

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO

MÁRCIA LOPES ROCHA

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO DE ESTUDANTES
COM TDAH NO CONTEXTO ESCOLAR**

Manaus – AM

2026

MÁRCIA LOPES ROCHA

FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM TDAH NO CONTEXTO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico.

Área de concentração: Processos e Produtos para o Ensino Tecnológico.

Linha de Pesquisa: Processos para Eficácia na Formação de Professores e no Trabalho Pedagógico em Contextos de Ensino Tecnológico.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lúcia Tinoco Pacheco

Manaus – AM

2026

Biblioteca do IFAM – Campus Manaus Centro

R672f Rocha, Márcia Lopes.

Formação docente para o atendimento de estudantes com TDAH no
contexto escolar / Márcia Lopes Rocha. – Manaus, 2026.

122 p. : il. color.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico). –
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas,
Campus Manaus Centro, 2026.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lúcia Tinoco Pacheco.

1. Formação de professor. 2. Educação inclusiva. 3. Práticas
pedagógicas. I. Pacheco, Maria Lúcia Tinoco. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 370.11

Elaborada por Márcia Auzier CRB 11/597

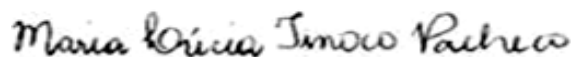
MÁRCIA LOPES ROCHA

**“FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM
TDAH NO CONTEXTO ESCOLAR”**

Dissertação apresentada ao Mestrado do Programa Profissional de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico. Linha de Pesquisa: Processos para Eficácia na Formação de Professores e no Trabalho Pedagógico em Contextos de Ensino Tecnológico.

Aprovada em 31 de março de 2026.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Lúcia Tinoco Pacheco
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)



Profa. Dra. Talita Pedrosa Vieira de Carvalho
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)



Profa. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos
(Membro Externo, UFAM)
Universidade Federal do Amazonas

Aos meus pais, Vitor Soares Rocha e Joanildes Lopes Rocha (*in memoriam*), minha eterna gratidão pelo amor que me formou, pela educação que me guiou e pela presença que permanece viva em cada passo da minha trajetória.

Aos meus filhos, Vitor Luís Rocha Dinelli (*in memoriam*) e Luís Carlos Rocha Dinelli, meu amor infinito, que transcende o tempo e a ausência. Vocês vivem em mim, hoje e sempre. E aos meus irmãos, presença viva do mesmo amor que nos entrelaça e nos sustenta.

Amo a todos!

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus, por tudo que me foi ofertado na vida. Aos meus pais Vitor Soares Rocha e Joanildes Lopes Rocha (*in memoriam*) e aos meus filhos Luís Carlos Rocha Dinelli e Vitor Luís Rocha Dinelli (*in memoriam*), pela base de amor, dedicação e incentivo que sempre me sustentou.

Aos amigos, pela amizade, pela torcida constante e pelo apoio nos momentos mais desafiadores.

Aos professores do Ensino Fundamental e Médio, que marcaram minha trajetória educacional, minha sincera gratidão. Foram fundamentais na construção dos meus valores, no despertar do interesse pelo conhecimento e no incentivo à perseverança, contribuindo de forma significativa para a minha formação humana e acadêmica.

Aos professores do Centro Universitário Luterano de Manaus-CULMI/ULBRA pela sólida formação acadêmica, pelo compromisso com o ensino, pelas orientações e pelo estímulo ao pensamento crítico e científico, que foram essenciais para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Lúcia Tinoco Pacheco, mulher admirável e inspiradora, pelas valiosas orientações, pelo compartilhamento generoso de conhecimentos, pelas conversas assertivas sobre pesquisa, vida e amizade, sempre conduzidas com leveza e paciência. Agradeço, especialmente, pelo incentivo, pela confiança em meu trabalho e pela oportunidade deste encontro terreno, rico de luz, que contribuiu significativamente para minha formação como pesquisadora e pessoa humana.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação PPGET/IFAM, pelas aulas enriquecedoras e pelas orientações ao longo do percurso acadêmico.

Ao corpo técnico do PPGET/IFAM, pelo apoio acadêmico e pela disponibilidade constante.

Aos parceiros do mestrado e doutorado, Turma 2023, pela convivência diária, pelo compartilhamento de momentos de felicidade e de desafios, pela troca de conhecimentos, pela amizade e pelos encontros descontraídos.

Aos companheiros da turma de orientação da minha orientadora, pelo apoio, pelas trocas de aprendizado coletivo e as confraternizações.

Aos membros da banca examinadora, pelas contribuições, leituras atentas e considerações que enriqueceram este trabalho.

À Faculdade do Amazonas – IAES, aos gestores, professores e colaboradores, pela parceria de sempre e pelo apoio institucional.

Aos amigos da Escola Concórdia ULBRA/Manaus-AM e do Centro Universitário Luterano de Manaus- CEULMI/ULBRA, pelo acolhimento, colaboração e aprendizado.

De modo muito particular, aos professores, gestores, pedagogos e colaboradores das escolas municipais, estaduais e federais da cidade de Manaus-AM, pela contribuição de conhecimentos e experiências que possibilitaram a construção desta pesquisa.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal.

RESUMO

Atualmente as escolas, do sistema público ou privado, estão recebendo alunos que são matriculados com sinais e/ou com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), transtorno cujas singularidades implicam diretamente a ação de ensinar. Os indivíduos com TDAH, devido à sua condição, apresentam dificuldade de interação e sofrem preconceito em diferentes ambientes. O transtorno, não afeta a capacidade intelectual, mas, devido a comportamentos como desatenção e hiperatividade, muitos estudantes com TDAH acabam tendo prejuízos no decorrer de sua formação na escola básica, dada, principalmente, à falta de informações sobre sua condição e também potencialidade. Atuando como psicóloga e professora no ensino superior, bem como desenvolvendo projeto de acolhimento e orientação a estudantes e professores no contexto de educação inclusiva, que abrange o TDAH, reconhece-se a necessidade de informação e formação sobre o tema. Nesse sentido, essa pesquisa nasce das percepções e reflexões sobre a importância de formação sobre o TDAH junto aos professores para que melhor possam acolher e compreender esse público, proporcionando práticas pedagógicas que contribuam para seu desenvolvimento educacional. Em face do problema de pesquisa, que gira em torno das contribuições das formações sobre o transtorno para a ação docente, a investigação tem como objetivo geral "Investigar os desdobramentos das formações em educação especial, com foco no Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, na prática pedagógica dos professores de sala regular no atendimento a estudantes com (possível) TDAH". Por conseguinte, traz como objetivos específicos: a) descrever as formações em educação especial sobre o TDAH, no contexto da sala de aula, sob diferentes perspectivas; b) verificar que conhecimentos os professores construíram a partir das formações sobre o TDAH que os auxiliam na compreensão desse transtorno, impactando suas práticas pedagógicas na sala de aula regular; c) materializar um produto educacional sobre o TDAH para o professorado, podendo estender-se, sob alguns aspectos, a gestores e família. A pesquisa que ora se apresenta é de abordagem qualitativa, tomada pelo estudo de caso, tendo como instrumento utilizado para coleta de dados a entrevista semiestruturada, que foi aplicada com professores da educação básica de escolas públicas da cidade de Manaus. A análise dos dados foi realizada pela análise de conteúdo proposta por Bardin (2004). Dessa forma, a pesquisa foi orientada pelo paradigma interpretativo. No que se refere ao produto educacional, foi elaborado um e-book instrucional intitulado "Autoformação docente para atendimento de estudantes com TDAH no contexto escolar para o desenvolvimento científico da educação", intensificando os conhecimentos dos professores sobre o transtorno, ao mesmo tempo acenando para o processo de aprendizagem e inclusão desses estudantes.

Palavras-chave: Formação de Professor; TDAH; Educação Inclusiva; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

Currently, schools, whether public or private, are enrolling students who show signs and/or have been diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), a disorder whose unique characteristics directly impact the act of teaching. Individuals with ADHD, due to their condition, have difficulty interacting and suffer prejudice in different environments. The disorder does not affect intellectual capacity, but due to behaviors such as inattention and hyperactivity, many students with ADHD end up suffering setbacks during their basic education, mainly due to a lack of information about their condition and potential. Working as a psychologist and professor in higher education, as well as developing a project to support and guide students and teachers in the context of inclusive education, which includes ADHD, I recognize the need for information and training on the subject. In this sense, this research stems from perceptions and reflections on the importance of training on ADHD for teachers so that they can better welcome and understand this population, providing pedagogical practices that contribute to their educational development. In light of the research problem, which revolves around the contributions of training on the disorder to teaching practice, the general objective of this investigation is "To investigate the unfolding of special education training, focusing on Attention Deficit Hyperactivity Disorder, in the pedagogical practice of regular classroom teachers in serving students with (possible) ADHD." Consequently, its specific objectives are: a) To describe special education training on ADHD in the classroom context from different perspectives; b) To verify what knowledge teachers have built from ADHD training that helps them understand this disorder, impacting their pedagogical practices in the regular classroom; c) To materialize an educational product about ADHD for teachers, which could be extended, in some aspects, to administrators and families. The research presented here is qualitative in approach, using a case study methodology. The data collection instrument was a semi-structured interview, applied to basic education teachers from public schools in the city of Manaus. Data analysis was performed using the content analysis method proposed by Bardin (2004). Thus, the research was guided by the interpretative paradigm. Regarding the educational product, an instructional e-book entitled "Teacher Self-Training for the Support of Students with ADHD in the School Context" was developed for the scientific development of education, enhancing teachers' knowledge about the disorder while simultaneously highlighting the learning and inclusion process for these students.

Keywords: Teacher Training; ADHD; Inclusive Education; Pedagogical Practices.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABDA	Associação Brasileira do Déficit de Atenção
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Associação Psiquiátrica Americana
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASP	Coordenação de Atenção à Saúde Psicossocial
CID	Classificação Internacional de Doenças
CMC	Campus Manaus Centro
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
IFRR	Instituto Federal de Educação de Roraima
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
MOVEI	Movimento de Educação Inclusiva
NEE	Necessidades Educacionais Específicas
PPGET	Pós-Graduação em Ensino Tecnológico
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SES-AM	Secretaria de Estado de Saúde
TDAH	Transtorno de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TOD	Transtorno Opositor Desafiador
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
2.1 Do Déficit de Atenção e Hiperatividade: aspectos clínicos e escolares	17
2.2 Da formação de professores e das práticas pedagógicas junto aos estudantes com TDAH	26
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	36
3.1 Da caracterização da pesquisa	37
3.2 Dos dados e procedimentos da análise	43
4 ACHADOS, RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	53
4.1 Dos achados: cursos de formação continuada para professores sobre TDAH.	53
4.2 Da análise dos resultados, discussões e encaminhamentos	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS.....	105
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	111
Apêndice B – Roteiro da entrevista com o (a) professor (a)	114
Anexo 1 – Submissão na Plataforma Brasil.....	114

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que a escola tem como uma de suas finalidades a promoção da cidadania, a qual se configura no acesso ao ensino e à escolarização, no atendimento aos estudantes com vistas à aprendizagem e no apoio ao professor, responsável pela condução desse processo no papel de mediador do conhecimento. Visando, pois, garantir o direito à aprendizagem para todos, como uma condição para cidadania, a educação tem sido alvo de intensas reflexões e discussões sobre a diversidade, contexto em que ganham relevância as práticas e estratégias pedagógicas inclusivas. É nesse contexto sobre a inclusão e a diversidade e buscando contribuir com o debate sobre a temática que a dissertação que se apresenta se insere.

Essa investigação, no entanto, tem raízes antigas, advindas das percepções e reflexões construídas ao longo de minha trajetória profissional, que se iniciou ainda em 1999, quando trabalhei como professora na área de comunicação e expressão com a disciplina “Língua espanhola” na educação básica. Destaco que no período em que lecionei língua espanhola cursava letras em espanhol e psicologia, acabando por graduar-me apenas em psicologia em 2007. No mesmo ano, iniciei a pós-graduação em psicologia clínica e, ao concluí-la, em 2009, passei a lecionar no curso de odontologia em uma faculdade privada, na disciplina de psicologia aplicada. Na educação básica, como professora de língua adicional, permaneci até 2016 e na educação superior continuo até hoje.

Foi na educação básica que tive meus primeiros contatos com alunos público-alvo da educação especial, e embora sua presença em sala de aula naquele início de carreira fosse ainda diminuta, já provocava os professores a pensarem (sobre) suas aulas. Recordo que nossa formação era realizada por meio de seminários, cursos e palestras, sendo estes eventos importantes para intensificar a ação docente em sala; no entanto, percebi que elas não poderiam estar localizadas apenas na educação básica, mas em todo o processo formativo, uma vez que, certamente, aqueles estudantes seguiriam para outro nível de escolaridade o que implicaria maior conhecimento dos professores sobre o trabalho a ser realizado junto a eles e com eles.

Nesse percurso, portanto, compreendendo a relevância da formação do professorado com relação ao acolhimento, à práxis e às práticas pedagógicas para

atendimento do aluno e já atuando também na graduação, elaborei um programa de saúde emocional denominado “Programa de Saúde Emocional: qualidade de vida e aconselhamento psicológico e apoio psicopedagógico”. Ele visava à promoção da saúde emocional e mental no contexto do ensino-aprendizagem, focalizando orientações e acolhimento de acadêmicos, professores, familiares e outros que utilizam os serviços ofertados pela faculdade. Ao mesmo tempo, desenvolvi projetos de extensão com a finalidade de integrar saúde bucal, cidadania e saúde emocional, realizados nas escolas municipais e estaduais da cidade de Manaus, voltando, assim, ao espaço onde já havia atuado.

Tanto na atuação na educação básica, quanto na universitária, por meio de projetos de extensão, tornou-se clara a necessidade de os professores compreenderem mais sobre inclusão, sobre os estudantes em face de suas necessidades específicas de aprendizagem. Se em 1999, o número de alunos com deficiência matriculados na educação básica era de 311.354¹, em 2025 alcançou 2,5 milhões, conforme Censo Escolar do mesmo ano. Nesse cenário de avanços de matrículas e políticas educacionais, as discussões sobre outros públicos com necessidades específicas de aprendizagem e, para além daquele previsto pela política educacional inclusiva, ganharam espaço. Dentre esses, está o grupo de pessoas neurodivergentes, contemplado por legislações de diferentes esferas e que emergem na sala de aula.

Tomando nossa experiência nos projetos de extensão quando da participação efetiva na escola básica, sobretudo nas edições entre 2022 e 2024, as quais foram desenvolvidas em duas escolas municipais e uma estadual, percebemos certa preocupação dos professores quanto ao trabalho junto aos alunos com transtorno e neurodivergência. Diante de alunos cada vez mais diversos, os docentes têm buscado participar de programas de formação continuada sobre educação especial, sobre educação inclusiva, sobre os transtornos, dentre os quais o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, com foco principalmente nas práticas pedagógicas que podem ser realizadas junto a esses alunos.

¹ Sinopses estatísticas de 1998 a 2006 IBGE, Censo Escolar e INEP in https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12112010-142929/publico/ANA_PAULA_RIBEIRO_FREITAS.pdf

Em outra esfera, na graduação, via programa de saúde emocional do qual faço parte, atuando como agente de mediação na ação de aconselhamento entre aluno e professor, também reafirmo a necessidade de os docentes intensificarem os conhecimentos sobre seus alunos no que se refere ao acolhimento e as práticas pedagógicas. Muitas questões advindas de sala de aula, que implicavam a aprendizagem e o bem-estar de professores e alunos, guardavam estreita relação com o desconhecimento sobre a condição da neurodivergência. Compreendemos, durante o processo, que o professor necessitava de formações e, especificamente de formações para o trabalho docente junto aos alunos com TDAH; seguir por esse caminho traria contribuições relevantes para o processo ensino-aprendizagem e para o bem-estar tanto professor quanto do aluno.

Salienta-se que transtorno já se mostra significativo, uma vez que o Brasil recentemente aprovou a Lei 14.254, a qual orienta o sistema educacional na educação básica em atenção aos estudantes com TDAH (e dislexia). A aprovação da lei denota um entendimento de que os estudantes com o transtorno, pelo país, necessitam de acompanhamento adequado para poderem desenvolver o próprio conhecimento e aproveitar todo seu potencial em seu processo formativo.

Destarte, a formação dos professores é um eixo fundamental nesse processo. Diante da entrada expressiva de um público cada vez mais diverso, mas também singular, de que é parte a estudante com TDAH na escola de hoje, a formação é chamada a contribuir para que ocorra sua inclusão. Subsidiar os professores, principalmente aqueles que já estão imersos nessa realidade, quanto ao acolhimento e à promoção de práticas pedagógicas inclusivas é fundamental.

Assim como percebemos no percurso profissional a necessidade de apresentar aos professores noções sobre o TDAH, também o sistema educacional, por meio de suas secretarias, tem promovido ações nesse sentido. As escolas, sejam elas do sistema público e/ou privado, estão cada vez mais recebendo alunos com sinais e/ou com diagnóstico de TDAH, transtorno cujas singularidades implicam diretamente a formação de professores. Os docentes, por sua vez, têm participado de formações sobre o transtorno, conforme preconizam as legislações recentes; no entanto, há a necessidade de nos aprofundarmos no conteúdo de tais formações e suas ressonâncias para a adoção de práticas pedagógicas inclusivas.

É, pois, no interesse das possíveis contribuições das formações pedagógicas sobre o TDAH, as quais se revelam essenciais para a prática

pedagógica dentro da sala de aula regular inclusiva junto ao público de estudantes com o (possível) transtorno que nossa pesquisa se encontra. Em outras palavras, diante do processo inclusivo vivenciado pela atual escola brasileira em que nos interessamos sobre a formação pedagógica ofertada ao professorado com foco no TDAH, perguntamo-nos “Como as formações sobre o TDAH, ofertadas principalmente por instituições públicas, auxiliam o professor, orientando suas práticas pedagógicas junto a este público de estudantes?”.

A fim de respondermos á questão central, a presente pesquisa tem como objetivo geral “Investigar os desdobramentos das formações em educação especial, com foco no Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), na prática pedagógica dos professores de sala regular no atendimento a estudantes com (possível) TDAH”. E como objetivos específicos: (1) Descrever as formações em educação especial sobre o TDAH, no contexto da sala de aula, sob diferentes perspectivas; (2) Verificar que conhecimentos os professores construíram a partir das formações sobre o TDAH que os auxiliam na compreensão desse transtorno, impactando suas práticas pedagógicas em sala de aula regular; (3) Materializar o produto educacional sobre o TDAH para o professorado, podendo estender-se, sob alguns aspectos, a gestores e família.

Dado que o TDAH atinge milhares de estudantes no Brasil, principalmente na infância e na adolescência, quando estão cursando a educação básica, fase fundamental na formação pessoal e educacional destes indivíduos, seu estudo sob a ótica escolar se reveste de importância. Assim, a pesquisa justifica-se por diferentes razões, dentre as quais: a) atendimento a uma demanda profissional surgido da vivência da pesquisadora na condição de psicóloga e professora; b) a percepção da necessidade de apresentar embasamento teórico sobre o TDAH para os profissionais da educação; c) A construção de conhecimento sobre os desafios e as possibilidades de trabalho pedagógico junto aos estudantes.

Nesse sentido, é fundamental a discussão e a reflexão sobre como incluir o aluno com TDAH no ambiente escolar, a partir das práticas pedagógicas em sala de aula. Esta inclusão não é responsabilidade apenas do professor, mas da articulação entre formação docente, políticas públicas, suporte institucional, participação da família e condições adequadas de trabalho. Além disso, de toda a gestão escolar, a qual deve comprometer-se com a oferta de formações que possibilitem ao professor intensificar seus conhecimentos sobre estratégias

pedagógicas pertinentes para a promoção do desenvolvimento dos alunos, como também capacitá-lo a orientar os pais e criar um ambiente acolhedor, sociável de ensino e aprendizagem para seus alunos com déficit de atenção.

Em vista disso, este estudo não apenas traça um caminho que busca contribuir para as experiências educacionais desses alunos, mas também para ressaltar o papel fundamental dos educadores na construção de um futuro mais equitativo e enriquecedor para todos. A pesquisa contribui para o desenvolvimento científico da educação, do processo inclusivo, no ensino, possibilitando aos professores (e pais) o conhecimento sobre o assunto, contribuindo para a qualidade de vida e bem-estar social dos estudantes em face de seu processo de aprendizagem.

Nosso estudo foi organizado em 4 capítulos. O capítulo 1 apresenta a introdução, contemplando o tema, a problemática, os objetivos e a justificativa da pesquisa. O capítulo 2 compila o referencial teórico, abordando a formação docente e as práticas, relacionado ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), de modo a fundamentar o processo investigativo. O capítulo 3 descreve os procedimentos metodológicos, incluindo o tipo de pesquisa, os participantes, os instrumentos utilizados, a coleta de dados e as categorias de análise. O capítulo 4 apresenta os cursos de formação, os dados obtidos, discussão, com base nas entrevistas, e encaminhamentos, no qual trazemos o produto educacional.

O produto educacional configura-se como um material didático- instrucional intitulado “Autoformação docente para atendimento de estudante com TDAH no contexto escolar na forma de e-book dividido em dois módulos: I - Compreendendo o TDAH e II A escola, o professor e o estudante com TDAH”. Por fim, trazemos as considerações finais, que encerram o estudo ao destacar os resultados obtidos e as contribuições da pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, trazemos os conceitos e discussões centrais sobre as quais se debruça essa dissertação, quais sejam, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade sob a perspectiva educacional, psicossocial e neurobiológica, buscando focalizar as características do transtorno, dos efeitos nos comportamentos observáveis na pessoa com TDAH, no recorte daquela que se encontra cursando a educação básica, levando em consideração aspectos legais que balizam o trabalho com o estudante com TDAH. Também se ocupa de pensar o lugar da formação de professores e, por conseguinte, o espaço das práticas pedagógicas em face do transtorno, com vista à promoção do processo de inclusão do estudante com TDAH. Destarte, o professor é o protagonista neste estudo, por meio do seu exercício profissional com o foco em proporcionar o crescimento do aluno. Sendo o mediador entre o aluno e o conhecimento, tem possibilidades de viabilizar situações pedagógicas atendendo aos alunos com necessidades educacionais específicas.

