

O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE JURÍDICA DOS DESAFIOS NA GARANTIA DE DIREITOS A CRIANÇAS COM TDAH¹

Ana Patrícia Silva de Melo²
Andréia Nádia Lima de Sousa Pessoa³

RESUMO: Este artigo analisa os obstáculos para a concretização do direito à educação inclusiva no Brasil para crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que é uma condição neurobiológica que afeta a atenção, a hiperatividade e a impulsividade. O estudo verifica a presença de um arcabouço jurídico brasileiro que garante a educação inclusiva para indivíduos com TDAH, mas identifica uma lacuna entre a legislação e a prática escolar. Essa discrepância é atribuída a falhas na capacidade estatal, incluindo financiamento insuficiente, escassez de profissionais qualificados e de formação continuada, barreiras de acessibilidade, governança intersetorial deficiente e monitoramento inadequado. A metodologia empregada na pesquisa foi uma revisão bibliográfica e normativa, analisando documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), a Lei nº 14.254/2021 e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD). Complementarmente, foram utilizados dados administrativos do Censo Escolar/INEP e estudos de implementação, que revelam a expansão das matrículas na educação especial, mas também as limitações na sua execução. O trabalho discute ainda a jurisprudência do Supremo Tribunal Federal (STF) acerca da "reserva do possível" e o "mínimo existencial" na garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como resposta estruturante e a agenda legislativa pertinente ao TDAH. A principal conclusão da pesquisa é que a concretização da educação inclusiva depende menos da criação de novas leis e mais da institucionalização de capacidades que tornem os apoios legais exigíveis e sustentáveis.

6151

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Direitos Fundamentais. Crianças Com TDAH.

¹Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no Centro Universitário Santo Agostinho – UNIFSA, Teresina-PI, 18 de nov de 2025.

²Bacharelada em Direito do curso em Direito do Centro Universitário Santo Agostinho (UNIFSA).

³Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Piauí - UFPI, Mestre pela Universidade Católica de Brasília – UCB, , Graduada em Direito pela Universidade Federal da Paraíba (1999), Especialista em Direito Processual Civil e Consumidor pela UECE, MBA com Especialização na área de Parcerias Públicas-Privadas e Concessões (2020) pela Fundação Escola de Sociologia e política de São Paulo(FESP).

ABSTRACT: This article analyzes the challenges to the effectiveness of the right to inclusive education in Brazil for children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), a neurobiological condition that affects attention, hyperactivity, and impulsivity. The study confirms the existence of a Brazilian legal framework that guarantees inclusive education for children with ADHD but identifies a gap between legislation and school practice. This discrepancy is attributed to failures in state capacity, including insufficient funding, a shortage of qualified professionals and continuing education, accessibility barriers, deficient intersectoral governance, and inadequate monitoring. The methodology used in the research was a bibliographic and regulatory review, analyzing documents such as the 1988 Federal Constitution, the Law of Directives and Bases of National Education (LDB), the Brazilian Law on Inclusion (LBI), Law No. 14.254/2021, and the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). Additionally, administrative data from the School Census/INEP and implementation studies were used, which reveal the expansion of enrollment in special education but also the limitations in its execution. The paper also discusses the jurisprudence of the Federal Supreme Court (STF) concerning the "reserve of the possible" and the "existential minimum" in guaranteeing Specialized Educational Assistance (AEE) as a structuring response and the legislative agenda relevant to ADHD. The main conclusion of the research is that the realization of inclusive education depends less on creating new laws and more on institutionalizing capabilities that make legal supports enforceable and sustainable.

Keywords: Inclusive Education. Fundamental Rights. Children With ADHD.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no Brasil firmou-se como um princípio fundamental, um direito garantido pela Constituição que serve de motor para diversas políticas públicas, todas desenhadas para reforçar a igualdade substancial e a dignidade humana (Brasil, 1988). Esse arcabouço normativo é bastante robusto e se desdobra em regulamentações e resoluções específicas. Tem-se, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece a prioridade de que a educação especial seja oferecida dentro da rede regular de ensino (Brasil, 1996). Paralelamente, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) detalha as obrigações relativas à acessibilidade e à necessidade de adaptações razoáveis (Brasil, 2015). Além disso, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), que possui status constitucional, reforça o compromisso do país com a inclusão em todas as etapas da educação (Brasil, 2009; ONU, 2006).

Neste cenário, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) se destaca como uma das condições que exige atenção especializada no ambiente escolar. Do ponto de vista clínico, o TDAH se define por um padrão constante de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere diretamente no desenvolvimento e no cotidiano do indivíduo (American Psychiatric Association, 2013). Felizmente, a Lei nº 14.254/2021 veio para reconhecer

e exigir essa atenção integral aos estudantes com TDAH, prevendo tanto a identificação precoce quanto o acompanhamento de uma equipe multiprofissional (Brasil, 2021). No entanto, mesmo com uma legislação robusta, a prática escolar ainda tropeça em grandes obstáculos. A realidade é marcada por desigualdades regionais, problemas na formação continuada dos professores e escassez de recursos, o que, na prática, cria uma distância notável entre o que a lei estabelece e o que realmente acontece nas escolas (Mantoan, 2003; Tribunal de Contas do Município, 2022).

O objetivo central deste artigo é avaliar a real eficácia do arcabouço legal brasileiro no que tange à inclusão de crianças com TDAH na rede de ensino. Parte-se do pressuposto de que, embora a legislação atual seja consistentemente sólida e suficiente para assegurar essa inclusão, sua efetividade é, na prática, contida pela carência de capacidades institucionais. Defende-se que a implementação total dessas normas está diretamente ligada à consolidação de fatores cruciais, como um financiamento adequado, a formação contínua dos educadores, a instauração de uma governança intersetorial eficiente, e o desenvolvimento de sistemas de dados transparentes e eficazes.

A metodologia utilizada neste trabalho baseia-se em um exame aprofundado de regulamentos, decisões judiciais e literatura acadêmica acerca do assunto. Complemento essa análise com dados administrativos do Censo Escolar, a fim de contextualizar a realidade educacional brasileira e identificar os hiatos existentes entre a teoria e a prática. Essa abordagem nos permite construir um argumento sólido sobre os desafios e as oportunidades para a efetivação da educação inclusiva para alunos com TDAH no país.

