FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24290826**

Dossiê Temático: Educação Inclusiva: Práticas, Políticas e Tecnologias para a Equidade Educacional

PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE FORMAÇÃO, INCLUSÃO E SUPORTE PEDAGÓGICO A ADOLESCENTES COM TDAH

TEACHERS' PERCEPTIONS OF TEACHER EDUCATION, INCLUSION, AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR ADOLESCENTS WITH ADHD

Antonio Genival da Silva Filho [1]

Nelba Maria Teixeira Pisacco[2]

Resumo: A inclusão de adolescentes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) exige que a formação docente articule conhecimentos sobre o transtorno, adolescência, práticas pedagógicas e condições institucionais. Este estudo teve como objetivo analisar as percepções de professores da Educação Básica sobre sua formação para a inclusão e o suporte pedagógico de adolescentes com TDAH, identificando desafios e demandas formativas presentes em sua prática. A pesquisa, de abordagem predominantemente qualitativa, utilizou dados quantitativos descritivos e foi realizada com 56 professores das redes pública e privada de Jaguaquara, Bahia. Os dados foram produzidos por questionário com questões abertas e fechadas e analisados por estatística descritiva e análise de conteúdo. Os resultados mostraram que 85,7% já haviam trabalhado com estudantes diagnosticados com TDAH, 67,9% nunca receberam formação específica, 76,8% classificaram seu conhecimento como básico e 80,4% declararam pouco ou nenhum preparo para identificar sintomas relacionados ao transtorno em sala de aula. As respostas abertas evidenciaram demandas relacionadas à formação docente, recursos pedagógicos, trabalho colaborativo, adaptações, convivência, legislação e condições de trabalho. Conclui-se que a formação continuada é necessária, mas sua efetividade depende da articulação entre conhecimento, prática, recursos, colaboração e suporte institucional, no dia a dia e nas relações da escola.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Formação docente. TDAH. Adolescência. Suporte pedagógico.

Abstract: The inclusion of adolescents with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) requires teacher education to integrate knowledge about the disorder, adolescence, pedagogical practices, and institutional conditions. This study aimed to analyze Basic Education teachers' perceptions of their preparation for the inclusion and pedagogical support of adolescents with ADHD, identifying challenges and training demands present in their practice. The predominantly qualitative study used complementary

[1] Mestre em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (PROFEI/UEPG). E-mail para contato: antonio.filho.uepg@gmail.com

[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS) E-mail para contato: nmtpisacco@uepg.br

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24290826**

descriptive quantitative data and involved 56 teachers from public and private schools in Jaguaquara, Bahia, Brazil. Data were produced through a questionnaire with open- and closed-ended questions and analyzed using descriptive statistics and content analysis. Results showed that 85.7% had already taught students diagnosed with ADHD, 67.9% had never received specific training, 76.8% rated their knowledge as basic, and 80.4% reported feeling little or not at all prepared to identify symptoms related to the disorder in the classroom. Open-ended responses revealed demands related to teacher education, pedagogical resources, collaborative work, adaptations, school relationships, legislation, and working conditions. It is concluded that continuing teacher education is necessary, but its effectiveness depends on the articulation of knowledge, practice, resources, collaboration, and institutional support in everyday school life.

Keywords: Inclusive education. Teacher education. ADHD. Adolescence. Pedagogical support.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva pressupõe a construção de condições que assegurem aos estudantes acesso, participação, aprendizagem e desenvolvimento ao longo do percurso escolar. Essa perspectiva exige considerar as diferenças presentes no cotidiano educacional na organização do ensino, nas formas de mediação pedagógica e nas condições institucionais oferecidas pela escola. Nesse processo, a formação docente assume relevância por contribuir para que os professores interpretem as necessidades dos estudantes e construam respostas pedagógicas coerentes com as situações vivenciadas em sala de aula (Turci, 2023).

Entre os desafios presentes nesse contexto estão aqueles relacionados ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), classificado como transtorno do neurodesenvolvimento e caracterizado por padrões persistentes de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interferem no funcionamento ou no desenvolvimento do indivíduo (American Psychiatric Association, 2023). No ambiente escolar, essas manifestações podem repercutir na organização das atividades, no desempenho acadêmico e nas relações interpessoais, com implicações para a aprendizagem e a participação do estudante (Moreira; Barreto, 2009; Abrahão; Elias, 2022). A compreensão dessas repercussões, entretanto, não deve reduzir a experiência educacional a uma leitura exclusivamente clínica, uma vez que as condições de ensino, as relações e as mediações pedagógicas também participam dos processos de escolarização (Ortega, 2008).

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24290826**

Na adolescência, essa discussão apresenta particularidades. As transformações cognitivas, emocionais e sociais características dessa etapa são acompanhadas pela ampliação da autonomia e pelo aumento das exigências relacionadas ao planejamento e à autorregulação (Pompéia, 2020). No percurso escolar, espera-se que o adolescente administre diferentes componentes curriculares, organize materiais, cumpra prazos e desenvolva maior independência nos estudos. Para estudantes com TDAH, dificuldades relacionadas à atenção, à memória de trabalho, ao planejamento e à autorregulação podem tornar-se mais evidentes diante dessas demandas (Afonso Jr. et al., 2022; Barkley, 2024).

A interpretação das manifestações observadas nessa etapa exige cautela. Comportamentos como desatenção, impulsividade, desorganização e oscilações comportamentais podem ocorrer durante o desenvolvimento adolescente e, em determinadas situações, aproximar-se de manifestações associadas ao TDAH. Essa proximidade pode dificultar a observação no ambiente escolar e requer atenção para evitar tanto a atribuição precipitada de caráter patológico a comportamentos próprios da adolescência quanto a naturalização de dificuldades persistentes que repercutem no processo de escolarização (Pires et al., 2024).