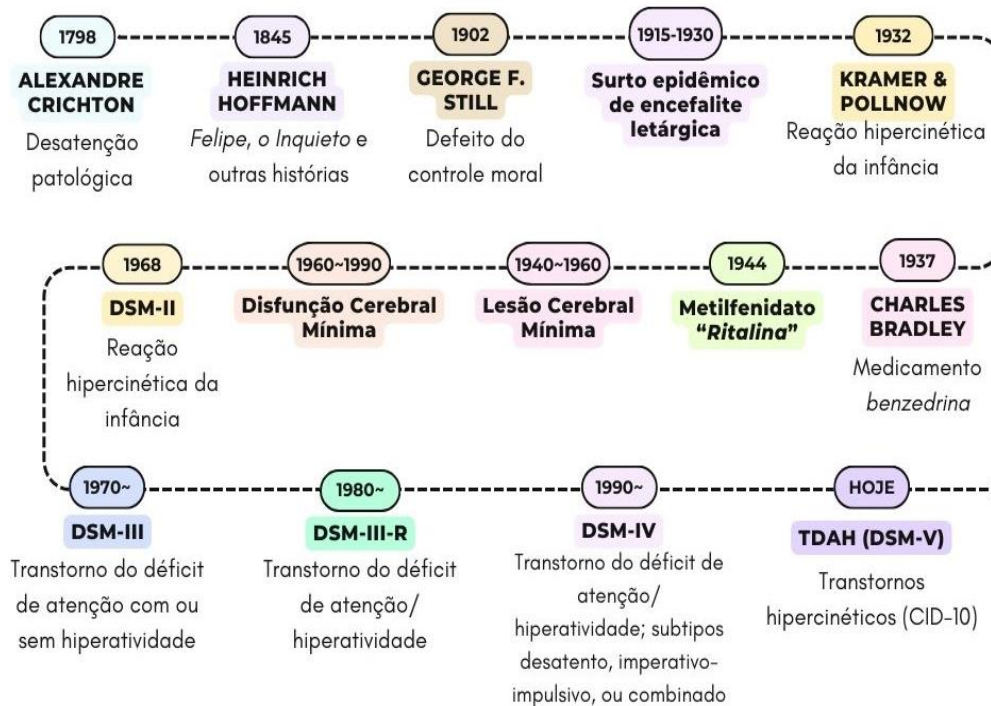
2.1 Do Déficit de Atenção e Hiperatividade: aspectos clínicos e escolares

O Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, atualmente apresentado clinicamente como um transtorno do desenvolvimento, com características de desatenção, impulsividade e hiperatividade (APA, 2014), teve sua trajetória construída historicamente por meio de interpretações científicas e clínicas. Suas definições foram apresentadas como desatenção e inquietação infantil, sendo sistematizadas nos manuais de diagnósticos atuais. Sabe-se que a desatenção patológica foi apresentada por Crichton (1798).

Por sua vez, Still (1902) associou as dificuldades de autocontrole a alterações no desenvolvimento infantil. No decorrer do século XX, o transtorno foi associado a explicações neurológicas; em seguida, foi validado nas classificações diagnósticas do DSM, até chegar à definição atual TDAH, sendo um transtorno do neurodesenvolvimento. Dessa forma, a linha do tempo, representada na figura 1 a seguir, demonstra evolução histórica e científica sobre o TDAH, demonstrando como essas transformações influenciaram sua compreensão, o tratamento e as intervenções pedagógicas (Lange et al., 2010; Crichton, 1798; Still, 1902).

Figura 1 - Linha do Tempo

TDAH - Linha do Tempo



Fonte: Autoral, 2026

Sabe-se que o TDAH não interfere na capacidade intelectual dos indivíduos, porém, comportamentos como hiperatividade e desatenção podem dificultar a aprendizagem, quando equiparado a outros indivíduos que não possuem tais alterações. Além disso, pode acarretar prejuízo na vida infantil na questão dos relacionamentos, tanto no cenário escolar como fora dele, devido à dificuldade de aceitar regras comportamentais e também por apresentar impulsividade e inquietação, pode causar isolamento social, dificultando o desenvolvimento de habilidades sociais importantes (Ribeiro, 2016).

Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição (DSM-5) e Associação Psiquiátrica Americana (APA, 2014), o TDAH caracteriza-se como um distúrbio neurobiológico persistente de desatenção, hiperatividade e impulsividade, presente em alguns indivíduos de forma mais acentuada encontrada em outros estágios comparáveis de desenvolvimento.

Conforme Arnett *et al.* (2016), as características centrais do TDAH incluem hiperatividade-impulsividade e/ou desatenção. Esses comportamentos podem ter impacto significativo na vida da pessoa, comprometendo o desenvolvimento em

algumas atividades e contextos. Ainda pode afetar o funcionamento cognitivo e comportamental, levando à agitação e à ansiedade ao indivíduo (Helland *et al.*, 2016), sendo relevante que seus sintomas sejam evidenciados em mais de um ambiente como a escola e a casa (Barkley e Murphy, 2008; Marashi e Dolatdoost, 2016). Sobre as classificações do TDAH, Silva esclarece (2014, p. 90) que podem ser:

O combinado: quando o indivíduo apresenta seis sintomas de desatenção e hiperatividade ou impulsividade.

O desatento: quando se identificam seis ou mais sintomas de desatenção, com ausência da hiperatividade ou impulsividade.

O hiperativo-impulsivo: quando o indivíduo manifesta seis ou mais sintomas de hiperatividade e impulsividade com ausência de desatenção.

O TDAH não se refere a uma doença, mas a um funcionamento diferenciado do cérebro. Por isso, diagnosticá-lo não é tão simples assim e nem pode ser feito por qualquer profissional, deve ser feito por um profissional da saúde capacitado, neurologista, psiquiatra, pediatra, psicólogo por meio da anamnese, isto é, análise da história de vida do indivíduo, englobando aspectos físicos, emocionais, familiares e sociais desde a gestação até a atualidade.

De acordo com a Attention Deficit Association - ADDA (2023), os seres humanos são diversos e diferentes quando se considera a forma de como pensam, aprendem e se comportam. Nesse contexto, a neurodiversidade retrata todo esse percurso de diversidade cognitiva, como é o caso de pessoas com TDAH, que capturam e processam as informações de forma diferente de outras pessoas. Considerados como neurodivergentes que deriva de neurodiversidade, são indivíduos em que o cérebro funciona de maneira diferente do considerado padrão.

Sabe-se que o TDAH é caracterizado como um transtorno do neurodesenvolvimento, pois afeta o desenvolvimento, a estrutura e a função cerebral. Em virtude disso, o cérebro do estudante com TDAH apresenta sintomas que interferem no foco, atenção, memória e na aprendizagem, mas não quer dizer que sejam pessoas anormais, ou não possuem capacidade para aprender. Isso explica o termo neurodiversidade, que retrata as diferenças do funcionamento cerebral e do comportamento dos seres humanos e essas diferenças são naturais e representam a diversidade das pessoas (ADDD, 2023).

Um dos pontos sobre o TDAH envolve a questão de sua origem. DuPaul e Stoner (2007) e Camilo (2014) esclarecem que o TDAH é o resultado de inúmeras causas, porém a hereditariedade e os fatores neurobiológicos são dados apresentados em várias pesquisas. As evidências mais pontuais indicam a influência hereditária pode estar associada a alterações no funcionamento cerebral, principalmente nos mecanismos neuroquímicos relacionados à regulação da atenção, do comportamento e das funções executivas. A pessoa com TDAH, como já pontuado, precisa ser compreendida por diferentes aspectos, uma vez que as implicações do transtorno não se restringem à dimensão individual e subjetiva, marcada pela hereditariedade.

Na abordagem comportamental, Rohde *et al.* (2000) e Wright (2012) apontam que as pessoas com TDAH podem apresentar desafios nas interações sociais, que podem estar associados a alterações comportamentais e de humor, baixa autoestima, danos no desempenho escolar e maior vulnerabilidade ao desenvolvimento de transtornos psicológicos e ao abuso de psicofármacos. Nesse cenário as intervenções por meio de terapias e atividades educacionais, incluindo as desenvolvidas no contexto escolar, precisam ser orientadas para promover a autonomia, o desenvolvimento das potencialidades e a participação ativa desses estudantes.

Do posto de vista clínico, em face do levantamento dos dados para o diagnóstico do déficit, percebe-se que muitas questões de convivência social, inadequação e fracasso escolar, que estão associados ao TDAH, inúmeras vezes, não são acompanhadas por uma equipe multidisciplinar. Nesse sentido, é fundamental considerar no diagnóstico deste transtorno a história de vida do paciente, incluindo os aspectos social e escolar como propõem Goldstein e Goldstein (2004) e Cypel (2003).

No geral, o diagnóstico do TDAH é baseado nos critérios da Classificação Internacional de Doenças, CID-10, da Organização Mundial da Saúde (OMS, 1993), e do Manual Diagnóstico e estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5 -TR) (APA, 2014), sendo denominado como transtorno hiperkinético).

Para Jesus, Anjos e Neri (2022), a farmacoterapia para o tratamento do TDAH envolve, principalmente, o uso de metilfenidato e lisdexanfetamina, classificado como psicoestimulantes. Segundo os autores, esses medicamentos têm demonstrado eficácia na redução dos sintomas do transtorno e na melhoria

comportamental e funcional, especialmente em crianças e adolescentes, contribuindo para melhores condições para o desenvolvimento da aprendizagem e de outras habilidades. Nesse contexto, a terapia medicamentosa pode constituir um importante recurso terapêutico no tratamento, quando indicada e acompanhada por profissionais habilitados.

No entanto, é essencial que a administração desses medicamentos seja cuidadosamente monitorada por profissionais de saúde, levando em consideração os potenciais efeitos adversos e a necessidade de terapias complementares, como terapia comportamental, para obter os melhores resultados no tratamento dessa condição, visando o bem-estar da pessoa com TDAH.

De acordo com Souza (2018), o trabalho psicoterapêutico pode desempenhar um papel fundamental na reconstrução da autoestima, que frequentemente é afetada, devido os desafios recorrentes nas situações do cotidiano. Segundo as abordagens terapêuticas propostas, a adoção de novos hábitos e padrões de pensamento pode impactar diretamente a autonomia e a autoestima, resultando em maior motivação, melhores habilidades de enfrentamento e um suporte eficaz para superar os desafios,

Para Souza (2018), o tratamento integrativo é eficiente e eficaz, quando realizado em conjunto com o acompanhamento psicológico. Nesse sentido, o autor ressalta que a colaboração entre os profissionais de saúde da criança e do adolescente, a família, os professores, e a escolar constitui um elemento fundamental para o sucesso e a efetividade dessa abordagem interventiva. Evidencia-se, portanto, a importância de um tratamento integrativo, que reconheça a necessidade de envolver e conectar vários atores no processo de cuidado da pessoa com TDAH, principalmente durante a idade escolar.

A colaboração entre o estudante com TDAH, sua família, professores e os profissionais de saúde é essencial para criar um ambiente de apoio sólido. Contudo, é essencial que essa colaboração seja efetiva e que haja comunicação constante entre todas as partes envolvidas, a fim de garantir que as necessidades desses estudantes sejam atendidas de maneira abrangente e coordenadas.

Ao adentrarmos a esfera educacional, no que se refere ao estudante com TDAH, buscamos amparo nos paradigmas da diversidade e inclusão. Esses paradigmas compreendem a diferença sob a perspectiva dos direitos humanos, reconhecendo-a como uma característica inerente à condição humana. Nessa

perspectiva, cabe à sociedade e suas instituições, entre elas a escola, reestruturar-se para acolher a diversidade, independentemente de características físicas, intelectuais ou sensoriais dos estudantes.

Esse aspecto é importante, pois a condição da pessoa com TDAH, ao ser compreendido como uma expressão da diversidade humana no contexto escolar afasta-se de uma visão estritamente clínica ao abordar a inclusão, e, consequentemente, de um modelo biomédico que ainda permeia em muitas instituições de ensino quando tratamos de inclusão. No campo educacional, a inclusão constitui um princípio que se materializa por meio de políticas, práticas voltadas à garantia do acesso, da participação e da aprendizagem de todos e não dependendo da apresentação de um laudo para acontecer.

No Brasil, ambos os paradigmas, encontram-se contemplados na Carta Magna (Brasil, 1988), quando essa reconhece que o direito à educação é universal, cabendo, portanto ao usufruto de todos, sem diferenciação de idade, raça, cor, entre outros aspectos. Destacam-se do conjunto da Carta, os artigos 205, 206 e 208, os quais se comprometem com a garantia de igualdade de acesso e permanência na escola, prevendo para tal, dentre outras providências, o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular do estado.

Em consonância com a constituição brasileira e com as agendas internacionais, a Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN reconhece o direito à educação não somente como direito subjetivo, mas também como coletivo², alcançando sujeitos organizados para além dos espaços formais escolares. Em seu artigo 1, ela estabelece que a educação abranja os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 2001).

Além disso, no capítulo do Direito à Educação e do Dever de Educar, no Art. 4 III, preconiza-se o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos

² Segundo Tinoco Pacheco (2024, p.18), “Os direitos subjetivos e coletivos, como o direito à educação, entram nas agendas internacionais e nacionais como condição *sine qua non* para o exercício pleno de cidadania, preconizado em conferências e regulamentações”. Nesse cenário, a LDBEN e as políticas educacionais inclusivas do estado brasileiro corroboram para a consolidação desse direito.

com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 2001).

No Art. 58 conceitua-se a educação especial, para os efeitos desta Lei, como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. No §1º, registra-se que “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”; já no § 2º, prevê-se o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (Brasil, 2001).

Ao trazermos o tema da deficiência e da educação especial, retomamos a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), a qual reconhece ser a deficiência um “conceito em evolução”, resultante “da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (p.14). No que se refere às PcD, a convenção caracteriza-as como “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições...” (p.16).

Dadas as definições de deficiência e pessoa com deficiência trazida pela convenção e ratificada pelo estado brasileiro, por meio de seu ordenamento jurídico, compreende-se um determinado público. Seja no campo jurídico e das políticas, dentre elas, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025)³, a pessoa com TDAH não é legalmente considerada pessoa com deficiência, não se constituindo público-alvo da educação especial.

Ao tratar das condições específicas e trazer a necessidade de serviços especializados ao público de interesse da educação especial, para que esse prossiga sua vida escolar uma vez que historicamente fora excluído dela, a LDBEN

³ Decreto Nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.

considera a existência de barreiras no processo de interação desses com o ambiente escolar, as quais devem ser vencidas. Nesse cenário, são previstas ações como adaptação de material, flexibilização de conteúdos, apoio escolar, dentre outras, a promover o atendimento desse estudante.

No caso do estudante com TDAH, os processos escolares se constituem desafios constantes dados à condição do transtorno, por isso, muitas vezes, ele precisa de suporte e de estratégias pedagógicas diferenciadas pensadas para ele, pela escola, por meio de professores, pedagogos, núcleos de apoio, dentre outros. O atendimento às suas necessidades de aprendizagem com vistas se dá por meio do paradigma da educação inclusiva, a qual “[...] deve ser interpretada [...] no sentido de integrar os conteúdos pedagógicos e as estratégias de ensino de modo a eliminar as barreiras que impedem a escolarização [...]” (Godoi, 2018).

Em textos do MEC anteriores à atual política, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade é interpretado à luz de documentos denominados condutas típicas⁴ (Brasil, 2002, p.116). Para o MEC, “Exemplos de condutas típicas mais comumente encontradas nas salas de aula são: desatenção, dificuldade de concentração, hiperatividade, impulsividade, alheamento, agressividade física, agressividade verbal, desamparo”.

Entre um entendimento e outro⁵, surgem movimentos que buscam possibilitar aos estudantes com TDAH uma escola mais inclusiva. Em virtude de muito empenho e dedicação de várias pessoas e entidades, com destaque para o protagonismo da Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA), foi aprovada em novembro de 2021, a Lei 14.254. Essa lei dispõe sobre o diagnóstico e o tratamento do TDAH e Dislexia na educação básica e estabelece que as escolas devam assegurar aos alunos com TDAH e Dislexia acesso aos recursos didáticos adequados ao desenvolvimento de sua aprendizagem. Ainda pontua que os

4 “[...] Ao caracterizar condutas típicas como manifestações comportamentais típicas de síndromes e quadros neurológicos e psiquiátricos, abrem a possibilidade de se incluir as esquizofrenias, epilepsias e outros transtornos” (Rocha; Costa, 2009, p.70) como situações que demandam ações pedagógicas diferenciadas.

5 Há escolas que ainda não tem clareza quanto à educação especial e seu público. Muitos atendem o aluno com TDAH por considerarem-no pessoa com deficiência, sem associá-lo ao estudante com condutas atípicas. No campo jurídico também ocorre o mesmo, havendo inclusive jurisprudência em relação ao TDAH, tomando-o no Direito Educacional, como público da Educação Especial (in jusbrasil.com.br/artigos/aluno-com-tdah-reprovado-de-serie-por-falta-de-atendimento-das-suas-necessidades-educacionais-especiais-consegue-ser-aprovado-na-justica/848788750).

sistemas de ensino devam garantir aos professores formação própria sobre a identificação e abordagem pedagógica (Brasil, 2021).

No Estado do Amazonas, o dispositivo que disciplina essa questão é a Lei nº. 4.790/2019 (AM), a qual dispõe sobre as medidas a serem adotadas para identificar, acompanhar e auxiliar o aluno com TDAH e/ou dislexia nas redes pública e privada de ensino do Estado do Amazonas e dá outras providências. Esta lei foi aprovada em 27 de fevereiro de 2019.

Na cidade de Manaus, a Lei Municipal nº 2260/2017 (Manaus–AM), aprovada em 04 de dezembro de 2017, dispõe sobre as medidas a serem adotadas para identificar, acompanhar e auxiliar o aluno com TDAH e/ou Dislexia nas redes pública e privada de ensino do Município de Manaus.

Conforme citado, a lei n.º 14.254 de 30 de novembro de 2021⁶ dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou TDAH ou outro transtorno de aprendizagem, esclarece que irá desenvolver e manter programa de acompanhamento integral para educandos com TDAH ou outro transtorno de aprendizagem, além de garantir o cuidado e a proteção, com vistas ao seu pleno desenvolvimento, físico, mental, moral, espiritual e social. No entanto, o educando que apresente dificuldades na leitura e na escrita deve ter assegurado o acompanhamento específico direcionado à sua dificuldade, da forma mais precoce possível (Brasil, 2021).

No Instituto Federal - IFAM, a Resolução nº45 - CONSUP/IFAM/2015 aprova o Regimento Interno do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - do NAPNE (hoje CAPNE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Conforme o texto aprovado pelo colegiado, que consta nos autos do processo nº 23443.002422/2015-09 (IFAM, 2015), um dos atendimentos previstos refere-se ao TDAH:

Art. 1º – O presente Regulamento disciplina a organização, o funcionamento e as atribuições do Núcleo Sistêmico de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNE e dos seus respectivos Núcleos nos *Campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, tendo como dispositivos legais o inciso III do Art. 208 da CF de 1988, o Decreto nº 914 de 06/09/93, os incisos IV e V do Art. 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº

⁶ O estudante com TDAH está amparado na Lei nº 14.254/2021, dispõe sobre o tratamento e recursos pedagógicos adequados [...]. Contudo, por não estar incluído nas diretrizes da Educação Especial, o estudante com TDAH não tem garantido o mesmo acesso a políticas de inclusão, atendimento educacional especializado e adaptações curriculares previstas para esse público.

9394/96, o Decreto nº 3298 de 20/12/99, o Decreto nº 5296 de 02/12/2004, Decreto nº 5626 de 22/12/2005 e o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011.

§ 1º. As ações de que trata o caput visam à inserção das pessoas com necessidades educacionais especiais em cursos presenciais e a distância de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e Pós-graduação no IFAM.

§ 2º. Para fins de desenvolvimento das ações do NAPNE, são consideradas pessoas com necessidades educacionais especiais aquelas que têm:

IV - Transtornos funcionais específicos, como dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, **transtorno de atenção e hiperatividade** entre outros. (grifo nosso)

No âmbito do IFAM, também fora aprovada a Resolução nº 31-CONSUP/IFAM, que diz respeito ao Regulamento do Procedimento para Atendimento de Alunos com Deficiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM, 2018).

No documento, esclarece-se que:

Art. 1º O procedimento para atendimento de alunos com deficiência (Anexo I) tem como objetivo padronizar o fluxo das ações de atendimento dos alunos com deficiência e, assim, garantir que cada aluno tenha um atendimento igualitário conforme suas necessidades específicas (IFAM, 2018).

A aprovação das leis e normativas para atendimento desse público é importante para sua inclusão e deve, no futuro, refletir-se em outras instâncias educacionais como o Censo Escolar, no qual estudantes com esses transtornos são invisibilizados. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP, 2024), pessoas com transtornos funcionais específicos, tais como TDAH, discalculia, disgrafia, dislexia, disortografia, bem como pessoas com dificuldade de aprendizagem, não devem ser declaradas ao Censo Escolar como pessoas com deficiência, o que implica diretamente o não atendimento deste público na escola.

No Brasil, de acordo com o Ministério da Saúde (2022), a prevalência de TDAH é estimada em 7,6% em crianças e adolescentes com idade entre 06 e 17 anos, 5,2% nos indivíduos entre 18 e 44 anos e 6,1% nos indivíduos maiores de 44 anos apresentando sintomas de TDAH. Essa população não pode ser ignorada, principalmente aquela em idade escolar.

