

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TDAH NA ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O MANEJO COMPORTAMENTAL E PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

INCLUSIVE EDUCATION AND ADHD IN PUBLIC SCHOOLS: CHALLENGES OF CONTINUING TEACHER EDUCATION FOR BEHAVIORAL MANAGEMENT AND THE PROMOTION OF MEANINGFUL LEARNING

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y TDAH EN LA ESCUELA PÚBLICA: DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO PARA EL MANEJO CONDUCTUAL Y LA PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Jane Pedra Barbosa Batista¹
Rozineide Iraci Pereira da Silva²

RESUMO: Este artigo analisa a relação entre educação inclusiva e TDAH na escola pública, com foco nos desafios da formação continuada de professores para o manejo comportamental e para a promoção da aprendizagem significativa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de delineamento bibliográfico e documental, baseada na análise de marcos legais e de produções científicas sobre inclusão, acompanhamento educacional e práticas pedagógicas voltadas a estudantes com TDAH. Os resultados evidenciam que há orientação normativa para a organização de programas de acompanhamento integral e para a eliminação de barreiras que interferem na participação e na aprendizagem. A literatura revisada aponta lacunas na formação docente para o planejamento e o manejo de manifestações como desatenção e impulsividade, sobretudo em contextos de escola pública. Também foram identificadas estratégias recorrentes, como estruturação de rotinas, segmentação de tarefas, uso de instruções objetivas, reforço positivo e adequações em práticas avaliativas, incluindo diversificação de instrumentos e ampliação de tempo. Conclui-se que a inclusão efetiva de estudantes com TDAH exige formação continuada conectada ao cotidiano escolar, suporte institucional e organização pedagógica sistemática, garantindo não apenas presença, mas participação e aprendizagem com sentido.

Palavras-chave: Educação inclusiva. TDAH. Formação continuada.

ABSTRACT: This article analyzes the relationship between inclusive education and ADHD in public schools, focusing on the challenges of continuing teacher education for behavioral management and the promotion of meaningful learning. This is a qualitative study with a bibliographic and documental design, based on the analysis of legal frameworks and scientific literature on inclusion, educational support, and pedagogical practices for students with ADHD. The results indicate normative guidance for implementing comprehensive support programs and removing barriers that affect participation and learning. The reviewed literature highlights gaps in teacher training related to planning and managing classroom manifestations such as inattention and impulsivity, particularly in public school contexts. Recurrent strategies were also identified, including structured routines, task segmentation, clear instructions, positive reinforcement, and adjustments in assessment practices, such as diversified instruments and extended time. The study concludes that effective inclusion of students with ADHD requires continuing professional development linked to daily school practices, institutional support, and systematic pedagogical organization to ensure participation and meaningful learning.

Keywords: Inclusive education. ADHD. Continuing teacher education.

¹Mestranda em Educação, Universidade: Christian Business School-CBS.

²Orientadora:PhD. Doutora em Ciências da educação pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL, professora orientadora da Christian Business School-CBS.

RESUMEN: Este artículo analiza la relación entre educación inclusiva y TDAH en la escuela pública, con énfasis en los desafíos de la formación continua del profesorado para el manejo conductual y la promoción del aprendizaje significativo. Se trata de una investigación cualitativa, de diseño bibliográfico y documental, basada en el análisis de marcos legales y de literatura científica sobre inclusión, acompañamiento educativo y prácticas pedagógicas dirigidas a estudiantes con TDAH. Los resultados evidencian orientaciones normativas para la organización de programas de acompañamiento integral y para la eliminación de barreras que afectan la participación y el aprendizaje. La literatura revisada señala lagunas en la formación docente para la planificación y el manejo de manifestaciones como inatención e impulsividad, especialmente en contextos de escuela pública. También se identificaron estrategias recurrentes como estructuración de rutinas, segmentación de tareas, instrucciones claras, refuerzo positivo y adecuaciones en prácticas evaluativas, incluyendo diversificación de instrumentos y ampliación del tiempo. Se concluye que la inclusión efectiva de estudiantes con TDAH requiere formación continua vinculada a la práctica escolar, apoyo institucional y organización pedagógica sistemática, garantizando no solo presencia, sino participación y aprendizaje con sentido.

