainda com entraves crônicos que operam como fatores de corrosão de sua eficácia. Avultam-se, nesse cenário restritivo, as lacunas na formação continuada dos docentes, a histórica insuficiência de recursos e tecnologias assistivas, o déficit de profissionais de apoio nas escolas regulares e o dramático distanciamento no acesso plural a redes interconectadas de educação infantil, básica e saúde complementar (Barbosa; Cordeiro, 2025).

A fragilidade da formação docente revela-se uma das engrenagens mais nevralgias desta equação. Expressivo contingente de professores relata severa desarticulação teórico-prática para gerir o manejo comportamental e didático exigido pelas especificidades do TDAH, resultando, invariavelmente, em adaptações pedagógicas inconsistentes ou na patologização estigmatizante dos comportamentos divergentes do aluno. Sob este prisma, a estruturação de programas de capacitação continuada desponta como condição irrenunciável para o alicerçamento de uma prática pedagógica emancipatória e verdadeiramente inclusiva (Santos; Almeida, 2022).

Somam-se a isso as severas barreiras atitudinais, culturais e sociais que teimam em prevalecer no tecido da instituição educacional. O estigma ainda associado de forma pejorativa aos sujeitos com TDAH cristaliza um obstáculo para sua inclusão e contribui cabalmente para a sedimentação da exclusão. Intervir na superação dessas barreiras intangíveis requer muito mais do que ajustes normativos; demanda uma verdadeira revolução pedagógica, voltada à edificação de uma cultura escolar que, orientada para a empatia, honre a pluralidade e promova um currículo calcado no respeito profundo às identidades neurodiversas (Melo; Pessoa, 2025).

Agrava este cenário a debilidade crônica da intersetorialidade e a dissonância nas articulações entre as instâncias centrais de educação, saúde e assistência social, o que inviabiliza um fluxo coerente e resolutivo de acolhimento transdisciplinar. A orfandade do aluno diante das demandas que excedem os muros escolares impacta fatalmente a efetividade do modelo (Barbosa; Cordeiro, 2025).

Em contrapartida, as evidências colhidas em ecossistemas esparsos de sucesso sinalizam inequivocamente que a conjugação de compromisso institucional resolutivo, financiamento rigoroso e formação perene é capaz de materializar as bases teóricas de direitos plenos (Ribeiro, 2025). Organizações educativas que promovem, de modo estruturado, essa ecologia inclusiva ostentam indicadores superlativos no que toca às aquisições intelectuais, ao vigor na saúde emocional e ao progresso relacional da população discente com TDAH.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com delineamento descritivo e exploratório, conduzida mediante revisão

bibliográfica e documental. A escolha por essa abordagem metodológica justifica-se por sua capacidade de viabilizar uma análise sistemática, rigorosa e crítica do estado da arte das produções científicas, fornecendo subsídios consistentes para uma compreensão aprofundada acerca da efetividade das políticas públicas e dos reais desdobramentos da inclusão escolar de estudantes diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

A revisão de literatura configura-se como um procedimento metodológico alicerçado no levantamento, na triagem e no escrutínio de materiais previamente chancelados pelo meio acadêmico — abarcando artigos científicos, livros, dissertações, teses e marcos legais oficiais. Essa estratégia investigativa é fulcral para a edificação de um referencial teórico robusto e atualizado, propiciando a identificação sistemática de lacunas do conhecimento, tendências investigativas e a multiplicidade de aportes teóricos que orbitam o objeto de estudo em questão.

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, o corpus de análise foi constituído a partir de buscas em bases de dados bibliográficas reconhecidas, notadamente a Scientific Electronic Library Online (SciELO), o Google Acadêmico e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Complementarmente, procedeu-se ao mapeamento de documentos normativos e oficiais exarados por instâncias governamentais, com destaque para o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Saúde (MS). O recorte temporal estipulado para a coleta de dados compreendeu o íterim de 2010 a 2025, privilegiando-se, dessa forma, a literatura contemporânea, pertinente e intimamente vinculada ao escopo do trabalho.