2.2 Da formação de professores e das práticas pedagógicas junto aos estudantes com TDAH

A formação continuada, além de oportunizar crescimento profissional, possibilita aos alunos uma educação de qualidade. Dessa forma é relevante que o professor prossiga investindo na formação continuada no decorrer de sua vida profissional, contribuindo com a promoção da cidadania, capacitando-o para enfrentar os desafios da sociedade.

De acordo com o estudo de Benvenuto e Farine (2024, p.43):

A formação continuada proporciona aos professores oportunidades de aprimoramento e atualização, enquanto a Educação ao longo da vida enfatiza a importância da aprendizagem contínua ao longo de toda a vida, destacando a necessidade de os professores estarem preparados para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante evolução. Ambos os aspectos são fundamentais para o aprimoramento da prática docente e para garantir a qualidade da educação oferecida aos alunos.

Bernardo e Vasconcellos (2021) esclarecem que o professor é o profissional metamorfo que se adapta às condições que lhe são ofertadas e, nesse contexto, precisa estar receptivo à formação constante, seja para aperfeiçoamento, melhoria, ou aquisição de novos conhecimentos. Parte importante da formação docente é compreender que seu trabalho necessita dessas e de muitas outras e novas competências para acontecer e se consolidar.

Ter consciência desse processo é fundamental para que esse professor continue a trabalhar e investir na construção de uma identidade profissional sólida e consistente com seu esforço e dedicação. A formação inicial precisa incluir em seu currículo a importância da pesquisa da sua própria prática e o reconhecimento de si como produtor de saberes. E nesse sentido, ampliar competências no contexto da educação inclusiva.

De acordo com Nóvoa (2019b, p. 11), a educação está em constante evolução, mas essa metamorfose da escola somente ocorre quando os professores trabalham em conjunto para repensar suas abordagens, desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e enfrentar os desafios impostos pelas mudanças no modelo educacional. Isso destaca a importância da participação ativa dos professores no processo de melhoria da educação, em que a troca de experiências e o apoio de instituições acadêmicas desempenham um papel valioso.

Para o autor, portanto, a formação continuada não deve dispensar nenhuma parceria que venha de fora, especialmente o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa. No entanto, não se pode perder de vista que é na escola que esse

processo formativo se define se enriquece e cumpre seu papel no desenvolvimento profissional dos professores. Nesse sentido, para o autor (2019a) há uma relação direta entre colaboração docente, evolução constante da escola, a formação de professores e o desenvolvimento profissional. Assim, a formação continuada alcança sua contribuição quando se articula ao contexto escolar, posto que ela seja fundamental para manter os educadores atualizados e capacitados para enfrentar os desafios de uma escola em constante evolução.

Outros autores, como Bernardo e Vasconcellos (2021), ao abordarem o trabalho coletivo docente, chamam a atenção para a importância de ações voltadas ao encontro entre os professores iniciantes e os mais experientes. Para esses autores, o ingresso na profissão deve ser acompanhado por políticas e programas de acolhimento e integração, capazes de oferecer um efetivo sistema de apoio ao profissional iniciante, favorecendo sua inserção e seu sentimento de pertencimento ao coletivo escolar.

Nesse sentido, o professor iniciante caminhará lado a lado com os profissionais que já estão no processo há alguns anos, os quais, por sua vez, também devem ser valorizados, ouvidos, e incentivados a continuar investindo em sua formação. Esse processo favorece o desenvolvimento profissional docente e repercute positivamente na aprendizagem dos estudantes. No contexto da educação inclusiva, essa troca de experiência entre diferentes gerações de professores constitui um elemento fundamental para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas e para a construção de uma cultura escolar mais acolhedora da diversidade.

Na perspectiva de Paulo Freire, a formação de professores destaca a importância de um processo contínuo e humanizado, fundamentado em relações dialógicas com grupos sociais (Soares, 2017). Defende ainda uma abordagem que valorize a conscientização e a ampliação de recursos didáticos, promovendo uma formação que seja ao mesmo tempo crítica e inclusiva (Melo Júnior; Santos Neto, 2018).

Suas ideias são compreendidas como fundamentais para o desenvolvimento da identidade profissional dos educadores e para a formação de professores progressistas comprometidos com a construção de uma escola democrática (Pontes; Giorgi, 2020). A filosofia freiriana enfatiza a problematização da realidade, a escuta ativa como fundamento para o diálogo, o reconhecimento da importância

do tempo nas políticas educacionais e a manutenção de uma relação dialógica entre teoria e prática (Santiago; Neto, 2011).

Já Sanches (2005 *apud* Vitaliano, 2019, p. 6) compreende que “[...] o vaivém da ação-reflexão sistemático e continuado feito pelo professor dá origem a uma *práxis* mais informada, mais rigorosa, mais científica”. Rodrigues (2008 *apud* Vitaliano, 2019, p. 6), por sua vez, destaca a importância de os professores serem capacitados para desenvolver um trabalho pedagógico com turmas heterogêneas e não segregadas.

Conforme preconizado por Rodrigues (2008 *apud* Vitaliano, 2019), faz-se necessária uma nova perspectiva em relação aos saberes, às competências às atitudes docentes, de modo a favorecer uma maior compreensão sobre o desenvolvimento do trabalho voltado à inclusão. O autor destaca que “a importância das estratégias de formação é inseparável do próprio processo de formativo: a inovação e a valorização da diferença são partes essenciais da formação de professores” (Rodrigues 2008 *apud* Vitaliano, 2019, p. 6).

Moreira e Coutinho (2024) esclarecem o quanto à formação continuada dos professores precisa ser compreendido como um processo contínuo, capaz de garantir uma formação eficiente e eficaz articulando teoria e a prática. Esse processo possibilita que o professor reflita sobre seus saberes, habilidades e competências, mantenha-se atualizado e desenvolva práticas pedagógicas mais adequadas às necessidades dos estudantes, atuando como agente de transformação no contexto escolar.

De acordo com Rosa e Schnetzler (2003), três principais motivos são comumente destacados para justificar a formação continuada de professores:

a) Primeiro, é necessário o aprimoramento contínuo da prática pedagógica, acompanhado de reflexões críticas, visto que a melhoria no processo de ensino-aprendizagem depende diretamente da atuação do docente;

b) Segundo, há uma necessidade premente de reduzir o distanciamento entre as contribuições da pesquisa educacional e sua aplicação prática em sala de aula, o que implica que o professor assuma também o papel de pesquisador de sua própria prática;

c) Terceiro, os professores, em geral, tendem a ter uma percepção simplificada de sua função, acreditando que o domínio do conteúdo e a aplicação de algumas técnicas pedagógicas são suficientes para o ensino eficaz.

Nessa conjuntura, argumenta-se que a ampla diversidade sociocultural presente no ambiente educativo, bem como as representações subjetivas de cada indivíduo inserido na instituição escolar, reforça a necessidade de uma formação contínua para todos os professores, que amplie os conhecimentos construídos na formação inicial e aqueles previamente adquiridos nas interações sociais (Antunes e Plaszewski, 2018).

No contexto educacional atual, em que a diversidade e a inclusão são paradigmas em curso, cenário em que há emergências, a formação é convocada a dialogar com essas questões de maneira mais específica. A compreensão da neurodivergência, dos aspectos relacionados ao funcionamento cerebral, das peculiaridades, singularidades e potencialidades dos estudantes com TDAH exige da formação docente a construção de conhecimentos que possibilitem compreender essa condição e desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas.

Sabe-se que o TDAH, não afeta a capacidade intelectual do estudante, mas suas características podem interferir no processo de aprendizagem e na interação no contexto escolar, principalmente em decorrência de manifestações relacionadas à desatenção, à impulsividade e à hiperatividade. Dessa forma, considerando que a escola tem como finalidade promover a cidadania por meio da garantia do direito à educação e do respeito à diversidade, torna-se necessário democratizar conhecimentos que promovam tal direito.

Ainda há desinformação sobre o TDAH, o que compromete a efetivação dos princípios da educação inclusiva e da cidadania, repercutindo diretamente o bem-estar social dos indivíduos envolvidos na relação pedagógica, principalmente professores e estudantes, refletindo-se no cotidiano da sala de aula. Nessa perspectiva, Almeida (2003, p. 26), afirma que os professores desses estudantes “precisam de orientação específica para viabilizar o êxito do processo ensino-aprendizagem”.

É neste ponto que as práticas pedagógicas emergem e merecem atenção. Com efeito, elas são compreendidas, neste estudo, como práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos (Franco, 2013, s.p.). Há, portanto, uma intencionalidade que articula aspectos multidimensionais que as constituem, considerando as subjetividades e a construção histórica dos sujeitos, tanto em sua dimensão individual quanto coletiva.

Sabe-se que as práticas pedagógicas aplicadas ao atendimento de estudantes com TDAH demandam do professor ações mediadoras que considerem às potencialidades e às necessidades desses estudantes. Essa mediação está relacionada à teoria histórico-cultural de Vygotsky, principalmente no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD).

Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem necessita considerar tanto o que o estudante é capaz de realizar de forma autônoma quanto o que pode alcançar com a mediação e o apoio intencional do professor, contribuindo para seu desenvolvimento cognitivo, sua autorregulação, autogestão, aprendizagem e desenvolvimento de competências e habilidades.

De acordo com Vygotsky (1994, p.113), a zona de desenvolvimento proximal fornece aos psicólogos e educadores,

[...] de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e se desenvolver.

Na perspectiva de Maia e Confortin (2014), seria imprescindível que o professor, em sua graduação, tivesse uma disciplina que o qualificasse, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Em outro sentido, isso implica dizer que o professor poderia ter uma experiência de ordem prática em sala de aula com alunos com NEE, dentre eles, alunos com TDAH, de modo a prepará-lo para situações futuras e, ao mesmo tempo, incentivá-lo a continuarem seu processo formativo após a graduação.

Para desenvolver seu trabalho, é aconselhável ao professor buscar uma formação continuada e, conforme as necessidades e desafios se apresentem promover mudanças em sua metodologia e em sua prática docente, quando necessário. Com relação aos alunos com possível TDAH, para que o professor tenha maior propriedade, é importante, no contexto de uma formação continuada, aprofundar conhecimentos sobre o TDAH, como preconizado por Maia e Confortin (2014, p. 80).

Reis (2011, p. 7), em seu estudo, enfatiza a importância da preparação dos professores para lidar com o TDAH.

[...] o professor tem papel fundamental no desenvolvimento das habilidades e controle do comportamento da criança com TDAH. Desse modo, ele deve ser instruído, tanto na formação inicial como na continuada, como também deve ser auxiliado em sua prática pedagógica e deve ter conhecimento sobre o transtorno e as estratégias adequadas em sala de aula para que esses alunos sejam efetivamente inclusos na escola.

De acordo com o estudo de Oliveira, Lima e Cavalcante (2016, p. 18):

O despreparo docente leva ao fracasso escolar de ambas as partes e, em sua maioria, causa danos emocionais, cognitivos e sociais, pois, se houver uma má compreensão de determinada situação com o estudante com TDAH, ele poderá ficar mais agitado, inquieto e irritado, o que prejudica a comunicação entre professor – estudante - colegas.

Nesse sentido, a adoção das práticas mediadoras inclusivas implicaria a desconstrução de um olhar que, geralmente, se pauta nas limitações e na observação de comportamentos considerados problemáticos e inadequados, passando a focalizar o desenvolvimento das potencialidades desse estudante.

Guimarães *et al.* (2023) esclarecem que a ausência de conhecimento e compreensão, por parte de determinados gestores e educadores, acerca dessa condição, que incide diretamente no comportamento, pode contribuir para que tais características se exacerbem, afetando significativamente a aprendizagem do aluno.

Rocha e Costa (2009, p.74) afirmam que “reconhecidamente, o atendimento aos alunos com TDAH na sala regular não é uma tarefa fácil. De maneira geral, apresentam comportamentos que prejudicam suas relações com os pares, os professores e seu processo de ensino e aprendizagem”. Em face desse quadro, a formação de professores tem se ocupado de intervenções mais assertivas, envolvendo conhecimentos práticos e estratégias que auxiliem o professor.

Rictcher (2012) sugere uma estratégia para lidar com alunos agitados em sala de aula, envolvendo-os em tarefas adicionais. Isso não apenas ajuda a canalizar sua energia de maneira construtiva, mas também os mantém engajados nas atividades e cria uma sensação de responsabilidade. No entanto, é importante que essas atividades adicionais sejam relevantes para o ensino e não

sobrecarreguem os alunos. O equilíbrio entre a gestão do comportamento e a qualidade do ensino é fundamental.

Algumas sugestões apresentadas por Seno (2010) destacam a importância de estratégias diferenciadas para alunos com TDAH, visando promover uma educação inclusiva e emancipadora. Medidas como sentar o aluno na primeira carteira, reduzir o número de alunos em sala, manter uma rotina diária, propor atividades curtas, intercalar explicações com exercícios práticos, utilizar estratégias atrativas, e evitar distrações são fundamentais para maximizar o aprendizado e promover a autoconfiança.

Salienta ainda Seno (2010) que a orientação familiar, o uso de lugares fixos na sala, o envolvimento ativo do aluno em atividades e o encaminhamento para atendimentos especializados e aulas de reforço são práticas que não só beneficiam o aluno com TDAH, mas também o professor e os colegas, criando um ambiente educacional mais equitativo e colaborativo. Ao atender às necessidades individuais, essas abordagens podem fortalecer a relação professor-aluno e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e consciente.

A ABDA (2012, p.1) sugere algumas técnicas que podem melhorar a concentração e a atenção dos estudantes, tais como:

- 1 – Quando o professor der alguma instrução, pedir ao aluno para repetir as instruções ou compartilhar com um amigo antes de começar as tarefas.
- 2 – Quando o aluno desempenhar a tarefa solicitada, ofereça sempre um feedback positivo (reforço) [...] Alunos com TDAH precisam de suporte, encorajamento, parceria e adaptações [...] optar por, sempre que possível, dar aula com materiais audiovisuais, computadores, vídeos, DVD, e outros materiais diferenciados como revistas, jornais, livros, etc. [...] Etiquetar, iluminar, sublinhar e colorir as partes mais importantes de uma tarefa, texto ou prova.

Selingardi e Menezes (2017) enfatizam a necessidade de um planejamento pedagógico reflexivo e adaptado, isto é, o planejamento reflexivo possibilita aos professores avaliarem e refletirem sobre suas práticas de ensino. A adaptação viabiliza o entendimento às necessidades individuais dos alunos de maneira flexível e personalizada, especialmente os estudantes com TDAH. No entanto, a interação de todo o grupo e a escolha de recursos envolventes são um elemento-chave para manter a atenção e o engajamento dos alunos, independentemente de suas características individuais.

Benczik e Bromberg (2003 *apud* Oliveira, Lima e Cavalcante, 2016) ponderam a questão estrutural e composicional da aula, sugerindo estratégias como estabelecer uma rotina diária clara, definir reforços visuais e auditivos, estabelecer consequências razoáveis para o não cumprimento de tarefas, focar no processo em vez do produto e adotar uma atitude positiva, por meio de elogios e recompensas para comportamentos adequados.

Nas palavras de Oliveira, Lima e Cavalcante (2016) e Santos *et al.* (2023), a complexidade das necessidades dos alunos com TDAH pode variar de leves a graves. Não existe uma abordagem única que funcione para todos. É essencial reconhecer a individualidade de cada estudante, levando em consideração seus ritmos de aprendizagem e aplicando metodologias educacionais adequadas. A adaptação curricular pode ser necessária para garantir que esses alunos recebam o apoio necessário e tenham a oportunidade de alcançar sucesso em sua aprendizagem. Isso destaca a importância da flexibilidade e da compreensão das necessidades específicas de cada aluno.

Destacam ainda, Oliveira, Lima e Cavalcante (2016) e Silva e Narciso (2023), a importância do papel do professor na programação das atividades da sala de aula, priorizando a organização e os procedimentos didático-pedagógicos, bem como a adaptação da organização temporal, isto é, o planejamento e a gestão do tempo no ambiente educacional, especificamente em relação à programação das atividades de sala de aula, além da adaptação do conteúdo curricular para atender às necessidades dos alunos com TDAH. Esse é um passo crucial para garantir que eles tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial acadêmico. Tal ação enfatiza a responsabilidade do professor na criação de um ambiente de aprendizado inclusivo e adaptado.

Como aponta Rief (1993 *apud* Andrade e Freitas, 2018), várias estratégias são apresentadas para professores que trabalham com alunos com TDAH, incluindo o estabelecimento de acordos com tom de voz adequado, o ensino de regras com oportunidades para prática, a promoção e reforço de comportamentos positivos, elogios ao atingir metas, assistência individual quando necessária oferta de atividades que permitam movimentação, contato com a família, promoção de interações com os colegas, participação em atividades cívicas, artísticas, esportivas e sociais, organização da sala em círculo, dentre outros.

Segundo Oliveira, Lima e Cavalcante (2016) e Silva e Pansanato (2023) é de suma importância ajustar a sala de aula para garantir que os alunos com TDAH possam participar plenamente e aprender de maneira eficaz no ambiente da escola regular. Isso envolve a organização do tempo de forma a acomodar atividades de atendimento especializado, que podem ser essenciais para o progresso do aluno. Essas adaptações visam a promover uma educação inclusiva que atenda às necessidades individuais de cada aluno, reconhecendo que alguns podem exigir suporte adicional fora do horário regular de aula.

Barkley (2002) e Phelan (2005) esclarecem que o acolhimento às crianças e aos adolescentes com TDAH deve estender-se também à família e à escola. O atendimento às necessidades das crianças e desses adolescentes apresenta desafios significativos para todos aqueles envolvidos com a sua educação, e não prover esse acolhimento significa deixá-los em uma condição de risco, pois o transtorno gera impacto negativo em todas as esferas do neurodesenvolvimento e nas interações psicossociais do indivíduo.

Benczik e Bromberg (2003) preconizam a importância da abordagem centrada no aluno na escola, especialmente para aqueles com TDAH. O reconhecimento das diferenças individuais e o foco no desenvolvimento dos pontos fortes de cada aluno são elementos cruciais para promover o potencial e a superação dos desafios. Em vista disso, destaca a necessidade de intervenção psicopedagógica intensiva, que visa proporcionar um apoio personalizado para que os alunos com TDAH possam prosperar e ter sucesso em seu ambiente educacional.

Rohde e Mattos (2003) destacam o papel crítico do professor no desenvolvimento de alunos com TDAH. Ter professores que entendam o transtorno, ofereçam apoio, e criem oportunidades para o sucesso é fundamental. Essas ações são essenciais para ajudar os alunos com TDAH a alcançar seu potencial máximo e prosperar na sala de aula. Portanto, isso reforça a importância da formação dos professores e do apoio contínuo para atender as necessidades específicas desses alunos.

Fazenda (2010) destaca a importância de atributos essenciais para os professores ao lidarem com alunos com TDAH, informando que o preparo, a paciência e a coragem são qualidades fundamentais que permitem ao professor oferecer um ambiente acolhedor e favorável à aprendizagem. O destaque para o

acolhimento do aluno com TDAH é particularmente relevante, pois a criação de um ambiente positivo e estimulante é fundamental para que estes se sintam motivados e engajados em suas atividades educacionais, resultando em uma aprendizagem mais significativa e prazerosa.

Vitorassi e Santos (2017) acrescentam que a presença do professor e o domínio do conhecimento a respeito do TDAH são relevantes para o processo de ensino-aprendizagem, visto que o TDAH é um transtorno que afeta muitas crianças em idade escolar e prejudica muito sua aprendizagem. Hoje, dado o conhecimento que possuem sobre o transtorno, muitos professores têm desempenhado papel fundamental na identificação inicial dos sinais, inclusive fortalecendo sua relação com o aluno.

Se essa relação for boa, a aprendizagem decorrerá de forma natural e, mesmo que haja dificuldades, essa relação de cumplicidade permitirá que a aprendizagem aconteça no tempo de cada um, já que todos têm capacidade para aprender. Em outras palavras, se o professor participa dessa aprendizagem por meio da relação que construiu, utilizando de atitudes positivas, sensibilidade, afeto e carinho, sua prática docente poderá ser mais eficaz, favorecendo a aprendizagem de forma mais completa e significativa.

É fundamental que o aluno com TDAH seja analisado em sua totalidade subjetiva e social, considerando suas interações tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Além disso, é importante levar em conta as condições de experiência em que o aluno se encontra inserido, dando ênfase aos diálogos constantes entre o aluno, seus familiares e os profissionais que acompanham seu desenvolvimento (Castelhano *et al.*, 2024).

Reiteramos, portanto, que a formação do professor sobre o transtorno é relevante para o atendimento, acolhimento e desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas ao estudante com TDAH de forma eficiente e eficaz, pois muitos desses estudantes apresentam desafios para aprender, principalmente em função da desinformação sobre sua condição, mas, sobretudo sobre suas potencialidades.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, ocupamo-nos de trazer as questões relacionadas ao procedimento metodológico, detalhando as etapas e técnicas que foram empregadas na condução da pesquisa. São descritos os métodos de coleta e análise de dados, os critérios de seleção dos participantes, bem como os instrumentos e materiais utilizados, proporcionando uma compreensão clara e transparente da abordagem científica empregada.

3.1 Da caracterização da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que se caracteriza pela aquisição de dados descritivos, alcançados no contato direto do pesquisador com o fenômeno estudado, buscando evidenciar o cenário dos participantes da pesquisa (Gil, 2019, p. 27). De acordo com Minayo (2007), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, de motivos, de aspirações, de crenças, de valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A autora ainda acrescenta que a pesquisa qualitativa "[...] responde a questões muito particulares [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado (Minayo, 2007, p. 22)".