Palabras clave: Educación inclusiva. TDAH. Formación continua.

INTRODUÇÃO

Falar de Educação Inclusiva e TDAH na escola pública é olhar para uma realidade que costuma aparecer em detalhes do dia a dia: o aluno que até quer acompanhar a aula, mas se perde na sequência das atividades; o que entende o conteúdo, mas não consegue sustentar a atenção por muito tempo; o que se envolve, mas acaba sendo interpretado apenas como “indisciplinado”. Quando essas situações são lidas somente como problema de comportamento, a escola tende a responder com punição, afastamento simbólico do aluno e uma sequência de “remendos” que não resolvem a aprendizagem. É justamente por isso que a formação continuada do professor deixa de ser um tema “extra” e passa a ser parte do que sustenta, de verdade, uma inclusão com sentido.

No campo das políticas públicas, há um marco recente que reforça essa responsabilidade: a Lei nº 14.254/2021 determina que o poder público deve desenvolver e manter programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia, TDAH e outros transtornos de aprendizagem, prevendo identificação precoce, encaminhamento para diagnóstico e apoio educacional na rede de ensino (BRASIL, 2021). Esse dispositivo é importante porque desloca a discussão do “caso isolado” para uma obrigação institucional, pressionando redes e escolas a organizarem fluxos de acompanhamento e respostas pedagógicas, em vez de depender apenas da iniciativa individual de um professor ou de uma escola específica.

Essa discussão também se ancora no entendimento mais amplo de educação como direito, com garantia de acesso e permanência, como já estabelecido na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e reiterado na LDB, ao organizar o sistema educacional e reforçar a necessidade de atender a diversidade presente nas salas de aula (BRASIL, 1996). Além disso, quando se fala em inclusão, é impossível ignorar que barreiras não são apenas físicas: elas podem ser pedagógicas e atitudinais, e isso interfere diretamente na participação e na aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 2015). No caso do TDAH, essas barreiras aparecem com frequência na forma de rotinas rígidas, tarefas longas sem mediação, avaliações padronizadas e pouca flexibilidade para diferentes formas de demonstrar aprendizagem.

A literatura educacional brasileira tem mostrado que muitos professores reconhecem a complexidade do trabalho com estudantes com TDAH, mas relatam insegurança e falta de suporte para transformar orientações gerais em intervenções práticas, principalmente nos anos iniciais e no contexto da escola pública (REZENDE; BENICIO, 2022). Isso se agrava quando a formação continuada é oferecida de modo pontual, sem acompanhamento e sem diálogo com a realidade concreta do professor que precisa lidar com turma cheia, múltiplas demandas, pouco tempo de planejamento e, muitas vezes, ausência de apoio multiprofissional efetivo no cotidiano escolar.

3

Outro ponto que aparece de forma recorrente é que o chamado “manejo comportamental”, quando bem compreendido, não é controle autoritário, mas organização pedagógica: previsibilidade de rotina, regras claras, tarefas segmentadas, apoio na autorregulação, combinados construídos com a turma e mediações que ajudem o estudante a manter-se engajado sem ser constantemente exposto ao erro (SILVA; DIAS, 2014). Quando essas ações se articulam a estratégias didáticas intencionais, o ambiente da sala tende a ficar mais favorável não só para o aluno com TDAH, mas para o grupo todo.

Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir os desafios da formação continuada de professores para a inclusão de estudantes com TDAH na escola pública, com foco no manejo comportamental e na promoção de aprendizagem significativa. Busca-se analisar como os marcos legais e a literatura educacional apontam caminhos e limites, considerando que a inclusão efetiva depende de prática pedagógica, apoio institucional e processos formativos contínuos, conectados à realidade escolar (BRASIL, 2021; REZENDE; BENICIO, 2022).

