



O Eco do Passado: O Impacto do Histórico Escolar na Autoeficácia do Adulto com TDAH

The Echo of the Past: The Impact of School History on Self-Efficacy in Adults with ADHD

Luiz Henrique Vieira

Graduado em Pedagogia e em Direito. Pedagogo junto à Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Professor de curso de graduação em Direito.

Resumo: Este estudo analisa o impacto do histórico escolar na construção da autoeficácia de adultos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Parte-se da compreensão de que o TDAH, embora seja um transtorno neurobiológico, produz efeitos que ultrapassam o plano cognitivo, afetando dimensões subjetivas e sociais do indivíduo. O estudo adota como referencial teórico a Teoria da Autoeficácia de Albert Bandura, o conceito de desamparo aprendido de Seligman e contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, a fim de compreender como experiências escolares marcadas por fracasso, rotulação e inadequação contribuem para a formação de crenças disfuncionais de incapacidade. Argumenta-se que tais vivências configuram um “currículo oculto de insucessos”, que compromete a percepção de competência e se prolonga na vida adulta, manifestando-se na forma de insegurança profissional, evasão acadêmica e dificuldades nas relações sociais. O estudo também discute o conceito de trauma de aprendizagem e seus efeitos na relação do sujeito com o saber. Por fim, analisa possibilidades de intervenção psicopedagógica voltadas à reabilitação cognitiva e emocional, destacando estratégias que favorecem a reconstrução da autoeficácia e a ressignificação da trajetória escolar. Conclui-se que a baixa autoeficácia em adultos com TDAH não pode ser compreendida apenas como decorrência dos sintomas do transtorno, mas como resultado de um processo histórico de aprendizagem marcado por experiências negativas, sendo possível sua reconstrução por meio de intervenções adequadas.

Palavras-chave: TDAH; autoeficácia; histórico escolar; desamparo aprendido; psicopedagogia.

Abstract: This study analyzes the impact of school history on the development of self-efficacy in adults with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). It is based on the understanding that ADHD, although a neurobiological disorder, produces effects that go beyond the cognitive domain, affecting subjective and social dimensions of the individual. The study adopts Albert Bandura's Self-Efficacy Theory, Seligman's concept of learned helplessness, and contributions from Cultural-Historical Psychology as its theoretical framework, aiming to understand how school experiences marked by failure, labeling, and inadequacy contribute to the formation of dysfunctional beliefs of incompetence. It is argued that these experiences form a “hidden curriculum of failure,” which undermines the perception of competence and extends into adulthood, manifesting as professional insecurity, academic avoidance, and social difficulties. The article also discusses the concept of learning trauma and its effects on the individual's relationship with knowledge. Finally, it examines psychopedagogical intervention possibilities focused on cognitive and emotional rehabilitation, highlighting strategies that promote the reconstruction of self-efficacy and the reinterpretation of school experiences. It is concluded that low self-efficacy in adults with ADHD cannot be understood solely as a consequence of the disorder's symptoms, but rather as the result of a historically constructed learning process marked by negative experiences, which can be reconstructed through appropriate interventions.

Keywords: ADHD; self-efficacy; school history; learned helplessness; psychopedagogy.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é classificado como um transtorno neurobiológico de início na infância, com forte participação genética, cujos sintomas podem persistir ao longo da vida adulta, comprometendo o funcionamento acadêmico, profissional, social e emocional do indivíduo (ABDA, 2019; Mattos, 2015). Trata-se de uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada pela presença de sintomas como desatenção, hiperatividade e impulsividade, que, embora frequentemente abordados sob uma perspectiva clínica, apresentam repercussões que extrapolam o plano neurocognitivo, atingindo dimensões subjetivas e sociais da existência do sujeito.

Embora tradicionalmente analisado a partir de seus sintomas cognitivos, o TDAH produz consequências psicossociais profundas, especialmente quando não diagnosticado ou manejado de forma inadequada durante o período escolar. Nesse sentido, limitar sua compreensão ao campo biológico implica reduzir um fenômeno complexo, desconsiderando os processos históricos, sociais e pedagógicos que participam ativamente de sua constituição. Conforme evidenciam Bonadio e Mori (2013), a centralidade conferida ao diagnóstico tende a deslocar o olhar das práticas pedagógicas para o indivíduo, reforçando uma leitura individualizante das dificuldades escolares.

No contexto educacional tradicional, marcado por exigências rígidas de atenção sustentada, organização e controle comportamental, estudantes com TDAH são frequentemente expostos a experiências reiteradas de fracasso, punição e rotulação negativa, sendo descritos como “preguiçosos”, “indisciplinados” ou “incapazes”, apesar de preservarem seu potencial intelectual (ABDA, 2019; Mattos, 2015). Tal cenário revela uma contradição fundamental: não se trata de ausência de capacidade, mas de inadequação entre as demandas do ambiente escolar e o modo de funcionamento do sujeito.