Nesse contexto, é necessário delimitar o papel do professor. O diagnóstico do TDAH pertence ao campo dos profissionais habilitados para essa finalidade, enquanto a atuação docente se concentra na observação das situações de aprendizagem, no registro de dificuldades recorrentes, no acompanhamento das respostas do estudante e na organização de estratégias pedagógicas. A Lei nº 14.254/2021 diferencia a identificação de sinais, o encaminhamento para diagnóstico e o apoio educacional, situando a escola em uma rede de acompanhamento que envolve também a família e, quando necessário, outros profissionais (Brasil, 2021). A observação realizada pelo professor, portanto, possui finalidade pedagógica e não diagnóstica.

A formação docente torna-se especialmente relevante diante dessas demandas. A insuficiência de conhecimentos específicos pode favorecer insegurança na interpretação das manifestações relacionadas ao TDAH e dificultar a organização de respostas pedagógicas adequadas. Estudos realizados com professores apontam

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24290826**

dificuldades relacionadas ao conhecimento sobre o transtorno, ao preparo profissional e à utilização de estratégias no contexto escolar (Abrahão; Elias, 2022; Granjeão; Moreira Junior; Souza, 2023; Silva et al., 2025). A formação continuada precisa, assim, articular conhecimentos sobre TDAH e adolescência às situações concretas de ensino, sem atribuir ao professor responsabilidades próprias da avaliação clínica.

Essa necessidade também encontra respaldo na legislação brasileira. A Lei nº 14.254/2021 estabelece o acompanhamento integral de educandos com dislexia, TDAH e outros transtornos de aprendizagem e prevê medidas relacionadas à identificação de sinais, ao apoio educacional e à formação continuada dos professores (Brasil, 2021). A existência do marco legal, contudo, não assegura sua incorporação automática às práticas escolares. Sua efetivação exige conhecimento das orientações normativas, processos formativos e condições institucionais que possibilitem sua tradução em ações educacionais.

Embora estudos anteriores evidenciem dificuldades relacionadas ao conhecimento docente sobre o TDAH e à utilização de estratégias pedagógicas, permanece pertinente compreender, em contextos locais da Educação Básica, como formação, suporte pedagógico, condições de trabalho e conhecimento da legislação se articulam nas percepções dos próprios professores. Este estudo contribui para essa discussão ao examinar essas dimensões de forma integrada em redes pública e privada de um município do interior da Bahia.

É nessa relação entre formação, conhecimento e prática que se situa a investigação apresentada neste artigo. O estudo foi realizado com professores da Educação Básica que atuam com estudantes adolescentes no município de Jaguaquara, Bahia, buscando compreender como esses profissionais percebem sua preparação para lidar com situações relacionadas ao TDAH e quais desafios e necessidades formativas reconhecem no cotidiano escolar. Esse recorte permite analisar a formação docente a partir das experiências dos próprios professores e das condições concretas em que o suporte pedagógico é desenvolvido.

Diante dessa problemática, formula-se a seguinte questão de pesquisa: como professores da Educação Básica percebem sua formação para a inclusão e o suporte

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24290826**

pedagógico de adolescentes com TDAH e quais desafios e demandas formativas identificam em sua prática? O artigo tem como objetivo analisar as percepções de professores da Educação Básica sobre sua formação para a inclusão e o suporte pedagógico de adolescentes com TDAH, identificando os desafios e as demandas formativas presentes em sua prática.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A formação docente para a inclusão de adolescentes com TDAH envolve conhecimentos sobre educação inclusiva, desenvolvimento humano, características do transtorno e organização do trabalho pedagógico. Esses elementos não podem ser compreendidos isoladamente, pois as possibilidades de participação e aprendizagem são construídas nas relações entre o estudante, as mediações realizadas e as condições oferecidas pela escola. Este referencial organiza-se em três eixos: formação docente e mediação pedagógica na educação inclusiva; TDAH na adolescência e suas implicações escolares; e formação para a observação e o suporte pedagógico.

2.1 FORMAÇÃO DOCENTE, MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva ultrapassa o acesso formal à escola e envolve condições que favoreçam permanência, participação, aprendizagem e desenvolvimento. Nessa perspectiva, dificuldades vivenciadas pelos estudantes não podem ser analisadas exclusivamente a partir de características individuais, pois a organização do ensino, os recursos disponíveis, as relações construídas no ambiente escolar e as condições institucionais também interferem no processo educacional (Turci, 2023).

A formação docente participa desse processo ao fornecer fundamentos para interpretar situações de aprendizagem e organizar respostas pedagógicas diante das necessidades identificadas. Conhecer características de uma condição ou transtorno é importante, mas não suficiente quando esse conhecimento permanece desvinculado das decisões que constituem o trabalho escolar. Estudos com professores que atuam com estudantes com TDAH apontam dificuldades tanto no conhecimento sobre o

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24290826**

transtorno quanto na utilização de estratégias pedagógicas, reforçando a importância da formação continuada relacionada às situações concretas de ensino (Abrahão; Elias, 2022; Silva et al., 2025).

A perspectiva histórico-cultural contribui para compreender essa relação ao situar aprendizagem e desenvolvimento como processos constituídos socialmente. Em Vigotski (2021), as possibilidades de desenvolvimento não se encontram previamente determinadas pelas características individuais, mas são constituídas também nas relações e mediações que o sujeito estabelece em seu contexto. No espaço escolar, essa compreensão atribui relevância à ação pedagógica, pois as formas de organizar o ensino podem ampliar as possibilidades de participação e apropriação do conhecimento.

Esse entendimento é particularmente pertinente quando o estudante apresenta dificuldades relacionadas à atenção, à organização ou à autorregulação. Reconhecer essas dificuldades não significa estabelecer previamente aquilo que ele será ou não capaz de aprender. Para o trabalho docente, torna-se necessário analisar como essas características se manifestam nas situações escolares e quais formas de mediação podem favorecer sua participação no processo educativo.