MÉTODOS

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de natureza básica, com delineamento bibliográfico e documental. A investigação teve como foco a análise de políticas públicas, marcos legais e produções científicas relacionadas à formação continuada de professores para o manejo comportamental e a promoção da aprendizagem significativa de estudantes com TDAH na escola pública. A opção por esse tipo de pesquisa fundamenta-se na necessidade de sistematizar contribuições teóricas e normativas já existentes sobre o tema, permitindo interpretação crítica e organização de categorias de análise (GIL, 2019).

As fontes de dados foram organizadas em dois eixos principais: (a) documentos normativos nacionais relacionados à educação inclusiva, formação docente e acompanhamento educacional de estudantes com TDAH; e (b) artigos científicos publicados em periódicos brasileiros que abordam TDAH, práticas pedagógicas inclusivas, manejo comportamental e formação continuada no contexto da escola pública. Entre os documentos analisados, destacam-se a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) e a Lei nº 14.254/2021 (BRASIL, 2021).

A população do estudo corresponde ao conjunto de documentos oficiais e produções acadêmicas que tratam da inclusão de estudantes com TDAH na educação básica brasileira, especialmente na escola pública. A amostragem foi do tipo intencional, selecionando-se textos que apresentassem relação direta com a temática da formação continuada, manejo comportamental e estratégias pedagógicas voltadas ao TDAH. Foram incluídos estudos publicados em língua portuguesa, disponíveis na íntegra, que abordassem a dimensão educacional do transtorno. Foram excluídas produções centradas exclusivamente na abordagem clínica ou farmacológica, sem diálogo com o contexto escolar.

Os procedimentos analíticos basearam-se na análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), organizada em quatro categorias temáticas: (i) desafios da formação continuada na escola pública; (ii) manejo comportamental em sala de aula; (iii) estratégias pedagógicas para aprendizagem significativa; e (iv) articulação entre políticas públicas e prática docente. Inicialmente realizou-se leitura exploratória das fontes selecionadas, seguida de leitura analítica para identificação de unidades de sentido relacionadas às categorias estabelecidas. Os dados foram sistematizados de forma descritiva, mantendo coerência com os objetivos da pesquisa.

Quanto às questões éticas, por tratar-se de pesquisa exclusivamente bibliográfica e documental, não houve envolvimento direto de participantes humanos ou animais, não sendo necessária submissão a Comitê de Ética em Pesquisa. Foram respeitados os princípios de integridade acadêmica, com adequada referência às fontes utilizadas, conforme as normas da ABNT.

RESULTADOS

A análise dos documentos normativos evidenciou que há diretriz legal específica para a organização de programas de acompanhamento integral voltados a educandos com dislexia, TDAH e outros transtornos de aprendizagem, incluindo ações como identificação precoce, encaminhamento para diagnóstico e apoio educacional na rede de ensino (BRASIL, 2021). Também se observou que o conjunto normativo mais amplo reafirma o direito à educação e orienta a construção de condições de acesso, permanência e participação, incluindo medidas de acessibilidade e enfrentamento de barreiras no contexto escolar (BRASIL, 1988; BRASIL, 2015).

Nas produções acadêmicas selecionadas, identificou-se recorrência de relatos sobre lacunas na formação docente para atuação com estudantes com TDAH na escola pública, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em estudo voltado a professores da rede pública, foram descritas dificuldades relacionadas ao planejamento, ao manejo de comportamentos associados à desatenção/impulsividade e à adequação de estratégias pedagógicas ao ritmo do estudante (REZENDE; BENICIO, 2022). Em material de pesquisa acadêmica com foco no tema, também aparece a necessidade de formação continuada como suporte para qualificar a prática pedagógica e reduzir inseguranças do professor diante das demandas do TDAH (SOUZA, 2024).

