

DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TDAH: AS LACUNAS NA DISPONIBILIZAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR

THE RIGHT TO INCLUSIVE EDUCATION AND ADHD: GAPS IN THE PROVISION OF SCHOOL SUPPORT PROFESSIONALS

Verônica de Souza Milhomem¹
Luciane Pereira da Cruz²
Odenilson Pereira de Sousa³

RESUMO: O presente artigo discute a aparente contradição na legislação educacional brasileira e nas diretrizes de inclusão no que tange à disponibilização de profissional de apoio escolar. O estudo questiona o fato de que estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno Opositores-Desafiador (TOD), Dislexia, Síndrome de Down, Deficiência Intelectual e outros, possuem amparo legal para o acesso a esse suporte especializado, enquanto alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) frequentemente enfrentam barreiras negativas institucionais na rede Pública de Ensino Palmas -TO. O objetivo da pesquisa é analisar os critérios clínicos e pedagógicos que fundamentam essa distinção, investigando se há uma lacuna na interpretação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e das diretrizes do Ministério da Educação. Para isso, adotou-se uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica. Os dados indicam que a ausência do TDAH entre os transtornos contemplados automaticamente com o profissional de apoio decorre, em grande parte, à tendência de considerar o transtorno unicamente sob uma ótica clínica e terapêutica do transtorno e da confusão entre as necessidades de suporte clínico/comportamental e de acessibilidade pedagógica. Conclui-se que a garantia do direito deve estar vinculada à avaliação multiprofissional das reais necessidades educacionais de cada aluno considerando suas especificidades, e não apenas ao diagnóstico médico, assegurando assim a efetiva inclusão escolar.

Palavras-chave: Profissional de apoio escolar. TDAH. Educação inclusiva.

¹ Graduada em Geografia pela Faculdade Faveni, Palmas-TO.

² Mestranda do Curso de Ciências da Educação da Christian Business School -CBS, Flórida, Estados Unidos.

³ Graduado em Letras pela Universidade Luterana do Brasil, Palmas-TO.

INTRODUÇÃO

A garantia do direito à educação inclusiva no Brasil passou por avanços normativos significativo nas últimas décadas. Entre os marcos legais de maior impacto, destaca-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), conhecida como LBI. A Lei Brasileira de Inclusão estabelece bases fundamentais para assegurar equidade, dignidade e acesso pleno à cidadania para todas as pessoas. É importante destacar também a Lei Nº 14.254, de 30 de novembro de 2021, que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. No seu Art. 3º diz que educandos com Dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem que apresentam alterações no desenvolvimento da leitura e da escrita, ou instabilidade na atenção, que repercutam na aprendizagem devem ter assegurado o acompanhamento específico direcionado à sua dificuldade, da forma mais precoce possível, pelos seus educadores no âmbito da escola na qual estão matriculados e podem contar com apoio e orientação da área de saúde, de assistência social e de outras políticas públicas existentes no território.

Na área dos recursos de acessibilidade pedagógica e atitudinal, a figura do profissional de apoio escolar (previsto no Art. 3º, inciso XIII da LBI) assume papel determinante. Trata-se do agente responsável por auxiliar os estudantes que apresentem limitações funcionais significativas em atividades como higiene, alimentação, locomoção e comunicação, além de prestar suporte no cotidiano da sala de aula. Entretanto, a aplicação prática dessa diretriz evidencia divergências significativas tanto no plano interpretativo quanto no institucional.

Enquanto o acesso ao acompanhamento especializado encontra-se bem estabelecido para educandos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Síndrome de Down, Deficiência Intelectual ou deficiências sensoriais e motoras, o mesmo respaldo raramente é estendido a estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). O TDAH é reconhecido como uma condição neuropsiquiátrica que impacta significativamente o desenvolvimento infantil e por toda a vida do indivíduo, afetando a capacidade de atenção, o controle da impulsividade e os níveis de hiperatividade. Estima-se que este transtorno acomete entre 3% e 5% das crianças em idade escolar, evidenciando a necessidade de uma abordagem educacional adequada para essa população.