O artigo está estruturado em seis seções principais. A primeira seção cuida da introdução que aborda o arcabouço legal e normativo da educação inclusiva no Brasil, com foco nas disposições aplicáveis a alunos com TDAH. Posteriormente o texto trata do desenvolvimento da pesquisa. A segunda seção cuida dos Direitos sociais, reserva do possível e mínimo existencial: a exigibilidade do eixo fundamental; a terceira seção aborda Marco legal de proteção, CDPD e centralidade do AEE na resposta ao TDAH; a quarta seção discute Evidências administrativas, capacidade estatal e desigualdades de implementação; a quinta seção trata Implicações jurídicas e responsabilização por negativa de matrícula e ausência de ajustes; por fim, a sexta seção cuida das considerações finais.

2 DIREITOS SOCIAIS, RESERVA DO POSSÍVEL E MÍNIMO EXISTENCIAL: A EXIGIBILIDADE DO NÚCLEO ESSENCIAL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) consolida, no contexto da redemocratização, os princípios educacionais já previstos na Constituição de 1988. Com isso, firmou-se a educação como um direito universal e um dever do Estado (Brasil, 1988; 1996). Essa norma representa uma significativa contribuição para o campo da inclusão, pois determina que a educação especial deve ser oferecida prioritariamente na rede regular de ensino. Assim, a regra clara é a inserção em salas de aula comuns, com todos os apoios necessários, e não mais a segregação em ambientes especializados, que só são admitidos em circunstâncias estritamente excepcionais.

Acompanhando essa evolução legal, a Lei nº 14.254/2021 amplia a proteção a estudantes com TDAH e outros transtornos de aprendizagem. Ela garante atenção integral, diagnóstico precoce e um acompanhamento obrigatório por equipe multiprofissional (Brasil, 2021). Essa previsão legal encontra pleno respaldo na definição clínica do TDAH estabelecida pelo DSM-5. Ali, o transtorno é caracterizado por um padrão constante de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade, o que comprovadamente compromete o progresso e a capacidade de adaptação do indivíduo em diversos contextos (American Psychiatric Association, 2013). Essa clara interconexão entre a dimensão médica e o suporte jurídico não só legitima, mas também fundamenta a urgência de adaptações e apoios no ambiente educacional.

6154

Apesar de toda a robustez da legislação, os verdadeiros obstáculos encontram-se na execução. Conforme o alerta de Mantoan (Mantoan, 2003), ainda persiste uma lacuna entre o que está no papel e o que de fato ocorre na escola, um cenário marcado por barreiras culturais, pedagógicas e organizacionais que dificultam a inclusão efetiva.

No campo jurídico, a educação vai além de ser um simples serviço público: ela é um direito social de natureza fundamental, o que impõe ao Estado a obrigação de adotar medidas concretas para a sua plena realização. A efetividade desse direito, no entanto, frequentemente esbarra no argumento da 'reserva do possível'. Essa tese, originária da jurisprudência alemã, busca limitar a ação estatal às suas disponibilidades orçamentárias. Contudo, a doutrina brasileira, representada por autores como Sarlet (2018) e Barroso (2012), torna-se enfática ao reforçar que esse princípio não pode servir de justificativa para a omissão do Estado quando se trata do núcleo essencial dos direitos fundamentais, o chamado 'mínimo existencial'. No contexto educacional, esse núcleo exige o acesso a requisitos básicos para o aprendizado, como

docentes devidamente capacitados, recursos pedagógicos adequados e o indispensável apoio especializado.

A jurisprudência do Supremo Tribunal Federal (STF) endossa essa perspectiva. Na análise da ADPF 45, a Corte já havia reconhecido a legitimidade de políticas públicas criadas especificamente para reduzir desigualdades históricas (STF, 2011). Mais importante e diretamente relacionada ao nosso tema, a ADI 4167 foi categórica ao reafirmar a obrigatoriedade do Estado de garantir a educação básica com todos os recursos de acessibilidade necessários. Essa decisão rejeitou a justificativa de insuficiência de verbas para isentar a administração de seu dever (STF, 2012). Em suma, esses julgados solidificam o entendimento de que a inclusão na educação é uma exigência vinculante, e não uma mera faculdade ou escolha do poder público.

Na prática, assegurar este direito essencial exige diretrizes governamentais que coloquem em primeiro plano a formação continuada de professores, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a aquisição de tecnologias assistivas e a implementação de ajustes razoáveis para garantir acessibilidade, seja ela arquitetônica ou comunicacional. A matrícula formal é insuficiente: é mandatório assegurar a plena participação, o progresso e a permanência dos estudantes, tudo monitorado por meio de indicadores transparentes e acessíveis ao controle tanto público quanto judicial. Dessa maneira, não apenas se fortalece a eficácia dos investimentos, como também se reduz a judicialização, aproximando o nosso ordenamento jurídico da sua efetividade real no campo educacional.

6155

2.1 Marco legal de proteção, CDPD e centralidade do AEE na resposta ao TDAH

A educação, no ordenamento jurídico brasileiro, é reconhecida como direito social e fundamental, dotado de aplicabilidade imediata e essencial à concretização da dignidade humana. O artigo 6º da Constituição Federal de 1988 insere a educação entre os direitos sociais, enquanto o artigo 205 a define como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Essa definição confere à educação a posição de direito fundamental de segunda geração, que exige do Estado uma postura ativa de promoção e garantia. A Constituição Federal inaugura, assim, um modelo de Estado educador e inclusivo, em que a universalização do ensino e a igualdade de condições de acesso e permanência tornam-se imperativos constitucionais.

O artigo 208, inciso III, consagra o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, como dever indeclinável do Estado. Essa norma, interpretada à luz do artigo 5º, §1º da Constituição, prevê a aplicabilidade imediata dos direitos fundamentais, impõe uma obrigação jurídica e política de assegurar educação inclusiva como parte indissociável da cidadania plena.

Nesse contexto, o AEE surge como a principal ferramenta de efetivação da inclusão. Regulamentado pelos artigos 58 e 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), o AEE é definido como o conjunto de atividades, recursos e estratégias pedagógicas que visam eliminar barreiras à aprendizagem e à participação dos alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades. Seu objetivo não é substituir o ensino comum, mas complementar e suplementar a formação escolar, assegurando que cada estudante tenha condições de desenvolver suas potencialidades cognitivas e socioemocionais (Brasil, 1996).