No que tange aos critérios de inclusão, foram selecionadas produções que abordassem, de forma nuclear, o TDAH circunscrito ao ambiente educacional, a trajetória das políticas públicas de inclusão escolar no Brasil e a transposição dessas normativas para a práxis pedagógica. Em contrapartida, como critérios de exclusão, foram descartados os materiais que não apresentavam aderência direta ao problema de pesquisa, produções não indexadas ou aquelas que careciam do necessário rigor metodológico e científico.

O tratamento e a análise dos dados fundamentaram-se em sucessivas etapas de leitura corporificadas em três níveis: exploratório, seletivo e interpretativo. Esse processo objetivou extrair conceitos basilares, premissas teóricas fundamentais e evidências empíricas atinentes ao fenômeno da inclusão escolar de discentes com TDAH. Sequencialmente, as informações decantadas foram categorizadas, estruturando-se a discussão em eixos temáticos centrais, a saber: a) fundamentação conceitual do TDAH; b) panorama e evolução das políticas públicas inclusivas; c) dimensão das práticas pedagógicas; e d) entraves e desafios na materialização da inclusão educacional.

A adoção do paradigma qualitativo conferiu à pesquisa uma densidade reflexiva e analítica, permitindo transcender a mera catalogação dos dispositivos normativos para investigar as complexas implicações práticas dessas políticas

no chão de fábrica da escola. Sob esse prisma, tornou-se exequível tensionar a relação dialética entre o prescrito (teoria/legislação) e o vivido (prática cotidiana), evidenciando os múltiplos fatores condicionantes que modulam a efetividade das políticas de educação inclusiva.

Em suma, cumpre salientar que o rigor do percurso metodológico delineado assegurou a construção de um panorama denso e integrativo sobre a temática explorada. Desse modo, o estudo logra contribuir para o adensamento do debate acadêmico, fomentando reflexões urgentes acerca da premente necessidade de requalificação das políticas públicas e de repensar as engrenagens das práticas educacionais destinadas à plena inclusão dos educandos com TDAH.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados advindos da presente investigação evidenciam que, a despeito do Brasil ostentar um arcabouço jurídico marcadamente robusto e progressista no que tange à dimensão da inclusão escolar, a efetividade das políticas públicas direcionadas aos educandos com TDAH ainda se materializa de forma assimétrica, fragmentada e restrita na práxis educacional.

Constata-se que a transposição dessas diretrizes não opera de maneira equânime entre as instituições de ensino, assimetria que reverbera frontalmente nas condições objetivas de aprendizagem, no acolhimento e na permanência desses estudantes no ecossistema escolar (Brito; Fonseca; Souza, 2024).

Nessa conjuntura, afere-se que o reconhecimento do direito inalienável à educação inclusiva traduz um marco civilizatório expressivo, máxime a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, diploma que alçou a educação ao patamar de direito social e fundamental irrenunciável de todos os cidadãos. Todavia, a mera prerrogativa legal não possui o condão de, per se, assegurar a efetivação orgânica da inclusão, impondo-se a imperiosa articulação de condições concretas, orçamentárias e pedagógicas para que tal direito ganhe materialidade nas tramas do cotidiano escolar (Brasil, 1988).

O escrutínio da legislação educacional nacional corrobora que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) instituiu vetores fundamentais para a cultura inclusiva, notadamente ao prescrever a adaptação dos processos de ensino-aprendizagem às idiossincrasias dos discentes.

Na concretude das salas de aula, porém, grande parte das unidades escolares continua a esbarrar em obstáculos estruturais agudos para operacionalizar tais comandos normativos, com especial ênfase nas dificuldades atinentes à personalização do ensino, à flexibilização curricular e à provisão contínua de suporte pedagógico especializado (Brasil, 1996).

Em convergência, outro achado de relevo tange à contribuição paradigmática da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), a qual dilatou a compreensão conceitual sobre a deficiência, repousando ênfase na premente urgência de eliminação das barreiras impeditivas à plena participação social. Malgrado os avanços conceituais propiciados

pela LBI, a pesquisa constatou a tenaz subsistência de barreiras atitudinais, metodológicas e comunicacionais nas escolas, as quais atuam como mecanismos de silenciamento e de cerceamento à coparticipação integral dos alunos com TDAH nas dinâmicas acadêmicas (Brasil, 2015).