A pesquisa é tomada como um estudo de caso na perspectiva de Yin (2015) e tem nas formações continuadas em educação especial com foco no TDAH o caso, que configura como múltiplo. Nesse contexto, na investigação das formações, busca-se evidenciar como aquilo que se apresenta nelas, seu conteúdo – conhecimento, conceitos, vivências e práticas – dialoga, por assim dizer, com as dimensões do trabalho pedagógico no cenário escolar inclusivo, contribuindo para a formação docente.

Para Lüdke e André (2018, p.21-24), os estudos de caso no campo educacional têm potencial qualitativo à medida que:

a) visam a uma descoberta, que ocorre quando certos aspectos emergem no desenrolar da pesquisa, para além dos pressupostos iniciais que balizaram a pesquisa;

b) enfatizam a interpretação de um fenômeno em um dado cenário, isto é, no contexto de nossa investigação, compreender, por exemplo, como a formação se reflete na sala de aula de dada escola;

c) buscam retratar a realidade de forma completa, no sentido de revelar, no decurso da investigação, interlocuções importantes e várias nuances do problema;

d) usam uma variedade de fontes, que se iniciam, por exemplo, por documentos, diários de campo, entrevistas, relatos, incluindo materiais audiovisuais, como, por exemplo, no caso que investigamos;

e) revelam experiências, permitindo generalizações, condição importante principalmente para quem terá acesso à pesquisa, dado que possibilita ao leitor uma identificação entre a experiência relatada do caso com a sua realidade, produzindo-se aí uma reflexão sobre o que pode ou não ser replicado em outro cenário;

f) procuram apresentar diferentes e divergentes pontos de vista sobre o objeto investigado, contribuições das mais importantes, posto que ressaltem não uma única resposta para o caso, mas perspectivas diversas, cabendo a quem fará uso do estudo “chegar às suas próprias conclusões e decisões”, mesmo em face do que apresenta o pesquisador;

g) por fim, as autoras trazem como ponto qualitativo nos estudos de caso a linguagem acessível adotada nos relatórios, bem como a forma com que esses se apresentam, condição que permite aos estudos chegarem os mais interessados.

No contexto de nosso caso, entendemos a formação continuada para o trabalho docente com pessoas neurodivergentes uma emergência no cenário escolar atual, o que significa que muito do que a pesquisa conseguir assinalar nos espaços em que ela acontecerá poderá nortear a ação docente de outros profissionais e contextos.

Neste sentido, Tavares *et al.* (2016, p. 47) asseveram que o estudo de caso é uma modalidade interessante para as pesquisas educacionais, uma vez que possibilita “a investigação de problemas emergentes no cotidiano da escola, principalmente quando envolve os sujeitos imersos nestas realidades”.

Ainda sobre o estudo de caso, a pesquisa se constitui com as seguintes fases: a) exploratória, na qual procura trazer informações sobre o tema do TDAH, bem como sobre as formações oferecidas pelas secretarias de educação e centros de formação via plataformas on-line; b) coleta de dados, que inclui tanto os cursos de

formação quanto a escuta dos professores em face dessas formações; e, por fim, c) análise e interpretação de dados, momento em que ocorreu o encontro das informações e os pontos relevantes sob a ótica do pesquisador.

O paradigma que orientará a pesquisa (dimensão epistemológica) será o paradigma interpretativo. A perspectiva interpretativista enfatiza a importância dos significados subjetivos e sociopolíticos, assim como ações simbólicas na forma como as pessoas constroem e reconstroem sua própria realidade. A realidade é reproduzida por meio de interações sociais; ela não é algo “dado”, à espera de uma descoberta (Orlikowski e Baroudi, 1991 *apud* Amarolinda, 2009).

A perspectiva interpretativista afirma que todo o nosso conhecimento sobre a realidade depende das práticas humanas e é construído por meio da interação entre as pessoas e o mundo no qual vivemos, sendo transmitido em um contexto social. De acordo com Walsham (1993, p. 5 *apud* Amarolinda, 2009):

Métodos Interpretativos de pesquisa partem do princípio que o nosso conhecimento da realidade, incluindo o domínio da ação humana, é uma construção social por atores humanos e que isso se aplica também aos pesquisadores. Assim, não há uma realidade objetiva a ser descoberta por pesquisadores e replicada por outros, em contraste com a suposição da ciência positivista. Nossas teorias a respeito da realidade são sempre formas de dar sentido ao mundo e significados compartilhados é uma forma de intersubjetividade ao invés de objetividade.

Os instrumentos utilizados para a construção dos dados foram feitos por meio de entrevista semiestruturada, de acordo com Minayo (2007, p. 64). A autora esclarece que “a entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. A autora sugere que, sempre que possível, a entrevista deve ser acompanhada e complementada por informações provenientes de observação participante; assim, o pesquisador terá, além da fala, elementos como relações, práticas, cumplicidades, omissões.

Os participantes da pesquisa foram 03 professores da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC), 06 professores da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), e 02 professores do IFAM, totalizando 11 participantes da pesquisa. Foram critérios de inclusão: a) professores da rede pública de ensino; b) professores da educação básica; c) professores de escolas com sala de aula inclusiva; d) professores que tenham participado de cursos de

formação em educação especial e/ou sobre o transtorno do TDAH no cenário escolar;

Quanto aos critérios de exclusão, tivemos: a) professores de atendimento educacional especializado; b) professores da educação superior; c) professores ainda em formação inicial.

A entrevista semiestruturada ocorreu de forma individual junto aos participantes selecionados junto às escolas que anuíram com a pesquisa. A pesquisa foi realizada no município de Manaus, nas seguintes instituições: I- Escola Estadual de Tempo integral Francisca Botinelly Cunha e Silva, II- Escola Municipal Maria Rufina de Almeida, III- Escola Municipal Senador Fábio Pereira de Lucena Bittencourt e IV- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM.

Além disso, nessas escolas do estado e município, realizei projetos de extensão desde 2022, em andamento no ano de 2024. Os projetos de extensão fazem parte das atividades pedagógicas da Faculdade do Amazonas – IAES, que proporcionam a formação acadêmica por meio do curso de odontologia. Os projetos são nomeados como “Crescer sorrindo” e “Ciências para adolescentes”, integrando a promoção da saúde bucal, da cidadania e da saúde emocional.

A Escola Estadual de Tempo Integral Francisca Botinelly Cunha e Silva da Secretaria de Educação do Amazonas (figura 2), situada na Av. Pedro Teixeira, Vila Olímpica, S/N Manaus – AM, CEP- 69040-000, oferece a modalidade de ensino fundamental entre o 6º ao 9º ano. Coordenada por Distrital ou Regional de Educação: CDE 03. Foi criada por meio do decreto n.13512 de 12/11/1990 e inaugurada em 31 de janeiro de 1991.

Figura 2 - Escola Estadual de Tempo integral Francisca Botinelly Cunha e Silva



Fonte: Secretaria de Estado de Saúde do Amazonas (SES-AM)

A partir do ano de 2013 passou por uma reforma para atender o ensino de tempo integral com o Ensino Fundamental de 6º a 9º ano. Atualmente, a escola possui uma área total construída com 1478,9 m². A escola consta de 425 alunos regularmente matriculados, 27 professores, 17 servidores, 35 alunos em dependência e 10 salas de aulas. Os profissionais da educação são qualificados, isto é, professores, bibliotecários e equipe de apoio pedagógico garantem o suporte necessário para o desenvolvimento educacional dos estudantes.

A Escola Municipal Maria Rufina de Almeida (figura 3), localizada na Rua Ovídio Gomes Monteiro s/n, Bairro Alvorada, Manaus – AM, foi criada pelo Decreto n.º 1724/84 sendo reconhecida pelo MEC por meio do parecer nº 024/89 e com registro no Conselho de Educação 1984.

A Escola oferece o ensino de Educação Infantil e Ensino Fundamental, do 1º ao 5º, com total de 755 alunos. Em sua equipe constam 01 Gestora, 26 Professores, 02 Pedagogas, 08 colaboradores e 01 agente de saúde. Também conta com bibliotecários e equipe de apoio pedagógico.

Figura 3 - Escola Municipal Maria Rufina de Almeida



Fonte: Portal da Marcela Rosa

A Escola Municipal Senador Fábio Pereira de Lucena Bittencourt (figura 4) está localizada na cidade de Manaus-AM, na Rua da Independência nº 122, no bairro Nova Esperança, na Rua da Independência, nº 122. Ela atende o ensino regular nos turnos diurnos do 6º ao 9º, no noturno ensino fundamental e Anos finais-EJA.

Figura 4 - Escola Municipal Senador Fábio Lucena de Pereira Bittencourt



Fonte: Portal Abutre

A escola se destaca por sua estrutura e recursos, incluindo acessibilidade com corrimão, rampas e sala de recursos multifuncionais, para Atendimento Educacional Especializado – AEE. Suas dependências incluem biblioteca, quadra de esportes coberta, pátio coberto, salas de aula climatizadas, auditório, cozinha, refeitório e alimentação escolar para os alunos. Além disso, possui acesso à internet banda larga, computadores, laboratório de informática.

A última instituição a participar da amostra é o Instituto Federal do Amazonas (IFAM), campus Manaus centro. No dia 29 de dezembro de 2008, juntamente com outros 37 institutos, o IFAM, criado na gestão do então presidente da época, Luís Inácio Lula da Silva, foi sancionado pelo Decreto nº 11.892.

Localizado na Av. Sete de Setembro, no centro de Manaus, o *campus* Manaus centro (CMC), referência pela qualidade de ensino, atua na educação básica e dispõe de uma coordenação de atendimento à pessoa com necessidades educacionais específicas (CAPNE). Responsável também pela oferta de cursos para seus professores tendo em vista a inclusão de seus estudantes, dentre eles, alunos com TDAH.

**Figura 5 – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas-
Campus Manaus- Centro**



Fonte: G1 Globo

Cumprir dizer que a pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (CEP/IFAM), conforme o Parecer de nº 7.442.197, atendendo às exigências da Resolução CNS nº 466/2012, norma brasileira fundamental que rege pesquisas envolvendo seres humanos, fundamenta nos princípios da dignidade, autonomia, beneficência, não maleficência e justiça.

3.2 Dos dados e procedimentos da análise

Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo temática de Bardin (2004), uma técnica eficaz para pesquisas qualitativas. Essa abordagem tem como finalidade compreender os conteúdos por meio de sua classificação sistematizada, organizando-os em categorias a partir das unidades presentes nas respostas, seja textos, frases, gestos, expressões ou outras formas de comunicação.

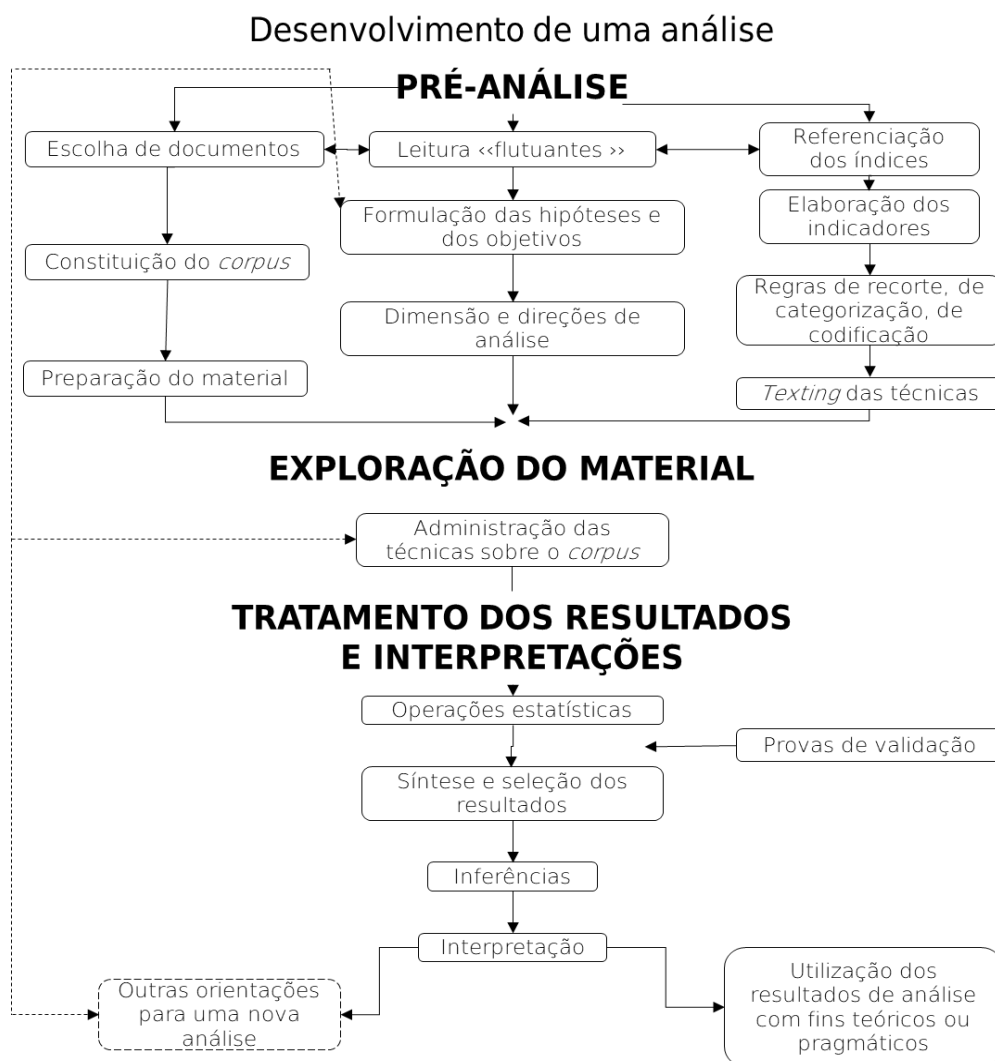
De acordo com Bardin (2004, p. 27), a análise de dados é um conjunto de técnicas de análise das comunicações.

E não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação das comunicações.

Para realizar a análise de conteúdo de Bardin (2004, p. 89-95), percorreram-se as seguintes fases (figura 6): pré-análise; exploração do material e o tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação.

- a) Pré-análise: é a fase da organização, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.
- b) Exploração do material: nessa fase, o corpus estabelecido deverá ser estudado mais profundamente, com o objetivo de estabelecer as unidades de registro e unidades de contexto. Dentro desta fase temos as etapas: codificação, em função de regras previamente formuladas.
- c) O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação: nessa fase os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos.

Figura 6 – Análise de conteúdo de Bardin (2004)



Fonte: Adaptado de Bardin (2004).

A análise de conteúdo temática de Bardin teve como objetivo responder ao problema de pesquisa e verificar o cumprimento dos objetivos gerais e específicos, conforme as categorias formadas a partir dos discursos dos professores, apresentados nas entrevistas. As fases de análise de Bardin são: pré-análise, exploração dos conteúdos, tratamentos dos resultados e interpretações, conforme a seguir:

a) Pré-análise: Nessa etapa foi realizada a leitura flutuante de todas as entrevistas, com a finalidade de uma visão geral e a identificação de significado contínuo relacionado com a formação docente, à compreensão do TDAH, sobre as práticas e estratégias pedagógicas, barreiras e entraves na inclusão, e às sugestões para o aprimoramento do produto educacional. Conforme designados os critérios de análise, quais sejam a) Constância do discurso; b) Importância em relação ao problema e aos objetivos da pesquisa; e c) Representação das diferentes instituições de ensino;

b) Construção do Corpus: O corpus da pesquisa foi organizado com base nas 11 entrevistas semiestruturadas conduzidas com professores que atuam na educação básica, nas redes estadual, municipal e federal. A unidade de registro abrange os temas, enquanto a unidade de contexto envolve a formação docente e as práticas pedagógicas, conforme os critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e relevância. Todas as entrevistas foram consideradas válidas e cumpriram seus objetivos, fornecendo dados relevantes para a compreensão do fenômeno.

c) Formulação das hipóteses: Os dados foram organizados e analisados em núcleos temáticos, de acordo com o problema e os objetivos da pesquisa, partindo das hipóteses iniciais. Mediante essa análise, buscou-se verificar: a) se os cursos de formação pedagógica oferecidos aos docentes auxiliavam suas práticas pedagógicas e contribuíam para o atendimento de estudantes com TDAH; e b) se as formações construíam conhecimentos que os professores utilizavam para apoiar suas práticas pedagógicas.

d) Exploração do Material: Nessa etapa, foi realizada a codificação, recorte e categorização dos dados. Além disso, analisamos o discurso dos professores, verificando a unidade de registro e a unidade de contexto, possibilitando a construção das categorias. Assim, as unidades de registro foram constituídas por expressões, vocábulos, frases e trechos das entrevistas que apresentavam significados relacionados à formação docente, ao TDAH, às práticas e estratégias pedagógicas, às barreiras e aos entraves à inclusão, bem como às sugestões. As unidades de contexto relacionam-se ao discurso, possibilitando compreender o significado atribuído pelos professores às suas expertises.

A codificação concentrou-se na identificação de núcleos frequentes, associados conforme a proximidade semântica, sem perder a qualidade do discurso docente.

Conforme as Tabelas de 1 a 9, apresentadas a seguir:

Tabela 1 - Códigos 01

Códigos	Frequência
Formação inicial (graduação)	11
Pós-graduação (lato sensu)	8
Stricto sensu (mestrado/doutorado)	3
Atuação Docente (disciplina e etapa/série)	11

Fonte: Autoria própria (2024)

Tabela 2 - Códigos 02

Códigos	Frequência
TDAH- desatenção e dificuldade de desatenção	10
TDAH hiperatividade e inquietação	9
TDAH prejudica aprendizagem (alfabetização/leitura-escrita/desempenho)	7
TDAH confundido com indisciplina ou “falta de limites”	2
TDAH aparece associado/comprado ao TEA	4
Pouco conhecimento sobre TDAH	3

Fonte: Autoria própria (2024)

Tabela 3 - Códigos 03

Códigos	Frequência
---------	------------

Dificuldade de manter atenção e finalizar tarefas	11
Desorganização/perde materiais/esquecimento	10
Hiperatividade motora (levanta, não para quieto)	9
Impulsividade e dificuldade de autorregulação (fala/interrompe/espera a vez)	8

Fonte: Autoria própria (2024)

Tabela 4 - Códigos 04

Código	Frequência
Dificuldade de manter o aluno engajado/focado	6
Defasagem importante (leitura e escrita/alfabetização/tardia)	4
Família não aceita sinais/não colabora/não apoia em casa.	5

Fonte: Autoria própria (2024)

Tabela 5 - Códigos 05

Códigos	Frequência
Participação em formações (secretarias/instituição)	8
Autoformação (pesquisa por conta própria)	7
Formação com muita teoria e pouca prática (ou não contribui)	5
Formação pouco contínua/sem continuidade	3
Formações focadas no TEA e não no TDAH	3

Fonte: Autoria própria (2024)

Tabela 6 - Códigos 06

Códigos	Frequência
Atividades diferenciadas e simplificadas (por nível)	5
Recursos visuais e materiais concretos (cores/imagens/jogos)	7
Organização do ambiente (posição do aluno/mapeamento da sala)	5
Adaptação de avaliação (tempo/quantidade)	4
Encaminhamento e apoio (sala de recursos/pedagógicos)	3

Fonte: Autoria própria (2024)

Tabela 7 - Códigos 07

Códigos	Frequência
Turmas cheias/superlotação	5
Falta de mediador/suporte em sala	5
Falta de recursos e equipe multiprofissional	4
Resistência e despreparo docente	3

Fonte: Autoria própria (2024)

Tabela 8 - Códigos 08

Códigos	Frequência
Material prático (apostila/guia/quadros orientadores)	7
Modelos prontos de atividades e adaptações	5
Formação com prática (não só teoria)	6
Orientação também para Pais/Família	2
Inserir TDAH na educação especial/ políticas	2

Fonte: Autoria própria (2024)

Tabela 9 - Códigos 09

Códigos	Frequência
Desconhecimento de legislação sobre o TDAH	7
Necessidade de reduzir quantidade de alunos atípicos	4
Direito a mediador/suporte	4

Concluída a codificação, avançou-se para a etapa de categorização, momento em que os códigos foram sistematizados em categorias e subcategorias temáticas, de acordo com suas recorrências e relações significativas. Em seguida, realizou-se o refinamento dessas categorias para a análise, as quais são apresentadas a seguir:

a) Categoria temática I: Perfil Profissional – subcategoria formação acadêmica.

Esta categoria apresenta o perfil profissional dos docentes participantes, com foco em sua formação inicial e continuada, evidenciando a diversidade de áreas de formação, níveis de titulação e trajetórias formativas que compõem o perfil profissional dos docentes investigados. A categoria articula-se ao objetivo específico (1), ao descrever a formação acadêmica dos participantes e caracterizar o perfil profissional dos docentes investigados. De acordo com os discursos apresentados no quadro 1 a seguir:

Quadro 1- Formações dos participantes da pesquisa

Participante	Formação
P1	Graduação em Pedagogia (1984); Pós-graduação em metodologia do ensino superior; Mestrado em Engenharia de Produção; Doutorado em administração.
P2	Graduação: Letras em língua portuguesa (2000); Pós-graduação em produção de texto; Mestrado em Letras.
P3	Licenciatura em Educação Física (2012) e História (2024)
P4	Licenciatura e bacharelado em Ciências Biológicas (1990); Mestrado em Ciências, sociedade e endemias na Amazônia.
P5	Normal Superior; Pós-graduação em metodologia do ensino superior.
P6	Educação Física; Pós-graduação em Educação especial e Psicomotricidade.
P7	Licenciatura em Língua inglesa (2015); Pós-graduação em Docência do Ensino Superior.
P8	Pedagogia (2009); Engenharia civil (2023).
P9	Licenciatura e Filosofia e História (2000) e Pedagogia (2004); Pós-graduação em ética e filosofia.
P10	Licenciatura em Pedagogia; Pós-graduação em psicopedagogia clínica e institucional Licenciatura em Pedagogia.