A centralidade do AEE na resposta educacional ao TDAH reside em seu potencial de personalização. Alunos com esse transtorno demandam estratégias específicas de ensino que considerem sua dificuldade em manter a atenção, controlar impulsos e organizar tarefas. O AEE possibilita o uso de metodologias ativas, recursos tecnológicos de apoio e planos pedagógicos individualizados, além de promover a integração entre professores, psicopedagogos, psicólogos e fonoaudiólogos. Essa abordagem intersetorial está em consonância com a CDPD e com a Lei nº 14.254/2021, que preveem a cooperação entre educação e saúde.

6156

Apesar desses avanços, a efetividade do AEE ainda enfrenta entraves significativos. Muitas redes de ensino carecem de infraestrutura adequada, de formação docente específica e de acompanhamento técnico-pedagógico sistemático. Como apontam dados do INEP (2023), a expansão das matrículas de alunos da educação especial não foi acompanhada pelo mesmo crescimento da capacidade estatal de atendimento. Isso demonstra que a inclusão, embora garantida formalmente, ainda não é universalmente exequível.

A materialização desses direitos é detalhada em normas específicas. O Decreto nº 7.611/2011, por exemplo, regulamenta o AEE como um serviço de apoio com função complementar e suplementar ao ensino regular. Ou seja, ele não substitui o aprendizado em sala de aula, mas sim oferece os recursos didáticos, pedagógicos e de acessibilidade que se mostram essenciais ao desenvolvimento do aluno (Brasil, 2011). É importante notar que a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 já vinha estabelecendo a obrigatoriedade de matricular todos os

estudantes, sem distinção, bem como a necessidade de organizar o suporte essencial para a sua permanência e sucesso (Brasil, 2001). Em conjunto, essas normas moldam a estrutura de apoio para que a inclusão se concretize na prática, assegurando tanto o acesso quanto as condições de aprendizagem efetivas.

Especificamente para alunos com TDAH, a Lei nº 14.254/2021 surgiu preenchendo uma lacuna significativa, ao garantir a esses estudantes o direito a um acompanhamento integral (Brasil, 2021). A relevância da lei é que ela não se restringe à esfera educacional; vai além, exigindo a articulação de ações para a identificação precoce, os encaminhamentos para atendimento e o acompanhamento multidisciplinar, além de prever a capacitação dos educadores para lidar com as particularidades do TDAH. Essa indispensável conexão entre a escola e a família é vital, visto que os desafios de foco, autorregulação e funções executivas, que são característicos do TDAH, demandam uma abordagem contínua e colaborativa. Uma última análise, as ferramentas legais e normativas para acolher crianças com TDAH no sistema de ensino já estão postas; o problema reside, na verdade, na implementação desigual dessas ferramentas e na colaboração inadequada entre todos os envolvidos.

O marco legal da educação inclusiva brasileira foi fortalecido pela ratificação, com situação constitucional, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 2006 e incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009. Ao ser ratificada nos termos do artigo 5º, §3º da Constituição, a CDPD passou a ter força equivalente à emenda constitucional, tornando-se um dos principais pilares da política de inclusão no país.

O artigo 24 da CDPD estabelece que os Estados signatários devem garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, orientado pelo princípio da igualdade de oportunidades, e assegurar que pessoas com deficiência não sejam excluídas do ensino regular sob alegação de deficiência. A Convenção exige, ainda, que os governos proporcionem apoio individualizado, recursos acessíveis e formação continuada de docentes, a fim de garantir uma aprendizagem de qualidade. Dessa forma, a CDPD transforma a inclusão de uma opção política em obrigação jurídica internacional, vinculando os Estados à implementação de políticas públicas que assegurem acessibilidade e participação plena (ONU, 2006).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), conhecida como EPD, concretiza os princípios da CDPD no âmbito interno. Essa lei assegura o direito ao

acesso à educação em igualdade de oportunidades e reforça a obrigatoriedade do sistema educacional inclusivo em todos os níveis, público e privado. O artigo 28 dispõe que o Estado deve garantir adaptação curricular, formação de professores, oferta de AEE e uso de tecnologias assistivas, consolidando a educação como instrumento de inclusão social e cidadania (Brasil, 2015).

2.2 Evidências administrativas, capacidade estatal e desigualdades de implementação

Embora o arcabouço legal brasileiro voltado à formação inclusiva seja inquestionavelmente sólido, a realidade administrativa revela desigualdades estruturais e fragilidades operacionais que comprometem sua efetividade. Os dados mais recentes do Censo Escolar (INEP, 2023) mostram que o número de matrículas de estudantes da educação especial em classes comuns tem crescido de forma constante na última década, sinalizando que os princípios da inclusão vêm sendo gradualmente incorporados ao cotidiano das redes públicas e privadas de ensino. Esse movimento quantitativo é relevante, pois evidencia que as políticas públicas de matrícula e permanência estão atingindo maior abrangência territorial, refletindo a incorporação dos dispositivos previstos na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

6158

Todavia, esse progresso numérico não se traduz, necessariamente, em qualidade de inclusão ou em igualdade de condições de aprendizagem. A expansão das matrículas, quando não acompanhada por um fortalecimento proporcional da capacidade estatal, tende a gerar um processo de inclusão excludente, ou seja, a mera presença física do aluno na escola não implica sua efetiva participação nas atividades pedagógicas. Em muitas redes de ensino, faltam professores especializados, intérpretes, psicopedagogos e recursos tecnológicos adaptados que garantam o atendimento educacional adequado. Além disso, as escolas raramente recebem apoio técnico suficiente para planejar adaptações curriculares ou implementar o AEE de forma integrada ao ensino regular (Diversa, 2024). O descompasso entre o avanço formal das políticas e a fragilidade da estrutura administrativa é um dos maiores desafios da educação inclusiva brasileira.

Ele expõe um paradoxo central: o país possui um dos mais abrangentes conjuntos normativos do mundo em matéria de inclusão, mas ainda enfrenta dificuldades crônicas de execução. A ausência de planejamento de médio e longo prazo, a descontinuidade dos programas federais e a dependência de repasses orçamentários anuais impedem que as políticas se

consolidem de maneira sustentável. Em muitos municípios, a manutenção das salas de recursos multifuncionais depende de verbas extraordinárias ou convênios pontuais, o que compromete a continuidade das ações.