Nesse processo, como indicam estudos críticos, dificuldades de aprendizagem e comportamentos considerados inadequados deixam de ser interpretados como fenômenos pedagógicos e passam a ser tratados como falhas individuais, muitas vezes naturalizadas ou patologizadas. Esse deslocamento contribui para a consolidação de um percurso escolar marcado por experiências acumulativas de insucesso, que vão além do desempenho acadêmico e atingem diretamente a construção da autoimagem.

Essas vivências constituem um currículo oculto de insucessos, que ultrapassa o conteúdo formal da aprendizagem e passa a moldar a percepção subjetiva de competência do indivíduo. Trata-se de um processo silencioso e progressivo, no qual o sujeito aprende não apenas conteúdos escolares, mas sobretudo quem ele “é” enquanto aprendiz.

Na vida adulta, muitos sujeitos com TDAH carregam as marcas dessas experiências escolares adversas, manifestadas por baixa crença em suas próprias capacidades, procrastinação crônica, medo de desafios acadêmicos e profissionais e sensação persistente de inadequação. Tais manifestações não podem ser compreendidas exclusivamente como expressão dos sintomas do transtorno, mas como desdobramentos de uma trajetória historicamente construída no interior da escola.

O estudo abordará, no capítulo 3, a teoria da autoeficácia de Albert Bandura e, no capítulo 4, os impactos do histórico escolar na vida adulta do indivíduo com TDAH.

Nesse sentido, o problema central deste estudo consiste em compreender como o histórico escolar negativo influencia a autoeficácia do adulto com TDAH e quais possibilidades de intervenção psicopedagógica podem contribuir para a reconstrução dessa percepção de competência.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica. A investigação buscou compreender como as experiências vividas durante a trajetória escolar podem influenciar a construção da autoeficácia de adultos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Para isso, foram analisadas produções científicas relacionadas ao transtorno, à teoria da autoeficácia, ao desamparo aprendido e aos processos de ensino e aprendizagem, permitindo uma reflexão sobre os fatores emocionais e educacionais que contribuem para a formação das crenças de competência ao longo da vida.

O referencial teórico foi construído a partir das contribuições de autores como Albert Bandura, Martin Seligman, Lev Vigotski, Russell Barkley, Paulo Mattos, além de estudos (autores) nacionais e publicações da Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA). A análise do material ocorreu por meio de leitura exploratória, seletiva e interpretativa, possibilitando a identificação de relações entre fracasso escolar, trauma de aprendizagem, desamparo aprendido e baixos níveis de autoeficácia em adultos com TDAH. Por se tratar de uma pesquisa exclusivamente bibliográfica, não houve participação direta de seres humanos, observando-se os princípios de integridade científica e o devido reconhecimento das fontes consultadas.

COMPREENDENDO O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) constitui um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por prejuízos persistentes nos processos de autorregulação, afetando a capacidade do indivíduo de controlar a atenção, o comportamento e as funções executivas. Tais comprometimentos repercutem em diferentes dimensões da vida cotidiana, especialmente nos contextos acadêmico, profissional e social, produzindo.

Entre as principais manifestações clínicas do transtorno destacam-se os sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade. No âmbito educacional, esses sintomas frequentemente se traduzem em dificuldades para manter a concentração em atividades prolongadas, organizar tarefas, planejar ações, cumprir prazos e monitorar o próprio desempenho. Como consequência, estudantes com TDAH tendem a vivenciar recorrentes experiências de baixo rendimento escolar, reprovações, críticas e conflitos relacionados ao processo de aprendizagem (TDAH, 2024).

Importa destacar que comportamentos associados à distração, inquietude ou impulsividade também podem ser observados em indivíduos sem o transtorno. Entretanto, no TDAH, tais manifestações apresentam maior intensidade, frequência e persistência, ocasionando prejuízos relevantes no funcionamento social, acadêmico e ocupacional. Por essa razão, o diagnóstico clínico exige não apenas a presença dos sintomas, mas também a comprovação de seus impactos negativos sobre a qualidade de vida e o desempenho do indivíduo.

Sob a perspectiva da Teoria Social Cognitiva, as experiências acumuladas ao longo da trajetória escolar exercem papel decisivo na construção das crenças de autoeficácia. Nesse sentido, a exposição contínua a situações de fracasso, dificuldades de aprendizagem e avaliações negativas pode contribuir para o desenvolvimento de percepções reduzidas de competência pessoal.

Em contrapartida, experiências de sucesso e reconhecimento tendem a fortalecer a confiança do indivíduo em suas próprias capacidades. Dessa forma, o histórico escolar de pessoas com TDAH pode constituir um importante fator na formação de crenças de autoeficácia que se estendem para a vida adulta, influenciando a motivação, a persistência diante dos desafios e a percepção do próprio potencial de realização.