O que se percebe atualmente é que para o sistema público de ensino de Palmas, o TDAH é compreendido administrativamente como um transtorno do neurodesenvolvimento de comportamento e aprendizagem, cuja mediação pedagógica cabe basicamente ao professor regente e ao suporte genérico da escola, e não a um cuidador ou monitor exclusivo para funções de rotina diária. A rede municipal entende que o suporte ao aluno com TDAH deve ocorrer por meio de adaptações curriculares e estratégias de sala de aula geridas pelo professor, sem a obrigatoriedade de disponibilizar um acompanhante individualizado de apoio escolar, salvo em interpretações judiciais específicas.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de o Sistema Público de Ensino de Palmas, reelaborar seu olhar institucional sobre o transtorno de aprendizagem (TDAH), superando a visão simplista que tem atualmente para esta questão qualificar melhor o atendimento na rede de ensino, viabilizando formações continuadas para os educadores, suporte humano e auxílio pedagógico para os professores trabalharem com a inclusão dos alunos com essa condição. Além disso, sensibilizar todos os educadores, pais e a sociedade em geral sobre as especificidades desse transtorno, promovendo uma abordagem mais empática e informada. Os sintomas de TDAH podem perdurar até a idade adulta, causando prejuízos educacionais, ocupacionais e interpessoais, tornando crucial a identificação precoce e o encaminhamento a um tratamento adequado. Como aponta Barkley (2002, apud Alencar, 2003), "o TDAH não é um problema de saber o que fazer, mas sim, de fazer o que você sabe. O transtorno afeta o desempenho, não o conhecimento". Esta perspectiva evidencia que o transtorno afeta áreas cerebrais relacionadas à autorregulação e gestão do tempo, comprometendo a capacidade de transformar conhecimento em ação efetiva no cotidiano escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação Inclusiva no Brasil tem experimentado avanços expressivos nas últimas décadas, especialmente com o aumento de políticas públicas voltadas à inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares (Oliveira et al., 2020). “A inclusão é um sonho possível”: com essas palavras inspiradoras, Maria Teresa Eglér Mantoan (2003, p. 48), uma das vozes mais importantes e inovadora da Educação Inclusiva brasileira, reafirma a viabilidade de um sistema educacional equitativo e inclusivo. Ao longo de sua carreira, Mantoan tem sido uma defensora

dos direitos de todos os alunos, e suas contribuições teóricas e práticas têm influenciado de forma expressiva a evolução de como se entende e realiza a inclusão educacional.

É dever do Estado garantir a educação para todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência. A Constituição Federal de 1988 estabelece, no artigo 208, inciso III, que “[...] o atendimento educacional especializado será oferecido aos educandos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Por atendimento especializado, pode-se compreender o emprego de suportes pedagógicos, para que o aluno com deficiência possa se beneficiar do ensino regular. Desses incluem-se: uso de estratégias de ensino específicas, professor com formação adequada; adaptação de materiais ou recursos pedagógicos; agrupamentos diferenciados em sala de aula; ajustes na temporalidade do ensino; adaptações ou adequações curriculares, entre outros. O entrave nos dias atuais é que o TDAH não é formalmente enquadrado como deficiência pela regra geral, o que faz com que escolas recusem o fornecimento do profissional de apoio para estes estudantes por entenderem que a LBI não se aplica ao transtorno. Essa restrição pode mudar em breve porque a Câmara dos Deputados, aprovou o Projeto de Lei nº 4225/2023, de autoria dos deputados (Alex Manente (Cidadania-SP), Amom Mandel (Republicanos-AM) e Any Ortiz (PP-RS), que institui a Política Nacional de Atenção às Pessoas com Transtornos do Neurodesenvolvimento e abre caminho para a equiparação a PCD mediante avaliação biopsicossocial. A expectativa de entidades, especialistas e movimentos sociais é que a nova política contribua para ampliar a inclusão, reduzir desigualdades e garantir mais qualidade de vida para milhões de brasileiros com TDAH e outros transtornos do neurodesenvolvimento.