Essa realidade demonstra que a capacidade estatal vai além da existência de leis ou programas. Como define Faria (2019), ela compreende o conjunto de competências, recursos humanos, instrumentos de gestão e fluxos institucionais necessários para transformar normas em resultados concretos. No caso da educação inclusiva, essa capacidade é desigual entre as regiões brasileiras: enquanto alguns estados e capitais possuem redes estruturadas, com equipes multidisciplinares e formação continuada de professores, outras localidades, sobretudo nas regiões norte e nordeste, enfrentam graves limitações de infraestrutura, conectividade e qualificação profissional.

Assim, o aumento das matrículas, embora positivo, aponta uma distância entre a universalização do acesso e da aprendizagem. O desafio contemporâneo não está apenas em incluir mais alunos com deficiência ou TDAH nas classes regulares, mas em garantir que esses estudantes aprendam com equidade, recebam apoio adequado e tenham trajetórias escolares bem-sucedidas. O verdadeiro indicador de sucesso da política inclusiva não deve ser o número de matrículas, mas sim o grau de desenvolvimento cognitivo, emocional e social alcançado por esses alunos.

6159

A capacidade estatal não se limita à existência de leis, mas envolve recursos, pessoal qualificado, dados precisos e procedimentos eficazes. Relatórios setoriais revelam carências significativas: escassez de profissionais de apoio, formação docente insuficiente para lidar com a diversidade, e falta de meios de acessibilidade nas escolas (Diversa, 2024). Essa precariedade sobrecarrega os professores e compromete a eficácia dos sistemas de suporte na legislação.

Um outro grande problema, de natureza estrutural e persistente, é a lacuna gritante nos dados oficiais sobre alunos com TDAH. O próprio INEP reconhece que estudantes com “transtornos funcionais específicos”, categoria na qual se enquadram casos de dislexia e TDAH, não são contabilizados como público-alvo da educação especial no Censo Escolar (INEP, 2023).

Essa exclusão revela um problema metodológico grave: embora o Censo seja o principal instrumento de monitoramento da educação básica no país, ele ainda adota uma concepção restritiva de “educação especial”, limitada a deficiências sensoriais, físicas, intelectuais e ao TEA. Como resultado, um contingente expressivo de alunos permanece invisível para o Estado e, conseqüentemente, fora do planejamento de políticas específicas.

Essa invisibilidade estatística tem implicações diretas na formulação e execução das políticas públicas. A ausência de dados consistentes sobre o número de estudantes com TDAH, sua distribuição regional, taxa de evasão e desempenho acadêmico impede a formulação de políticas focalizadas e a adequada alocação de recursos humanos e financeiros. Sem informações precisas, o planejamento educacional torna-se reativo e fragmentado, baseando-se em estimativas imprecisas e sem lastro empírico. Em consequência, os municípios e estados não conseguem dimensionar a real demanda por AEE, por profissionais de apoio e por formações docentes voltadas para essa população.

De acordo com Dourado (2019), a gestão educacional moderna depende da integração entre informação, planejamento e avaliação. Quando o Estado falha em registrar uma categoria de alunos, ele compromete toda a cadeia de políticas públicas: desde a previsão orçamentária até o acompanhamento de resultados. O caso do TDAH é emblemático porque demonstra a distância entre o avanço normativo, expresso na Lei nº 14.254/2021, que assegura acompanhamento integral a estudantes com transtornos de aprendizagem, e a deficiência operacional do sistema estatístico que deveria sustentar a implementação dessa política (Brasil, 2021).

Ademais, a falta de dados oficiais contribui para uma espécie de “apagamento institucional” desses estudantes. Sem reconhecimento estatístico, o TDAH permanece em uma zona cinzenta entre a saúde e a educação, sem um *locos* claro de responsabilidade pública. Isso repercute diretamente no cotidiano das escolas, que muitas vezes não recebem orientação técnica, nem recursos para adaptar práticas pedagógicas. Como alerta a UNESCO (2022), políticas inclusivas eficazes dependem da existência de sistemas robustos de informação que possibilitem o acompanhamento individualizado dos alunos, permitindo ajustes rápidos e baseados em evidências. A carência de informações também reforça desigualdades regionais. Regiões com maior capacidade técnica e infraestrutura digital, como Sul e Sudeste, conseguem produzir diagnósticos locais mais precisos e, portanto, elaborar políticas mais coerentes com a realidade. Já nas regiões Norte e Nordeste, onde há menor estrutura administrativa e dependência quase exclusiva dos dados federais, a ausência de indicadores atualizados gera uma invisibilidade ainda mais acentuada. O resultado é um círculo vicioso: sem dados, não há planejamento; sem planejamento, não há recursos; e sem recursos, a exclusão se perpetua.

Dessa forma, a superação dessa lacuna estatística deve ser vista como prioridade estratégica. É imprescindível que o INEP e o MEC ampliem o escopo do Censo Escolar,

incorporando categorias que contemplem transtornos funcionais específicos, em consonância com as definições da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2021) e do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5). A criação de uma base nacional integrada, com indicadores padronizados e interoperáveis entre saúde e educação, é condição indispensável para o avanço da política inclusiva. Somente com dados sólidos será possível transformar a legislação em políticas baseadas em evidências, garantindo que o princípio constitucional da igualdade de oportunidades não se limite ao discurso, mas se realize concretamente no cotidiano das escolas brasileiras.

Está em curso um movimento legislativo significativo para ampliar a proteção às pessoas com TDAH. Por exemplo, o Projeto de Lei 2630/2021 propõe a criação de uma Política Nacional para a Defesa dos Direitos das Pessoas com TDAH, identificando o transtorno como uma deficiência. Se aprovado, isso permitiria a implementação completa da Lei Brasileira de Inclusão e a plena acessibilidade às políticas de acessibilidade (Câmara dos Deputados, 2021).

