

# TDAH E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ENTRE O AVANÇO NORMATIVO E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

ADHD AND EDUCATIONAL POLICIES: BETWEEN NORMATIVE ADVANCES  
AND THE CHALLENGES OF SCHOOL INCLUSION

Ciências Sociais Aplicadas • 05/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/777778187](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/777778187)

Joelson Mercês da Silva<sup>1</sup>

## **RESUMO**

O presente estudo analisa o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no contexto das políticas públicas educacionais, à luz das diretrizes da educação inclusiva. O trabalho tem como objetivo compreender como o transtorno é abordado no campo educacional, considerando a relação entre diagnóstico, práticas pedagógicas e normativas legais. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental, fundamentada em produções científicas e em legislações educacionais vigentes. Os resultados indicam que houve avanços no reconhecimento do TDAH como transtorno do neurodesenvolvimento, bem como na formulação de políticas públicas voltadas à inclusão escolar. Contudo, observa-se que a implementação dessas diretrizes ainda apresenta limitações no contexto escolar, especialmente no que se refere à formação docente e às condições institucionais. Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva depende da articulação entre conhecimento científico, políticas educacionais e práticas pedagógicas, evidenciando a necessidade de reflexão contínua sobre os desafios presentes no atendimento a estudantes com TDAH.

**Palavras-chave:** TDAH; políticas educacionais; educação inclusiva; práticas pedagógicas; diagnóstico.

## **ABSTRACT**

This study analyzes Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) within the context of public educational policies, based on the principles of inclusive education. The objective is to understand how the disorder is addressed in the educational field, considering the relationship between diagnosis, pedagogical practices, and legal frameworks. This is a bibliographic and documentary research, based on scientific literature and current educational legislation. The results indicate advances in the recognition of ADHD as a

neurodevelopmental disorder, as well as in the formulation of public policies aimed at school inclusion. However, limitations are still observed in the implementation of these guidelines in the school context, particularly regarding teacher training and institutional conditions. It is concluded that the effectiveness of inclusive education depends on the articulation between scientific knowledge, educational policies, and pedagogical practices, highlighting the need for continuous reflection on the challenges involved in supporting students with ADHD.

**Keywords:** ADHD; educational policies; inclusive education; pedagogical practices; diagnosis.

## 1. INTRODUÇÃO

A consolidação das políticas educacionais inclusivas no Brasil tem evidenciado desafios significativos na articulação entre diretrizes normativas e práticas pedagógicas, especialmente no atendimento a estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento, como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Entre esses transtornos, destaca-se o TDAH, condição que interfere de maneira significativa na capacidade de autorregulação, atenção, organização e comportamento, afetando diretamente o desempenho escolar. Apesar de sua prevalência, muitos professores ainda encontram dificuldades na identificação de sinais compatíveis com o transtorno, o que pode levar a interpretações equivocadas e práticas pedagógicas pouco eficazes.

No contexto das políticas públicas educacionais brasileiras, a inclusão de estudantes com necessidades específicas insere-se em um conjunto de diretrizes normativas que buscam garantir o direito à educação com equidade e qualidade. Nesse sentido, documentos

como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a legislação educacional vigente atribuem à escola e aos sistemas de ensino a responsabilidade de promover práticas pedagógicas inclusivas e adequadas às diferenças individuais dos estudantes.

Nesse contexto, é importante destacar que o TDAH é caracterizado por padrões persistentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade que prejudicam o funcionamento social, emocional e acadêmico da criança. Conforme o Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, Text Revision (DSM-5-TR), publicado pela American Psychiatric Association (2022), trata-se de um transtorno do neurodesenvolvimento cujos sintomas devem surgir antes dos 12 anos e manifestar-se em pelo menos dois contextos, como escola e ambiente familiar. Embora o diagnóstico seja clínico e realizado por profissionais especializados, o ambiente escolar possui papel fundamental na observação dos comportamentos da criança e na oferta de informações relevantes que auxiliam a análise profissional.