P11	Pedagogia; Pós-graduação em Gestão em Educação, Administração e Orientação em Supervisão.
-----	---

Fonte: Autoria própria (2024)

b) Categoria temática II: Formação Continuada e instituições formadoras

Esta categoria apresenta as formações continuadas voltadas à educação especial, com foco no TDAH, conforme previsto no objetivo específico (1) da pesquisa. Busca-se, no quadro 2 descrever como essas formações foram realizadas, bem como seus conteúdos, formatos e as contribuições percebidas pelos participantes.

Quadro 2 - Formação Docente e Subcategorias

Formação Docente	
Subcategorias	Participantes e Relatos
“Formação na perspectiva dos participantes”	P1- Sim - a gente sempre faz, temos treinamento.
	P1- Foram boas em forma de palestras, oficinas, para saber lidar.
	P2 - Sim
	P3 - eu consigo lidar, sabendo as características, pesquiso atividades e levo atividades para trabalhar com todos os alunos.
	P4 - Sim.
	P4 - Os cursos (...) têm me capacitado, são todos de instituições particulares de outros estados custeados por mim.
	P5 - Sim, a formação contribuiu para que eu pudesse compreender melhor o transtorno...
	P6 - Sim.
	P7 - Sim.
	P8 - Sim.
	P9 - Sim, em todas, mas focadas no TEA.
	P11 - Sim, online.
“Limites estruturais das formações”	P2 - O que falta é continuidade P9 - Em nada, porque efeito de cima para baixo, não conhecendo a realidade da sala de aula... P11 - Online, mas não foi boa contribuição (...) não teve atividade prática de sugestões...

Fonte: Autoria própria (2024)

c) Categoria temática III: Conhecimentos construídos a partir das formações sobre o TDAH

Esta categoria, apresentada no quadro 3, analisa os conhecimentos construídos pelos professores a partir das formações sobre o TDAH, considerando sua compreensão acerca da desatenção, da hiperatividade e da aprendizagem, bem como os impactos desses saberes em suas práticas pedagógicas, em consonância com objetivo geral e específico (2) da pesquisa.

Quadro 3 - Conhecimentos sobre o TDAH e Subcategorias

Conhecimentos sobre o TDAH	
Subcategorias	Participantes e Relatos
“Compreensão do TDAH (desatenção, hiperatividade, aprendizagem)”	P1 - Um aluno atinado, não é TDAH, mas se ele tiver um laudo eu vou considerar.
	P1 - Às vezes ele não é TDAH, eles não têm atenção, sem limite.
	P3 - Eu sei que o TDAH tem (...) falta de atenção, déficit na aprendizagem (...) falta de memória.
	P4 - Na realidade ele tá vinculado a não aprendizagem do aluno (...) a falta de atenção, ele não tem concentração...
	P7- TDAH é um transtorno (...) afeta no processo de ensino aprendizagem, devido à dificuldade de manter atenção e foco...
“Conhecimento/ desconhecimento sobre a Legislação educacional”	P2- Não (sobre conhecer legislação)
	P4- Sim, a lei federal nº14. 254/2021
	P4 no Amazonas também dispõe da Lei nº 6.651/2023
	P5 não conheço
	P6 não conheço as leis
	P7- não
	P8-não conheço as leis
	P9- Conheço a legislação voltada para alunos mudos, cadeirante, Dow, TEA
“Lacunas/ambivalências: laudo e confusão com indisciplina”	Subcategoria: Lacunas/ambivalências: laudo e confusão com indisciplina
	P11- Só sei o que vivencio com os alunos, alguma ou outra formação da SEMED, não que tenham me elucidado.

Fonte: Autoria própria (2024)

d) Categoria temática IV: Impacto da formação docente na compreensão do TDAH e nas práticas pedagógicas

Esta categoria evidencia os desdobramentos da formação nas práticas pedagógicas, revelando sua repercussão em ações concretas, como atividades, avaliações, estratégias didáticas e manejo de sala de aula, em consonância com o objetivo geral da pesquisa. Também se articula ao objetivo específico (2), ao

analisar como a formação orienta a atuação docente e auxilia o professor em suas práticas pedagógicas, no manejo e na mediação da aprendizagem. Os discursos apresentados no Quadro 4, a seguir, contemplam essa categoria.

Quadro 4 - Desdobramento da formação e Subcategorias

Subcategoria	Participantes e Relatos
“Adaptação de avaliação”	P1 - Prova diferenciada com número menor de questões, tempo de prova... Atendimento individualizado
	P2 - EU procuro adaptar na prova... e quando eles solicitam ou percebo que estão com dificuldades eu vou orientá-los, na aula em si não, só na avaliação (adaptação).
	P3 - Utilizo as atividades diferenciadas conforme o nível desses alunos...
	Subcategoria Estratégias didáticas (visuais atividades diferenciadas, recursos).
	P3 - Utilizo as atividades diferenciadas conforme o nível desses alunos...
	P4 - Adoto materiais adaptados (...) e alocá-los em local que ele não se distraia...
	P5 - uso de atividade curtas, com imagens e ludicidade...
	P6 - trabalho com material concreto, jogos e atividades visuais.
	P7 - atividades diferenciadas, mais visuais e com apoio...
	P8 - usos cores, imagens e tento adaptar a didática.
	P10 - Eu adoto muito a questão de colocar em lugares específicos na sala e de fazer com que eles participem o tempo todo...
“Manejo de sala/ espaço da sala /organização do ambiente”	P11 - Organização dos alunos na sala, onde cada um vai sentar (...) ajuda muito.
	P9 - Chamar atenção trabalha com estímulo (...) só vai ter alguma coisa que ele goste, se ele parar, como: educação física.
	P10 - Eu adoto muito a questão de colocar em lugares específicos na sala e de fazer com que eles participem o tempo todo...
“Estratégias motivacionais”	P11 - Organização dos alunos na sala, onde cada um vai sentar (...) ajuda muito.
	P11 - Não, na realidade não é bem uma adaptação, modifico minha didática para conduzir o conteúdo...

Fonte: Autoria própria (2024)

e) Categoria temática V: Entraves para a efetivação da inclusão do estudante com TDAH.

Esta categoria, apresentada no quadro 5, identifica e analisa os desafios da efetivação da inclusão do estudante com TDAH no contexto escolar.

Quadro 5 - Desafios e Subcategorias

Subcategorias	Participantes e Relatos
“Limitações das formações ofertadas”	P6 - A formação foi mais teórica faltou prática
	P2 - O que falta é continuidade...
	P8 - Não foi suficiente, precisava de mais orientações práticas...
	P9 - É feito de cima pra baixo, não conhecendo a realidade da sala de aula, 35 alunos crianças, sem mediador. É um sonho pra eles, delírio.
	P11 - Online, mas não foi boa contribuição, não gostei, não teve atividade prática de sugestões para o manejo.
	P1 - Não é fácil, 30 a 40 alunos como vc vai lidar com NE.
“Condições estruturais”	P3 - As salas estão cheias de alunos (...) é a superlotação na sala de aula.
	P5 - turmas cheias dificultam...
	P9 - (...) sala de aula, com 35 crianças, sem mediador...
	P6 falta de mediador e recursos...
	P10 - Não tenho problema de atender alunos (...) o que falta é suporte.
	P1 - Houve muita resistência dos professores mais antigos, pois não foram preparados... a maioria teve que aprender na marra...
	P4 - falta de políticas públicas (...). Falta de estrutura física adequada e pessoal de apoio qualificado.
	P9 - (...) sala de aula, com 35 crianças, sem mediador...
	P9 - Diminuir a quantidade de aluno na sala e um mediador para dar certo
	P9 - Incluir o TDAH, dislexia, tem que colocar na lei de educação especial.
	P10 - agora é livre a quantidade de alunos (...) uma turma com 35 (...) três eram laudados.
	P4 - Observo também muita rejeição de atender esses alunos.

Fonte: Autoria própria (2024)

f) Categoria temática VI: Produto Educacional

Esta categoria apresenta o Produto Educacional, descrito no Quadro 6 desenvolvido a partir da pesquisa e articulado ao objetivo geral, sendo voltado às demandas identificadas no atendimento ao estudante com TDAH.

Quadro 6 - PE e Subcategorias

Subcategorias	Participantes e Relatos
“Materiais práticos para sala de aula”	P2 - Fazer uns balões com características do TDAH, quadros com orientações...
	P3 - Atividade práticas, não só teoria (...) uma apostila com modelos.
	P9 - Incluído na lei de educação especial, informações sobre como lidar com estudante

	TDAH.
“Orientações para família e escola”	P10 - De saber como lidar com essas crianças (...) e não só com as crianças, mas também os Pais.
“Materiais práticos e orientações”	P5 - Um material prático com orientações e atividades prontas...
	P6 - Um guia com sugestões e exemplos...
	P7 - Apostila com modelos de atividades...
	P8 - Mais formação prática e materiais para o professor...
“Conteúdos essenciais para professores e pais”	P9 - Inclusão na lei de educação especial, informações sobre como lidar com o estudante TDAH.

Fonte: Autoria própria (2024)

4 ACHADOS, RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste percurso investigativo, apresentamos as formações continuadas cursadas pelos professores com foco no trabalho junto a estudantes com TDAH, objetivando descrever as contribuições dessas formações para as práticas docentes no atendimento de estudantes com TDAH. Também são apresentados os resultados da análise dos dados, obtidos por meio das entrevistas realizadas com 11 professores da rede pública de ensino, que cordialmente concordaram em colaborar com o estudo. Os dados foram analisados por meio da análise de Conteúdo proposta por Bardin, possibilitando a organização e interpretação dos dados produzidos na investigação. Ainda, apresentamos o produto educacional desenvolvido a partir da pesquisa e validado em contexto da educação básica.

4.1 Dos achados: cursos de formação continuada para professores sobre TDAH

As formações continuadas constituíram o primeiro espaço de nossa investigação. Iniciamos com uma busca detalhada sobre as formações promovidas por instituições educacionais de diferentes regiões brasileiras, abrangendo instituições municipais, estaduais e federais. Durante esse processo, foram estabelecidos critérios específicos para a coleta dessas informações, conforme descrito a seguir:

- a) Mapeamento das Instituições: Identificação das instituições que ofertaram formações sobre TDAH, utilizando como fontes publicações nos sites das secretarias e vídeos em meio eletrônico.

- b) Localidades das Instituições: Apresentação das cidades onde as formações ocorreram, organizadas por região.
- c) Verificação das Informações sobre TDAH: Descrição do conteúdo das formações para verificar o que foi abordado sobre TDAH.
- d) Elaboração de Quadro Demonstrativo: Organização de um quadro contendo o nome da instituição, localidade, título da formação, link de acesso e ano de publicação.
- e) Seleção dos Materiais: Seleção de três materiais representativos da cidade de Manaus-Amazonas.
- f) Ficha Técnica: Organização de uma ficha técnica para cada curso selecionado, contendo: instituição, local, público-alvo, título, período, duração, eixo temático, conteúdo, objetivo geral, apresentador, mediador, intérprete de libras, palestrante.

No quadro a seguir, temos de forma organizada, o demonstrativo das formações investigadas no período da pesquisa, no recorte temporal estabelecido.

Quadro 7 – Demonstrativo das Formações sobre TDAH nas regiões brasileiras, nas esferas Municipais, Estaduais e Federais

Nº	Instituição	Região	Cidade	Título	Disponível	Ano
1	Secretaria de Educação e desporto escolar – SEDUC Estado do Amazonas. Associação Brasileira de déficit de atenção (ABDA)	Norte	Manaus (AM)	TDAH	https://www.seduc.am.gov.br/seduc-am-e-associacao-brasileira-de-deficit-de-atencao-capacitam-profissionais-da-educacao/	2019
2	Secretaria de Educação e Desporto Escolar – SEDUC	Norte	Manaus (AM)	II Diálogo pedagógico: Dia Mundial da Conscientização do TDAH	https://www.youtube.com/live/1FAxV-auWvU	2021
3	Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar- SEDUC-AM	Norte	Manaus (AM)	Semana Nacional de conscientização sobre o TDAH.	https://www.youtube.com/watch?v=p4ngd-Rj7f0	2022

4	Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar- SEDUC-AM	Norte	Manaus (AM)	O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade TDAH	https://www.seduc.am.gov.br/escola-mayara-redman-realiza-formacoes-para-profissionais-da-educacao-especial/	2023
	Escola Estadual de Atendimento Específico Mayara Redman Abdel Aziz, Zona Centro Sul de Manaus.					
5	Secretaria Municipal de Educação (SEMED)	Norte	Manaus (AM)	Semana do TDAH	https://banzeironews.com/prefeitura-de-manaus-realiza-encerramento-da-primeira-semana-do-tdah-na-educacao-municipal/	2023
6	Secretaria de Educação do Tocantins	Norte	Palmas (TO)	Formação continuada: caminhos para a adaptação e flexibilização curricular	https://www.youtube.com/watch?v=gMkEBVL--Tw	2023
7	Secretaria da Educação–SEDU no Município de Sorocaba- Estado de São Paulo	Sudeste	Sorocaba (SP)	Compreendendo os transtornos de aprendizagem TDAH e dislexia.	https://antigonoticias.sorocaba.sp.gov.br/prefeitura-de-sorocaba-realiza-formacoes-a-professores-da-rede-municipal-com-foco-em-educacao-inclusiva/#gsc.tab=0	2023
8	Secretaria de Educação no Município de Jales no Estado de São Paulo	Sudeste	Jales (SP)	TDAH = “diagnóstico”	https://www.2dz.com.br/noticia/planejamento-gestores-professores-e-	2023

					<u>educadores</u> <u>=</u> <u>participaram-do-</u> <u>planejamento-2023-</u> <u>promovido-</u> <u>pela-</u> <u>prefeitura-</u> <u>de-jales-</u> <u>5228.html</u>	
9	Instituto Federal de Educação de Roraima - (IFRR-CBVZO)- Campus-Boa Vista - Zona Oeste	Norte	Boa Vista (RR)	Inteligência emocional e educação especial (TEA e TDAH) no contexto da educação profissional tecnológica.	https://www.ifrr.edu.br/noticias/ifrr-inicia-o-ano-letivo-com-encontros-pedagogicos-nos-seus-cinco-campi/	2024
10	Movimento de Educação Inclusiva-MOVEI e Instituto de Ciências da Educação Especial no Município de Santarém /Universidade Federal do Oeste do Pará- UFOPA	Norte	Santarém (PA)	Legislação sobre os direitos das pessoas com TDAH, Autismo e Deficiências Físicas.	https://www.tapajosdefato.com.br/noticia/1298/movimento-pela-educacao-inclusiva-realiza-formacao-para-professores-da-rede-de-ensino-especial-em-parceria-com-ufopa	2024
11	Secretaria de Educação Municipal – SEMEC Município de Teresina do Estado do Piauí	Nordeste	Teresina (PI)	Marco legal da Educação especial, na perspectiva inclusiva, lei 14.254/2021, que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com TDAH e dislexia.	https://www.al.pi.leg.br/tv/noticias-tv-1/professores-de-teresina-participam-de-cursos-livres-de-educacao-especial	2024

12	Secretaria de Educação no Município de Umuarama do Estado do Paraná	Sul	Umuarama (PR)	Estratégias e técnicas diferenciadas para o trabalho em sala de aula com alunos neuroatípicos como TDAH, TEA, TOD.	https://obemedito.com.br/noticia/225067/formacao-para-professores-de-umuarama-aborda-praticas-de-ensino-para-alunos-neuroatipicos	2024
13	Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG no Estado do Paraná, Secretaria de Educação de Umuarama do Estado do Paraná.	Sul	Ponta Grossa (PR)	TDAH: Implicações na aprendizagem e no desempenho acadêmico.	https://www.uepg.br/capacitacao-tdah/	2024

Fonte: Autoria própria (2024).

Com base nas informações apresentadas no quadro anterior, foram selecionadas três formações promovidas pelo Centro de Mídias de Educação do Amazonas e pela Escola Estadual de Atendimento específico Mayara Redman Abdel Aziz. A escolha dessas formações reflete o enfoque desta pesquisa, concentrada na Região Norte, especificamente na cidade de Manaus, estado do Amazonas. Esses materiais estão disponíveis em formato de vídeo, por meio eletrônico, e contam com a participação de professores, pedagogos, advogado e profissionais da saúde.

As formações selecionadas foram promovidas pela: a) Secretaria de Educação e Desporto Escolar – SEDUC/AM em (2021), com o tema, “II Diálogo Pedagógico em alusão aos 13 de julho, Dia Mundial da Conscientização do TDAH”; b) Secretaria de Educação e Desporto Escolar – SEDUC/AM, em (2022), com o tema “O TDAH no contexto escolar”; e, por fim, c) Secretaria de Educação e Desporto Escolar – SEDUC/AM, em (2023), com a formação em “Alusão à Semana de sensibilização do TDAH”.

A seguir, apresenta-se a descrição da formação realizada pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar (SEDUC), em alusão ao Dia Mundial da Conscientização do TDAH (quadro 8).

Quadro 8 – Dia Mundial da Conscientização do TDAH (2021)

Ficha técnica I – Formação Continuada de Professores	
Título	O Dia Mundial da Conscientização do TDAH
Instituição	Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar – SEDUC-AM
Local	Canal da Educação Especial: “Diálogo Pedagógico”
Público-Alvo	Profissionais da Educação
Período	13 julho 2021
Duração	01h: 18min.
Eixo temático	Formação de Professores
Conteúdo	TDAH
Objetivo Geral	Ressaltar a importância da conscientização sobre o TDAH, assim como os prejuízos que a pessoa com TDAH enfrentam em todos os ambientes de socialização.
Apresentação	Gerente de atendimento educacional específico e da diversidade.
Mediação	Pedagoga da Gerencia de atendimento educacional específico e da diversidade/SEDUC-AM
Acessibilidade	Intérpretes de libras
Palestrante	Psicopedagoga

Fonte: Autoria própria (2024).

A seguir, apresenta-se o conteúdo da formação realizada em parceria com a Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar (SEDUC), em alusão ao Dia Mundial da Conscientização do TDAH (quadro 9).

Quadro 9 – Orientações da Palestrante e Psicopedagoga

Orientações da Palestrante	
O TDAH e o início da primeira pesquisa	“Muitas pessoas acreditam que o TDAH não existe, sendo que a primeira pesquisa sobre o transtorno, foi realizada em 1798, pelo médico escocês Alexander Crichton, que analisou crianças com características de desatenção e identificou que a desatenção pode apresentar variações de nível em qualquer pessoa, mas alguns pacientes manifestam uma desatenção patológica”.
Tríade sintomatológica do TDAH	“Os principais sintomas do TDAH são: desatenção, hiperatividade e impulsividade. Para o diagnóstico, esses sintomas não precisam estar presentes ao mesmo tempo, mas devem ocorrer em mais de um ambiente”. “Os sintomas são mais evidentes no início da alfabetização, impactando principalmente a leitura e a matemática. Na vida adulta, esses sintomas podem amenizar”. “Hiperatividade mental também é comum, levando a insônia, ansiedade, cansaço mental, exaustão e fadiga”.

Classificação do TDAH	“O TDAH pode ser classificado em três tipos”: 1-Combinado: seis sintomas de desatenção e seis de hiperatividade/impulsividade. 2-Desatento: seis ou mais sintomas de desatenção, sem hiperatividade/impulsividade. 3-Hiperativo-impulsivo: seis ou mais sintomas de hiperatividade/impulsividade, sem desatenção”.
Causas do TDAH	“As causas podem ser hereditárias, envolvendo fatores neurobiológicos internos, ou fatores externos, como estresse familiar, agressões, abusos e educação permissiva”. “A APA (Associação Psiquiátrica Americana) aponta que fatores externos contribuem para o desenvolvimento do transtorno”.
Impactos neurológicos do TDAH	“Pessoas com TDAH apresentam alterações na região frontal do cérebro e nos neurotransmissores dopamina e norepinefrina, o que compromete funções como pensamento, organização, comparação, classificação e análise”. “Pesquisas recentes destacam a complexidade neurobiológica do transtorno, afetando o córtex pré-frontal, o sistema dopaminérgico, o estriado e a rede de atenção”.
Prevalência do TDAH	“O transtorno é mais comum na infância, com uma proporção de dois meninos para uma menina. Em adultos, a proporção é de 1,6 homens para uma mulher”. “Nos meninos, há maior ocorrência de hiperatividade e inquietação corporal. Nas meninas, a desatenção é mais comum”. “O TDAH pode estar associado à comorbidades como Transtorno Desafiador Opositor, Transtorno de Conduta, depressão e pânico”.
TDAH e Capacidade Intelectual	“O transtorno não afeta a capacidade intelectual, mas pode gerar dificuldades no processo de aprendizagem devido à desatenção e hiperatividade.” “Professores precisam desenvolver estratégias para melhor atender esses alunos em sala de aula”.
Estratégias Pedagógicas para o Professor	“Para auxiliar alunos com TDAH, o professor pode adotar as seguintes estratégias: I. Elaborar aulas práticas que estimulem a construção do conhecimento. II. Permitir que os alunos narrem suas vivências e demonstrem o que sabem. III. Delegar tarefas para ajudar na gestão da energia excessiva. IV. Realizar atividades diversificadas. V. Incentivar a narração de histórias, monitorando eventuais dispersões. VI. Evitar rótulos ao chamar a atenção do aluno. VII. Nomear o aluno como ajudante para reforçar a autoestima. VIII. Buscar apoio de outros profissionais, quando necessário. IX. Utilizar textos e enunciados curtos em provas e atividades escritas. X. Considerar o raciocínio desenvolvido pelo aluno e oferecer segundas chances”.
Papel do Professor na Inclusão	“O Professor tem papel fundamental no desenvolvimento das habilidades e no controle do comportamento da criança com TDAH.” “O professor deve receber formação adequada e apoio em sua prática pedagógica para garantir a inclusão eficaz desses alunos na escola”.