A Educação Inclusiva rompe com a omissão no espaço escolar, e pode se afirmar que a diversidade entre os estudantes deve ser considerada parte integrante do processo de aprendizagem. No dia a dia escolar, no entanto, essa ideia esbarra na continuidade de práticas pedagógicas que priorizam a transmissão de conteúdos e a avaliação classificatória (Moura; Bezerra, 2021). Libâneo (2021, p.10) argumenta que “a perpetuação desses modelos torna desafiadora a criação de ambientes de aprendizagem que incentivem a participação ativa de estudantes que não se encaixam nos moldes tradicionais de ensino, como é o caso dos alunos com TDAH”. Com isso, percebe-se que o ensino centrado no conteúdo e na avaliação tradicional também favorece a exclusão simbólica de estudantes que aprendem de maneiras e em tempos distintos. A inclusão, nesses casos, resume-se à mera presença do estudante no

ambiente escolar, sem que se promova uma verdadeira reavaliação das práticas pedagógicas em uso (Ribeiro, 2025). Outro ponto importante diz respeito à ligação entre comportamento e aprendizado na escola regular. Com frequência, em diversos contextos, os comportamentos relacionados ao TDAH são abordados antes como questões de disciplina, o que leva a reforçar intervenções punitivas ou corretivas. Isso tende a apagar a dimensão pedagógica do problema, empobrecendo as possibilidades de entendimento das dificuldades de aprendizagem como fruto da interação entre o aluno e o contexto escolar (Silva; Andrade, 2022). Quando a escola se posiciona dessa forma, o comportamento se desvincula do aprendizado, e torna-se difícil perceber que, por exemplo, a atenção, a organização e a autorregulação estão intimamente ligadas às condições pedagógicas que são oferecidas. Essa separação fortalece métodos que pouco favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento completo do aluno (Moreira, 2025).

Diante das características sobre o transtorno em discussão, em sala de aula faz-se necessário aplicar atividades estimuladoras, despertando interesse para aprender e prender a atenção do aluno pois eles assimilam melhor fazendo e se movendo do que apenas ouvindo ou lendo de forma passiva. Como exemplo pode se usar em sala de aula os jogos pedagógicos como potencial instrumento de ensino aprendizagem. Uso de blocos de montar, letras magnéticas, construção de maquetes, experimentos científicos simples, massinha de modelar ou fichas coloridas para representar conceitos abstratos são estratégias de forte incentivo para aprendizagem.

5

Silva (2009) pontua que, a criança com o transtorno pode por vezes de um lado apresentar as melhores características, ou seja, bons resultados diante a prática de um conteúdo e ser péssimo diante uma teoria, o que não prende sua atenção. É que a prática envolve a criança em um dinamismo maior, entendido que a criança necessita de algo novo. Ainda o autor se refere quando a criança ou mesmo o adulto realiza alguma tarefa por obrigação, forçando a atenção, normalmente sentem cansaço, mas os resultados geralmente são excelentes. A impulsividade é outro fator que pode fazer parte do transtorno a que Silva (2009) se refere, é um fator muitas vezes perigoso e até determinante da autoestima quando se torna adulto. A impulsividade aquela ação sem pensar pode trazer muitos transtornos, que começa já na infância quando a criança envolvida em brincadeiras é egoísta e agressiva com o colega, atitudes de momento que lhe impulsiona a agir de forma incorreta, e isso gerará comportamentos não tão diferentes para

o futuro. Silva (2009) explica que são comportamentos que evidenciam a essência da personalidade.