Outras iniciativas, como o PL nº 1669/2022 e o PL nº 1063/2023, têm como objetivo garantir o atendimento prioritário no SUS, concentrando-se no diagnóstico, tratamento e fornecimento de medicamentos indispensáveis (Câmara dos Deputados, 2022; 2023a). Adicionalmente, há iniciativas focadas no campo educacional, como o PL nº 4225/2023 e seus apensados, que preveem a formação de equipes especializadas, a criação de planos pedagógicos individualizados e até mesmo um Dia Nacional de Conscientização sobre o TDAH (Câmara dos Deputados, 2023b, 2023c, 2023d).

6161

2.3 Implicações jurídicas e responsabilização por negativa de matrícula e ausência de ajustes

A legislação brasileira é incisiva ao proibir qualquer ato que restrinja o acesso ou a permanência de alunos com deficiência ou transtornos do desenvolvimento na escola. A recusa de matrícula, a falta de acomodações necessárias ou a omissão em fornecer o apoio educacional especializado podem, inequivocamente, ser interpretadas como atos discriminatórios, sujeitos a sanções em múltiplas esferas, que vão da administrativa à cível e criminal. Esse rigor se sustenta em um corpo normativo que visa assegurar a plena inclusão e participação dos estudantes, conforme já estabelecia a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que torna obrigatória a matrícula universal e a organização dos serviços de apoio (Brasil, 2001).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015, alcança um novo patamar e tipifica como crime a conduta de 'recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar

ou fazer cessar a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau' por causa de sua deficiência (Brasil, 2015). Além disso, a lei detalha as exigências para a inclusão e os serviços de suporte que atribui aos sistemas educacionais a responsabilidade precípua de garantir que alunos com deficiência possam participar de maneira completa e eficaz de todas as atividades escolares, isso inclui os alunos com TDAH.

Quando as escolas falham em cumprir essas obrigações, a questão pode ser levada ao judiciário. Na grande maioria dos casos, os tribunais vêm dando parecer favorável às decisões. A jurisprudência, em geral, busca soluções específicas e imediatas, como a determinação da matrícula compulsória, exigência de avaliações psicopedagógicas individualizadas e garantia de acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), além da inclusão de tecnologias assistivas, quando necessárias. Decisões judiciais punem a conduta discriminatória e ordenam ações afirmativas para corrigir a omissão da instituição de ensino.

Para minimizar o risco de disputas judiciais e, ao mesmo tempo, fortalecer a parceria entre escolas e famílias, a adoção de processos claros e transparentes é inegociável. Algumas medidas práticas são cruciais para a construção de um ambiente de confiança e cooperação mútua.

O primeiro passo para assegurar a efetividade da inclusão de alunos com Transtorno de TDAH no ambiente escolar é a implementação de procedimentos de identificação e encaminhamento bem definidos, que estabeleçam fluxos claros entre a escola, a família e os serviços de saúde. Esses procedimentos devem estar amparados por protocolos administrativos transparentes e intersetoriais, de modo a garantir que nenhum aluno seja negligenciado por falta de diagnóstico ou de acompanhamento. Conforme estabelece a Lei nº 14.254/2021, cabe à escola, em articulação com as redes de saúde e assistência social, promover a identificação precoce e o acompanhamento integral dos educandos com transtornos de aprendizagem, assegurando o atendimento multiprofissional e o suporte pedagógico adequado (Brasil, 2021).

A clareza nesses fluxos é indispensável para evitar o que Mantoan (2003) denomina de “inclusão por omissão”, quando o aluno é formalmente aceito na escola, mas sem os meios necessários para aprender em igualdade de condições. O processo de triagem inicial deve envolver a observação sistemática de comportamentos recorrentes de desatenção, impulsividade e dificuldade de organização, sinais frequentemente manifestos em múltiplos contextos (*American Psychiatric Association*, 2013). A equipe pedagógica, ao identificar esses indícios, deve acionar os canais institucionais de encaminhamento, garantindo que o estudante seja avaliado

por profissionais qualificados, psicólogos, neuropediatras ou fonoaudiólogos, e que os resultados sejam comunicados formalmente à escola. Essa comunicação deve ocorrer em sigilo e com respeito à Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709/2018), assegurando o direito à privacidade da criança e da família.

Igual ao do diagnóstico clínico, a manutenção de registros pedagógicos detalhados e atualizados é um dever institucional de extrema relevância. Cada escola deve possuir um histórico individual de atendimento e acompanhamento, no qual constem todas as intervenções pedagógicas, terapêuticas e adaptativas realizadas, bem como suas respectivas revisões periódicas. Esses registros cumprem múltiplas funções: pedagógica, ao permitir a continuidade do trabalho entre professores e anos letivos; administrativa, ao subsidiar relatórios e auditorias; e jurídica, ao comprovar o cumprimento do dever de inclusão e de oferta de atendimento educacional especializado.

Segundo Farias (2022), a documentação sistemática é uma das ferramentas mais eficazes para promover a *accountability educacional*, conceito que implica responsabilidade compartilhada entre os gestores, docentes e órgãos de controle. Ela materializa o compromisso da instituição em adaptar currículos, ajustar metodologias e monitorar o progresso do aluno, transformando o discurso inclusivo em prática verificável. Na ausência dessa documentação, a escola perde a capacidade de demonstrar sua diligência em casos de questionamento judicial, o que pode configurar omissão e ensejar responsabilização civil, administrativa e, eventualmente, penal, nos termos do artigo 8º da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

6163

Outro ponto crucial para a efetividade das políticas inclusivas é o envolvimento familiar e intersetorial, pois a inclusão de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) não pode ser vista como responsabilidade exclusiva da escola, mas sim como um compromisso compartilhado entre os sistemas de ensino, as famílias e os serviços de saúde. O êxito das ações pedagógicas depende diretamente da articulação entre esses atores. Conforme destaca Mantoan (2003), a inclusão não se restringe a adaptar o espaço escolar, mas requer uma rede de apoio sólida que envolva o contexto social e familiar do aluno. A escola deve, portanto, estabelecer canais permanentes de comunicação e cooperação, reconhecendo que a família é parceira fundamental na identificação precoce, no acompanhamento e na avaliação dos progressos educacionais da criança.

A participação ativa da família constitui um direito e, simultaneamente, um dever previsto no artigo 205 da Constituição Federal e reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). A legislação reconhece que a educação é um dever do Estado e da família, cabendo a ambos promover o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania. No caso específico do TDAH, essa parceria torna-se ainda mais relevante, uma vez que os sintomas do transtorno, desatenção, impulsividade e dificuldade de regulação emocional, manifestam-se de forma multifacetada, exigindo acompanhamento contínuo dentro e fora do ambiente escolar (*American Psychiatric Association*, 2013).