Quanto às estratégias pedagógicas, os estudos analisados descreveram práticas frequentemente associadas ao trabalho com TDAH em sala de aula, tais como: estruturação de rotina, uso de orientações curtas e diretas, organização do espaço e do tempo de atividade, segmentação de tarefas em etapas e utilização de recursos variados para manter o engajamento (SILVA; DIAS, 2014). Também foram encontradas propostas com foco em manejo comportamental no ambiente escolar, incluindo diretrizes práticas organizadas em formato de guia e aplicadas em contexto de sala de aula (SIQUEIRA et al., 2019).

Em relação à adaptação curricular, as produções destacaram ações descritas como reorganização do percurso de aprendizagem, ampliação de mediações, flexibilização de prazos

e diversificação das formas de participação do estudante, mantendo os objetivos de aprendizagem como referência. Esses ajustes foram apresentados como procedimentos pedagógicos voltados à redução de barreiras e ao favorecimento do acompanhamento do estudante ao longo das atividades (SILVA; DIAS, 2014; REZENDE; BENICIO, 2022).

No campo das práticas avaliativas inclusivas, foram identificadas recomendações de adequações no formato e nas condições de aplicação, incluindo ampliação de tempo, ajustes no ambiente, uso de instrumentos diversificados e acompanhamento contínuo do progresso. Também foi localizado estudo que sistematiza diretrizes para adaptação de avaliações de estudantes com TDAH, com base em revisão e organização de recomendações (PANSANATO, 2024).

De modo geral, os resultados evidenciaram que a literatura revisada descreve a inclusão de estudantes com TDAH como dependente da articulação entre: (a) formação continuada alinhada ao cotidiano escolar; (b) estratégias pedagógicas estruturadas; (c) ajustes curriculares e de mediação; e (d) práticas avaliativas compatíveis com o acompanhamento do processo de aprendizagem (REZENDE; BENICIO, 2022; PANSANATO, 2024; SIQUEIRA et al., 2019).

DISCUSSÃO

Os resultados indicam que a inclusão de estudantes com TDAH na escola pública vem sendo sustentada por um marco legal que, aos poucos, vai deixando de tratar o tema como “caso individual” e passa a exigir resposta institucional. A Lei nº 14.254/2021 é um exemplo claro disso, ao determinar a criação e manutenção de programa de acompanhamento integral para educandos com TDAH e outros transtornos de aprendizagem, com ações que incluem identificação, encaminhamento e apoio educacional na rede. Isso tem implicações diretas: a escola precisa organizar fluxos, registros, planejamento e suporte pedagógico continuado, e não depender apenas de tentativas isoladas do professor.

Ao mesmo tempo, os achados reforçam que acesso não significa, automaticamente, aprendizagem. A Lei Brasileira de Inclusão amplia o entendimento de acessibilidade como remoção de barreiras também pedagógicas e atitudinais, o que conversa muito com o cotidiano do TDAH, em que a barreira costuma estar na forma rígida de organizar a aula, as tarefas e a avaliação. Nessa leitura, inclusão não é “tolerar” o estudante na sala, mas criar condições para que ele participe e aprenda, com mediações coerentes.

Quando olhamos para a literatura analisada, fica evidente que a formação continuada é o ponto que mais aparece como desafio prático. No estudo de Rezende e Benicio, com foco na rede pública e nos anos iniciais, a formação aparece ligada às dificuldades dos professores em planejar, conduzir a rotina e lidar com comportamentos associados ao TDAH, o que confirma o que este artigo encontrou: há uma demanda real de suporte para transformar teoria em estratégia concreta. Isso explica por que formações pontuais tendem a ter impacto limitado: o professor precisa de orientação aplicada ao contexto, acompanhamento e espaço de troca sobre o que funcionou (ou não) na sala.

Outro ponto forte dos resultados é que o chamado manejo comportamental aparece, na literatura, como intervenção educativa e não como “controle”. Estudos de intervenção comportamental em contexto escolar mostram efeitos quando há orientação prática ao professor e acompanhamento do uso de estratégias para reduzir desatenção/hiperatividade e favorecer comportamentos compatíveis com a aprendizagem. Isso converge com a ideia de que o manejo, quando bem estruturado (rotina previsível, combinados claros, tarefas em etapas, reforço positivo e monitoramento), melhora o ambiente da sala e facilita a aprendizagem não só do aluno com TDAH, mas do grupo.