Sob essa ótica analítica, a promulgação da Lei nº 14.254/2021 configura um salto qualitativo singular ao positivar, de forma específica, o direito ao acompanhamento integral, preventivo e multiprofissional aos educandos diagnosticados com TDAH e dislexia. Não obstante a magnitude da norma, os dados reunidos sinalizam que sua exequibilidade permanece em estágio embrionário. Tal defasagem é substancialmente agravada em municipalidades desprovidas de adequado financiamento e de infraestrutura educacional consolidada, fator que esvazia a pujança protetiva da legislação e compromete a efetividade das salvaguardas nela inscritas (Brasil, 2021).

No tocante ao constructo das práticas pedagógicas, as evidências coligidas atestam que o emprego sistemático de estratégias didáticas diferenciadas, a exemplo das adaptações e do fracionamento curricular, da maximização de recursos visuais e auditivos e da dilação e flexibilização do tempo avaliativo reverbera positivamente no cômputo do desenvolvimento cognitivo dos alunos com TDAH. É imperioso destacar que essas mediações ancoram o refinamento da atenção executiva, fomentam o engajamento produtivo e catapultam a autonomia discente, chancelando a premência da incorporação de metodologias ativas e emancipatórias na cultura escolar (Oliveira; Pereira, 2022).

Aliado a isso, apurou-se que a simbiose de esforços no seio de equipes multidisciplinares exerce função nuclear e insubstituível na tessitura da inclusão escolar. A teia colaborativa tecida entre os profissionais da educação e os especialistas da grande área da saúde (psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psiquiatras e neuropediatras) viabiliza uma leitura global das vulnerabilidades e potencialidades do aluno. Essa interação contínua gera intervenções mais resolutivas e impulsiona qualitativamente os contornos e o êxito do processo de ensino-aprendizagem (Ribeiro, 2025).

A despeito dos modelos ideais, um dos gargalos mais asfixiantes evidenciados pelo estudo reside na precariedade da formação e da valorização docente. Expressiva parcela de educadores relata profundo desamparo teórico e instrumental para mediar as singularidades inerentes ao TDAH, realidade que impacta em cascata a qualidade das intervenções pedagógicas orquestradas em sala de aula. Esse vácuo formativo escancara a urgência inadiável de políticas de Estado perenes e robustas direcionadas à capacitação e à formação continuada do corpo docente, distanciando-se de palestras esparsas para a adoção de programas institucionalizados de mentoria e atualização (Santos; Almeida, 2022).

Em paralelo, despontam de modo alarmante as barreiras socioculturais entranhadas no ethos de muitas instituições de ensino, as quais frequentemente descambam para a estigmatização, a ridicularização e o isolamento dos educandos com TDAH. Traços comportamentais consubstanciais ao transtorno, como a impulsividade e a desatenção flutuante, continuam a ser lidos pelas lentes punitivas

da letargia, da indisciplina ou do déficit de caráter, leituras viciadas que retroalimentam ciclos de exclusão, minam a autoeficácia do estudante e inviabilizam a edificação de um locus educativo genuinamente democrático (Barbosa; Cordeiro, 2025).

A teia descrita é agravada severamente pela constatação da fragilidade das redes de proteção intersetoriais. A desarticulação entre os entes responsáveis pelas esferas da educação, saúde básica e especializada e assistência social esgarça o tecido das políticas públicas de atendimento. A orfandade do trabalho articulado pulveriza as ações, inviabiliza o rastreio sistemático do alunado, encarece os processos logísticos da família e, em última instância, mutila o alcance e a profundidade das balizas interventivas legalmente preconizadas (Melo; Pessoa, 2025).

De outro vértice, e a título de contraponto esperançoso, os achados sublinham que, ali onde germina o compromisso ético-institucional alinhado à dotação orçamentária e à fluidez formativa, despontam cenários de marcante sucesso inclusivo. O mapeamento de ecossistemas educacionais que incorporaram integralmente essas premissas revelou avanços comensuráveis no rigor e na proficiência acadêmica, na riqueza das dinâmicas de socialização e no resgate da autoestima e da dignidade da população discente com TDAH (Dias *et al.*, 2021).