Fonte: Autoria própria (2024).

A segunda formação, apresentada no (quadro 10), ocorreu em alusão à Semana Nacional de Conscientização do TDAH e também foi promovida pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar (SEDUC).

Quadro 10 - Semana Nacional de Conscientização do TDAH (2022)

Ficha Técnica II – Formação Continuada de Professores	
Título	Semana Nacional de conscientização do TDAH.
Instituição	Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar- SEDUC-AM
Local	Centro de Mídias de Educação do Amazonas.
Público-Alvo	Profissionais da Educação
Período	01 a 05 de agosto 2022
Duração	05 dias
Eixo temático	Formação de Professores
Conteúdo	TDAH
Objetivo Geral	Discutir como a educação especial tem apresentado o TDAH no contexto escolar
Apresentação	Secretária de Educação do Amazonas.
Mediação	Coordenadora Distrital de Educação SEDUC-AM
Acessibilidade	Apresentação com interpretação de libras
Palestrante	Psicóloga

Fonte: Autoria própria (2024).

A seguir, apresentam-se as informações em Alusão a Semana de conscientização do TDAH, promovido pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar (SEDUC), com base no conteúdo apresentado pela palestrante durante sua exposição (quadro 11).

Quadro 11 - Orientações da Palestrante

Orientações sobre o TDAH	
Definição e Diagnóstico	O TDAH afeta áreas cerebrais ligadas ao controle de impulsos e respostas automáticas. Prejudica a função executiva, interferindo na antecipação, planejamento e organização de metas. O diagnóstico deve ser clínico, realizado por especialistas, e não baseado apenas em observações escolares.
Prevalência	Afeta entre 5% e 7% das crianças e adolescentes no mundo. Dados do Ministério da Saúde (2022): 7,6% (crianças e adolescentes de 6 a 17 anos), 5,2% (adultos de 18 a 44 anos), 6,1% (acima de 44 anos).

Aspectos Legais	Com base na Lei nº 14.254, que prevê o acompanhamento integral para alunos com dislexia, TDAH ou outros transtornos de aprendizagem. Enfatizou-se a importância de iniciar esse acompanhamento de forma precoce, visando o pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social dos educandos.
Acompanhamento Integral	Envolve o acompanhamento integral do educando inclui avaliação psiquiátrica uso de medicação, psicoterapia e exercícios físicos. Destacou-se a importância da psicoeducação para professores, com ênfase na empatia, no envolvimento e no conhecimento dos alunos, estendendo-se também aos pais e à família.
Superdiagnóstico	Alerta para a “epidemia de diagnósticos” e ressalta que nem toda agitação ou desatenção é TDAH. É preciso diferenciar o comportamento entre crianças agitadas e desatentas, uma vez que certos comportamentos, no geral, fazem parte do desenvolvimento infantil.
Características do TDAH	Desatenção: Apresenta falhas na produção escrita e textual, ‘engole letras’, não consegue responder uma avaliação, tem possibilidade de não realizar tarefas seguindo uma sequência, como também tem lentidão e apresenta esquecimento das instruções e dificuldade de iniciar e concluir as tarefas. Hiperatividade: Na hiperatividade, não conseguem ficar sentados e quietos, apresentam agitação física e mental, com hiperatividade de pensamentos, possuem mentes barulhentas. Movimentam-se sem objetivo, com isso perambulam e vagam sem sentido, assim como fazem barulho e são estabados. Podem ser considerados intempestivos, e com isso apresentam prejuízo na autoestima e na socialização, inclusive pelos próprios colegas. Impulsividade: Na impulsividade, normalmente ignoram regras, parecem não escutar, interrompem atividades ou conversas, têm dificuldade de esperar sua vez e não avaliam as consequências. Inabilidade motora: Quanto à inabilidade motora, os estudantes apresentam dificuldade de coordenação grossa e fina, frequentemente se envolve em acidentes, seu material geralmente é deteriorado. Desregulação emocional: Assim como possuem desregulação emocional, com variação de humor e instabilidade emocional, com emoções extremas e desajustadas. Colocam-se com autoconceito negativo e baixa tolerância à frustração, com persistência nas demandas.
TDAH e Aprendizagem	Durante a formação, foram discutidas características específicas dos alunos com TDAH, destacando que o transtorno não está necessariamente associado a notas baixas. Embora possam ocorrer dificuldades de

	aprendizagem, estas não são causadas diretamente pelo TDAH. A agitação e a impulsividade exigem maior esforço dos professores e podem contribuir para a desorganização do ambiente escolar. Além disso, crianças com perfil desatentas, muitas vezes não percebidas, necessitam de observação cuidadosa e suporte adequado. A sintomatologia da desatenção envolve falhas na produção escrita e textual, como "engolir letras", dificuldade em responder avaliações, lentidão na realização de tarefas e esquecimento frequente de instruções. Os alunos também têm dificuldade de seguir sequências e de iniciar ou concluir atividades. Na hiperatividade, os estudantes não conseguem permanecer sentados ou quietos, demonstram agitação física e mental, com pensamentos acelerados e mentes barulhentas. Movimentam-se sem objetivo claro, fazendo barulhos, sendo considerados estabados e intempestivos. Essas características afetam sua autoestima e prejudicam a socialização, inclusive no relacionamento com os colegas. Quanto à impulsividade, tendem a ignorar regras, interromper falas ou atividades, não escutar com atenção e apresentar dificuldade para esperar sua vez, sem considerar as consequências de suas ações. Na inabilidade motora, apresentam dificuldades de coordenação motora fina e grossa, envolvem-se com frequência em pequenos acidentes, e seus materiais costumam estar danificados. Por fim, a desregulação emocional é marcada por instabilidade de humor, emoções intensas e desajustadas, baixo autoconceito e baixa tolerância à frustração, o que interfere na persistência frente às demandas escolares.
Contexto Escolar e Variabilidade Ambiental	O TDAH se apresenta no cenário escolar a partir do momento em que a criança é inserida nesse contexto e passa a ser exigida de atenção. Além disso, ela vai precisar ter comportamentos trabalhados para a aquisição do conteúdo escolar. Em ambientes de atividades livres ou de baixo nível de exigência, em que as crianças com TDAH têm liberdade de fazer as coisas conforme lhes agradam, seu comportamento é, frequentemente, indistinguível do de crianças sem transtorno. Essas características que citei são chamadas de variabilidade ambiental.
Papel do Professor	As contribuições dos professores para o desenvolvimento de crianças com TDAH são cruciais no processo de escolarização. As observações cuidadosas, as orientações aos pais, o acolhimento e o envolvimento ativo dos professores com esses alunos representam o primeiro passo para que a família busque o auxílio de profissionais de saúde.
Tratamento Integrativo	Quando realizado com o apoio dos professores e da família, promove o bem-estar social dessas crianças no ambiente escolar.
Estratégias	I. Observação e Relatórios do Comportamento - É fundamental observar o aluno dentro e fora da sala de aula, buscando identificar alguns pontos relevantes. Em seguida,

	deve-se elaborar um relatório sobre como ele se comporta, destacando dificuldades e habilidades. Após isso, é importante marcar uma reunião com os pais, juntamente com a equipe da escola, sempre movidos por elogios e orientações. Nessa conversa, orienta-se que os pais busquem uma avaliação com especialistas, porém, sem afirmar que o aluno tenha TDAH. Deve-se esclarecer que essas características observadas podem estar impossibilitando suas atividades no contexto escolar e no processo de ensino-aprendizagem II. Métodos de ensino mais ativos e lúdicos – O método tradicional não funciona, é mais adequado o manejo mais lúdico para passar o conteúdo escolar. Por sua vez, analisa-se a importância de os professores serem capacitados para desenvolver um trabalho com turmas heterogêneas e não segregadas. III. Organização e manejo de sala de aula - Verificar um local adequado para o aluno, próximo do professor, longe de destratores como portas e janelas, assim como verificar se a sala de aula está muito cheia de destratores, com muitas informações ao redor dessa criança, pois atrapalham a concentração. Buscar desenvolver códigos individuais, por exemplo: a criança está saindo do ar, dar um toque no ombro, na mesa — com isso essa criança começa a treinar o foco. E, na hora da explicação, aumentar o tom de voz, ‘não é, fulana’. Para a organização da sala de aula, arrumar as carteiras em círculo ou meia lua. Dessa forma, o professor consegue interagir com o aluno com TDAH e com todos da sala. Além disso, Oferecer um par tutor para a criança com TDAH é importante, para auxiliá-la em sala de aula. O tutor é para dar uns toques, por exemplo: ‘presta atenção’. Porém, essa criança para ser tutor precisa apresentar uma maturidade e ter um perfil de criança focada nos estudos, assim como precisa ser treinada e participar do processo não como uma obrigação, mas de forma leve. IV. Organização das Rotinas e Regras - São importantes para intensificar a rotina para esse aluno, como, por exemplo: fazer sempre esquemas no início da aula, pois o aluno com TDAH não gosta de repetição e seguir regras. No entanto, é importante buscar fazer essa repetição para mudar o comportamento deste aluno. Se as regras estiverem expostas, facilita a conexão e a internalização dessas regras por ele, porém precisam ser claras e objetivas, e repetir quando necessário. V. Organização de conteúdos e aplicação das tarefas. - No início da aula, explicar com esquema da aula, para o aluno se organizar e se autorregular. As tarefas e atividades devem ser passadas por meio de ciclos, buscando deixar a criança terminar uma tarefa para depois passar outra, como também dar tempo extra no decorrer da execução da tarefa, pois as crianças podem apresentar lentidão física e cognitiva.
--	---

	No que diz respeito à avaliação, buscar dar tempo dilatado e verificar se a criança deixou de responder alguma pergunta da avaliação; nesse processo, não expor a criança. VI. Pausa Programada - Pausas programadas: seria a permissão guiada para saídas desse aluno. Nesse processo, anotar o nome do aluno, o tempo que ele consegue ficar sentado na carteira, antes do recreio e depois do recreio. O professor também pode utilizar o monitoramento das pausas para saber se essas pausas estão sendo positivas ou negativas para o aluno, assim como quantas pausas estão sendo necessárias. Esses ajustes vão sendo feitos junto com a equipe do professor, com o psicólogo e a equipe da escola, para melhorar o rendimento do aluno. VII. Posicionamento estratégico para alunos em sala de aula - O professor precisa ter uma postura mais positiva e dinâmica para com as crianças com TDAH, pois estas são movidas por reforço positivo. Então, é importante validar mais os comportamentos adequados que eles apresentam, assim como incentivar e motivar essa criança, pois o ano letivo desta está muito ligado à postura do professor, em acreditar que poderá fazer a diferença na vida dessa criança. VIII. Agitação na sala de aula - Quando a agitação é permitida, essa proporciona ao aluno conseguir se conectar, e ter um melhor desempenho de atenção na sala de aula. Então, frases como 'Para de se mexer', 'Fica quieto', 'Para essas pernas', frases como essas, fazem com que a atenção do aluno vá para tentar segurar esses movimentos da agitação interna, e com isso ele se desconecta do conteúdo desenvolvido na sala de aula.
--	---

Fonte: Autoria própria (2024).

A última formação selecionada foi realizada pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar (SEDUC), em alusão à Semana em Conscientização do TDAH (quadro 12).

Quadro 12 – Formação em Alusão à Semana de sensibilização do TDAH (2023)

Ficha Técnica III – Formação de Professores	
Título	Alusão à Semana de sensibilização do TDAH.
Instituição	Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar- SEDUC-AM
Local	Escola Estadual de Atendimento específico Mayara Redman Abdel Aziz

Público-Alvo	Profissionais da Educação
Período	01 a 05 de agosto de 2023
Duração	05 dias
Conteúdo	TDAH
Objetivo Geral	Promover atividades que priorizem o atendimento do aluno nesse processo de inclusão. Importância da conscientização sobre o aluno com TDAH.
Apresentação	Coordenação da Mayara Redman Abdel Aziz
Palestrantes	I - Psicóloga II - Fonoaudióloga III - Advogado

Fonte: Autoria própria (2024).

A seguir, apresentamos o conteúdo da formação realizada, conforme os palestrantes e sua área de conhecimento (quadro 13).

Quadro 13 - Orientações dos Palestrantes por área de conhecimento

Orientações da Psicóloga	
Características do TDAH O que é o TDAH	Transtorno neurobiológico do neurodesenvolvimento, diagnosticado tipicamente na infância, particularmente nos anos escolares, muitos sintomas persistem na vida adulta, tríade de sintoma: desatenção, hiperatividade e impulsividade, não há cura, mas o tratamento melhora significativamente a qualidade de vida.
Conscientização e Sensibilização	Importância de aumentar a conscientização sobre o TDAH, fornecer suporte aos alunos diagnosticados, a semana de sensibilização é uma oportunidade de democratizar conhecimento e reduzir estigma.
Impactos do TDAH na criança	Pode se manifestar por agitação e dificuldade de concentração. Sintomas podem: dificultar aprendizagem; prejudicar interação social; impactar negativamente os relacionamentos com professores, colegas e familiares. As manifestações variam conforme o contexto e experiência de vida. Necessidades de intervenções e estratégias apropriadas.
Relação Escola – Família – Profissionais	Importância da colaboração entre escola, família e profissionais, reconhecimento dos desafios psicossociais e de aprendizagem. Relevância de abordar dificuldades específicas da aprendizagem.
Dificuldades de Aprendizagem	Podem ser: Primárias: relacionadas ao desenvolvimento, rendimento escolar, metodologia inadequada, exigências da escola, assiduidade e conflitos sociais. Secundárias: causadas por condições neurobiológicas, como o TDAH. Nem todas as crianças com TDAH, apresentam dificuldade de aprendizagem. Quando presentes afetam principalmente disciplinas como matemática (troca de sinais, omissão de passos, operações simples).
Estratégias para o contexto escolar	1- Proposta de programação em sala de aula: flexibilidade dos professores, trabalhos em pares ou pequenos grupos, verificação da real compreensão do material, aumento da comunicação com o aluno, opções de atividades extras,

	considerar aspectos sociais, emocionais e motores. 2 - Estratégias para o trabalho e avaliações orais e escritas, focar nos produtos da aprendizagem, tornar tarefas atraentes (ex.: papel colorido), revisar instruções e verificar entendimento. 3 - Estruturação do ensino: conteúdos em pequenas quantidades, guias e gráficos organizadores, recursos visuais, softwares educacionais, marcadores de texto, uso de computador e livros, redução de problemas em páginas de matemática, uso de calculadora, tabuadas e listas de fórmulas. 4 - Atenção nas atividades: aluno próximo do professor (quando adequado), tarefas mais interessantes e bem distribuídas no tempo, comunicação clara e recursos visuais, trabalhos em grupo e atenção personalizada, Divisão de tarefas em partes menores, previsibilidade na rotina para melhor foco e memória. 5- Organização temporal e ferramentas: incentivar pais a criarem espaço fixo de estudo, uso de ferramentas como a técnica pomodoro, permitir cópia de anotações dos colegas/professor, reduzir critérios em algumas tarefas e aumentar em outras, uso de tecnologia (foto, registros digitais).
Adaptação Curricular e Inclusão	Organização temporal (planejamento e gestão do tempo), conteúdo curricular adaptado às necessidades dos alunos, responsabilidade do professor e, criar um ambiente inclusivo, importância do uso de materiais concretos e instruções diferenciadas.
Relação Professor - Aluno	Relação positiva favorece aprendizagem, mesmo diante de desafios, atitudes de sensibilidade e afeto contribuem para ambiente saudável, observar dificuldades de concluir tarefas e testes. Estratégias: revisão de instruções e palavras-chave destaque de tópicos importantes, uso de sublinhados, bordas e organização visual. Flexibilização dos materiais de aprendizagem, Sala de aula organizada com o mínimo de distrações, Metodologia de ensino tão importante quanto os conteúdos.
Intervenções	Explicar verbalmente instruções das atividades, solicitar anotações pelo aluno, aplicar tarefas de alto e baixo interesse, contextualizar as tarefas com a vida cotidiana do aluno.
Orientações da Fonoaudióloga	
Papel da Família	Está munida de conhecimentos sobre o TDAH. Por meio desses conhecimentos, os familiares devem saber conduzir as relações com a criança, utilizando: elogios, orientações e afetividade. Evitando problemas com a autoestima e autoimagem da criança, sabe-se que crianças com TDAH possuem grande possibilidades de desenvolver sentimentos de autoimagem negativa.
Orientação Escolar	É necessário que os profissionais compreendam os sintomas do TDAH. Oferecer apoio individualizado ao aluno. Importância de: aulas bem estruturadas, número

	reduzido de alunos por sala, estabelecimento de uma rotina diária, tarefas curtas e bem explicadas, organização da sala de aula: alocar o aluno longe de distrações (ex: janelas), posicionar o aluno na fila das carteiras. Recomenda-se também: aulas de reforço, avaliações de reforço.
Papel da Escola na Identificação	A escola tem papel fundamental na identificação precoce dos sintomas, pois muitas pessoas em situação de prisão podem ter TDAH sem diagnóstico.
Dificuldades de Aprendizagem e Comorbidades	Alunos com TDAH podem apresentar dificuldades de aprendizagem devido à desatenção, hiperatividade, impulsividade. O transtorno pode estar associado a outras comorbidades, como: dislexia, discalculia, ansiedade, depressão, uso de substâncias psicoativas. Essas condições podem levar o aluno a apresentar: comportamento de desvalorização, baixa autoestima, sentimento de incapacidade para superar desafios.
Acompanhamento Fonoaudiólogo	Finalidade: aprimorar a compreensão da escrita, desenvolver habilidades comunicativas. Sendo essencial quando há dificuldade de aprendizagem, problemas na escrita, dificuldades na linguagem oral.
Orientações do Advogado	
Orientações Jurídicas	Os direitos dos alunos com TDAH que são resguardos pelas seguintes leis: Constituição Federal/ Art, 5º e 205; LDB lei Nº 9.394/96, Art.58; Estatuto da criança lei Nº 8.069/90; Lei municipal Nº2. 260/17; Lei estadual Nº4.790/19; Lei estadual Nº5.186/20; Lei federal Nº 14.254/21. A família do aluno com TDAH deve proceder e estar ciente das leis citadas, para reivindicar os direitos na escola, na sociedade e em toda a vida do aluno. E tanto a escola pública quanto a privada no Estado do Amazonas são obrigadas a fornecer assentos na primeira fileira para alunos com TDAH. Remover possíveis distratores.
Garantia e Aplicações dos Direitos	Importância dos Pais e as Escolas garantirem que esses direitos das leis citadas sejam respeitados e os Professores devidamente formados, para lidar com alunos com TDAH. Assim como os Pais precisam: fornecer documentos necessários com relação à condição de TDAH do filho, comunicar a escola sobre o diagnóstico. E os Professores precisam: acolher e aplicar metodologias que desenvolva essa criança, saber lidar efetivamente. Além disso, a importância do aluno, em buscar fazer avaliações e consultas, com profissionais especializados. Finalidade: proporcionar mudanças de vida, para um

	melhor bem-estar social. Em virtude disso, as escolas precisam envolver os profissionais e os pais precisam ser proativos ao abordar essa condição.
Atendimento com Equipe	Importante que esse aluno seja atendido por uma equipe multidisciplinar de profissionais, das áreas: psicopedagogia, neuropsicologia, psicologia, médicos psiquiatra e neurologista. Objetivos: obter um diagnóstico preciso; elaborar um plano de tratamento eficaz; incluir intervenções para questões sociais e psicológicas; contar com o apoio da família e intervenção escolar.
Diagnóstico, Tratamento e Estimulação	Sendo necessário diagnóstico e tratamento adequados para ajudar os indivíduos com o transtorno a: atingir seus objetivos; evitar caminhos potencialmente prejudiciais. É importante a estimulação na infância para: desenvolver habilidades necessárias; melhorar em áreas como: motora, linguagem, leitura.

Fonte: Autoria própria (2024).

Nas formações realizadas pela Secretaria de Educação e Desporto Escolar SEDUC/AM, os professores que participaram das formações no formato presencial se posicionaram sobre os desafios e experiências relacionados às suas práticas pedagógicas no atendimento do estudante com TDAH, bem como sobre a importância de compreender o transtorno e suas características, como: desatenção, hiperatividade e impulsividade. Também destacaram a relevância do diagnóstico e do tratamento adequados para a melhoria da qualidade de vida e do bem-estar social do aluno.

Os professores mencionaram a importância de ampliar os conhecimentos sobre o TDAH e enfatizaram a necessidade de serem realizadas mais formações voltadas à compreensão do transtorno, para que os sintomas não passem despercebidos e para que os docentes saibam atender, acolher, e desenvolver as habilidades e competências desses estudantes de forma eficiente e eficaz.

Nesse contexto, os profissionais da educação necessitam de acesso a informações e recursos que lhe permitam adaptar os métodos de ensino para melhor atender os estudantes com TDAH. Em consonância com as formações analisadas, os professores também precisam compartilhar os conhecimentos adquiridos sobre o transtorno, atuando como disseminadores de informações no contexto escolar.

Após compartilharem suas experiências, os professores sugeriram a realização de formações continuadas para os professores, com o objetivo de romper paradigmas, compreender e apoiar melhor os alunos com TDAH e outras condições relacionadas.