No eixo das estratégias pedagógicas, os achados dialogam com estudos que sistematizam metodologias para a sala de aula com estudantes com TDAH, reforçando ações como segmentação de atividades, instruções objetivas, diversificação de recursos e organização do tempo e do espaço para sustentar o engajamento. Essa comparação com a literatura ajuda a interpretar um ponto central: muitas vezes, o que faz diferença não é “ter uma técnica nova”, mas organizar a prática com intencionalidade, reduzindo imprevisto e aumentando previsibilidade e mediações.

Entre as limitações deste estudo, destaca-se o delineamento bibliográfico e documental, que não permite observar diretamente a rotina de escolas públicas, nem medir impacto de formações continuadas sobre indicadores de aprendizagem em turmas específicas. Além disso, experiências de redes variam muito por condições locais (formação oferecida, suporte pedagógico, equipe multiprofissional, tempo de planejamento), o que pode alterar a efetividade das estratégias descritas na literatura.

Como caminhos para novas pesquisas, os resultados sugerem: (1) estudos empíricos que acompanhem programas de formação continuada focados em TDAH na escola pública, avaliando mudanças na prática docente e no engajamento/participação dos estudantes; (2)

pesquisas de implementação sobre estratégias de manejo comportamental conduzidas pelo professor, com acompanhamento pedagógico; e (3) investigações sobre avaliação inclusiva para TDAH no Ensino Fundamental, examinando quais ajustes realmente tornam a avaliação mais fiel ao que o estudante aprende e consegue demonstrar, e não apenas ao seu nível momentâneo de autorregulação.

CONCLUSÃO

A análise realizada neste estudo evidenciou que a inclusão de estudantes com TDAH na escola pública está respaldada por marcos legais que reforçam a responsabilidade institucional pelo acompanhamento educacional e pela organização de condições adequadas de aprendizagem. Entretanto, os resultados demonstram que a efetivação dessas garantias depende, sobretudo, da formação continuada dos professores e da capacidade da escola de transformar diretrizes normativas em práticas pedagógicas concretas.

Os achados indicaram que as principais dificuldades relatadas na literatura estão relacionadas ao manejo comportamental, ao planejamento de aulas que considerem diferentes ritmos e à adaptação de práticas avaliativas. Ao mesmo tempo, foram identificadas estratégias pedagógicas e organizacionais que, quando estruturadas e aplicadas de forma intencional, favorecem o engajamento, a autorregulação e a aprendizagem significativa dos estudantes com TDAH.

Conclui-se que a inclusão efetiva não se sustenta apenas no reconhecimento legal do direito à educação, mas exige investimento contínuo em formação docente, apoio institucional e planejamento pedagógico sistemático. A consolidação de práticas inclusivas na escola pública depende da articulação entre políticas públicas e ação pedagógica qualificada, garantindo que o estudante com TDAH não apenas esteja presente na sala de aula, mas participe, avance e aprenda com sentido.

REFERÊNCIAS

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70; 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República; 1988.

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

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; 2015.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021.** Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Diário Oficial da União; 2021.

GIL AC. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas; 2019.

PANSANATO LTE; SILVA BR. **Um conjunto de diretrizes para a adaptação de avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH.** Revista Transmutare, 2024; 9: e17713, 1-21.

REZENDE RP; BENICIO ER. **Formação de professores para atuação com aluno TDAH.** 2022.

SILVA SB; DIAS MAD. **TDAH na escola: estratégias de metodologia para o professor trabalhar em sala de aula.** Eventos Pedagógicos, 2014; 5(4): 105-114.

SIQUEIRA ARC, et al. **Efeitos de intervenção comportamental em contexto escolar sobre desatenção e hiperatividade.** Psicologia: Teoria e Prática, 2019; 21(1): 102-118.