Entretanto, a efetivação dessas políticas no cotidiano escolar ainda apresenta desafios significativos, especialmente no que se refere à formação docente, à disponibilidade de recursos pedagógicos e à articulação entre as diretrizes legais e a prática educacional. Observa-se que, embora existam avanços no campo normativo, persistem lacunas na implementação das políticas públicas voltadas à inclusão, o que impacta diretamente a capacidade da escola em responder às demandas de estudantes com TDAH.

Além disso, um dos aspectos centrais do TDAH envolve as dificuldades relacionadas às funções executivas, responsáveis por

processos como planejamento, controle inibitório, autorregulação comportamental e gerenciamento da atenção. Nesse sentido, tais déficits possuem implicações diretas no contexto educacional, exigindo a adoção de estratégias pedagógicas que considerem essas especificidades no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, torna-se necessário compreender o TDAH não apenas sob a perspectiva clínica, mas também como uma questão inserida no campo das políticas educacionais, considerando o papel do Estado, das instituições escolares e dos profissionais da educação na garantia de condições adequadas de aprendizagem e inclusão. Essa abordagem permite analisar em que medida as políticas públicas educacionais têm contribuído para a identificação, o acolhimento e o desenvolvimento de estudantes com TDAH no contexto escolar.

Portanto, compreender o TDAH sob a perspectiva científica atual é fundamental para que os professores diferenciem comportamentos decorrentes de déficits nas funções executivas daqueles de natureza intencional. Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo analisar o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no âmbito das políticas públicas educacionais, a partir de uma abordagem bibliográfica e documental, considerando as principais legislações e diretrizes da educação inclusiva. Parte-se do entendimento de que a educação inclusiva constitui um campo de disputas, no qual se articulam diferentes concepções de ensino, aprendizagem e organização do trabalho pedagógico.

Busca-se, assim, examinar como o TDAH é abordado nas políticas educacionais e de que forma essas normativas orientam a construção de práticas pedagógicas inclusivas, evidenciando avanços, limites e contradições. Além disso, pretende-se refletir

sobre as implicações dessas políticas na organização do processo educativo, considerando a relação entre conhecimento científico, diretrizes institucionais e a efetivação do direito à educação.

## **2. TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE**

### **2.1. Conceito de TDAH**

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é compreendido atualmente como um transtorno do neurodesenvolvimento, de origem multifatorial, que afeta funções executivas, atenção sustentada, autorregulação comportamental e organização das atividades cotidianas. Essa definição atualizada é baseada no DSM-5-TR, que estabelece o TDAH como uma condição persistente, iniciada na infância, caracterizada por padrões contínuos de desatenção e/ou hiperatividade e impulsividade (American Psychiatric Association, 2022).

Além dessa definição, é importante considerar que ao contrário das concepções antigas que associavam o transtorno a “lesões mínimas” ou a meros problemas comportamentais, a literatura contemporânea enfatiza sua base neurológica e sua relação direta com sistemas cerebrais responsáveis pelo controle inibitório, motivação e planejamento (Barkley, 2015). Estudos recentes mostram que há forte envolvimento de fatores genéticos na manifestação do transtorno, embora influências ambientais também desempenhem papel significativo no desenvolvimento das habilidades executivas.

Nesse mesmo sentido, Mattos (2015) explica que o TDAH envolve uma dificuldade persistente em regular a atenção, o comportamento e a motivação, destacando que muitas das

dificuldades apresentadas pelas pessoas com o transtorno decorrem de limitações no funcionamento das funções executivas. Esse entendimento amplia a compreensão do transtorno para além dos sintomas comportamentais visíveis, incorporando aspectos cognitivos e neuropsicológicos que impactam diretamente o processo de aprendizagem.

Além disso, pesquisadores como Willcutt (2012) apontam que o TDAH é heterogêneo, podendo apresentar diferentes padrões de funcionamento de acordo com o perfil clínico, ambiente escolar, demandas cognitivas e histórico familiar. Essa heterogeneidade implica reconhecer que os estudantes com TDAH não constituem um grupo homogêneo, exigindo abordagens pedagógicas diversificadas e contextualizadas.