A TEORIA DA AUTOEFICÁCIA

A autoeficácia refere-se à crença do indivíduo em sua capacidade de organizar e executar ações necessárias para alcançar determinados resultados, não se confundindo com autoestima ou autovalorização genérica (Bandura, 1997). Trata-se de um constructo central para a motivação, a persistência diante das dificuldades e a tomada de decisões frente a desafios.

Neste contexto é possível afirmar que:

A autoeficácia refere-se à percepção das próprias capacidades para produzir ações; a expectativa de resultados diz respeito à crença nos resultados antecipados dessas ações. Releve-se, porém, que, embora estes dois aspectos motivacionais sejam conceitualmente distintos, eles aparecem normalmente relacionados (Azevedo, 1997).

Como afirma Bandura (1997, p. 3), “as crenças de eficácia determinam como as pessoas pensam, sentem, se motivam e se comportam”, o que evidencia que

não basta possuir habilidades: é necessário acreditar que se é capaz de utilizá-las de forma eficaz.

Bandura (1997) ainda destaca quatro principais fontes de autoeficácia:

- a) experiências de domínio, relacionadas a sucessos ou fracassos anteriores;
- b) experiências vicárias, por meio da observação de modelos semelhantes;
- c) persuasão social, como feedbacks e expectativas comunicadas por figuras significativas;
- d) estados fisiológicos e emocionais, que influenciam a interpretação da própria capacidade.

As crenças de autoeficácia, neste contexto, se inserem na esfera mais íntima da personalidade do indivíduo que passa a acreditar que efetivamente é capaz de realizar determinada atividade ou tarefa e/ou de desenvolver determinado ato: “Uma condição crítica para o engajamento numa atividade consiste em a pessoa acreditar ter competência necessária para executá-la” (Bzuneck, Boruchovitch, 2016).

Assim, o “nível de motivação” (Bzuneck, 2009) de um indivíduo passa a ser determinado em função dos seus próprios julgamentos acerca da autoeficácia. Quanto maior a sua crença de autoeficácia, mais motivado se sentirá para o desenvolvimento de uma determinada atividade e/ou tarefa.

As experiências anteriores desempenham papel fundamental na formação dessas crenças. Vivências de sucesso contribuem para fortalecer a percepção de competência, favorecendo o desempenho em atividades futuras. Em contrapartida, experiências reiteradas de fracasso podem gerar sentimentos de impotência, incapacidade e desânimo, comprometendo a percepção de eficácia pessoal. Como consequência, o indivíduo pode passar a evitar situações que exijam esforço ou perseverança, reduzindo seu engajamento e seu potencial de realização (Bzuneck, 2009).

Quanto maior, neste contexto, a crença do aluno a respeito de sua capacidade de desenvolvimento de algo, como uma tarefa ou um estudo, por exemplo, maior será a sua motivação para o seu desenvolvimento. Percebe-se, portanto, que as crenças de autoeficácia se encontram em uma relação direta com a motivação do indivíduo. Quanto maior aquela, maior também será esta. Alunos dotados de autoeficácia alta estarão propensos à obtenção de melhores resultados acadêmicos e profissionais.

Na trajetória escolar de estudantes com TDAH, predominam experiências reiteradas de fracasso acadêmico, correções excessivas e feedbacks negativos, o que compromete precisamente a principal fonte de construção da autoeficácia: as experiências de êxito. Em contextos pedagógicos pouco sensíveis às especificidades do aluno, o erro deixa de assumir função formativa e passa a operar como elemento de desqualificação subjetiva.

Nesse sentido, estudos indicam que a escola frequentemente falha em reconhecer seu papel na mediação dessas dificuldades, transferindo a responsabilidade pelo fracasso exclusivamente ao aluno. Esse processo contribui

para a internalização de crenças disfuncionais de incapacidade, que se mantêm mesmo quando o sujeito, na vida adulta, dispõe de maiores recursos cognitivos e autonomia.

O Desamparo Aprendido no TDAH

O conceito de desamparo aprendido, desenvolvido por Martin Seligman, descreve o estado psicológico no qual o indivíduo, após repetidas experiências de insucesso incontável, passa a acreditar que suas ações são incapazes de alterar os resultados, adotando uma postura passiva diante dos desafios (Seligman, 1992).

No contexto do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), especialmente quando não reconhecido e adequadamente acompanhado durante a infância e a adolescência, o ambiente escolar pode funcionar como um importante agente na construção desse padrão cognitivo. Embora muitos estudantes com TDAH demonstrem esforço significativo para atender às exigências acadêmicas, suas dificuldades relacionadas à atenção sustentada, organização, controle inibitório e gerenciamento do tempo frequentemente resultam em desempenho inferior ao esperado. Como consequência, o estudante passa a experimentar uma realidade paradoxal: empenha-se para alcançar os objetivos escolares, mas nem sempre obtém resultados compatíveis com o esforço despendido.