De modo geral, as formações selecionadas sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), descritas aqui, propuseram-se a:

- a) **Conscientizar e Sensibilizar:** As formações destacam a importância de conscientizar os professores sobre o TDAH, as características como desatenção, hiperatividade e impulsividade, e os desafios enfrentados pelos estudantes.
- b) **Caracterizar o TDAH:** Os cursos abordam a tríade sintomatológica do TDAH (desatenção, hiperatividade e impulsividade), suas possíveis causas (hereditárias e neurobiológicas), e os impactos na aprendizagem e na interação social dos estudantes.
- c) **Sinalizar práticas e estratégias pedagógicas:** São apresentadas práticas e estratégias pedagógicas para auxiliar os alunos com TDAH, como:
 - Adaptação de avaliações (redução de questões, tempo extra).
 - Uso de materiais visuais e concretos (cores, imagens, jogos).
 - Organização do ambiente escolar (posição estratégica do aluno na sala).
 - Métodos de ensino mais ativos e lúdicos.
 - Pausas programadas e organização de rotinas.
- d) **Abordar a legislação sobre o tema:** Algumas formações abordam as leis que amparam os estudantes com TDAH, como a Lei nº 14.254/2021, que estabelece medidas de acompanhamento e apoio educacional, incluindo diagnóstico, tratamento e recursos pedagógicos adequados.
- e) **Discorrer sobre os desafios e limitações:** Apesar das contribuições, os professores apontam limitações nas formações, como excesso de teoria, a falta de continuidade das formações sobre o tema, a ausência de práticas pedagógicas aplicáveis e a desconsideração da realidade das salas de aula, marcada pela superlotação.
- f) **Incentivar a Autoformação:** As formações apresentam leituras e materiais de apoio que promovam aos professores ampliar seus conhecimentos,

buscar novos recursos formativos, e refletir sobre suas práticas pedagógicas, proporcionando um processo contínuo de desenvolvimento profissional.

- g) **Apontar a necessidade de materiais orientadores:** Os professores cursistas sugerem a criação de materiais didáticos práticos, como guias, apostilas e orientações para o manejo pedagógico, além de conteúdos voltados para a família e a escola.
- h) **Sublinhar entraves institucionais e culturais:** A inclusão de estudantes com TDAH enfrenta desafios relacionados à superlotação das salas, ausência de professores mediadores, à resistência de professores mais antigos e desinformação familiar, condições adequadas para o trabalho dos professores, voltados para a inclusão.

Esses pontos evidenciam que, embora as formações sobre TDAH sejam relevantes para o aprimoramento dos conhecimentos docentes, ainda há necessidade de maior aprofundamento teórico e prático, suporte institucional, políticas públicas efetivas e a disponibilidade de recursos adequados que possibilitem ações inclusivas.

Destaca-se que a inclusão escolar não depende exclusivamente das práticas e estratégias do professor, mas de uma responsabilidade compartilhada entre escola, família e sistemas educacionais, envolvendo uma cultura escolar inclusiva, condições adequadas de trabalho e organização dos espaços escolares, para que os estudantes com o TDAH e demais estudantes sejam atendidos de forma eficaz.

4.2 Da análise dos resultados, discussões e encaminhamentos.

Passamos à análise dos dados, para a qual foi utilizada a Análise de Conteúdo Temática, proposta por Bardin (2004), que consiste na identificação e interpretação, de elementos relevantes ao objeto de estudo, possibilitando a construção de categorias analíticas a partir do corpus do material empírico. Os discursos dos professores abrangem aspectos relacionados à formação continuada, à compreensão do TDAH, às práticas pedagógicas, às barreiras e aos entraves à inclusão, bem como às contribuições para a elaboração do produto educacional.

a) Categoria temática I: PERFIL PROFISSIONAL

Esta categoria está alinhada ao objetivo específico (01), pois descreve as trajetórias formativas dos participantes, contemplando suas formações iniciais e continuadas, o que viabiliza a caracterização do perfil formativo dos docentes investigados e contribui para a compreensão de seus conhecimentos e práticas pedagógicas.

Os participantes da pesquisa apresentam trajetórias formativas diversificadas, incluindo graduação em Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas em Letras, Educação Física, Ciências Biológicas, História, Filosofia e Língua Inglesa. Além disso, possuem formação continuada em nível de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, conforme apresentado no quadro 14.

Quadro 14 - Subcategoria “Formação inicial, continuada e a trajetória acadêmica dos participantes”

Participante	Formação Inicial	Formação Continuada (lato/stricto sensu)
P1	Pedagogia	*Pós-graduação em Metodologia do ensino superior **Mestrado em Engenharia de Produção ***Doutorado em Administração.
P2	Letras em Língua Portuguesa	*Pós-graduação em produção de texto; **Mestrado em Letras
P3	*Educação Física *História	—
P4	*Ciências Biológicas	**Mestrado em Ciências, sociedade e endemias na Amazônia.
P5	Normal Superior	*Pós-graduação em Metodologia do ensino superior
P6	Educação Física	*Pós-graduação em Educação especial e Psicomotricidade
P7	Letras Língua inglesa	Pós-graduação-Docência do Ensino Superior
P8	*Pedagogia *Engenharia civil	—
P 9	*Filosofia e História * Pedagogia	*Pós-graduação em ética e filosofia
P10	*Pedagogia	*Pós-graduação em psicopedagogia clínica e institucional
P11	*Pedagogia	*Pós-graduação em Gestão em Educação, Administração e Orientação em Supervisão.

Fonte: Autoria própria (2024)

Esta análise converge com a diversidade das formações docentes, tanto inicial quanto continuada, evidenciando que o perfil profissional dos professores

que participam desta pesquisa se constitui a partir de diferentes trajetórias formativas. De acordo com Libâneo (2022), a formação docente configura-se como um processo intencional que prepara o professor teórico-científico e pedagogicamente para conduzir o ensino, influenciando suas concepções pedagógicas e suas práticas em sala de aula. No contexto da investigação, observa-se que tais conhecimentos contribuem para que os docentes reconheçam a necessidade de estratégias diferenciadas no atendimento aos estudantes com TDAH, ainda que nem sempre se sintam plenamente preparados para realizá-las.

Conforme Tardif (2014), os saberes docentes resultam da articulação entre conhecimentos teóricos, pedagógicos e experienciais. Assim, os relatos indicam que, além da formação acadêmica inicial e continuada, os professores fazem a mediação de saberes construídos no cotidiano da sala de aula, o que demonstra que sua prática não se limita ao domínio de conteúdos, mas envolve processos de reflexão, adaptação e integração com os estudantes. Dessa forma, no atendimento de estudantes com TDAH, esses saberes mostram-se relevantes para a identificação de dificuldades relacionadas à atenção, ao comportamento e à aprendizagem, embora, por vezes, sejam marcados por interpretações imprecisas.

Nesse sentido, a análise do percurso formativo evidencia que a formação inicial em Pedagogia contempla fundamentos pedagógicos sobre o desenvolvimento humano e processos de aprendizagem, que contribuem para práticas pedagógicas mais coerentes e reflexivas diante das demandas educacionais dos estudantes com TDAH. Entretanto, observa-se que esses conhecimentos são ampliados, principalmente, por meio da formação continuada e da experiência profissional, indicando que o perfil docente se constrói ao longo da trajetória profissional.

Essa formação possibilita a articulação entre saberes teóricos, pedagógicos e experienciais no contexto escolar, conforme Tardif (2014), ao compreender a docência como constituída por múltiplos saberes construídos ao longo do percurso profissional.

Nesse contexto, identifica-se que os participantes da pesquisa demonstram compromisso com sua qualificação, pois, mesmo com tempo significativo de experiência docente, continuam buscando formação e aprimoramento profissional. Essa compreensão está em consonância com Nóvoa (2019), que explica que os

desafios da sala aula exigem atualização permanente e destaca que o desenvolvimento profissional se consolida na formação continuada e nas dimensões coletivas da profissão.

Além disso, os conhecimentos docentes dos participantes da pesquisa contribuem para a construção de práticas pedagógicas mais reflexivas e empáticas, voltadas às necessidades dos estudantes com TDAH. Contudo, a análise indica que esses conhecimentos ainda se encontram em processo de consolidação, intensificando a relevância de formações específicas sobre o transtorno para fortalecer a fundamentação pedagógica dos professores e qualificar o atendimento educacional.

Após a descrição das formações docentes da categoria Perfil Docente, a análise prossegue com a descrição das formações em educação especial relacionadas ao TDAH, promovidas pelas instituições de ensino e voltadas ao contexto da sala de aula a partir de diferentes perspectivas. Essa etapa possibilita compreender como se constrói o conhecimento docente acerca do transtorno, como as formações continuadas têm sido organizadas e de que maneira contribuem para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e para o atendimento dos estudantes com TDAH no contexto escolar.

b) Categoria temática II: Formação Continuada e instituições formadoras

Esta categoria articula-se ao objetivo específico (1), ao descrever as formações em educação especial relacionadas ao TDAH. Observa-se que grande parte dos professores entrevistados participou de formações continuadas promovidas por instituições públicas e/ou privadas de educação, principalmente em formato de palestras, oficinas e cursos online. Além disso, alguns professores relataram ter custeado sua própria autoformação, inclusive realizadas em outro estado.

b.1) Subcategoria “Descrições das formações sobre o TDAH”

Os relatos dos participantes indicam que as formações contribuíram para ampliar a compreensão docente sobre o TDAH e favorecer mudanças na prática pedagógica. Esses evidenciam que as formações ocorreram por meio de palestras, oficinas e orientações didáticas, oferecendo subsídios para o manejo da sala de

aula, adaptação de avaliações e a utilização de metodologias mais adequadas. Nesse sentido, os participantes destacam que as formações possibilitaram compreender melhor o transtorno, identificar seus sinais, adaptar atividades e utilizar estratégias pedagógicas adequadas às necessidades dos estudantes, conforme evidenciado nos relatos de P1, P2, P5, P6, P7 e P8, conforme o quadro 15.

Quadro 15: Aprendizagens nas formações

Participante	Resposta
P1	Foram boas em forma de palestras, oficinas, para saber lidar...
P2	Tivemos algumas dicas para elaborar aula, lidar com os estudantes no dia a dia e adaptar avaliações.
P5	A formação contribuiu para que eu pudesse compreender melhor o transtorno...
P6	Me ajudou a identificar os sinais e buscar estratégias.
P7	Me ajudou a identificar os sinais e pensar nas estratégias possíveis.
P8	Contribuiu para que eu pudesse usar metodologias mais adequadas.

Fonte: Autoria própria (2024).

Essa compreensão sobre o papel da formação por parte dos docentes está em consonância com a literatura, ao indicar que a formação continuada contribui para a reflexão sobre a prática docente. Em estudos recentes sobre essa formação, com foco no TDAH no contexto escolar, os resultados apontam para um impacto significativo, uma vez que

[...] os docentes apresentaram maior confiança em sua capacidade de aplicar estratégias pedagógicas mais adequadas para atender esses alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo. Assim, os achados reforçam a importância da formação continuada para os educadores, evidenciando que o investimento em capacitação pode favorecer uma educação mais inclusiva e equitativa, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a um ensino de qualidade (Vilella; Sales & Palma, 2025, p.12).

Recomenda-se que o professor busque a formação continuada e, conforme as necessidades e desafios se apresentem, promova mudanças tanto na forma de compreender o estudante com TDAH quanto na sua prática docente. Ressalta-se que os cursos na forma continuada constituem espaços valiosos de construção e reconstrução de saberes. Ao rememorarmos Tardif (2014), compreendemos que identificar características do TDAH, buscar estratégias, adaptar avaliações

constituem-se saberes essenciais á base do ofício docente em uma perspectiva inclusiva.

As formações, portanto, concorrem para proporcionar, por meio das experiências, “os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas” (Tardif, 2014, p. 7), entre elas a de promover a inclusão, e a equidade, no processo de escolarização dos estudantes com TDAH. Do mesmo modo, a formação pode contribuir para que os educadores compreendam a importância da empatia, da afetividade e da colaboração com outros profissionais e com as famílias, fortalecendo o suporte aos estudantes com TDAH.

Em outro sentido, é necessário destacar que a importância da formação, é reconhecida, a partir das lacunas que ela pretender suprir. No cenário da escola inclusiva, diante do estudante com TDAH, compreende-se que a falta de conhecimentos sobre o transtorno compromete a adoção de práticas pedagógicas voltadas a esse público. Para Holanda e Victor (2025, p.8), o desconhecimento do transtorno por parte dos professores implica que eles “[...] tenham dificuldades em entender o comportamento do estudante com TDAH”, comprometendo a implementação de práticas pedagógicas, “já que conhecer as especificidades do transtorno em questão é condição *sine qua non* para se elaborar metodologias adequadas”.

Desse conhecimento decorrem, portanto, ações que podem fortalecer o processo inclusivo, como a desconstrução de estereótipos sobre o aluno com TDAH e atitudes excludentes, contribuindo para sua autonomia, seu desenvolvimento e sua autoeficácia. Como afirmam Holanda e Victor (2025, p.9), “Quando o professor não compreende as especificidades do TDAH, tende a interpretar as manifestações do transtorno como desinteresse ou indisciplina, o que compromete a adoção de práticas pedagógicas inclusivas e eficazes”. Nesse sentido, quando a formação promove o conhecimento sobre o TDAH entre os docentes, é possível afirmar que possivelmente os docentes tendem a repensar sua prática diante das demandas apresentadas, buscando mediar o processo de ensino aprendizagem de acordo com as necessidades desse público específico.

b.2) Subcategoria “Percurso formativo – autoformação”

Além das formações promovidas pelas instituições de ensino, alguns professores relatam buscar a autoformação por meio de cursos independentes e leituras especializadas, demonstrando iniciativa e autonomia na construção de conhecimentos sobre o TDAH. Durante as entrevistas, observou-se o compromisso desses professores com exercício da docência e com a aprendizagem dos estudantes com TDAH. Os relatos apresentados Quadro 16 corroboram essa constatação.

Quadro 16 - Autoformação para o TDAH

Participante	Resposta
P4	Sim, de saber lidar com esse aluno, por isso fui buscar formação, até em outro estado.
P5	Fui buscar em cursos e pesquisas
P6	Busquei por conta própria
P7	Estudo e pesquisa sobre
P8	Pesquisei por conta própria
P10	Fui pesquisar sobre o assunto

Fonte: Autoria própria (2024).

A autoformação apresenta-se, nesse contexto, como estratégia complementar e, por vezes, compensatória diante às lacunas institucionais, evidenciando uma postura ativa de qualificação profissional. Segundo Batista, Feltrin e Becker (2019, p.217),

[...] a autoformação docente pressupõe um processo de busca por conhecimentos e estratégias pedagógicas que visem responder as inquietações próprias do professor a partir dos desafios que ele encontra durante a sua trajetória profissional e pessoal, por meio das vivências e experiências cotidianas, com base nas necessidades formativas e em suas concepções ideológicas, epistemológicas e metodológicas construídas por meio da reflexão sobre a práxis pedagógica.

Essa compreensão está em consonância com Schon (2000), ao enfatizar que o profissional aprende continuamente ao refletir sobre sua própria prática. Nesse sentido, torna-se relevante que o professor reflita sobre suas ações, as experiências vividas, as observações realizadas, e os estudos desenvolvidos, pois esses elementos orientam a reorganização das práticas pedagógicas.

Esse processo implica a produção de múltiplas interpretações e novos significados para a ação docente, favorecendo a adoção de outras estratégias. Ademais, a reflexão na ação contribui para a aprendizagem contínua e para o

aprimoramento do ensino diante das necessidades dos estudantes, como no caso daqueles com TDAH.

c) Categoria temática III: Conhecimentos construídos a partir das formações sobre o TDAH

Esta categoria articula-se com o objetivo geral da pesquisa, ao investigar os desdobramentos relacionados ao TDAH, e com o objetivo específico (2), ao analisar os conhecimentos construídos pelos professores e seus impactos nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Nesse contexto, os conhecimentos construídos a partir dessas formações, conforme evidenciam os relatos dos professores, indicam que as formações possibilitaram uma construção mais ampla sobre o TDAH, bem como o desenvolvimento de habilidades para aplicar esses conhecimentos em situações do cotidiano escolar. Isso não significa que os docentes se considerem especialistas no assunto, mas que possuem conhecimentos que contribuem para a sua atuação pedagógica.

c.1) Subcategoria “Compreensão do TDAH: desatenção, hiperatividade, aprendizagem”

Observa-se que, entre os conhecimentos construídos, os professores tendem a identificar os sinais mais recorrentes do TDAH, como hiperatividade, desatenção e dificuldade de concentração, bem como seus fatores neurobiológicos, e suas implicações no processo ensino e aprendizagem, conforme ilustrado no Quadro 17.

Quadro 17: Subcategoria “Compreensão do TDAH”

Participante	Resposta
P2	O aluno tem dificuldade de se concentrar
P3	Eu sei que o TDAH tem hiperatividade falta de atenção, déficit na aprendizagem precisa de metodologia específica, falta de memória.
P4	Na realidade ele tá vinculado a não aprendizagem do aluno, devido à inquietação, desassossego, ele levanta, a falta de atenção, ele não tem concentração.
P5	O transtorno se resume na falta de atenção, falta de concentração e hiperatividade.
P6	O TDAH é um transtorno em que a criança apresenta muita desatenção, hiperatividade e impulsividade...

P7	TDAH é transtorno (...) afeta no processo de ensino aprendizagem, devido à dificuldade de manter atenção e foco...
P8	É uma dificuldade de aprendizagem e socialização (...) ele tem dificuldade de concentração e muita agitação...
P11	De ordem genética (...) podem ter prejuízos no processo de alfabetização.

Fonte: Autoria própria (2025).

Essas observações estão estruturadas a partir de conhecimentos especializados sobre o TDAH, compreendido como um transtorno do neurodesenvolvimento. Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), da Associação Psiquiátrica Americana (APA, 2014), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) caracteriza-se como um distúrbio neurobiológico persistente, marcados por padrões de desatenção, hiperatividade e impulsividade, que se apresentam em alguns indivíduos de forma mais acentuada quando comparados a outros em estágios semelhantes de desenvolvimento.

Para DuPaul e Stoner (2007) e Camilo (2014), o TDAH é principalmente resultado da hereditariedade e dos fatores neurobiológicos. Grevet, Abreu e Shansis (2003, p.2) acrescentam que em pessoas com TDAH ocorrem alterações específicas na função cognitiva denominada Executiva (FE), a qual coordena, entre outros, a memória imediata, memória imediata verbal, a autorregulação dos afetos. Segundo os autores, para a população com TDAH em idade escolar isso se reflete na dificuldade de aquisição de novos conteúdos, impactando diretamente os processos de ensino e de aprendizagem.

Observa-se que os professores reconhecem o TDAH como um transtorno associado às dificuldades no processo ensino e aprendizagem, sobretudo em razão de suas características comportamentais e atencionais, e menos à função cognitiva. No entanto, evidencia-se um progresso nas percepções docentes acerca do comportamento do estudante, uma vez que os relatos não se limitam apenas aos desafios relacionados à aprendizagem, mas indicam o início de uma postura mais crítica e reflexiva. Esta se evidencia quando os professores passam a explicar, de forma analítica e consciente, as características do TDAH e seus desdobramentos pedagógicos.

Considerando esse contexto, destaca-se a importância da formação continuada como estratégia fundamental para o aprimoramento da prática

pedagógica, favorecendo a revisão de metodologias e adequação das intervenções docentes às necessidades dos estudantes. Segundo Holanda e Victor (2025, p.3) “A ausência de informações adequadas por parte da escola sobre o TDAH contribui para a estigmatização dos estudantes e para a dificuldade de acesso às adaptações curriculares necessárias”, logo, essa formação torna-se ainda mais necessária, pois possibilita ao professor aprofundar seus conhecimentos sobre o transtorno e atuar com maior segurança pedagógica conforme preconizam Maia e Confortin (2014).

Em virtude disso, esse reconhecimento torna-se fundamental para adoção de práticas pedagógicas mais adequadas às necessidades desses estudantes. Essa perspectiva dialoga com estudos que compreendem o estudante como protagonista na construção do conhecimento, enquanto o professor assume o papel de mediador do processo de aprendizagem e do desenvolvimento humano, na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1994).

c.2) Subcategoria “Lacunas e ambivalências - laudo e confusão com indisciplina”

A análise dos dados revela que essa compreensão ainda convive com lacunas e ambivalências na prática, principalmente no que se refere à dependência do laudo e à confusão entre manifestações dos sinais de TDAH e comportamentos interpretados como indisciplina, conforme evidenciado nas subcategorias analisadas.

Observa-se que, mesmo com os avanços apresentados anteriormente na Categoria conhecimentos construídos sobre o TDAH, os relatos dos professores evidenciam aspectos importantes para a compreensão desses conhecimentos, especialmente no que se refere à diferenciação entre TDAH, indisciplina e dificuldades decorrentes de fatores pedagógicos e contextuais, conforme os discursos no Quadro 18:

Quadro 18 - Experiência docente

Participante	Resposta
P1	Um aluno atinado, não é TDAH, mas se tiver um laudo eu vou considerar
P1	Às vezes ele não é TDAH, eles não têm atenção, sem limite.
P9	Só sei o que vivencio com os alunos, alguma ou outra formação da

Os relatos analisados evidenciam que ainda predomina, no contexto escolar, uma compreensão pouco consolidada a respeito do estudante com TDAH, principalmente quando este apresenta comportamento de hiperatividade. Observa-se que, para alguns professores, o reconhecimento e a validação das necessidades do estudante com TDAH no contexto escolar tornam-se mais efetivos quando há a apresentação de um laudo com o diagnóstico do transtorno. Como expresso no relato de P1, que associa a consideração pedagógica do estudante à existência do laudo.

Sabe-se que o laudo pode auxiliar na compreensão do transtorno, contribuindo para que o estudante seja acompanhado de forma fundamentada. No entanto, embora se reconheça sua relevância, é necessário manter cautela diante do que alguns autores denominam “epidemia de diagnósticos”. Destaca-se que nem toda agitação ou desatenção caracteriza TDAH, sendo fundamental diferenciar comportamentos relacionados ao transtorno daqueles que fazem parte do desenvolvimento infantil (Souza, 2022).