No campo das políticas educacionais, a compreensão do TDAH como um transtorno do neurodesenvolvimento possui implicações diretas para a organização dos sistemas de ensino, uma vez que exige do Estado a formulação de diretrizes que assegurem práticas pedagógicas inclusivas e o atendimento às necessidades específicas dos estudantes. Nesse sentido, a forma como o transtorno é conceituado influencia a construção de políticas públicas voltadas à educação inclusiva, à formação docente e à garantia de equidade no processo educacional (Mantoan, 2003).

Dessa forma, compreender o TDAH sob a ótica do neurodesenvolvimento é fundamental para evitar interpretações reducionistas que o atribuem à falta de limites ou a escolhas comportamentais inadequadas. Além disso, essa compreensão deve ser articulada às diretrizes das políticas públicas educacionais, que orientam a atuação das instituições escolares na promoção de

práticas inclusivas e no reconhecimento da diversidade no contexto educacional. Assim, o conceito de TDAH ultrapassa o campo clínico e passa a integrar o debate educacional, influenciando diretamente a formulação e a implementação de políticas voltadas à inclusão e à equidade no ensino.

## **2.2. Breve Histórico do TDAH**

O entendimento sobre o TDAH passou por transformações significativas ao longo do tempo, acompanhando o avanço das pesquisas nas áreas da medicina, psicologia e neurociência. Inicialmente, o transtorno foi descrito de forma limitada e frequentemente associado a problemas de conduta, sendo interpretado como resultado de falhas morais ou comportamentais das crianças. Essa perspectiva inicial evidencia a ausência de fundamentação científica consolidada, o que contribuiu para a construção de estigmas que ainda persistem no contexto educacional.

Os primeiros registros científicos amplamente reconhecidos remontam ao pediatra inglês George Still, que, em 1902, descreveu crianças com dificuldades de autocontrole, comportamento impulsivo e problemas persistentes de atenção, características hoje relacionadas ao TDAH (Still, 1902). Esse marco é considerado um dos primeiros esforços clínicos para diferenciar problemas comportamentais comuns da infância de um padrão persistente de desregulação comportamental.

Com o passar das décadas, novas interpretações surgiram. Ao longo da primeira metade do século XX, denominações como “lesão cerebral mínima” e, posteriormente, “disfunção cerebral mínima”

passaram a ser empregadas. Esses termos, hoje ultrapassados, foram abandonados porque não havia evidências neurológicas que sustentassem a existência de uma lesão (Barkley, 2015). A superação dessas terminologias reflete o avanço do conhecimento científico e a transição para modelos explicativos mais complexos e fundamentados.

Avançando para a década de 1980, o DSM-III introduziu o termo “Attention Deficit Disorder (ADD)” (American Psychiatric Association, 1980), com ou sem hiperatividade. Na revisão DSM-III-R (1987), houve uma ampliação da ênfase nos sintomas de hiperatividade e impulsividade, aproximando-se progressivamente da concepção atual do transtorno. Esse processo de reformulação diagnóstica é amplamente descrito na literatura especializada, especialmente por Barkley (2015), que destaca a transição de um modelo predominantemente comportamental para uma compreensão baseada em disfunções das funções executivas e em evidências neurobiológicas.

Esse movimento de refinamento conceitual foi consolidado no DSM-5-TR (American Psychiatric Association, 2022), que estabelece a definição atual do transtorno ao classificá-lo como um transtorno do neurodesenvolvimento. Essa perspectiva reforça que os sintomas se manifestam ainda na infância, podem persistir na vida adulta e impactam significativamente o funcionamento social, acadêmico e ocupacional. Desse modo, a classificação atual representa um marco na consolidação de uma abordagem científica que supera explicações simplistas e moralizantes.