É essencial, portanto, que a escola implemente estratégias de aproximação com as famílias, por meio de reuniões periódicas, planos de intervenção compartilhados e canais acessíveis de feedback. Esses espaços de escuta e mediação permitem que professores, gestores e familiares compartilhem percepções sobre o comportamento e o desempenho da criança, ajustando as práticas pedagógicas às suas necessidades reais. A ausência dessa comunicação bidirecional costuma gerar mal-entendidos e até mesmo judicializações desnecessárias. Segundo Carvalho e Costa (2021), observa-se que a escola que adota uma cultura de diálogo reduz drasticamente o risco de conflitos legais, pois transforma a relação com a família em uma parceria cooperativa e preventiva, e não em uma disputa adversarial.

Além da família, o envolvimento de profissionais da saúde e da assistência social é indispensável. A natureza neurobiológica do TDAH requer uma abordagem interdisciplinar e intersetorial, conforme orienta a Lei nº 14.254/2021, que determina a cooperação entre os setores de saúde e educação para o acompanhamento integral dos educandos (Brasil, 2021). A integração entre as redes públicas permite que as intervenções pedagógicas estejam alinhadas aos tratamentos clínicos, promovendo uma visão holística do estudante. Programas municipais de saúde mental escolar, por exemplo, têm demonstrado eficácia na redução de episódios de evasão e na melhoria da autorregulação emocional de alunos com transtornos do neurodesenvolvimento (Brasil, MEC, 2023).

Nesse sentido, a criação de protocolos intersetoriais de acompanhamento é fundamental. Esses instrumentos devem definir papéis, responsabilidades e fluxos de comunicação entre escolas, unidades de saúde e famílias, assegurando continuidade no suporte prestado ao aluno. Quando essas relações são institucionalizadas e formalizadas, reduzem-se significativamente as lacunas de atendimento e as sobreposições de funções que frequentemente geram desarticulação no cuidado.

A doutrina brasileira desempenha um papel central na interpretação e na atribuição de significado aos direitos sociais garantidos pela Constituição Federal de 1988, notadamente o

direito à educação (Brasil, 1988). Juristas de peso, como Ingo Sarlet e Luís Roberto Barroso, esclarecem que os direitos da sociedade dependem das políticas públicas e alocação orçamentária e não podem ser tratados como meras 'recomendações' dirigidas ao Estado, pois o direito deve ser garantido a qualquer custo para o núcleo determinado como essencial (Sarlet, 2018; Barroso, 2012).

Essa garantia, contudo, encontra seu limite teórico no princípio da 'reserva do possível', tese que alega a escassez de recursos financeiros como justificativa para o Estado se eximir de parte de suas obrigações. No entanto, a doutrina majoritária entra em contestação à alegação que compromete o chamado mínimo existencial. No contexto da educação, esse mínimo vai além da simples matrícula, abrangendo as condições básicas para um aprendizado digno e efetivo, como a presença de docentes capacitados e o fornecimento dos apoios indispensáveis, a exemplo do AEE. Dessa forma, a doutrina existente exerce influência sobre o Judiciário para atuar no sentido de garantir esse piso, superando a inércia do poder público.

A jurisprudência do Supremo Tribunal Federal (STF) revela a tensão existente entre o direito social à educação e o princípio da reserva do possível, revelando como o Poder Judiciário tem sido chamado a equilibrar a exigibilidade de direitos fundamentais com as limitações orçamentárias do Estado. Historicamente, o STF oscilou entre uma postura de deferência às escolhas políticas do Executivo e uma atuação mais proativa na defesa de direitos sociais. Entretanto, nas últimas duas décadas, consolidou-se uma tendência de judicialização construtiva das políticas públicas, em que a Corte intervém para garantir a efetividade mínima de direitos essenciais, sobretudo quando há omissão estatal evidente ou desvio de finalidade administrativa (Barroso, 2012; Sarlet, 2018).

Um marco decisivo nessa evolução é a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 45, julgada em 2004, na qual o STF reconheceu a possibilidade de o Poder Judiciário intervir na formulação e execução de políticas públicas, sem isso configurar violação ao princípio da separação dos poderes (STF, 2011). Embora o caso não tratasse especificamente de educação, sua razão decidindo consolidar a premissa de que a omissão do Estado em assegurar direitos fundamentais viola a própria Constituição. A decisão estabeleceu que a reserva do possível não pode ser invocada genericamente para justificar a inércia estatal, especialmente quando se trata de assegurar o mínimo existencial, conceito que representa o núcleo irredutível dos direitos humanos necessários para uma vida digna.

Esse entendimento foi posteriormente reafirmado em julgados diretamente ligados ao direito à educação. Na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4.167, o STF decidiu que o ensino fundamental gratuito e obrigatório é um dever incondicional do Estado, o que inclui a oferta de condições materiais adequadas à sua realização (STF, 2012). Em voto paradigmático, o ministro Ricardo Lewandowski argumentou que a efetividade da educação pública não pode depender da conveniência administrativa, pois o direito à educação é cláusula pétrea implícita, vinculada ao princípio da dignidade da pessoa humana. Essa interpretação amplia o alcance da responsabilidade estatal e reforça a ideia de que o financiamento da educação básica deve ser visto como obrigação constitucional prioritária, e não como política discricionária.

A jurisprudência também reconhece que o Poder Judiciário não substitui o administrador público, mas atua como garante do cumprimento das obrigações constitucionais. Essa posição é coerente com o entendimento doutrinário de Sarlet (2018) e Piovesan (2017), que veem no Judiciário um papel de guardião da concretização dos direitos sociais sempre que o Estado falha em cumpri-los espontaneamente. No campo da educação inclusiva, essa atuação judicial tem se mostrado fundamental para garantir matrículas de crianças com deficiência, fornecimento de profissionais de apoio escolar e implementação do AEE. Diversas decisões de tribunais estaduais e federais têm determinado que estados e municípios ofereçam suporte especializado a alunos com TDAH, mesmo quando a administração alega restrições orçamentárias.