Isso posto, ficou sobejamente demonstrado que o domínio adequado e desmistificado dos contornos neurobiológicos e funcionais do transtorno, por parte de todos os atores e pares componentes da comunidade escolar, figura como a espinha dorsal para a solidificação de uma epistemologia da inclusão eficiente. O conhecimento ancorado em bases técnico-científicas opera como antídoto fulminante contra o preconceito, alicerçando práticas mais generosas, empáticas e eficientes, que propiciam, sob todos os aspectos, a maturação integral dos educandos (Mattos *et al.*, 2011).

Em derradeira análise, os alicerces teóricos e os resultados escrutinados nesta pesquisa bradam, em uníssono, que a efetividade real das políticas públicas de matriz inclusiva jamais se sustentará exclusivamente sob o peso retórico das legislações; subsume-se, fundamentalmente, na encarnação empírica desses ditames nos tortuosos caminhos do chão da escola.

A concretização da quimera de uma educação inclusiva e civilizatória convoca o Estado, a família e a sociedade corporificada a assumirem ações inexoravelmente integradas, com injeção de investimentos vultosos num compromisso contínuo, a fim de operar uma profunda ruptura paradigmática que transcenda o acesso formal, provendo aos educandos diagnosticados com TDAH muito mais do que a simples matrícula, mas sim a garantia fática da cidadania aprendente (Silva, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso investigativo trilhado ao longo do presente estudo permitiu edificar uma compreensão ampla, crítica e sistematizada acerca da efetividade das políticas públicas orientadas à inclusão escolar de estudantes diagnosticados com

Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no cenário educacional brasileiro.

A partir do exame criterioso da literatura científica e do arcabouço normativo vigente, ficou inequivocamente demonstrado que, a despeito dos avanços expressivos no plano legislativo, em especial com a sedimentação de diplomas legais que chancelam o direito à educação inclusiva como prerrogativa irrenunciável, subsistem hiatos substanciais e persistentes entre a norma positivada e sua efetiva concretização no cotidiano das instituições de ensino.

Evidenciou-se, ademais, que a inclusão escolar dos educandos com TDAH não se encerra na mera formalidade da matrícula e do acesso às dependências escolares, demandando, ao contrário, a arquitetura de condições estruturais, pedagógicas e institucionais robustas que assegurem, em sua integralidade, a permanência, o desenvolvimento cognitivo e socioemocional e a participação ativa e qualificada desses sujeitos no processo educacional.

Nessa perspectiva, verificou-se que a efetividade das políticas públicas se correlaciona diretamente com a capacidade das instituições escolares de reconfigurar suas práticas pedagógicas, de investir na formação continuada e emancipatória dos docentes e de ofertar um suporte sistemático e sensível às demandas singulares de cada estudante.

A pesquisa igualmente revelou que a atuação articulada de equipes multiprofissionais e a sinergia orgânica entre os setores da educação, da saúde e da assistência social constituem variáveis determinantes para o êxito efetivo da inclusão escolar. A ausência dessa teia intersetorial, contudo, ainda se apresenta como um dos entraves mais severos nesse processo, comprometendo a integralidade do acompanhamento, fragmentando as intervenções e erodindo progressivamente os resultados potencialmente alcançáveis pelas políticas públicas vigentes.

De igual relevância, o estudo delineou a persistência de barreiras atitudinais e socioculturais que insistem em se perpetuar no interior do ambiente escolar, traduzindo-se, não raramente, em processos de estigmatização e marginalização dos educandos com TDAH. O desconhecimento ou a compreensão distorcida acerca das bases neurobiológicas e comportamentais do transtorno retroalimenta práticas excludentes e reproduz ciclos de invisibilidade, reafirmando a urgência de uma inflexão paradigmática profunda, alicerçada na valorização irrestrita da neurodiversidade e na consolidação de uma cultura educacional genuinamente inclusiva, democrática e emancipatória.

Depreende-se, portanto, que, não obstante o Brasil disponha de um ordenamento jurídico relativamente coeso e progressista, a efetividade das políticas públicas inclusivas não pode repousar sobre o texto da lei. Ela exige sua tradução viva e contínua no chão da escola, o que pressupõe investimento estruturado e perene em formação docente, ampliação da infraestrutura educacional, fortalecimento das redes intersetoriais de apoio e a promoção de ações sistemáticas de conscientização da comunidade escolar. Somente por meio desse conjunto articulado de esforços será possível desconstruir preconceitos arraigados e pavimentar o caminho para práticas pedagógicas efetivamente transformadoras.