Paralelamente a essa evolução conceitual no campo científico, observa-se que as mudanças na compreensão do TDAH também

influenciaram a construção de políticas educacionais voltadas à inclusão escolar. À medida que o transtorno passou a ser compreendido como uma condição do neurodesenvolvimento, ampliou-se a necessidade de formulação de diretrizes educacionais que reconhecessem a diversidade dos estudantes e garantissem condições adequadas de aprendizagem no sistema educacional. Essa relação evidencia que os avanços científicos impactam diretamente a organização das políticas públicas educacionais.

Nesse mesmo sentido, Mattos (2015) destaca que, apesar de ser amplamente conhecido, o TDAH ainda é alvo de mitos e concepções equivocadas, como a crença de que seria causado por “falta de limites” ou “preguiça”. Tal constatação reforça a necessidade de compreensão científica adequada e atualização dos profissionais da educação e da saúde, alinhando-se ao percurso histórico de superação de explicações simplistas em favor de uma compreensão fundamentada em neurodesenvolvimento e funções executivas.

No contexto brasileiro, esse avanço teórico dialoga diretamente com a consolidação de políticas públicas de educação inclusiva, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que estabelece a necessidade de adaptação dos sistemas de ensino para atender às especificidades dos estudantes. Nesse sentido,

*[...]a política pública inclusiva tem como objetivo garantir o acesso de pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais à educação especial no ensino regular, promover ações que assegurem a igualdade de oportunidades e oferecer serviços e recursos que removam barreiras, favorecendo a plena inclusão desses indivíduos no ambiente escolar (Nascimento; Silva; Rodrigues, 2023, p. 35).*

Essa perspectiva reforça que a evolução do conceito de TDAH não se restringe ao campo clínico, mas repercute diretamente na formulação de políticas educacionais voltadas à inclusão e à equidade.

Dessa forma, o histórico do TDAH evidencia uma trajetória de constante evolução científica, refletindo o amadurecimento teórico e clínico sobre o transtorno. A transição de explicações moralistas e neurológicas simplificadas para um modelo baseado em neurodesenvolvimento e processos autorregulatórios representa, portanto, o avanço mais importante na compreensão moderna do TDAH. Além disso, essa evolução implica a necessidade de alinhamento entre conhecimento científico e políticas educacionais, de modo a garantir que os avanços conceituais se traduzam em práticas pedagógicas inclusivas e efetivas no contexto escolar. Assim, compreender o percurso histórico do TDAH torna-se fundamental para analisar criticamente as políticas educacionais e suas implicações no atendimento aos estudantes no ambiente escolar.

### **2.3. Características do TDAH e Implicações para a Prática Docente**

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade apresenta como principais características padrões persistentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade, que interferem diretamente no desempenho acadêmico e nas relações sociais dos estudantes. Esses sintomas podem se manifestar de formas variadas, incluindo dificuldade em manter o foco em atividades prolongadas, esquecimento de tarefas, inquietação motora, fala excessiva e dificuldade em aguardar sua vez em situações coletivas (American Psychiatric Association, 2022).

No contexto escolar, tais características impactam diretamente o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o estudante com TDAH pode apresentar dificuldades em organizar suas atividades, seguir instruções e manter a atenção durante as explicações. Nesse sentido, Mattos (2015) destaca que essas dificuldades não estão relacionadas à falta de interesse ou indisciplina, mas a limitações nas funções executivas, especialmente no controle inibitório e na autorregulação do comportamento. Essa compreensão é fundamental para evitar interpretações equivocadas por parte dos professores, que podem atribuir tais comportamentos a fatores disciplinares em vez de reconhecê-los como manifestações do transtorno.

Além disso, Barkley (2015) aponta que o TDAH compromete significativamente a capacidade do indivíduo de planejar ações futuras, gerenciar o tempo e manter o foco em objetivos de longo prazo, o que exige do ambiente escolar uma reorganização das práticas pedagógicas para atender a essas especificidades. Dessa forma, o planejamento didático precisa considerar estratégias que

favoreçam a estruturação das tarefas e o acompanhamento contínuo do estudante.