A intencionalidade da prática pedagógica também encontra sustentação em Saviani (2008), para quem o trabalho educativo envolve escolhas relacionadas ao conhecimento e às formas de sua apropriação pelos estudantes. A atuação docente não se reduz, portanto, a respostas imediatas às dificuldades encontradas, mas requer fundamentos que permitam analisar a prática e organizar intervenções coerentes com os objetivos educacionais. A formação assume relevância justamente por possibilitar que conhecimentos teóricos sejam relacionados às situações concretas vivenciadas no cotidiano escolar.

As contribuições de Freire (1967; 1987) acrescentam a dimensão relacional desse processo ao situarem diálogo e reconhecimento do educando como elementos da prática educativa. No campo da inclusão, essa perspectiva permite problematizar interpretações que reduzem o estudante às suas dificuldades ou o responsabilizam isoladamente pelos obstáculos encontrados em sua escolarização. A formação para

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24290826**

a educação inclusiva requer, assim, conhecimentos que contribuam para a mediação pedagógica e, simultaneamente, uma compreensão do estudante como sujeito que participa de relações sociais, escolares e culturais.

A formação docente pode ser entendida, nesse sentido, como processo que articula conhecimento teórico, reflexão sobre a prática e capacidade de reorganização do ensino. Sua importância não significa atribuir ao professor responsabilidade exclusiva pela inclusão, mas reconhecer que as decisões pedagógicas constituem uma das dimensões pelas quais as condições de participação e aprendizagem são produzidas no cotidiano escolar.

2.2 TDAH NA ADOLESCÊNCIA E IMPLICAÇÕES PARA O CONTEXTO ESCOLAR

O TDAH é classificado como transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por padrões persistentes de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interferem no funcionamento ou no desenvolvimento do indivíduo (American Psychiatric Association, 2023). Suas manifestações podem repercutir em diferentes dimensões da vida, inclusive no processo de escolarização, especialmente em situações que exigem manutenção da atenção, organização de atividades, controle de impulsos e gerenciamento de tarefas.

A compreensão dessas manifestações envolve aspectos relacionados às funções executivas. Atenção, memória de trabalho, planejamento, controle inibitório e autorregulação participam da organização de comportamentos orientados a objetivos e da capacidade de administrar diferentes demandas. O desenvolvimento dessas funções se estende pela infância e adolescência, período em que o córtex pré-frontal continua seu processo de maturação (Afonso Jr. et al., 2022). No TDAH, dificuldades relacionadas à autorregulação e ao funcionamento executivo podem repercutir em atividades que exigem organização, gerenciamento do tempo e manutenção do esforço (Barkley, 2024).

A adolescência acrescenta elementos específicos a essa análise. Trata-se de uma etapa marcada por transformações cognitivas, emocionais e sociais, associadas à ampliação da autonomia e a maiores exigências de planejamento e autorregulação

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24290826**

(Pompéia, 2020). Na escolarização, essas mudanças coincidem com uma organização acadêmica que tende a exigir maior independência para administrar componentes curriculares, professores, atividades, materiais e prazos.

Essa combinação torna particularmente importante compreender o TDAH em relação ao desenvolvimento adolescente. Algumas manifestações relacionadas ao transtorno, como desatenção, impulsividade e desorganização, podem aproximar-se de comportamentos observados nessa etapa da vida. A revisão realizada por Pires et al. (2024) evidencia que o TDAH pode repercutir em diferentes dimensões da adolescência, reforçando a necessidade de considerar tanto as características do transtorno quanto o contexto em que as manifestações aparecem.

A interpretação pedagógica requer, portanto, cautela. Comportamentos presentes no cotidiano não devem ser automaticamente convertidos em indicadores diagnósticos, mas dificuldades persistentes também não devem ser naturalizadas apenas por ocorrerem durante a adolescência. Para a escola, interessa observar de que maneira essas manifestações se relacionam com a participação do estudante, a realização das atividades, as interações e o processo de aprendizagem.

O reconhecimento do TDAH como transtorno do neurodesenvolvimento também não implica reduzir o estudante à categoria diagnóstica. Ortega (2008), ao discutir o movimento da neurodiversidade, problematiza concepções que transformam características neurobiológicas em explicações totalizantes do sujeito. No campo educacional, essa discussão permite compreender que informações clínicas podem auxiliar na interpretação de determinadas necessidades, mas não substituem a análise das experiências, relações e condições concretas em que a aprendizagem ocorre.

Assim, conhecer o TDAH possui para o professor uma finalidade predominantemente educacional: ampliar sua capacidade de interpretar dificuldades que se manifestam nas situações de ensino e de compreender suas possíveis repercussões na escolarização. Essa compreensão constitui a base para discutir a especificidade da observação e do suporte pedagógico.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24290826**

2.3 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A OBSERVAÇÃO E O SUPORTE PEDAGÓGICO A ADOLESCENTES COM TDAH

A presença cotidiana do professor nas situações de ensino lhe permite acompanhar como o estudante organiza atividades, responde às orientações, participa das interações e enfrenta as demandas escolares. Essas observações podem contribuir para reconhecer dificuldades recorrentes e orientar decisões relacionadas ao ensino, sem que assumam finalidade diagnóstica.

A Lei nº 14.254/2021 ajuda a delimitar essas atribuições ao estabelecer um programa de acompanhamento integral que compreende identificação precoce de sinais, encaminhamento para diagnóstico, apoio educacional na rede de ensino e, quando necessário, atendimento terapêutico na rede de saúde. O dispositivo distingue, portanto, ações próprias do contexto educacional daquelas atribuídas aos serviços responsáveis pela avaliação diagnóstica e pelo atendimento clínico (Brasil, 2021).

Essa distinção é relevante para a formação docente. O professor não precisa assumir funções clínicas para reconhecer que determinadas dificuldades interferem na aprendizagem. Sua atuação pode envolver observação pedagógica, registro, acompanhamento das respostas às estratégias utilizadas e interlocução com a equipe escolar e a família. O conhecimento sobre TDAH deve subsidiar esse processo, permitindo compreender melhor as situações observadas e planejar intervenções dentro da especificidade do trabalho educativo.