6166

Essa tendência reflete um movimento de constitucionalização da inclusão escolar, no qual a educação deixa de ser vista apenas como política pública e passa a ser tratada como direito subjetivo exigível judicialmente. Tal perspectiva reforça o papel do STF como garantidor da justiça distributiva e da equidade, princípios basilares do Estado Democrático de Direito. Em termos práticos, essas decisões ampliam o campo de proteção jurídica dos alunos com TDAH e consolidam o entendimento de que a falta de recursos não exime o Estado de garantir o núcleo essencial do direito à educação.

Portanto, o papel do STF é duplo: protetivo e indutor. Protetivo, porque assegura a tutela judicial efetiva diante da omissão do Estado; e indutor, porque suas decisões criam precedentes normativos que pressionam o Executivo e o Legislativo a aprimorar políticas públicas e instrumentos de gestão educacional. Esse efeito pedagógico das decisões judiciais é o que Barroso (2012) chama de “função dialógica do Judiciário”, um mecanismo pelo qual o Tribunal

estimula a administração pública a alinhar suas ações às diretrizes constitucionais de justiça social e inclusão.

Em síntese, a jurisprudência do STF demonstra que a concretização do direito à educação, especialmente na perspectiva inclusiva, exige uma interpretação dinâmica e proativa da Constituição. O Judiciário, ao intervir em nome da dignidade humana e do mínimo existencial, não invade a competência dos outros poderes, mas reafirma o pacto constitucional que estrutura o Estado brasileiro. Nesse contexto, o TDAH, enquanto condição que demanda apoio educacional específico, deve ser reconhecido como componente desse núcleo essencial, cuja proteção é inegociável.

Mais diretamente, a jurisprudência brasileira tem reiterado que a LBI com a Lei nº 14.254/2021, que trata especificamente do TDAH, são instrumentos jurídicos que impõem ao Estado e às instituições de ensino a obrigação de agir. Tribunais de segunda instância e o Superior Tribunal de Justiça (STJ) têm proferido decisões que determinam a disponibilização de professores de apoio especializado, a adaptação de currículos e o fornecimento de materiais pedagógicos adequados para alunos com TDAH e outras necessidades educacionais. Essas decisões demonstram que o judiciário entende que a mera matrícula não é suficiente; é preciso garantir a integração real e com qualidade.

6167

A articulação entre doutrina e jurisprudência tem implicações diretas e cruciais na prática escolar, principalmente no que tange à inclusão de alunos com TDAH. Em primeiro lugar, a jurisprudência brasileira tem sido firme no combate à discriminação. A recusa de matrícula ou a exigência de taxas adicionais para alunos com TDAH é um ato ilícito e uma clara violação à LBI. As escolas que adotam tais práticas estão sujeitas a sanções administrativas e, em casos mais graves, a ações cíveis e até criminais.

Em segundo lugar, a doutrina do mínimo existencial, combinada com as decisões dos tribunais, consolida a exigibilidade dos ajustes razoáveis. Com base nesse entendimento, os pais de alunos com TDAH podem legalmente exigir do Estado e das escolas a implementação de medidas como adaptação de provas, tempo extra, uso de tecnologias assistivas e a presença de profissionais de apoio, quando necessário. A negativa dessas medidas pode levar a uma intervenção judicial que force a escola a cumpri-las, reforçando que o direito à educação vai além da simples matrícula.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa demonstrou que o arcabouço jurídico brasileiro voltado à educação inclusiva é um dos mais completos da América Latina, incorporando princípios constitucionais, dispositivos legais e compromissos internacionais voltados à promoção do direito à educação de todos, inclusive daqueles com TDAH. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Lei nº 14.254/2021 compõem um sistema normativo avançado, que reconhece a educação como direito fundamental e dever do Estado, orientando-se pelos valores da dignidade humana, da igualdade de oportunidades e da não discriminação. Entretanto, o estudo evidenciou que o principal desafio não está na inexistência de leis, mas na distância entre o plano normativo e sua aplicação prática. A efetividade da inclusão escolar ainda é comprometida por lacunas operacionais, orçamentárias e institucionais que afetam diretamente as redes públicas de ensino. Essa discrepância entre norma e prática gera uma exclusão silenciosa: o aluno com TDAH é matriculado, mas não plenamente incluído. Persistem problemas como a carência de professores capacitados, a insuficiência de recursos tecnológicos e pedagógicos e a falta de acompanhamento multiprofissional, o que compromete a aprendizagem e acentua desigualdades regionais.

Constatou-se também que o reconhecimento jurídico do TDAH como condição que demanda apoio educacional especializado ainda é limitado. Embora a Lei nº 14.254/2021 represente um avanço significativo ao instituir o acompanhamento integral para estudantes com TDAH e outros transtornos de aprendizagem, ela ainda carece de regulamentação plena e de fontes estáveis de financiamento. Em muitos estados e municípios, sua implementação depende da disponibilidade orçamentária local, o que fere o princípio da universalidade e transforma o direito à inclusão em privilégio circunstancial.

Nesse contexto, os projetos de lei em tramitação no Congresso Nacional surgem como instrumentos fundamentais para consolidar os avanços institucionais e preencher as lacunas normativas ainda existentes. O Projeto de Lei nº 2.630/2021, de autoria do deputado Capitão Fábio Abreu (PL-PI), propõe a criação de uma Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TDAH, reconhecendo oficialmente o transtorno como deficiência para todos os fins legais. Caso aprovado, o projeto permitirá que pessoas com TDAH sejam amparadas integralmente pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), garantindo-lhes acesso prioritário a políticas de educação, saúde e trabalho. Essa mudança representaria um marco

jurídico de grande impacto social, pois ampliaria o espectro de direitos e asseguraria mecanismos permanentes de financiamento e fiscalização (Câmara dos Deputados, 2024).