No âmbito das políticas educacionais, essas características reforçam a necessidade de que os sistemas de ensino desenvolvam estratégias pedagógicas inclusivas que considerem as diferenças individuais dos estudantes, garantindo condições equitativas de aprendizagem. Nesse sentido, as políticas públicas educacionais voltadas à inclusão buscam assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência e o desenvolvimento dos estudantes no ensino regular, por meio da organização de práticas pedagógicas que atendam às suas especificidades (Nascimento; Silva; Rodrigues, 2023).

Isso implica compreender que a inclusão não se limita à matrícula do estudante, mas envolve a criação de condições efetivas de aprendizagem no contexto escolar.

Dessa forma, o professor assume papel central no processo de identificação inicial dos sinais do transtorno e na mediação de estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do estudante. Entretanto, muitos docentes relatam dificuldades em lidar com essas demandas, especialmente em função da ausência de formação específica e do limitado suporte institucional. Nesse contexto, a prática docente exige articulação contínua entre teoria e prática, além de formação adequada e condições institucionais que sustentem o trabalho pedagógico, elementos diretamente vinculados às políticas educacionais que estruturam o sistema de ensino (Libâneo, 2013).

Nessa mesma perspectiva, observa-se que, no âmbito das políticas educacionais inclusivas, os professores são constantemente demandados a incorporar práticas pedagógicas inovadoras, o que amplia suas responsabilidades no processo educativo (Nascimento; Silva; Rodrigues, 2023). Como destacam os autores, “espera-se que os professores sejam receptivos às recomendações educacionais inclusivas [...] e estejam abertos a práticas inovadoras em sala de aula” (Nascimento; Silva; Rodrigues, 2023, p. 34). Tal ampliação das demandas evidencia a necessidade de políticas públicas que garantam não apenas diretrizes normativas, mas também condições concretas de implementação no cotidiano escolar.

Assim, compreender as características do TDAH no contexto educacional implica reconhecer que o processo de ensino e aprendizagem deve ser organizado de modo a contemplar a diversidade dos estudantes, articulando conhecimento científico, práticas pedagógicas e políticas públicas educacionais. Essa integração mostra-se essencial para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar dos alunos com TDAH.

A partir dessa compreensão, torna-se necessário avançar da análise das características do transtorno para a discussão das estratégias pedagógicas que podem ser desenvolvidas no contexto escolar, considerando as diretrizes das políticas educacionais inclusivas e as demandas da prática docente. Desse modo, a próxima seção abordará as principais estratégias pedagógicas voltadas ao atendimento de estudantes com TDAH, aprofundando a relação entre prática docente e políticas educacionais.

## **2.4. Estratégias Pedagógicas para Estudantes com TDAH no Contexto das Políticas Educacionais**

A construção de estratégias pedagógicas voltadas ao atendimento de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade exige a compreensão de que o processo de ensino e aprendizagem deve considerar as especificidades cognitivas, comportamentais e emocionais desses sujeitos. Sob a perspectiva das políticas educacionais inclusivas, essa compreensão implica reconhecer a diversidade como elemento estruturante do processo educativo, demandando a reorganização das práticas pedagógicas e das condições institucionais de ensino. Nessa perspectiva, as práticas inclusivas não se restringem a adaptações pontuais, mas envolvem a reorganização do trabalho docente, a diversificação de metodologias e a criação de ambientes de aprendizagem que favoreçam a participação ativa dos estudantes.

No contexto escolar, uma das principais estratégias refere-se à organização das atividades em etapas menores, com objetivos claros e instruções diretas, favorecendo a manutenção da atenção e a compreensão das tarefas propostas. Além disso, o uso de recursos visuais, rotinas estruturadas e feedbacks frequentes contribui significativamente para o desenvolvimento das funções executivas e para a autorregulação do comportamento dos estudantes com TDAH (Barkley, 2015). Tais estratégias evidenciam a importância de um planejamento pedagógico intencional, orientado por evidências científicas e articulado às demandas específicas dos estudantes.