Pesquisas realizadas com professores mostram que essa preparação nem sempre ocorre de maneira suficiente. Abrahão e Elias (2022) identificaram dificuldades relacionadas ao conhecimento sobre TDAH e aos recursos empregados por professoras em sua atuação escolar. Granjeão, Moreira Junior e Souza (2023) também registraram relatos de falta de preparo para lidar com situações associadas ao transtorno, ainda que os docentes possuíssem experiência na observação de alterações comportamentais. Esses estudos indicam que a convivência profissional com estudantes com TDAH não substitui processos formativos sistematizados.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24290826**

A formação continuada pode contribuir para aproximar o conhecimento sobre o transtorno das demandas pedagógicas. Estudos recentes destacam a necessidade de estratégias educacionais que considerem as características dos estudantes e as condições em que o ensino ocorre (Silva et al., 2025; Gama et al., 2025). Essa preparação não deve resultar em um repertório rígido de procedimentos aplicáveis indistintamente a todos os estudantes com diagnóstico de TDAH. As estratégias precisam ser definidas em relação às necessidades observadas, às atividades propostas e ao contexto escolar.

A própria Lei nº 14.254/2021 atribui aos sistemas de ensino a responsabilidade de garantir aos professores da Educação Básica acesso à informação e formação continuada relacionada à identificação precoce de sinais e ao atendimento educacional desses estudantes (Brasil, 2021). A formação específica, nessa perspectiva, deixa de ser apenas iniciativa individual do professor e passa a integrar as condições institucionais necessárias à realização do acompanhamento educacional.

O dispositivo legal também prevê articulação entre profissionais da educação e da saúde quando necessária ao atendimento das necessidades específicas do estudante (Brasil, 2021). O trabalho colaborativo pode favorecer a circulação de informações, o acompanhamento das dificuldades e a construção de respostas articuladas, sem retirar da escola sua responsabilidade pelas decisões pedagógicas. A interlocução com famílias e outros profissionais amplia as possibilidades de compreensão das situações vivenciadas pelo adolescente, enquanto o ensino permanece organizado no âmbito das atribuições educacionais.

Formação, estratégias pedagógicas e condições institucionais estão, portanto, relacionadas. O conhecimento adquirido em processos formativos precisa encontrar possibilidades de aplicação em contextos marcados por determinada organização do trabalho, disponibilidade de recursos e formas de apoio profissional. Por isso, dificuldades relacionadas à inclusão não devem ser interpretadas apenas como insuficiência individual do professor.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24290826**

A formação para o trabalho com adolescentes com TDAH pode ser compreendida, neste estudo, a partir de dimensões inter-relacionadas: conhecimento sobre o transtorno e sobre as particularidades da adolescência; observação e interpretação pedagógica; organização de estratégias de ensino; conhecimento das responsabilidades estabelecidas pela legislação; articulação com outros profissionais e famílias; e condições institucionais de suporte. Essas dimensões constituem a base teórica para analisar as percepções, os desafios e as demandas formativas apresentados pelos professores participantes.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se por uma abordagem predominantemente qualitativa, com utilização complementar de dados quantitativos descritivos. O recorte analisado corresponde à primeira etapa da pesquisa, destinada a investigar percepções, dificuldades e demandas formativas de professores da Educação Básica relacionadas ao trabalho pedagógico com adolescentes com TDAH. Os dados quantitativos foram utilizados para caracterizar tendências observadas nas respostas, enquanto os dados qualitativos possibilitaram examinar os sentidos atribuídos pelos participantes às experiências relatadas.

3.1 CONTEXTO DA PESQUISA E PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada no município de Jaguaquara, Bahia, envolvendo professores das redes pública e privada que atuavam com estudantes adolescentes, com idades entre 12 e 18 anos, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Foram convidadas 12 escolas que ofertavam os anos finais do Ensino Fundamental e oito unidades que atendiam o Ensino Médio, localizadas nas zonas urbana e rural. A seleção dos participantes ocorreu mediante amostragem não probabilística por conveniência.

Foram incluídos professores que atuavam diretamente em sala de aula com estudantes adolescentes da Educação Básica, concordaram em participar da

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24290826**

pesquisa e formalizaram sua adesão mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram excluídos profissionais que não exerciam atividade docente em sala de aula ou que não concordaram com as condições estabelecidas para participação. O Questionário 1 foi respondido por 56 professores, que constituem a amostra considerada neste artigo.

3.2 INSTRUMENTO E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os dados foram produzidos por meio do Questionário 1, elaborado na plataforma Google Forms e constituído por questões abertas e fechadas. O instrumento contemplou informações referentes à caracterização dos participantes, aos conhecimentos sobre TDAH, às dificuldades vivenciadas na prática docente e às necessidades formativas relacionadas ao atendimento educacional de adolescentes com o transtorno. A combinação de questões abertas e fechadas permitiu reunir indicadores quantitativos e relatos sobre as experiências e percepções dos professores.

Antes da aplicação definitiva, o questionário foi submetido a teste piloto com cinco professores que não integraram a amostra final. O procedimento buscou verificar a clareza dos itens, o tempo necessário para o preenchimento e possíveis dificuldades técnicas relacionadas ao formulário. As observações obtidas nessa etapa subsidiaram ajustes no instrumento antes de sua aplicação aos participantes da pesquisa.

O convite à participação foi encaminhado às instituições e divulgado por meios digitais, incluindo correio eletrônico, aplicativos de mensagens e redes sociais. O acesso ao formulário ocorreu por link ou QR code. Antes de responder às questões, os participantes tiveram acesso ao TCLE e somente prosseguiram após manifestarem concordância. A coleta do Questionário 1 foi realizada em 2025.

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

As respostas às questões fechadas foram tratadas por meio de estatística descritiva, considerando frequências absolutas e percentuais. Esses dados

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24290826**

permitiram identificar tendências referentes à experiência dos professores com estudantes com TDAH, à formação específica, ao conhecimento declarado sobre o transtorno, ao preparo percebido para reconhecer sintomas relacionados ao TDAH em sala de aula, à necessidade de adaptações pedagógicas e ao conhecimento da legislação pertinente.