São ações que fazem parte do transtorno que quando na infância os adultos podem achar engraçado, mas quando não se toma os cuidados necessários, Silva (2009, p. 25) alerta que:

Se o comportamento dos TDA's não for compreendido e bem administrado por eles próprios e pelas pessoas com quem convivem, consequências no agir poderão se manifestar sob diferentes formas de impulsividade tais como: agressividade, descontrole alimentar, uso de drogas, gastos demasiados, compulsão de jogos, tagarelice incontrolável.

A hiperatividade, assim como a desatenção, é uma fonte significativa de incômodo. É um comportamento marcado pela agitação constante e na infância, a criança muitas vezes mexe em tudo, tira objetos do lugar e demonstrar grande dificuldade em permanecer quieta, mesmo que por instantes. Por isso evidencia-se a necessidade desse acompanhamento especializado para dar suporte também a essas crianças com TDAH. Enquanto o professor regente ministra os conteúdos para a turma, o profissional de apoio atua na mediação das atividades diárias, auxiliando o aluno na organização do material, no acompanhamento das instruções e na manutenção da atenção, respeitando seu ritmo individual de aprendizagem.

Diante disso, é essencial compreender os fatores que prejudicam o rendimento escolar de crianças com TDAH, investindo em estratégias que favoreçam o diagnóstico precoce, de preferência nos primeiros anos do ensino fundamental. A descoberta antecipada, aliada a intervenções adequadas, pode contribuir imensamente para o desenvolvimento estudantil, social e emocional dessas crianças e adolescentes, reduzindo o risco de fracasso escolar e exclusão social.

6

METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa e descritiva, estruturada por meio de pesquisa bibliográfica e observação em sala de aula. A etapa teórica consistiu no levantamento da legislação nacional correspondente como a Lei Brasileira de Inclusão e a Lei nº 14.254/2021 e de produções científicas em bases de dados como o Google Acadêmico e alguns livros sobre o assunto, fundamentando o direito à educação inclusiva e as especificidades do TDAH. A abordagem prática aconteceu por meio de observações diretas, sistemáticas e não participantes, realizadas ao longo de quatro semanas em turmas de 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental

em uma escola da rede pública de ensino de Palmas-TO. O acompanhamento dessas turmas focou na dinâmica pedagógica diária, buscando identificar a presença ou a falta do profissional de apoio escolar, bem como perceber as consequências dessa ausência no processo de ensino-aprendizagem e na inclusão dos educandos nessa etapa escolar. Foram observados alunos e práticas pedagógicas de 12 turmas nos turnos matutino e vespertino, sendo que ao todo 22 alunos com o transtorno foram analisados e em todas as turmas há um ou mais alunos nesta condição. Evidenciou-se a necessidade de assistência individualizada para redirecioná-los para o foco nas tarefas, além da adaptação do ambiente, como sentar o aluno em um local com menos estímulos visuais e auditivos, organização do material, auxiliar na sequência das ações pedagógicas que contribuam para sua melhor aprendizagem. Por fim, ressalta-se que todos os procedimentos práticos resguardaram o anonimato e a identidade dos sujeitos observados e da instituição educacional, em estrita observância aos preceitos éticos da pesquisa científica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos demonstram um contraste expressivo entre o esboço que assegura a educação inclusiva, com destaque para a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), e sua efetiva aplicação cotidiana aos alunos diagnosticados com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Embora a legislação garanta o fornecimento de profissional de apoio escolar às pessoas com deficiência e necessidades específicas, a análise dos dados e a observação revelou uma resistência da gestão pública municipal e da rede de ensino em estender esse direito aos estudantes com TDAH. A negativa da administração apoia-se na ausência de deficiência intelectual ou física aparente, desconsiderando as barreiras neurobiológicas do transtorno, tais como as severas disfunções executivas e a desregulação comportamental. Essa exclusão expõe uma lacuna interpretativa e institucional: a legislação é interpretada de forma simplista, o que ignora o princípio da equidade e transforma a inclusão apenas teórica em um obstáculo real para o aprendizado.

Na discussão dessas falhas, da falta de apoio especializado por parte do Poder Público tem levado cada vez mais famílias a buscarem a Justiça, para garantir direitos fundamentais.