Outra estratégia relevante consiste na flexibilização das práticas avaliativas, considerando o ritmo e as dificuldades específicas dos estudantes, sem comprometer os objetivos de aprendizagem. Essa

abordagem está alinhada ao princípio da equidade educacional, que reconhece que a igualdade de tratamento pode, em determinados contextos, produzir desigualdades quando desconsidera as especificidades dos sujeitos. Assim, cabe às instituições de ensino desenvolver práticas que atendam às características singulares dos alunos, garantindo seu desenvolvimento com qualidade e equidade.

Essas estratégias encontram respaldo nas diretrizes da educação inclusiva, que orientam os sistemas de ensino a promover práticas pedagógicas voltadas ao acesso, à permanência e ao sucesso escolar dos estudantes com necessidades específicas. Nessa direção, as políticas públicas não apenas legitimam, mas também demandam a adoção de práticas diferenciadas no contexto escolar (Nascimento; Silva; Rodrigues, 2023). Como destacam os autores, “as práticas pedagógicas inclusivas devem considerar as especificidades dos estudantes, garantindo condições efetivas de participação e aprendizagem no ensino regular” (Nascimento; Silva; Rodrigues, 2023, p. 37). Evidencia-se, portanto, que a prática pedagógica inclusiva não constitui uma escolha individual do professor, mas uma exigência institucional e política.

Entretanto, a implementação dessas estratégias no cotidiano escolar ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que se refere à formação docente, à disponibilidade de recursos pedagógicos e à organização das instituições de ensino. Fatores como turmas numerosas, formação insuficiente e escassez de recursos comprometem a efetivação das práticas inclusivas, dificultando o atendimento às necessidades dos estudantes.

Diante desse cenário, a escolha das práticas pedagógicas deve considerar as especificidades dos alunos, exigindo dos docentes

conhecimento teórico, currículo flexível e estratégias diferenciadas que favoreçam a inclusão e a aprendizagem significativa, por meio de metodologias adaptadas e interativas. Essa exigência reforça a necessidade de articulação entre formação docente, organização curricular e políticas educacionais, de modo a garantir condições efetivas para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

Nessa perspectiva, a atuação docente deve ser compreendida como parte de um sistema mais amplo, no qual as políticas educacionais desempenham papel fundamental na orientação e sustentação das práticas pedagógicas. Assim, a efetividade das estratégias voltadas aos estudantes com TDAH depende não apenas da iniciativa individual do professor, mas da articulação entre formação, condições de trabalho e diretrizes institucionais, conforme discute Libâneo (2013) ao analisar a relação entre prática docente e organização do sistema educacional.

Dessa forma, as estratégias pedagógicas para estudantes com TDAH não podem ser analisadas de maneira isolada, mas como parte de um conjunto de ações articuladas no âmbito das políticas públicas educacionais. Essa articulação é essencial para promover uma educação inclusiva que vá além do acesso, garantindo condições reais de aprendizagem e desenvolvimento.

A partir dessa análise, evidencia-se que a efetivação das estratégias pedagógicas está diretamente relacionada às condições concretas de implementação no cotidiano escolar, o que conduz à necessidade de discutir, na próxima seção, os desafios e limites enfrentados na consolidação da educação inclusiva. Desse modo, avança-se de uma abordagem descritiva para uma análise crítica das condições reais de implementação das políticas educacionais.

## **2.5. Implementação das Políticas Educacionais**

No plano normativo, observa-se a existência de um arcabouço legal robusto que assegura o direito à educação inclusiva, evidenciando avanços significativos no reconhecimento da educação como direito social e na promoção da equidade educacional. Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, especialmente em seu artigo 205, ao afirmar que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. Em articulação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) orienta a organização do sistema educacional com base nos princípios de igualdade de condições de acesso e permanência na escola, reforçando, em seu artigo 58, que “entende-se por educação especial [...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino”, consolidando seu caráter inclusivo e transversal.