Essa dissociação recorrente entre esforço e resultado tende a gerar um processo gradual de enfraquecimento da expectativa de sucesso. Diferentemente de estudantes que associam o esforço à melhora do desempenho, muitos alunos com TDAH acumulam experiências nas quais o investimento pessoal não produz o retorno esperado. Ao longo do tempo, essas vivências contribuem para a formação da crença de que o fracasso é inevitável e de que a dedicação individual possui pouca capacidade de modificar os desfechos acadêmicos. Nessa perspectiva, a escola deixa de ser percebida como um espaço de desenvolvimento e passa a ser associada a sentimentos de frustração, inadequação e impotência.

O fracasso escolar figura entre as consequências mais frequentes do TDAH, estando associado a elevadas taxas de dificuldades emocionais e psicossociais. As repetidas experiências de insucesso favorecem o desenvolvimento de ansiedade, baixa autoestima, sentimentos de inferioridade e uma percepção negativa das próprias capacidades. Além dos prejuízos objetivos relacionados ao desempenho acadêmico, o indivíduo passa a construir uma narrativa interna marcada pela expectativa constante de fracasso. Dessa forma, antes mesmo de iniciar uma tarefa ou assumir um desafio, ele já antecipa resultados negativos, reduzindo sua disposição para persistir diante das dificuldades.

Esse processo possui estreita relação com a teoria social cognitiva de Bandura. As experiências de domínio constituem a principal fonte de construção da autoeficácia; entretanto, quando as experiências predominantes são de fracasso, a crença na própria capacidade de alcançar resultados satisfatórios tende a ser fragilizada. Assim, o desamparo aprendido e a baixa autoeficácia tornam-se fenômenos interligados: enquanto o primeiro leva o indivíduo a acreditar que

suas ações não produzem efeitos significativos, o segundo reduz sua confiança na capacidade de executar comportamentos necessários para alcançar o sucesso. Em conjunto, ambos contribuem para a manutenção de padrões de evitação e passividade.

Na vida adulta, os efeitos desse processo frequentemente permanecem ativos, mesmo quando o indivíduo já compreendeu seu diagnóstico ou desenvolveu estratégias para lidar com os sintomas do transtorno. O desamparo aprendido pode manifestar-se por meio da procrastinação crônica, da evitação de responsabilidades complexas, da recusa em concorrer a oportunidades profissionais e da desistência precoce diante de obstáculos relativamente comuns. Muitas vezes, esses comportamentos são interpretados pelo próprio sujeito e por terceiros como falta de interesse, preguiça ou descompromisso.

Entretanto, sob uma perspectiva psicológica, podem representar respostas adaptativas construídas ao longo de anos de experiências frustrantes.

Após sucessivas experiências de insucesso, alguns indivíduos passam a restringir sua participação em situações desafiadoras. Essa postura não decorre necessariamente da falta de interesse ou motivação, mas pode representar uma tentativa de evitar novas vivências de fracasso que reforcem percepções já consolidadas de incapacidade.

A desistência antecipada preserva temporariamente a autoestima, mas produz um efeito contraproducente a longo prazo: impede a vivência de experiências bem-sucedidas capazes de contestar essas crenças e promover a reconstrução da autoeficácia. Cria-se, assim, um ciclo de retroalimentação no qual a expectativa de fracasso conduz à evitação, a evitação limita oportunidades de sucesso e a ausência de sucessos reforça ainda mais a expectativa inicial.

Sob essa perspectiva, o histórico escolar do indivíduo com TDAH assume relevância que ultrapassa o período da educação básica, constituindo um elemento central para a compreensão do funcionamento psicológico na vida adulta. As marcas deixadas por anos de incompreensão, cobranças excessivas e fracassos repetidos não permanecem restritas ao ambiente acadêmico, mas influenciam a maneira como o sujeito percebe suas capacidades, estabelece metas e enfrenta desafios profissionais, sociais e pessoais. O desamparo aprendido, portanto, representa um importante elo teórico entre as experiências escolares adversas e os baixos níveis de autoeficácia observados em muitos adultos com TDAH, contribuindo para explicar por que dificuldades aparentemente superadas continuam produzindo efeitos duradouros sobre sua trajetória de vida.

O Histórico Escolar como Trauma de Aprendizagem

O acúmulo de experiências escolares negativas pode configurar aquilo que se denomina trauma de aprendizagem, entendido como um conjunto de vivências emocionais associadas ao processo educativo, marcadas por frustração, inadequação e desvalorização. Embora não seja uma categoria diagnóstica formal, esse conceito ajuda a compreender como experiências repetidas de fracasso podem

influenciar a forma como o indivíduo percebe sua própria capacidade de aprender. Segundo Bandura (1997), as crenças de autoeficácia são construídas a partir das experiências vividas, de modo que sucessivos insucessos tendem a enfraquecer a confiança que a pessoa deposita em suas próprias capacidades.