As respostas às questões abertas foram submetidas à análise de conteúdo, conforme Bardin (2016). O processo envolveu leitura inicial do material, exploração das respostas, codificação dos conteúdos recorrentes e organização em categorias temáticas. Posteriormente, essas categorias foram agrupadas em eixos mais amplos e interpretadas em diálogo com o objetivo da pesquisa e com o referencial teórico.

A análise qualitativa resultou na organização de cinco eixos temáticos: formação docente, recursos pedagógicos, trabalho colaborativo, adaptações pedagógicas e convivência e reconhecimento da diversidade. Os eixos decorreram das recorrências presentes nas respostas e foram utilizados para sistematizar e interpretar as demandas apresentadas pelos participantes.

Os dados quantitativos e qualitativos foram analisados de forma articulada. As frequências e os percentuais contribuíram para dimensionar tendências do grupo, enquanto as respostas abertas permitiram compreender como os professores explicavam as dificuldades e necessidades identificadas em sua prática. Considerando a natureza não probabilística da amostra e sua delimitação a um único município, os resultados expressam as percepções do grupo investigado e não possuem pretensão de generalização estatística para outros contextos educacionais.

3.4 ASPECTOS ÉTICOS

A pesquisa observou as diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, aplicável às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (Brasil, 2016). O projeto foi submetido à Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais (CESCAGE/PR), sob o Parecer nº 7.783.576 e CAAE nº 90683725.6.0000.5215, sendo também obtida a anuência das instituições participantes. A participação foi voluntária e formalizada

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24290826**

mediante concordância com o TCLE, assegurando-se anonimato, confidencialidade das informações e direito de desistência sem qualquer prejuízo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados correspondem às respostas dos 56 professores da Educação Básica que participaram da primeira etapa da pesquisa. A análise articula os dados das questões fechadas e abertas do Questionário 1, buscando compreender as percepções dos participantes sobre sua formação, o preparo para o trabalho pedagógico com adolescentes com TDAH e as condições que interferem no acompanhamento desses estudantes.

Os dados evidenciam uma relação recorrente entre experiência profissional, formação específica e segurança para a atuação. Embora a maioria dos participantes já tenha trabalhado com estudantes diagnosticados com TDAH, parcela expressiva declarou não ter recebido formação específica e avaliou como limitado seu conhecimento e preparo para lidar com situações relacionadas ao transtorno.

4.1 EXPERIÊNCIA, FORMAÇÃO E PREPARO DOCENTE PARA O TRABALHO COM ADOLESCENTES COM TDAH

Entre os participantes, 85,7% (n=48) afirmaram já ter trabalhado com estudantes diagnosticados com TDAH. Em contraste, 67,9% (n=38) declararam nunca ter recebido formação específica sobre o transtorno. Entre aqueles que tiveram alguma experiência formativa, foram mencionados cursos de curta duração, palestras, workshops e, em menor proporção, conteúdos abordados durante a graduação.

Essa relação indica que o contato dos professores com estudantes diagnosticados ocorre com frequência maior do que as oportunidades específicas de preparação profissional. A experiência cotidiana, portanto, não necessariamente se converte em domínio conceitual ou segurança para a organização das respostas pedagógicas. A literatura apresenta resultados semelhantes ao identificar dificuldades

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24290826**

relacionadas ao conhecimento docente sobre TDAH e à utilização de estratégias no contexto escolar (Abrahão; Elias, 2022; Granjeão; Moreira Junior; Souza, 2023).

Tabela 1 - Principais indicadores quantitativos relacionados à formação e à prática docente

DIMENSÃO	INDICADOR	N	%
EXPERIÊNCIA	Já trabalhou com estudantes diagnosticados com TDAH	48	85,7
FORMAÇÃO ESPECÍFICA	Nunca recebeu formação sobre TDAH	38	67,9
CONHECIMENTO PERCEBIDO	Classifica seu conhecimento sobre TDAH como básico	43	76,8
PREPARO PERCEBIDO	Sente-se pouco preparado para identificar sintomas relacionados ao TDAH em sala de aula	27	48,2
PREPARO PERCEBIDO	Não se sente preparado	18	32,1
PRÁTICA PEDAGÓGICA	Já sentiu necessidade de adaptar sua prática para atender estudantes com TDAH	43	76,8
CONHECIMENTO LEGAL	Conhece superficialmente a Lei nº 14.254/2021	25	44,6
CONHECIMENTO LEGAL	Já ouviu falar da lei, mas não conhece seus detalhes	21	37,5
AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO EXISTENTE	Considera as estratégias formativas insatisfatórias ou muito insatisfatórias	39	69,6

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados do Questionário 1 (2025).

A percepção dos próprios docentes reforça esse cenário. 76,8% (n=43) classificaram seu conhecimento sobre o TDAH como básico. O resultado sugere que a familiaridade com o transtorno não corresponde, necessariamente, a uma compreensão considerada suficiente pelos participantes para orientar sua atuação profissional.

Essa insegurança aparece também nas respostas abertas. Um dos participantes relatou: “Embora tenha feito pós-graduação em Educação Inclusiva, não tenho segurança para oferecer um suporte seguro para meus alunos com TDAH” (Questionário 1, 2025). O depoimento evidencia que uma formação mais ampla no campo da inclusão não garante, por si só, conhecimento específico sobre as demandas relacionadas ao transtorno.

A percepção torna-se ainda mais evidente quando se analisa o preparo para identificar sintomas relacionados ao TDAH em sala de aula. 48,2% (n=27) declararam sentir-se pouco preparados e 32,1% (n=18) afirmaram não se sentir preparados. Consideradas conjuntamente, essas categorias correspondem a 80,4% (n=45) dos participantes.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24290826**

Esse conjunto de resultados aponta uma diferença entre a frequência com que os professores convivem com estudantes diagnosticados e a segurança que relatam possuir para interpretar pedagogicamente as dificuldades observadas. A formação, nesse contexto, não tem como finalidade atribuir ao professor funções diagnósticas, mas ampliar as condições para observar, registrar e compreender manifestações que interferem no processo de escolarização.