No âmbito específico da educação inclusiva, esse arcabouço é ampliado por normativas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Esta legislação reafirma o direito à educação ao estabelecer, em seu artigo 27, que “a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis”, além de determinar, no artigo 28, que cabe ao poder público “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” políticas educacionais inclusivas.

Mais recentemente, observa-se um avanço relevante com a Lei nº 14.254/2021, que amplia o reconhecimento das necessidades

educacionais específicas ao estabelecer que “o poder público deve desenvolver e manter programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem”, evidenciando a incorporação dessas demandas no campo das políticas educacionais. De forma articulada, a Base Nacional Comum Curricular (2017) reforça esse princípio ao destacar a necessidade de “reconhecer e valorizar a diversidade dos sujeitos e de seus saberes”, orientando a construção de currículos comprometidos com a equidade educacional. Em conjunto, esses dispositivos evidenciam a inclusão como princípio estruturante das políticas educacionais contemporâneas.

Entretanto, apesar desse avanço normativo, observa-se um campo de tensões na formulação e implementação dessas políticas, especialmente diante de disputas entre diferentes concepções de educação inclusiva. Nesse cenário, a efetivação das diretrizes legais revela limites concretos, uma vez que sua materialização depende de condições institucionais nem sempre asseguradas. Conforme analisa Dourado (2007), as políticas educacionais devem ser compreendidas em sua relação com os contextos sociais, políticos e econômicos, o que evidencia que a existência de marcos legais não garante, por si só, sua efetivação no cotidiano escolar.

Nesse contexto, observa-se que a implementação dessas políticas frequentemente transfere para o professor a responsabilidade pela inclusão, sem a devida oferta de formação continuada, recursos pedagógicos adequados e apoio institucional. Essa dinâmica evidencia um processo de responsabilização individual do docente, desconsiderando os condicionantes estruturais, organizacionais e políticos que influenciam sua prática. Conforme discute Mantoan

(2003), a efetivação da educação inclusiva não se limita à existência de diretrizes legais, mas depende de transformações nas práticas pedagógicas, na organização escolar e nas condições concretas de ensino, reforçando que a inclusão deve ser compreendida como um processo complexo e multidimensional.

Sob essa ótica, a prática educativa insere-se em um sistema mais amplo, no qual as condições institucionais, as diretrizes curriculares e as políticas públicas influenciam diretamente o trabalho docente. Nesse sentido, Libâneo (2013, p. 16) afirma que “o processo educativo, onde quer que se dê, é sempre contextualizado social e politicamente; há uma subordinação à sociedade que lhe faz exigências, determina objetivos e lhe provê condições e meios de ação”. Dessa forma, a qualidade da educação inclusiva está diretamente relacionada à forma como o sistema educacional organiza suas estruturas, define prioridades e garante condições para a atuação pedagógica.

Outro aspecto relevante refere-se à ausência de mecanismos eficazes de acompanhamento e avaliação das políticas educacionais inclusivas. Embora existam diretrizes legais que orientem sua implementação, muitas vezes não há monitoramento sistemático que permita identificar fragilidades, corrigir distorções e assegurar a efetividade das ações propostas. Nesse sentido, evidencia-se que a existência de dispositivos legais não garante, por si só, sua efetiva implementação, revelando um distanciamento entre o plano normativo e a realidade escolar. Além disso, a fragilidade dos processos de avaliação e gestão evidencia limites na própria capacidade do Estado de garantir a execução das políticas públicas.

Dessa forma, a análise da implementação das políticas educacionais evidencia que os desafios da inclusão não estão restritos à prática docente, mas envolvem questões estruturais, políticas e institucionais que demandam ações articuladas em diferentes níveis do sistema educacional. Isso implica reconhecer que a efetivação dos direitos assegurados na legislação depende não apenas de sua existência formal, mas da capacidade do Estado em garantir condições concretas para sua execução.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo buscou analisar o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade no contexto das políticas públicas educacionais, à luz das diretrizes da educação inclusiva. A partir da discussão realizada, observa-se que houve avanços importantes tanto no reconhecimento do transtorno como condição do neurodesenvolvimento quanto na construção de marcos legais voltados à inclusão educacional.