No caso dos estudantes com TDAH, esse processo pode ser especialmente intenso. As dificuldades relacionadas à atenção, à organização, ao planejamento e à autorregulação frequentemente afetam o desempenho acadêmico, produzindo resultados inferiores ao potencial intelectual do aluno. Entretanto, essas dificuldades nem sempre são compreendidas pela escola. Estudantes com apresentação predominantemente desatenta, por exemplo, costumam passar despercebidos por não apresentarem comportamentos considerados problemáticos em sala de aula. Muitas vezes são vistos como desmotivados, distraídos ou pouco interessados nos estudos. Conforme destaca Barkley (2015), as dificuldades do TDAH são frequentemente interpretadas como falta de esforço ou de comprometimento, quando, na verdade, estão relacionadas a déficits nas funções executivas e nos mecanismos de autorregulação.

Essa interpretação equivocada contribui para um ciclo contínuo de dificuldades e fracassos. Sem receber o apoio adequado, o estudante acumula experiências negativas que reforçam sentimentos de incapacidade e incompetência. Com o passar do tempo, essas experiências deixam de ser percebidas como situações isoladas e passam a influenciar a própria identidade do sujeito. O aluno deixa de pensar que teve dificuldades em determinadas atividades e passa a acreditar que ele próprio é incapaz de aprender ou alcançar bons resultados.

Além disso, diversos estudos têm chamado a atenção para a tendência de atribuir as dificuldades escolares exclusivamente ao estudante, desconsiderando fatores pedagógicos, institucionais e sociais envolvidos no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, o problema é localizado apenas no indivíduo, enquanto aspectos como metodologias de ensino, práticas avaliativas e estratégias de inclusão recebem menor atenção. Freire (1996) afirma que práticas educativas que desconsideram as potencialidades do educando podem comprometer sua autonomia e sua confiança na própria capacidade de aprender.

As consequências desse processo vão além do rendimento escolar. O trauma de aprendizagem afeta a forma como o indivíduo se relaciona com o conhecimento e com os desafios intelectuais. O ato de estudar pode passar a ser associado a sentimentos de ansiedade, medo de errar, vergonha e sofrimento emocional. Situações como provas, apresentações, cursos de formação ou retorno aos estudos podem despertar lembranças de experiências negativas vividas durante a infância e a adolescência.

Por essa razão, muitos adultos com TDAH enfrentam dificuldades para ingressar ou permanecer em cursos de graduação, pós-graduação ou capacitação profissional. Essas dificuldades nem sempre decorrem apenas dos sintomas do transtorno. Em muitos casos, estão relacionadas às marcas emocionais deixadas por anos de fracassos escolares, críticas e incompreensões. Como observa Seligman (1992), a repetição de experiências nas quais o esforço não produz os

resultados esperados pode levar o indivíduo a acreditar que suas ações têm pouca capacidade de mudar sua realidade. Dessa forma, o adulto passa a evitar desafios acadêmicos por receio de reviver experiências anteriores de fracasso.

Assim, a dificuldade do adulto com TDAH em retomar estudos formais não deve ser explicada apenas pelos déficits de atenção ou pelas limitações das funções executivas. Ela também está associada a uma história escolar marcada por experiências negativas que influenciaram sua autoestima, sua autoeficácia e sua relação com a aprendizagem. Compreender esse percurso é fundamental para entender por que muitos adultos com TDAH carregam, mesmo anos após deixarem a escola, sentimentos de insegurança e incapacidade diante de novos desafios educacionais.

IMPACTOS DO HISTÓRICO ESCOLAR NA VIDA ADULTA

O histórico escolar pode ser bastante impactante na vida adulta, independentemente da condição de quem o vivenciou. As experiências acumuladas ao longo da trajetória educacional influenciam não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também a construção da autoestima, da identidade e da percepção de competência do sujeito. Nesse sentido, sucessos e fracassos escolares tendem a produzir efeitos que ultrapassam os limites da vida acadêmica, repercutindo nas relações sociais, profissionais e emocionais ao longo de toda a vida.

Quando, entretanto, as frustrações na vida acadêmica decorrem do fato de o indivíduo ser portador de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), tais impactos podem assumir proporções ainda mais significativas. Em muitos casos, as dificuldades decorrentes do transtorno não são compreendidas adequadamente pelo ambiente escolar, sendo interpretadas como falta de interesse, preguiça, irresponsabilidade ou incapacidade. Como consequência, o estudante passa a receber feedbacks predominantemente negativos, que contribuem para a formação de uma imagem depreciativa de si mesmo enquanto aprendiz.

Ao longo dos anos, o acúmulo dessas experiências tende a consolidar crenças limitantes acerca das próprias capacidades, fragilizando a autoeficácia e favorecendo o desenvolvimento de sentimentos de inadequação e insegurança. A repetição de situações de fracasso, especialmente quando associada a críticas constantes e à ausência de suporte pedagógico adequado, pode levar o sujeito a internalizar a convicção de que seus esforços são insuficientes para produzir resultados satisfatórios, aproximando-se do fenômeno descrito por Seligman (1992) como desamparo aprendido.