Outros projetos, como o PL nº 1.669/2022 e seu apensado PL nº 1.063/2023, propõem a inclusão do TDAH e de outros transtornos hipercinéticos no rol de condições reconhecidas como deficiências no Sistema Único de Saúde (SUS), garantindo diagnóstico precoce, atendimento especializado e distribuição gratuita de medicamentos. Essa integração entre saúde e educação, caso regulamentada, permitiria a criação de protocolos intersetoriais e o acompanhamento contínuo do estudante, assegurando o caráter multidisciplinar previsto pela Lei nº 14.254/2021. Já o PL nº 4.225/2023, atualmente sob relatoria da deputada Luísa Canziani (PSD-PR), avança no campo educacional, ao propor a instituição de equipes multiprofissionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE), planos individualizados de aprendizagem e protocolos pedagógicos específicos para alunos com TDAH (Câmara dos Deputados, 2024). A eventual aprovação desses projetos representará um avanço substantivo na consolidação de uma política nacional coerente e intersetorial, transformando o reconhecimento normativo em efetividade prática. Tais iniciativas também poderão garantir maior segurança jurídica aos gestores educacionais, uniformizando diretrizes e reduzindo desigualdades regionais.

Por outro lado, o estudo demonstrou que a efetividade dessas medidas dependerá de três eixos estruturantes: (1) financiamento estável e vinculado às metas de inclusão; (2) formação continuada de professores e profissionais de apoio; e (3) fiscalização rigorosa com indicadores públicos e mensuráveis. Sem esses pilares, novas leis arriscam se tornar meros dispositivos simbólicos, incapazes de alterar substancialmente a realidade educacional. A formação docente, em particular, deve deixar de ser pontual e emergencial para se converter em política de Estado, incorporando o ensino sobre neurodiversidade e práticas inclusivas nos currículos da licenciatura e nos programas de pós-graduação em educação. 6169

A pesquisa também evidenciou a urgência de fortalecer os mecanismos de controle social. A ausência de monitoramento e avaliação sistemática compromete a transparência e permite que políticas inclusivas sejam implementadas de maneira desigual. É imperativo que o MEC, em parceria com o INEP, amplie o escopo do Censo Escolar para incluir dados específicos sobre estudantes com TDAH, garantindo visibilidade estatística e planejamento baseado em evidências.

Finalizando, a inclusão plena das crianças e adolescentes com TDAH ultrapassa as dimensões técnica e administrativa: trata-se de uma questão ética e cultural. Promover a

inclusão é reconhecer a diversidade cognitiva como elemento constitutivo da humanidade e não como limitação. O desafio é o esclarecimento das diferenças, mudando a percepção social do TDAH, substituindo o estigma pela valorização da pluralidade de formas de aprender e conviver. Essa mudança de paradigma exige compromisso político e pedagógico, mas também empatia, diálogo e sensibilização social.

A consolidação de uma política inclusiva efetiva requer menos produção normativa e mais coerência institucional. O avanço legislativo deve vir acompanhado de um Estado capaz de implementá-lo com eficiência, transparência e justiça distributiva. Se as leis atualmente em tramitação forem aprovadas e devidamente regulamentadas, o Brasil poderá dar um salto qualitativo na garantia do direito à educação, convertendo o ideal jurídico da inclusão em prática cotidiana. Mais do que um imperativo legal, a inclusão escolar de crianças com TDAH deve ser apontada como compromisso civilizatório e um reflexo da maturidade democrática de uma nação que aprende a educar na diversidade.

REFERÊNCIAS

AMERICAN Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013.

AMERICAN Psychiatric Association. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BARROSO, Luís Roberto. Da falta de efetividade à constitucionalização do mínimo existencial: o direito social em perspectiva. In: Revista de Direito Público e Economia, vol. 1, 2012.

BARROSO, Luís Roberto. O novo direito constitucional brasileiro: contribuições para a construção teórica e prática da jurisdição constitucional no Brasil. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

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.

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

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

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.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral de educandos com dislexia, TDAH e outros transtornos de aprendizagem. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1º dez. 2021.

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.

6171

BRASIL. Ministério da Educação. Relatório de Boas Práticas de Educação Inclusiva e Saúde Mental nas Escolas Públicas. Brasília, DF: MEC, 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei nº 1063/2023 (Apensado ao PL 1669/2022). Brasília, DF, 2023a.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei nº 1669/2022. Diretrizes de atenção à saúde para pessoas com TDAH e TEA. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2023.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei nº 2630/2021. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TDAH. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2024.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei nº 4225/2023. Dispõe sobre os direitos das pessoas com TDAH. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2024.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei nº 4226/2023 (Apensado ao PL 4225/2023). Brasília, DF, 2023c.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei nº 4227/2023 (Apensado ao PL 4225/2023). Brasília, DF, 2023d.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei nº 4228/2023 (Apensado ao PL 4225/2023). Brasília, DF, 2023e.

CARVALHO, Rita de Cássia; COSTA, Luciana Maria. Educação inclusiva e mediação escolar: desafios contemporâneos e práticas colaborativas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

DIVERSA. Educação inclusiva: relatório de avaliação e políticas públicas. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. Gestão democrática e qualidade da educação: políticas e práticas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 40, 2019.

FARIAS, Edna dos Santos. Gestão educacional inclusiva: políticas, práticas e desafios contemporâneos. Fortaleza: EdUECE, 2022.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2023: notas estatísticas. Brasília, DF: MEC/INEP, 2023.

INEP. Censo Escolar da Educação Básica: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2023.

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

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Summus, 2003.

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

ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York: ONU, 2000

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Classificação Internacional de Doenças – CID-11. Genebra: OMS, 2021.

PIOVESAN, Flávia. Direitos humanos e o direito constitucional internacional. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

SARLET, Ingo Wolfgang. A dignidade da pessoa humana e a reserva do possível: o problema da eficácia dos direitos sociais no Brasil. In: Estudos e Pareceres de Direito Público. São Paulo: Malheiros, 2018.

SARLET, Ingo Wolfgang. A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 14. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2018.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF). Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 4.167/DF. Relator: Min. Ricardo Lewandowski. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/>. Acesso em: 5 out. 2025.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF). ADI 4167 MC / DF - MEDIDA CAUTELAR NA AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE. Relator: Min. Cármen Lúcia. Julgamento: 28 de novembro de 2012.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF). ADPF 45 MC / RJ - MEDIDA CAUTELAR NA ARGUIÇÃO DE DESCUMPRIMENTO DE PRECEITO FUNDAMENTAL. Relator: Min. Celso de Mello. Julgamento: 22 de março de 2011.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF). Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n.º 45/DF. Relator: Min. Celso de Mello. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/>. Acesso em: 5 out. 2025.

UNESCO. Reimaginando o futuro juntos: um novo contrato social para a educação. Paris: UNESCO, 2022.