Entretanto, esses avanços suscitam alguns questionamentos. Em que medida o reconhecimento científico do TDAH tem, de fato, se traduzido em práticas pedagógicas efetivas no cotidiano escolar? Da mesma forma, até que ponto as políticas públicas educacionais conseguem acompanhar as demandas reais das instituições de ensino e dos profissionais que atuam diretamente com esses estudantes?

Nota-se que, embora exista um conjunto significativo de legislações e diretrizes voltadas à inclusão, sua implementação ainda ocorre de maneira desigual, o que levanta dúvidas sobre a efetividade dessas políticas no contexto prático. Esse cenário sugere que o avanço no

plano normativo nem sempre é acompanhado por mudanças concretas nas condições de ensino e aprendizagem.

No que se refere ao diagnóstico, observa-se que sua ampliação e maior visibilidade têm contribuído para o reconhecimento das necessidades dos estudantes com TDAH. Contudo, também se faz necessário refletir sobre como esse processo ocorre no ambiente escolar: os profissionais estão preparados para identificar sinais iniciais? Há suporte institucional suficiente para encaminhamentos adequados? Ou ainda, o diagnóstico acaba sendo utilizado de forma limitada, sem articulação com práticas pedagógicas efetivas?

Diante dessas questões, percebe-se que a discussão sobre o TDAH no campo educacional não se esgota na compreensão clínica do transtorno, mas envolve também aspectos relacionados às políticas públicas, à formação docente e às condições estruturais das escolas.

Por se tratar de um estudo de caráter teórico e de menor extensão, reconhece-se que a análise aqui apresentada não esgota o tema, indicando a necessidade de investigações futuras que possam aprofundar essas questões, especialmente a partir de estudos empíricos no contexto escolar.

Assim, mais do que apresentar respostas definitivas, este trabalho busca contribuir para a ampliação do debate, destacando a importância de refletir continuamente sobre os avanços, limites e desafios da educação inclusiva no atendimento a estudantes com TDAH.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5-TR**. 5. ed. rev. Washington, DC: American Psychiatric Publishing, 2022.

BARKLEY, Russell A. **Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment**. 4. ed. New York: Guilford Press, 2015.

Disponível em: <https://www.guilford.com/books/Attention-Deficit-Hyperactivity-Disorder/Russell-Barkley/9781462517894>. Acesso em: 22 abr. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6j9Yy3F6WbP7kz9n6Q3z8JK/>. Acesso em: 22 abr. 2026.

\_\_\_\_\_. **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).

Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 22 abr. 2026.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem.

Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/l14254.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14254.htm). Acesso em: 22 abr. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

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

MATTOS, Paulo. **No mundo da lua: perguntas e respostas sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos**. 13. ed. São Paulo: Lemos Editorial, 2015.

NASCIMENTO, Eliane Alves e Silva; SILVA, Queila Mônica da; RODRIGUES, Maria Coelho. **Políticas educacionais para inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular**. *RELEM – Revista Eletrônica Mutações*, p. 32–43, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/relem/article/view/13444/9908>. Acesso em: 22 abr. 2026.

STILL, George Frederic. **Some abnormal psychical conditions in children**. *The Lancet*, London, v. 159, n. 4102, p. 1008–1012, 1902.

Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S014067360174221X>. Acesso em: 22 abr. 2026.

WILLCUTT, Erik G. **The prevalence of DSM-IV attention-deficit/hyperactivity disorder:** a meta-analytic review. *Neurotherapeutics*, v. 9, n. 3, p. 490–499, 2012. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s13311-012-0135-8>. Acesso em: 22 abr. 2026.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)