Dessa forma, os efeitos do histórico escolar negativo não permanecem restritos ao período da escolarização, mas acompanham o indivíduo na vida adulta, manifestando-se em diferentes contextos e influenciando sua relação com o trabalho, com a aprendizagem e com os demais sujeitos. A compreensão desses impactos é fundamental para identificar como experiências educacionais passadas

podem repercutir na constituição da autoeficácia do adulto com TDAH, tema que será analisado nas seções seguintes.

Na Carreira Profissional

Adultos com TDAH frequentemente apresentam instabilidade profissional, medo de assumir novas responsabilidades e sensação recorrente de ser “descoberto” como incompetente, fenômeno conhecido como síndrome do impostor. A Associação Brasileira do Déficit de Atenção destaca que dificuldades no desempenho profissional e realização aquém do potencial estão entre as consequências recorrentes do transtorno, especialmente quando não tratado de forma adequada (ABDA, 2019).

Entretanto, reduzir tais dificuldades aos sintomas do TDAH implica ignorar um elemento fundamental: a história construída ao longo da escolarização. A internalização de experiências reiteradas de fracasso e desqualificação tende a produzir uma estrutura cognitiva e emocional caracterizada pela insegurança crônica. Nesse sentido, o sujeito não apenas enfrenta dificuldades operacionais relacionadas à atenção e à organização, mas carrega consigo a expectativa constante de falhar.

Como discutido anteriormente, a autoeficácia desempenha papel central nesse processo. Ao longo da vida profissional, a tomada de decisões, o enfrentamento de desafios e a disposição para assumir responsabilidades estão diretamente relacionados à crença na capacidade. Assim, quando essa crença foi historicamente fragilizada, o indivíduo tende a evitar situações que possam expô-lo ao julgamento ou ao erro.

Além disso, estudos apontam que o comprometimento das funções executivas no TDAH — como planejamento, organização e controle inibitório — pode impactar o desempenho profissional cotidiano. No entanto, tais dificuldades tornam-se significativamente mais intensas quando associadas à baixa autoeficácia, produzindo um círculo vicioso no qual a dificuldade gera insegurança, e a insegurança, por sua vez, compromete ainda mais o desempenho.

Na Aprendizagem ao Longo da Vida

A ansiedade de desempenho, o bloqueio cognitivo diante de avaliações e o abandono recorrente de projetos acadêmicos são manifestações frequentes em adultos com TDAH que carregam um histórico escolar marcado por fracassos.

A aprendizagem, que deveria constituir-se como um campo de desenvolvimento e expansão, passa a ser experimentada como espaço de ameaça. Isso ocorre porque o ato de aprender, para esses sujeitos, não está dissociado de suas experiências passadas. Ao contrário, ele reativa memórias emocionais ligadas à frustração, à crítica e ao erro.

Do ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural, tal fenômeno pode ser compreendido pela mediação das experiências anteriores na constituição das funções psicológicas superiores. Como indicam estudos nessa perspectiva, a

relação do sujeito com o conhecimento não é neutra, mas construída historicamente nas interações sociais. Assim, quando o processo de aprendizagem foi marcado por experiências negativas, o próprio ato de aprender torna-se emocionalmente carregado (ABDA, 2019).

Isso explica por que muitos adultos com TDAH, mesmo motivados, encontram dificuldade em retomar estudos formais. A dificuldade não se limita à atenção, mas envolve um componente afetivo associado à memória do fracasso. O sujeito não evita apenas o esforço cognitivo — ele evita a reatualização de experiências dolorosas.

Na Dimensão Social

A sensação persistente de inadequação, o medo de críticas e a dificuldade em confiar nas próprias capacidades impactam diretamente as relações interpessoais. O adulto com TDAH tende a internalizar a imagem negativa construída no contexto escolar, reproduzindo-a nas demais esferas da vida.

Essa internalização pode levar à retração social, à dificuldade de se posicionar em grupos e à necessidade constante de validação externa. Em muitos casos, o sujeito passa a evitar situações em que possa ser avaliado, seja no ambiente profissional, acadêmico ou social.

Do ponto de vista teórico, esse fenômeno pode ser compreendido como resultado da construção social da identidade. A escola, enquanto principal espaço de socialização na infância, exerce forte influência na formação da autoestima e da autoimagem. Quando essa experiência é predominantemente negativa, seus efeitos tendem a se prolongar na vida adulta.

Além disso, como apontam estudos críticos, a tendência de interpretar as dificuldades do TDAH de forma individualizante contribui para o isolamento do sujeito, uma vez que desconsidera os fatores sociais e pedagógicos envolvidos. Dessa forma, o adulto não apenas enfrenta dificuldades, mas também carrega a responsabilidade exclusiva por elas, o que intensifica os processos de sofrimento psicológico.

INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO TDAH ADULTO

Considerando que os impactos do TDAH na vida adulta transcendem as dificuldades atencionais e alcançam dimensões emocionais, sociais e profissionais, torna-se necessária uma abordagem interventiva que contemple não apenas os sintomas do transtorno, mas também os efeitos produzidos por uma trajetória escolar frequentemente marcada por experiências de fracasso e desvalorização. Muitos adultos com TDAH carregam crenças consolidadas de incapacidade construídas ao longo dos anos, que influenciam diretamente sua motivação, sua relação com a aprendizagem e sua percepção de competência frente aos desafios cotidianos.

A intervenção psicopedagógica assume, neste contexto, um papel fundamental ao possibilitar a compreensão integrada dos aspectos cognitivos e subjetivos

envolvidos no processo de aprendizagem. Mais do que desenvolver estratégias de organização, planejamento e autorregulação, a atuação psicopedagógica busca promover a ressignificação das experiências escolares negativas e o fortalecimento da autoeficácia. Ao favorecer novas experiências de sucesso e reconstruir a relação do sujeito com o aprender, a intervenção contribui para que o adulto com TDAH desenvolva maior autonomia, confiança e capacidade de enfrentar demandas acadêmicas, profissionais e sociais de forma mais adaptativa.

Reabilitação Cognitiva e Emocional

A intervenção psicopedagógica com adultos com TDAH deve ir além do ensino de técnicas de organização e manejo do tempo. Embora tais estratégias sejam importantes, elas se mostram insuficientes quando não acompanhadas de um trabalho voltado à dimensão emocional e subjetiva do sujeito.

Conforme aponta a literatura, é fundamental oferecer psicoeducação, permitindo que o indivíduo compreenda suas dificuldades à luz de um funcionamento neuropsicológico específico, e não como falha moral (ABDA, 2019). Esse processo é essencial para romper com a lógica de culpabilização que frequentemente acompanha a trajetória desses sujeitos.

Além disso, a escuta clínica das experiências escolares assume papel central na intervenção. Ao revisitar sua história, o sujeito tem a possibilidade de ressignificar episódios de fracasso, compreendendo-os não como evidência de incapacidade, mas como resultado de condições pedagógicas inadequadas.

Nesse sentido, Bonadio e Mori (2013) destacam que a centralidade do diagnóstico tende a obscurecer o papel das práticas pedagógicas, sendo necessário recuperar a dimensão social da aprendizagem. A intervenção psicopedagógica, portanto, atua também como espaço de revisão crítica dessa trajetória.

Estratégias Psicopedagógicas Práticas

Entre as estratégias mais eficazes, destacam-se aquelas que possibilitam ao sujeito reconstruir sua experiência de sucesso, contribuindo para o fortalecimento da autoeficácia.

O estabelecimento de metas pequenas, específicas e alcançáveis constitui uma estratégia fundamental. Como aponta Bandura (1997), as experiências de domínio são o principal meio de construção da autoeficácia. Assim, dividir tarefas complexas em etapas reduzidas permite que o sujeito experimente sucessos progressivos, substituindo a narrativa de fracasso por evidências concretas de competência.

Além disso, o uso de recursos externos de organização, como agendas, aplicativos e lembretes, é amplamente recomendado para o manejo dos sintomas de desatenção. Tais ferramentas funcionam como mediadoras das funções executivas, contribuindo para a regulação do comportamento e do tempo.

Outra estratégia relevante consiste na adaptação do processo de aprendizagem ao funcionamento específico do TDAH, respeitando limites

atencionais e prevendo intervalos frequentes. Estudos indicam que a organização do ambiente e a estruturação das atividades podem favorecer significativamente o desempenho e o foco do indivíduo.

Entretanto, mais do que a aplicação de técnicas, o elemento central da intervenção reside na reconstrução da relação do sujeito com o aprender. Trata-se de possibilitar que o indivíduo volte a se reconhecer como capaz de aprender, rompendo com o histórico de desvalorização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão do TDAH na vida adulta exige o deslocamento de uma leitura estritamente sintomatológica para uma abordagem ampliada, que reconheça o papel estruturante do histórico escolar na constituição da identidade do sujeito aprendente. As experiências reiteradas de fracasso, rotulação e desqualificação vividas ao longo da escolarização não apenas impactam o desempenho acadêmico imediato, mas produzem efeitos duradouros na construção da autoeficácia, influenciando profundamente a forma como o adulto com TDAH se percebe e se posiciona frente aos desafios profissionais, acadêmicos e sociais.