A questão dialoga com a perspectiva da mediação pedagógica, uma vez que a organização do ensino depende da capacidade de interpretar as necessidades apresentadas pelos estudantes e construir condições que favoreçam sua aprendizagem (Vigotski, 2021). Também se relaciona à intencionalidade do trabalho educativo discutida por Saviani (2008), segundo a qual a ação docente requer fundamentos que orientem escolhas e intervenções, e não apenas respostas improvisadas às dificuldades encontradas.

4.2 SUPORTE PEDAGÓGICO, CONDIÇÕES DE TRABALHO E CONHECIMENTO DA LEGISLAÇÃO

Apesar da insegurança relatada, 76,8% (n=43) dos professores afirmaram já ter sentido necessidade de adaptar suas práticas pedagógicas para atender estudantes com TDAH. Em relação à frequência dessas adaptações, 49% indicaram realizá-las “às vezes”, 22,4% “raramente”, 14,3% “frequentemente”, 10,2% afirmaram nunca fazê-las e 4,1% declararam realizá-las sempre.

A proximidade entre os percentuais de professores que relatam pouco ou nenhum preparo e daqueles que já precisaram modificar sua prática evidencia uma situação importante: a demanda pedagógica se apresenta mesmo quando o docente não se considera suficientemente preparado para enfrentá-la. A necessidade de reorganizar o ensino, nesse caso, faz parte do cotidiano profissional e não pode ficar condicionada à existência de formação prévia considerada ideal.

As respostas abertas mostram, entretanto, que as possibilidades de adaptação não dependem apenas do conhecimento individual do professor. Foram mencionados obstáculos como turmas numerosas, carga horária extensa, pouco tempo para

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24290826**

acompanhamento individual, falta de materiais, recursos tecnológicos e apoio institucional. Os próprios participantes sintetizaram algumas dessas condições por meio de expressões como “sala muito cheia” e “turmas cheias, poucos recursos” (Questionário 1, 2025).

Esses dados indicam que a formação docente precisa ser analisada em articulação com as condições de trabalho. Conhecer estratégias pedagógicas não assegura sua implementação quando o professor encontra limitações relacionadas ao número de estudantes, ao tempo disponível, aos recursos e às formas de organização institucional. A inclusão, portanto, envolve tanto preparação profissional quanto condições que permitam materializar as decisões pedagógicas.

Também foram relatadas dificuldades relacionadas à família, à ausência de diagnóstico e à articulação com outros profissionais. Essas questões reforçam que o suporte ao adolescente com TDAH não pode ser compreendido como responsabilidade exclusiva do professor. A construção de respostas educacionais pode exigir diálogo entre escola, família e outros profissionais, preservando-se as atribuições específicas de cada campo.

A Lei nº 14.254/2021 estabelece acompanhamento integral para educandos com TDAH, dislexia e outros transtornos de aprendizagem, incluindo identificação de sinais, apoio educacional, articulação entre diferentes setores e formação continuada dos professores (Brasil, 2021). Apesar dessa relação direta com o trabalho escolar, os resultados revelaram conhecimento limitado da legislação.

Entre os participantes, 44,6% (n=25) declararam conhecer a Lei nº 14.254/2021 apenas superficialmente; 37,5% (n=21) já haviam ouvido falar dela, mas não conheciam seus detalhes; e 10,7% (n=6) afirmaram desconhecê-la. Somadas essas três categorias, 92,9% (n=52) não indicaram domínio consistente da legislação.

O percentual precisa ser interpretado como percepção declarada, e não como medida objetiva de conhecimento jurídico. Ainda assim, evidencia a distância possível entre a existência de uma norma educacional e sua apropriação pelos profissionais responsáveis pela concretização de parte de suas disposições no cotidiano escolar. A efetividade de uma política não depende apenas de sua publicação, mas também

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24290826**

da circulação de informações e de processos formativos que permitam compreender suas implicações para a prática.

Essa avaliação aparece novamente quando os docentes analisam as oportunidades formativas existentes. 30,4% consideraram-nas muito insatisfatórias e 39,3% insatisfatórias, correspondendo a 69,6% (n=39) de avaliações negativas. Outros 19,6% assumiram posição neutra, enquanto 8,9% as consideraram satisfatórias e 1,8% muito satisfatórias.

O resultado não permite avaliar objetivamente a qualidade dos programas de formação aos quais os participantes tiveram acesso, mas demonstra que, para a maioria do grupo, as oportunidades percebidas não têm respondido satisfatoriamente às necessidades encontradas no trabalho com estudantes com TDAH. Estudos recentes também ressaltam a necessidade de formação relacionada às estratégias pedagógicas e às situações concretas de escolarização (Silva et al., 2025; Gama et al., 2025).

4.3 DEMANDAS FORMATIVAS E POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO

A análise das respostas abertas ampliou a compreensão dos resultados quantitativos e permitiu organizar as recorrências em cinco eixos temáticos: formação docente, recursos pedagógicos, trabalho colaborativo, adaptações pedagógicas e convivência e reconhecimento da diversidade.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24290826**

Quadro 1 – Eixos temáticos identificados nas respostas abertas sobre inclusão e suporte pedagógico a adolescentes com TDAH

EIXO TEMÁTICO	ASPECTOS IDENTIFICADOS NAS RESPOSTAS	IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS
FORMAÇÃO DOCENTE	Necessidade de ampliar conhecimentos sobre TDAH e de obter orientações relacionadas à atuação em sala de aula.	Aproximação entre formação teórica e situações concretas enfrentadas pelos professores.
RECURSOS PEDAGÓGICOS	Menções à insuficiência de materiais acessíveis, recursos didáticos e tecnologias para apoiar o trabalho pedagógico.	Necessidade de associar formação à disponibilidade e utilização de recursos compatíveis com as condições escolares.
TRABALHO COLABORATIVO	Referências à participação de professores, AEE, psicólogos, famílias e outros profissionais.	Compreensão do suporte como responsabilidade articulada e não exclusivamente individual do professor.
ADAPTAÇÕES PEDAGÓGICAS	Relatos de tentativas de flexibilização das atividades e insegurança para manter essas práticas no cotidiano.	Necessidade de formação que subsidie planejamento, acompanhamento e reorganização das estratégias de ensino.
CONVIVÊNCIA E RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE	Referências a respeito, enfrentamento do estigma e formas de interação no ambiente escolar.	Ampliação da inclusão para dimensões relacionais e éticas da experiência educativa.