A Legislação analisada indica uma tendência progressiva de reconhecer que as necessidades do aluno com TDAH transcendem a mera presença em sala de aula, demandando acompanhamento direcionado para a organização e mediação pedagógica. Com isso ficou claro

que a falta desta mediação individualizada resulta em agitação destes alunos, dispersão contínua, frustração e sobrecarga emocional durante as explicações do professor e tarefas mais complexas, limitando a eficácia da inclusão.

Conclui-se, portanto, que a ausência de diretrizes orçamentárias e administrativas claras para a contratação e capacitação contínua desses profissionais fragiliza o ambiente escolar, afeta o direito constitucional à educação de qualidade e reforça a urgência de políticas públicas alinhadas à neurodiversidade

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, que a superação dos desafios impostos pelo TDAH no ambiente escolar requer não apenas conhecimento técnico, mas também sensibilidade, empatia e comprometimento por parte de todos os envolvidos no processo educativo. Além do atendimento educacional especializado – AEE, evidenciou-se a necessidade urgente de assistência individualizada em sala de aula comum, para redirecioná-los para o foco nas tarefas, além da adaptação do ambiente, como sentar o aluno em um local com menos estímulos visuais e auditivos, organização do material, ajudar na regulação emocional, auxiliar na sequência das ações pedagógicas que contribuam para sua melhor aprendizagem.

8

Ao reconhecer as singularidades de cada aluno e valorizar seu potencial, a escola cumpre sua função social, formando cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de enfrentar as adversidades da vida com confiança e dignidade, garantindo que eles tenham acesso real ao aprendizado e possa demonstrar seu verdadeiro potencial cognitivo.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria de Jesus Queiroz de. **TDAH: Aspectos Históricos e Educacionais**. São Paulo: Editora R&C, 2003.

BARKLEY, R. A. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH): Um Manual para Diagnóstico e Tratamento**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, ano 152, n. 127, p. 2-II, 7 jul. 2015b.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. **Institui a Política Nacional de Atenção às Pessoas com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade**

(TDAH). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 31 jul. 2026.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2021.

MANTOAN, M. T. E. et al. **Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. Educação**, v. 49, p. 127-135, 2003. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2026.

MOREIRA, T. L. P. A. **TDAH, direito à educação inclusiva nas escolas**. *Anais da Mostra de Iniciação Científica – CONGREGA-URCAMP*, v. 19, p. 9-16, 2025.

MOURA, E. da S. F.; BEZERRA, F. C. **Educação e sua importância no processo de inclusão de crianças com TDAH: inquietações a serem enfrentadas no ensino regular**. ID on line. *Revista de Psicologia*, v. 15, n. 58, p. 726-736, 2021.

OLIVEIRA, E. L. **A inclusão de estudantes surdos no ensino superior: Estratégias didático-pedagógicas aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem**. *Psychology and Behavioral Science International Journal*, v. 15, nº 1, 11 jun. 2020. Disponível em: [10.19080/pbsij.2019.10.555902](https://doi.org/10.19080/pbsij.2019.10.555902). Acesso em: 31 jul. 2026.

PIOSEVAN, Eduardo; MIRANDA, Tiago. **Câmara aprova criação da política de Atenção às Pessoas com Transtornos do Neurodesenvolvimento**. Agência Câmara de Notícias, Brasília, 14 jun. 2025. Disponível em: <https://www.camara.leg.br> Acesso em: 03 ago. 2026.

RIBEIRO, A. F. **O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e os desafios da educação inclusiva: reflexões sobre a formação da criança em contexto escolar**. *Humanidades e Tecnologia (FINOM)*, v. 57, n. 1, p. 500-509, 2025.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

SILVA, M. A.; ANDRADE, P. C. **Dificuldades de aprendizagem e medicalização no contexto escolar**. *Educação e Pesquisa*, v. 48, p. 1-15, 2022.