Por derradeiro, este estudo ratifica a premência de que o debate em torno da inclusão escolar dos estudantes com TDAH seja continuamente aprofundado, ampliado e renovado no âmbito da produção acadêmica nacional. Nessa esteira, vislumbra-se a necessidade premente de pesquisas vindouras que se debrucem sobre a aplicação prática das políticas públicas em recortes territoriais, sociais e institucionais específicos, mapeando experiências, tensões e avanços com maior granularidade empírica.

Almeja-se, assim, que as reflexões aqui sistematizadas possam contribuir, ainda que de forma inaugural e provocadora, para o fortalecimento de uma educação substantivamente mais equânime, humanizada e irrevogavelmente comprometida com o desenvolvimento integral, a dignidade e a cidadania plena de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

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

BARBOSA, Leticia Barros; CORDEIRO, Gisele do Rocio. **Educação inclusiva: breve reflexão bibliográfica sobre a proposta de inclusão de alunos com TDAH**. Caderno Intersaberes, Curitiba, v. 14, n. 54, p. 78-92, 2025. DOI: <https://doi.org/10.22169/cadernointer.v14n54.3778>. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/3778>. Acesso em: 25 abr. 2026.

BARKLEY, Russell A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARKLEY, Russell A. **TDAH na prática clínica**. Porto Alegre: Artmed, 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 27 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14254.htm. Acesso em: 25 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Atenção à Saúde da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Ministério da Saúde, 2010. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_pessoa_com_deficiencia.pdf. Acesso em: 25 abr. 2026.

BRITO, Jeferson da Silva Hernandez de; FONSECA, Bruno Cezar Pereira da; SOUZA, Thiago Campos de. Gestão pública na educação inclusiva de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no Rio de Janeiro (RJ). **Revista Foco**, Curitiba, v. 17, n. 4, e4764, p. 01-27, 2024. DOI: <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n4-065>. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/4764>. Acesso em: 25 abr. 2026.

DIAS, Mara Aparecida de Miranda Batista *et al.* Metodologias de ensino e a promoção da inclusão de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): uma análise em dissertações e teses da CAPES. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 9, e18310917840, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i9.17840>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/download/17840/16056/225583>. Acesso em: 25 abr. 2026.

MATTOS, Paulo *et al.* **TDAH: diagnóstico e tratamento**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

MELO, Ana Patrícia Silva de; PESSOA, Andréia Nádia Lima de Sousa. O direito fundamental à educação inclusiva: análise jurídica dos desafios na garantia de direitos a crianças com TDAH. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 11, p. 6151-6173, 2025. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v11i11.22613>. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/22613>. Acesso em: 25 abr. 2026.

OLIVEIRA, Júlia M.; PEREIRA, Caio R. O TDAH e as novas diretrizes: uma análise da Lei nº 14.254/2021. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, n. 3, p. 217-230, 2022.

ROTTA, Newra T. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PAES, Simone Schelbauer Moreira; RENK, Valquíria Elita; SIMÃO-SILVA, Daiane Priscila. **A inclusão de alunos com TDAH – um decênio das diretrizes de Educação Especial em Santa Catarina: um modelo de beneficência?** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 30, n. 114, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/wTrsS6svFXc9NLLGT6YPMCw/>. Acesso em: 25 abr. 2026.

RIBEIRO, Adriana Ferreira. **O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e os desafios da educação inclusiva: reflexões sobre a formação da criança em contexto escolar**. Humanidades & Tecnologia (FINOM), v. 57, abr./jun. 2025. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15558272>. Disponível em: https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/download/6453/3985. Acesso em: 25 abr. 2026.

SANTOS, Bruna C.; ALMEIDA, Felipe S. Políticas públicas para o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): avanços e desafios no Brasil. **Revista Conhecer**, v. 9, n. 1, p. 123-138, 2022.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes inquietas: TDAH – desatenção, hiperatividade e impulsividade**. 3. ed. São Paulo: Globo, 2022.

THAPAR, Anita *et al.* Practitioner review: What have we learnt about the causes of ADHD? **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 54, n. 1, p. 3–16, 2013.