Fonte: Elaborado pelos autores com base nas respostas abertas do Questionário 1 (2025).

O eixo formação docente apresenta correspondência direta com os dados quantitativos. Os participantes indicaram interesse em ampliar conhecimentos sobre o TDAH e, principalmente, em compreender possibilidades de atuação no cotidiano escolar. A demanda não se restringe, portanto, à aprendizagem de conceitos ou características do transtorno, mas envolve sua relação com situações de ensino.

Esse aspecto é relevante porque a formação centrada exclusivamente na identificação de sinais pode não responder às dificuldades relatadas pelos professores. O conhecimento sobre TDAH precisa estar relacionado à observação pedagógica, à compreensão das repercussões das dificuldades na aprendizagem e à tomada de decisões sobre as estratégias utilizadas.

O eixo recursos pedagógicos mostra que a formação não pode ser dissociada das condições de sua aplicação. Os relatos sobre materiais e tecnologias indicam que

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24290826**

ampliar repertórios pedagógicos é importante, mas sua utilização depende também da disponibilidade de meios e das condições concretas oferecidas pela escola.

O trabalho colaborativo apareceu nas referências à participação de professores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, famílias, psicólogos e outros profissionais. Essa percepção encontra correspondência na Lei nº 14.254/2021, que prevê acompanhamento articulado quando necessário (Brasil, 2021). O suporte ao estudante, nessa perspectiva, não se concentra em uma única pessoa, embora as decisões relativas ao ensino permaneçam no campo das atribuições pedagógicas.

As adaptações pedagógicas também constituíram tema recorrente. As respostas indicaram iniciativas de flexibilização acompanhadas de insegurança sobre como organizar ou manter essas práticas. O resultado converge com o dado de que 76,8% dos docentes já sentiram necessidade de adaptar sua atuação. A literatura também destaca a importância de estratégias que considerem as necessidades dos estudantes e as condições em que o ensino se realiza (Silva et al., 2025; Gama et al., 2025).

Essas estratégias não devem assumir a forma de procedimentos padronizados definidos apenas pelo diagnóstico. Estudantes com TDAH podem apresentar necessidades distintas, e as decisões pedagógicas precisam considerar as manifestações observadas, as características da atividade e as respostas apresentadas pelo estudante durante o processo de aprendizagem.

O eixo convivência e reconhecimento da diversidade amplia a análise para além das atividades acadêmicas. As respostas mencionaram respeito, enfrentamento do estigma e relações estabelecidas no ambiente escolar. Esse aspecto dialoga com a compreensão freireana da educação como relação que envolve diálogo e reconhecimento do educando (Freire, 1967; 1987). A inclusão envolve, portanto, não somente estratégias de ensino, mas também as expectativas e interpretações construídas sobre os estudantes.

Os cinco eixos mostram-se interdependentes. A capacidade de adaptar práticas relaciona-se à formação; sua implementação depende de recursos e

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24290826**

condições institucionais; o acompanhamento pode exigir colaboração; e essas ações se desenvolvem em relações escolares que podem favorecer ou restringir a participação dos adolescentes.

Também foi identificado interesse dos docentes em ampliar sua formação: mais de 78% dos participantes declararam interesse em participar de uma formação sobre o tema. Esse resultado indica que a avaliação predominantemente negativa das oportunidades existentes não corresponde à rejeição da formação continuada. Ao contrário, coexistem insatisfação com o que tem sido oferecido e disposição para aprofundar conhecimentos.

Os resultados quantitativos e qualitativos convergem, assim, para uma compreensão na qual as demandas dos professores não se limitam ao conhecimento conceitual sobre TDAH. Elas abrangem observação pedagógica, estratégias de ensino, recursos, conhecimento da legislação, trabalho colaborativo e condições institucionais de acompanhamento. A formação docente constitui uma dimensão necessária desse processo, mas sua efetividade depende da articulação entre conhecimento, prática e condições concretas de trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou as percepções de professores da Educação Básica sobre sua formação para a inclusão e o suporte pedagógico de adolescentes com TDAH, considerando os desafios e as demandas formativas identificados em sua prática. Os resultados evidenciaram que a presença de estudantes diagnosticados com o transtorno faz parte da experiência profissional da maioria dos participantes, embora essa convivência não tenha sido acompanhada, na mesma proporção, por formação específica e por níveis elevados de segurança para a atuação pedagógica.

Os dados mostraram predominância de conhecimento considerado básico sobre o TDAH, baixa percepção de preparo e necessidade frequente de adaptação das práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, as respostas qualitativas indicaram que as dificuldades encontradas não podem ser atribuídas exclusivamente ao professor.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24290826**

Turmas numerosas, limitações de tempo, escassez de recursos, necessidade de apoio institucional e dificuldades de articulação com famílias e outros profissionais interferem nas possibilidades de acompanhamento dos estudantes.

A reduzida familiaridade com a Lei nº 14.254/2021 também se mostrou relevante, pois parte expressiva dos docentes relatou conhecimento superficial, apenas nominal ou inexistente acerca de suas disposições. Esse resultado reforça a necessidade de processos formativos que incluam não apenas conhecimentos sobre o TDAH, mas também os marcos legais que orientam o acompanhamento educacional. A formação continuada, nesse sentido, precisa aproximar conhecimentos teóricos das situações concretas da escola, contemplando observação pedagógica, planejamento de estratégias, adaptações, uso de recursos e trabalho colaborativo.