Nesse sentido, evidencia-se que a baixa autoeficácia não pode ser compreendida como mera consequência do funcionamento neurobiológico característico do transtorno. Ao contrário, trata-se de um fenômeno historicamente construído, atravessado por práticas pedagógicas pouco responsivas às especificidades do sujeito e por processos de individualização do fracasso escolar. A crítica à medicalização, nesse contexto, revela-se fundamental ao tensionar a tendência de atribuir exclusivamente ao indivíduo dificuldades que são, em grande medida, produzidas e intensificadas no interior das relações educacionais.

Ao considerar o histórico escolar como um possível trauma de aprendizagem, amplia-se a compreensão das dificuldades enfrentadas por adultos com TDAH, especialmente no que se refere à sua relação com o saber. O aprender deixa de ser uma atividade neutra e passa a estar associado a memórias emocionais de fracasso, exposição e inadequação, configurando um obstáculo que transcende o campo cognitivo e se inscreve na dimensão afetiva.

Diante desse quadro, a intervenção psicopedagógica assume um papel estratégico, não apenas no desenvolvimento de habilidades executivas e estratégias de organização, mas, sobretudo, na reconstrução simbólica da trajetória do sujeito. Ressignificar o passado escolar implica deslocar o eixo da culpa individual para uma compreensão contextualizada das experiências vividas, possibilitando a reconstrução de narrativas mais potentes sobre si mesmo enquanto aprendiz.

Assim, ao favorecer experiências progressivas de sucesso e promover a conscientização acerca do próprio funcionamento, a intervenção psicopedagógica contribui para o fortalecimento da autoeficácia e para a ruptura do ciclo de desamparo aprendido. Trata-se de um processo que não elimina o passado, mas o reinscreve sob novas perspectivas, permitindo que ele deixe de atuar como determinante e passe a ser compreendido como elemento passível de elaboração.

Dessa forma, o “eco do passado” não se configura como sentença, mas como construção histórica aberta à resignificação. É nessa possibilidade de reconstrução que reside o potencial transformador da prática psicopedagógica, ao permitir que o adulto com TDAH deixe de se reconhecer exclusivamente a partir de suas experiências de fracasso e passe a construir novas formas de relação com o conhecimento, com o trabalho e consigo mesmo.

REFERÊNCIAS

- ABDA – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO. **Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH)**. Rio de Janeiro: ABDA, 2019.
- AZEVEDO, Mário. **A teoria cognitiva social de Albert Bandura**. Disponível em <https://webpages.ciencias.ulisboa.pt/~mdazevedo/materiais/ME&TES/Aprendiz02CognitSocial.pdf>. Acesso em 15.07.2026.
- Azzi, Roberta Gurgel; Casanova, Daniela Couto Guerreiro. **Conversas sobre crenças de autoeficácia para aprender : texto para professoras e professores / Roberta Gurgel Azzi, Daniela Couto Guerreiro Casanova**. -- 1. ed. - Porto Alegre, RS : Editora Letra1, 2020.
- BANDURA, Albert. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: W. H. Freeman, 1997.
- BARROS, Marizet; SANTOS, Ana Cristina Batista dos. Por dentro da autoeficácia: um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos. **Revista Espaço Acadêmico**, São Paulo – SP, Brasil, n. 112, 2010.
- BARROS, Marizeth Antunes. OLIVEIRA, José Arimatés de. SPYRIDES, Maria Helena Constantino. **Um Estudo Sobre Autoeficácia No Trabalho E Características Sociodemográficas De Servidores De Uma Universidade Federal**. REGE, São Paulo – SP, Brasil, v. 19, n. 4, p. 571-588, out./dez. 2012.
- BZUNECK, José Aloyseo; BORUCHOVITCH, Evely. **Motivação e Autorregulação da Motivação no Contexto Educativo**. São Paulo , v. 7, n. 2, p. 73-84, 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612016000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 28 jun. 2026. <http://dx.doi.org/10.21826/2179-58002016727584>.
- As crenças de autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno. Disponível em: <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/Bzuneck2.pdf>. Acesso em 08.07.2026.
- BARKLEY, Russell A. **Attention-deficit hyperactivity disorder: a handbook for diagnosis and treatment**. 4. ed. New York: Guilford Press, 2015.
- BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni; CASELLA, Erasmo Barbante. Compreendendo o impacto do TDAH na dinâmica familiar e as possibilidades de intervenção. **Revista Psicopedagogia**, 2015.

BONADIO, Rosana Aparecida Albuquerque; MORI, Nerli Nonato Ribeiro.

Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: diagnóstico da prática pedagógica. Maringá: Eduem, 2013.

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

MATTOS, Paulo. **No mundo da lua: perguntas e respostas sobre TDAH.** Rio de Janeiro: ABDA, 2015.

TDAH, **tudo o que você precisa saber: potencializando resultados.** 1. Ed. Belo Horizonte, MG: Editora Ampla, 2024.

SELIGMAN, Martin E. P. **Helplessness: on depression, development, and death.** San Francisco: W. H. Freeman, 1992.

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