Os achados permitem compreender que a inclusão de adolescentes com TDAH depende da articulação entre formação docente, condições de trabalho, recursos pedagógicos e responsabilidade institucional. O conhecimento sobre o transtorno pode ampliar as possibilidades de interpretação e intervenção pedagógica, mas não produz, isoladamente, condições de inclusão. A participação e a aprendizagem dos estudantes também dependem da qualidade das mediações, das relações construídas no espaço escolar e das condições efetivas para o acompanhamento das necessidades identificadas.

Os resultados devem ser interpretados considerando as limitações do estudo, especialmente a amostragem não probabilística por conveniência, a concentração dos participantes em um único município e o caráter autorrelatado das informações produzidas. Essas características não permitem generalização estatística para outros contextos educacionais, mas possibilitam compreender experiências e demandas presentes no grupo investigado. Pesquisas futuras podem ampliar a investigação para outras redes e regiões de ensino e acompanhar como processos de formação continuada repercutem nas práticas pedagógicas ao longo do tempo. Os dados deste estudo indicam, sobretudo, que a formação voltada ao trabalho com adolescentes com TDAH precisa estar articulada às condições concretas em que o ensino acontece,

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24290826**

para que conhecimento, mediação e suporte pedagógico possam efetivamente contribuir para a inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Anaísa Leal Barbosa; ELIAS, Luciana Carla dos Santos. Crianças com TDAH e professoras: recursos e dificuldades. **Psico**, Porto Alegre, v. 53, n. 1, e39098, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.15448/1980-8623.2022.1.39098. Acesso em: 26 out. 2026.

AFONSO JR., Armando dos Santos; ALVES, Andyara Cristianne; BEZERRA, Clara Helen Oliveira; CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues; BECKER, Natalia. Introdução à neuroanatomia e à neurofisiologia. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 84-107, jul./dez. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v22n2p84-107. Acesso em: 26 out. 2026.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5-TR. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARKLEY, Russell A. **Tratando TDAH em crianças e adolescentes**: o que todo clínico deve saber. Tradução de Sandra Maria Mallmann da Rosa. Revisão técnica de Felipe Almeida Picon. Porto Alegre: Artmed, 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016. Disponível em: https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/acesso-a-informacao/camaras-tecnicas-e-comissoes-backup/conep/instancia-de-ciencias-humanas-e-sociais/legislacao/resolucao-no-510-de-07-de-abril-de-2016. Acesso em: 26 out. 2026.

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: seção 1, Brasília, DF, 1 dez. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14254.htm. Acesso em: 26 out. 2026.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24290826**

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAMA, Asenate Oliveira de Souza; LEONOR, Maria Ildivania de Sousa; VIEIRA, Júlio César da Silva Moura; SANTANA, Marta Maria Oliveira de; SANTANA, Cristiana de Cerqueira Silva; SANTANA, Joyce Avelino Carneiro. Educação inclusiva em Ciências: revisão sobre estratégias pedagógicas para estudantes com TDAH. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, São Paulo, v. 8, n. 19, e082379, 2025. DOI: 10.55892/jrg.v8i19.2379. Disponível em: https://doi.org/10.55892/jrg.v8i19.2379. Acesso em: 26 out. 2026.

GRANJEÃO, Rakelle Santos Almeida; MOREIRA JUNIOR, José Rocha; SOUZA, Antônia Lourosa. O papel dos professores no diagnóstico do TDAH: desafios para gestão pública da educação. **Revista Científica Acertte**, v. 3, n. 9, e39151, 2023. DOI: 10.47820/acertte.v3i9.151. Disponível em: https://doi.org/10.47820/acertte.v3i9.151. Acesso em: 26 out. 2026.

MOREIRA, Sandro Cezar; BARRETO, Maria Auxiliadora Motta. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: conhecendo para intervir. **Revista Práxis**, v. 1, n. 2, p. 65-70, ago. 2009. DOI: 10.47385/praxis.v1.n2.1123. Disponível em: https://doi.org/10.47385/praxis.v1.n2.1123. Acesso em: 26 out. 2026.

ORTEGA, Francisco. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 477-509, out. 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-93132008000200008. Acesso em: 26 out. 2026.

PIRES, Samia Marcia Araujo Monteiro; PONTES, Fernando Augusto Ramos; PEREIRA, Bárbara Lídia da Silva; AMORAS, Jair Deivison Freire; SILVA, Simone Souza da Costa. Impactos do TDAH à adolescência: revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, e0174, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0174. Acesso em: 26 out. 2026.

POMPÉIA, Sabine. Ensinando adolescentes. In: FONSECA, Rochele Paz; MIRANDA, Monica C.; SEABRA, Alessandra G. (org.). **Neuropsicologia escolar**. São Paulo: Pearson Clinical, 2020. p. 767-794.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Erivaldo Justino da; DANTAS, Temistocles Clementino; GONÇALVES, Erivan Alves; CARTAXO, Carlos Antônio; BARBOSA, Maria Elsandrinha; MONTENEGRO, Rúbia Kátia Azevedo. TDAH e aprendizagem escolar: desafios, estratégias pedagógicas e inclusão educacional. **Revista Ibero-Americana de**

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24290826**

Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 11, n. 5, p. 4504-4522, maio 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i5.19309. Disponível em: https://doi.org/10.51891/rease.v11i5.19309. Acesso em: 26 out. 2026.

TURCI, Deolinda Armani. Educação inclusiva como direito para quem?: uma revisão da literatura. SCIAS. **Direitos Humanos e Educação**, v. 6, n. 2, p. 223-243, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.36704/sdhe.v6i2.8019. Acesso em: 26 out. 2026.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas da defectologia**. v. 1. Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Recebido em 20/09/2026
Versão corrigida recebida em 20/10/2026
Aceito em 13/11/2026
Publicado online em 20/11/2026