Nesse sentido, diante de sinais com indicativos de TDAH, é essencial que a escola adote uma atitude proativa, orientando o encaminhamento do estudante à família, com intuito de buscar profissionais especializados capazes de avaliar a presença de um funcionamento cerebral com padrões neurodivergentes. Dessa forma, é relevante compreender que o laudo é um dos norteadores da prática docente, mas não o único recurso para subsidiar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse cenário, a literatura tem apontado, de forma frequente, a necessidade de atuação conjunta entre professores, família e escola, a fim de subsidiar o desenvolvimento dos estudantes, pois, para além do laudo há uma história de vida e uma singularidade que precisam ser conhecidas e consideradas no processo educativo.

Essa perspectiva está em consonância com o processo de levantamento de dados para o diagnóstico, no qual se observa que diversas questões relacionadas à convivência social, à inadequação comportamental e ao fracasso escolar estão frequentemente associadas ao TDAH e, muitas vezes, não são devidamente abordadas por uma equipe multidisciplinar. Nesse sentido, torna-se fundamental

considerar a história de vida do sujeito, incluindo os aspectos sociais e escolares, conforme proposto por Goldstein e Goldstein (2004) e Cypel (2003).

Sabe-se que os diagnósticos devem ser fundamentados em critérios clínicos estabelecidos por sistemas classificatórios reconhecidos, como a Classificação Internacional de Doenças – CID-10 (OMS, 1993), que denomina o transtorno como hipercinético, ou pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (APA, 2014). Infere-se que tais manuais diagnósticos não devem ser utilizados de forma isolada, mas alinhados à análise do contexto de vida do estudante e à atuação interdisciplinar de diferentes áreas do conhecimento.

No contexto escolar, evidencia-se a recorrente confusão entre TDAH e comportamentos interpretados como “sem limite” ou indisciplinados. Observa-se que, mesmo diante das formações ofertadas, ainda se fazem necessário ações formativas mais aprofundadas sobre o transtorno, que articulem aspectos neurobiológicos, pedagógicos e psicossociais. Essa lacuna manifesta-se diretamente na prática docente, como sugerido no relato de P9, ao afirmar que sua compreensão decorre da experiência cotidiana com alunos e não de formações sistematizadas.

Conforme Azambuja e Lima (2016), a indisciplina caracteriza-se pelo descumprimento de regras e pela desorganização das normas escolares, compreensão que se articula à ideia de falta de ordem (Azambuja; Lima, 2016), compreensão que se articula com Luca e Ciulik (2007, apud Martins, 2022), ao indicarem que a indisciplina constitui uma das principais queixas docentes e pode interferir de forma negativa no desempenho escolar.

Nesse contexto, torna-se fundamental que os professores diferenciem situações de indisciplina de comportamentos relacionados ao TDAH, uma vez que características como impulsividade, hiperatividade e desatenção podem ser interpretadas de forma equivocada como falta de disciplina. A falta dessa diferenciação pode comprometer o desempenho escolar e intensificar os desapontamentos docentes, intensificando práticas pedagógicas inadequadas.

Além disso, é essencial que os professores compreendam que o problema da indisciplina não é de responsabilidade exclusiva da família, pois tanto a escola quanto a família são instituições importantes para a educação dos estudantes. É na escola que o ser humano convive por um período significativo da vida, contribuindo para a sua formação.

Consoante Junior (2021, apud Martins, 2022), evidencia-se a importância de o professor desenvolver competências que ultrapassem a mera transmissão de conhecimento, sendo capaz de potencializar o desenvolvimento dos estudantes, incentivar seus interesses formativos e contribuir para sua formação humanística e intelectual.

Ainda segundo o autor, é necessário conhecer o estudante em sua singularidade, observando suas condições familiares e ambientais, bem como integrar o processo de ensino e aprendizagem às particularidades de cada aluno. Nesse cenário, torna-se essencial que o professor diferencie comportamentos caracterizados como indisciplina daqueles relacionados ao TDAH, prevenindo julgamentos precipitados e adotando uma abordagem mais ampla do contexto escolar.

c.3) Subcategorias “Conhecimento/ desconhecimento sobre a Legislação educacional”

A análise dos relatos no Quadro 19 demonstra que o conhecimento docente acerca da legislação que ampara o estudante com TDAH apresenta-se limitado.

Quadro 19: Legislação sobre o TDAH

Participantes	Resposta
P2	Não (sobre conhecer legislação)
P4	Sim, a lei federal nº14. 254/2021
P4	no Amazonas também dispõe da Lei nº 6.651/2023
P5	Não conheço
P6	Não conheço as leis
P7	Não
P8	Não conheço as leis
P9	Conheço a legislação voltada para alunos mudos, cadeirante, Dow, TEA.
P10	Eu conheço a legislação que ampara o deficiente

Fonte: Autoria própria (2025).

Esse cenário evidencia que, embora existam leis que asseguram direitos educacionais, tais normativas ainda não são explicitamente incorporadas ao cotidiano escolar, em razão de questões relacionadas à interpretação jurídica, entre outros aspectos. Em virtude disso, reforça-se a relevância de ampliar a formação docente também na dimensão da normativa da inclusão, favorecendo maior articulação entre legislação educacional e prática pedagógica.

A lei que resguarda o direito do estudante com TDAH foi aprovada em novembro de 2021, qual seja, a Lei 14.254. Esse dispositivo dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou TDAH ou outro transtorno de aprendizagem e estabelece que as escolas devam assegurar aos estudantes com TDAH e Dislexia aos recursos didáticos adequados ao desenvolvimento de sua aprendizagem. O documento também indica que é responsabilidade dos sistemas de ensino garantir a formação aos professores, de modo a subsidiar a identificação das necessidades educacionais e a definição da abordagem pedagógica a ser adotada (Brasil, 2021). Além dessa lei, no contexto do Amazonas e do município de Manaus, leis estaduais e municipais que tratam dos direitos dos estudantes com TDAH.

Observa-se que, em muitos contextos, no entanto, esses direitos são invisibilizados por não estarem articulados às diretrizes da educação especial⁷, posto que as pessoas com TDAH não se constituam como público da educação especial com deficiência ou da política voltada às pessoas com deficiência. E, por esse mesmo motivo, não é assegurado ao estudante com TDAH o direito a um professor mediador para auxiliar no processo ensino e aprendizagem, ainda que ele esteja amparado pela educação inclusiva, tampouco atendimento educacional especializado.

d) Categoria temática IV: Impacto da formação docente na compreensão do TDAH e nas práticas pedagógicas

Essa categoria evidencia os desdobramentos da formação docente nas práticas pedagógicas, revelando sua repercussão em ações concretas, como o desenvolvimento de atividades, os processos avaliativos, as estratégias didáticas e o manejo de sala de aula. Essa análise está em consonância com o objetivo geral da pesquisa, e com o objetivo específico (2), ao analisar de que modo a formação orienta as práticas pedagógicas e auxilia o professor na mediação do processo ensino-aprendizagem, conforme evidenciado nos relatos apresentados nos quadros de cada categoria.

⁷ Godoi (s.d) explica que “Em outros países, como nos Estados Unidos, por exemplo, o Departamento Norte- Americano de Educação divulgou, em 1991, mudanças na interpretação das diretrizes federais sobre os serviços de educação especial”, indicando três possibilidades para sua elegibilidade enquanto aluno da educação especial. Para a autora, a segunda possibilidade é inovadora, qual seja, “estender aos estudantes com TDAH a aplicação da categoria denominada ‘Outros prejuízos de saúde’”.

Os relatos analisados demonstram a conexão entre a formação recebida e o exercício do ofício docente, contribuindo para orientar e qualificar as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula regular. Observa-se que essa formação não se restringe ao plano teórico, mas se materializa em ações concretas, principalmente no âmbito da avaliação, das estratégias didáticas e do manejo pedagógico, em consonância com os objetivos da pesquisa.

d.1) Subcategoria “Adaptação da avaliação”

Conforme os relatos dos participantes no Quadro 20 compreende-se que a formação contribuiu para a adaptação dos processos avaliativos, por meio da redução do número de questões, ampliação do tempo para a realização de prova e oferta de atendimento individualizado. Esses procedimentos evidenciam uma compreensão ampliada da avaliação como instrumento pedagógico, e não somente classificatório.

Quadro 20 - Avaliação Adaptada

Participante	Resposta
P1	Prova diferenciada com número menor de questões, tempo de prova... Atendimento individualizado
P2	EU procuro adaptar na prova... e quando eles solicitam ou percebo que estão com dificuldades eu vou orientá-los, na aula em si não, só na avaliação (adaptação).
P3	Utilizo as atividades diferenciadas conforme o nível desses alunos...

Fonte: Autoria própria (2025).

Essa compreensão dialoga com Perrenoud (1999), ao afirmar que a avaliação não possui um fim em si mesmo, nem assume apenas um caráter classificatório, mas também regulador, pois permite ao professor considerar o ritmo, o estilo e as possibilidades de aprendizagem dos estudantes, bem como identificar suas dificuldades potencialidades. No caso de estudantes com TDAH, essa perspectiva favorece a adoção de estratégias como atividades adaptadas, redução do número de questões, ampliação do tempo para realização das avaliações e apresentação de instruções fragmentadas, contribuindo para o acompanhamento e o avanço da aprendizagem.

O autor enfatiza, ainda, que a competência de administrar a progressão das aprendizagens envolve conceber situações-problema adequadas ao nível de

desenvolvimento dos estudantes, realizar avaliações de caráter formativo e tomar decisões quanto à progressão da aprendizagem. Ao associar essa perspectiva ao atendimento de estudantes com TDAH, compreende-se que o professor necessita considerar o ritmo e as características relacionadas à atenção e às funções executivas desses estudantes, adotando estratégias pedagógicas adequadas que favoreçam sua aprendizagem e evitem sua estigmatização, como indisciplinados ou desinteressados.

Dessa forma, essa prática favorece uma abordagem mais formativa e inclusiva. Nesse sentido, o autor explicita que essa competência implica conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível de desenvolvimento e às possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Além desse aspecto, destaca-se também que a formação não contribuiu apenas para o desenvolvimento de competências técnicas e administrativas, mas promoveram mudanças relacionadas à empatia e à afetividade, dimensões fundamentais para o atendimento de estudantes com TDAH no contexto escolar.

d.2) Subcategoria “Estratégias didáticas” (visual, atividades diferenciadas, e recursos)

Conforme os relatos dos participantes apresentados no quadro 21 observa-se a adoção de didáticas diversificadas, atividades ajustadas ao nível de desenvolvimento dos estudantes, utilização de materiais adaptados, organização do espaço físico da sala de aula e incentivo à participação contínua.

Quadro 21 - Estratégias didáticas

Participante	Resposta
P3	Utilizo as atividades diferenciadas conforme o nível desses alunos...
P4	Adoto materiais adaptados (...) e aloca-los em local que ele não se distraia... Sim, realizo muitas práticas em sala de aula com maquetes, vídeos educativos, slides...
P5	Uso de atividades curtas, com imagens e ludicidade...
P6	Trabalho com material concreto, jogos e atividades visuais.
P7	Atividades diferenciadas, mais visuais e com apoio...
P8	Usos cores, imagens e tento adaptar a didática....

P11	Não, na realidade não é bem uma adaptação, modifico minha didática para conduzir o conteúdo...
-----	--

Fonte: Autoria própria (2025).

Essas práticas evidenciam a compreensão das necessidades do estudante com TDAH e indicam que a formação contribuiu para ampliação das práticas pedagógicas dos docentes, favorecendo intervenções mais intencionais e inclusivas. Além disso, é importante compreender que

“[...] nossas práticas pedagógicas precisam considerar teoria e prática de forma recursiva, isto é, em espiral. Há que se tramar filosofias, sociologias, psicologias, histórias, tempo e espaço, metodologias, tecnologias, envolvido, conhecimento específico a ser ensinado e condições materiais, retomando aprendizagens, amadurecendo-as, reconstruindo-as. Além disto, nossas práticas precisam nos ensinar a conviver com a incerteza do conhecimento e do cotidiano, com o imprevisto[...].” (Machado, 2005, p.6)

Essa compreensão dialoga com Libâneo (2022), pois os relatos evidenciam que as práticas pedagógicas se articulam às dimensões do ensino e da didática. O ensino manifesta-se nas ações concretas desenvolvidas pelos professores, como a utilização de materiais visuais, atividades diferenciadas, recursos lúdicos e estratégias de organização da sala de aula.

A didática, por sua vez, evidencia-se nas decisões relacionadas à condução dos conteúdos, à seleção de estratégias de ensino e à adaptação da mediação pedagógica às necessidades dos estudantes. Desse modo, as práticas refletem escolhas didáticas que orientam o processo de ensino e favorecem a aprendizagem, principalmente para o atendimento do estudante com TDAH.

Observa-se, nesse contexto, que os professores articulam a didática e o ensino em sua prática cotidiana, evidenciando a integração entre os conhecimentos pedagógicos e as ações desenvolvidas em sala de aula. Conforme explica Libâneo (2022) a didática ocupa um lugar central na formação teórica e prática dos professores, por estar relacionada à principal atividade do profissional da educação: o ensino, compreendido como a ação de dirigir, organizar, orientar e estimular a aprendizagem. Assim, didática e ensino constituem mediação entre as bases teórico-científicas da educação e a prática docente, articulando o que ensinar e como ensinar.

Dentre as diversas estratégias apresentadas por Godoi (s.d.), ao citar Sánchez-Pérez e González-Salinas (2013) e Silva et al. (2026), destacam-se o estabelecimento de rotinas, a segmentação de atividades mais complexas, o fracionamento de textos longos, a orientação quanto às técnicas de estudo e à organização, o fornecimento de instruções claras, concisas e objetivas, a manutenção de agenda de atividades, a checagem de anotações na agenda e nos cadernos, supervisão das tarefas e a gravação das aulas para posterior revisão dos conteúdos em casa, entre outras estratégias.

Essa compreensão, que abrange desde a proposição de uma rotina ao cuidado com as instruções relativas ao processo ensino-aprendizagem considerando-se a singularidade de cada estudante, corrobora o pensamento de Perrenoud (2000), ao esclarecer que o professor precisa desenvolver competências e reconhecer a heterogeneidade como uma característica estrutural da sala de aula. Isso implica compreender que os estudantes não aprendem da mesma forma nem no mesmo ritmo, sendo relevante planejar situações didáticas flexíveis, utilizar diferentes estratégias de ensino e ajustar as práticas pedagógicas às necessidades de cada, estudantes, evitando práticas padronizadas que possam produzir exclusão ou fracasso escolar.

Nesse contexto, o estudante com TDAH não deve ser percebido como uma exceção ou um desvio, mas como parte integrante da diversidade presente na sala de aula. Não se trata de um caso à parte, mas de um dos estudantes que compõem essa heterogeneidade. Considerando que o transtorno pode impactar funções executivas, como o gerenciamento de tarefas, o controle dos impulsos, o planejamento de ações e a adaptação a novas situações, torna-se necessário que o professor adote estratégias pedagógicas compatíveis com essas necessidades, favorecendo sua participação e aprendizagem.

d.3) Subcategoria “Manejo de sala/ espaço da sala /organização do ambiente”

Na análise dos relatos dos docentes, observa-se que a organização do espaço físico da sala de aula e o manejo da atenção dos estudantes constituem estratégias importantes para favorecer a participação e a aprendizagem, principalmente no atendimento aos estudantes com TDAH. Esses fatores indicam que o ambiente pedagógico não se restringe à disposição física dos alunos, mas envolve decisões intencionais do professor voltadas à mediação do

comportamento, da motivação e do envolvimento dos estudantes nas atividades. De acordo com relatos no Quadro a seguir:

A manutenção de um ambiente estruturado e o posicionamento do estudante sala de aula são pontos destacados nos relatos apresentados no Quadro 22.

Quadro 22 - Outras estratégias

Participante	Resposta
P9	Chamar atenção trabalha com estímulo (...) só vai ter alguma coisa que ele goste, se ele parar, como educação física.
P10	Eu adoto muito a questão de colocar em lugares específicos na sala e de fazer com que eles participem o tempo todo...
P11	Organização dos alunos na sala, onde cada um vai sentar (...) ajuda muito.

Fonte: Autoria própria (2025).

A organização do espaço e o manejo da atenção, relatados pelos participantes P9, P10 e P11, convergem com a perspectiva de Mantoan (2003), ao afirmar que o professor, ao explorar os espaços educacionais e acompanhar o percurso de aprendizagem, constrói o processo de conhecimento em conjunto com os estudantes. Nessa perspectiva, o docente compreende melhor as dificuldades e as potencialidades dos estudantes, promovendo intervenções pedagógicas mais intencionais, inclusivas e condizentes com suas necessidades. Assim, práticas como a organização do espaço e o manejo da atenção, aproximam-se da perspectiva da educação inclusiva, defendida pela autora, ao favorecer a participação efetiva de todos os estudantes.

Essa compreensão é reforçada por Oliveira, Lima e Cavalcante (2016) e Silva e Pansanato (2023). Os autores destacam a importância de adequar a organização da sala de aula para garantir que os alunos com TDAH possam participar plenamente e aprender de maneira eficaz no contexto da escola regular. Isso envolve, entre outros aspectos, a organização do tempo de modo a contemplar atividades de atendimento especializado, quando necessárias ao desenvolvimento do aluno. Essas adaptações visam a promover uma educação inclusiva que atenda às necessidades individuais, reconhecendo que alguns estudantes podem necessitar de suporte adicional, inclusive fora do horário regular de aula.

e) Categoria temática V: Entraves para a efetivação da inclusão do estudante com TDAH

Essa categoria se relaciona tanto com o objetivo geral da pesquisa quanto ao objetivo específico. Nesse sentido, surgem críticas significativas dos professores em relação aos limites da inclusão e do suporte ao estudante com TDAH, evidenciando entraves que dificultam a efetivação dos conhecimentos construídos nas formações em suas práticas pedagógicas.

Os relatos analisados indicam que, embora as formações contribuam para o desenvolvimento dos conhecimentos docentes sobre o TDAH, a efetivação dessas aprendizagens na prática pedagógica permanece condicionada a fatores estruturais, institucionais e relacionais presentes no contexto escolar. Observam-se entraves na própria organização das formações ofertadas, sobretudo quanto ao excesso de conteúdos teórico, à descontinuidade e à ausência de propostas direcionadas à prática pedagógica.

Os participantes também apontam a persistência de resistência e de lacunas formativas entre professores com maior tempo de atuação, bem como a realização de formações concebidas de forma verticalizadas, sem considerar a realidade da sala de aula, o número elevado de alunos e as demandas concretas do cotidiano escolar.

e.1) Subcategoria “Limitações das formações ofertadas”

Essa compreensão dialoga com a reflexão de Nóvoa (1995), ao afirmar que a formação docente precisa estar fundamentada na prática e na reflexão sobre a experiência concreta do professor, e não apenas em modelos alheios à realidade da sala de aula. Conforme evidenciado nos relatos apresentados no Quadro 23, as formações são ofertadas, porém sem a devida escuta dos professores quanto às demandas relacionadas ao contexto escolar e às vivências dessa realidade.

Quadro 23 - Percepção sobre as formações

Participante	Resposta
P6	A formação foi mais teórica faltou prática
P2	O que falta é continuidade
P8	Não foi suficiente, precisava de mais orientações práticas...
P11	Online, mas não foi boa contribuição, não gostei, não teve atividade prática de sugestões para o manejo.

Holanda e Victor (2025, p.16) em estudo sobre a percepção e a formação docente acerca do TDAH, concluíram que o atendimento às especificidades desses estudantes depende de uma formação adequada, capaz de articular teoria e prática, conforme apontado nos relatos dos participantes P6 e P11. Nessa perspectiva, os autores destacam a necessidade “garantir que a formação” dos professores contemple, de maneira efetiva, os saberes pedagógicos, técnicos e humanos indispensáveis à promoção do desenvolvimento integral dos estudantes com necessidades educacionais específicas, a exemplo dos estudantes com TDAH.

Depreende-se desse cenário que a formação de professores constitui um dos eixos sobre os quais se sustenta o processo de inclusão. Por esse motivo, faz-se necessário que esta esteja articulada à realidade vivenciada, pelos docentes, de modo a subsidiar o trabalho pedagógico junto aos estudantes no contexto da educação inclusiva. Ao professor que se depara com uma demanda emergente que e reflete sobre sua prática de ensino (o que, como, para que ensinar), interessa não apenas a apropriação de conhecimentos teóricos, mas também de conhecimentos técnicos, mas também de conhecimentos técnicos que favoreçam sua atuação pedagógica.

A urgência do movimento inclusivo desafia a sala de aula a constituir-se como espaço de prática e experimentação ao mesmo tempo. Daí a importância de que a formação ofertada seja construída a partir da escuta dos professores, possibilitando uma compreensão da prática que ultrapasse a dimensão meramente técnica. Sobre esse aspecto, retoma-se o relato de P11 ao se referir ao formato Online. Para esse professor, essa forma de oferta que se consolidou a partir da pandemia não favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas, pois compreende que a presencialidade proporciona experiências formativas mais significativas nesse sentido.

Mas, no campo da formação, a prática também deve ser entendida como ação que provoca reflexão sobre a docência. Certamente, para P11, esse formato limita certas práticas, compreensão com a qual concordamos. No entanto, esse modelo não deixa de constituir um espaço para pensar a sala de aula e, portanto, refletir sobre a prática. Cremos, assim como P2, que um entrave maior à inclusão,

antes da relação entre teoria e prática ser concretizada pela formação, é a descontinuidade das ações formativa ou a oferta de formações sazonais, que geralmente ocorrem durante as semanas pedagógicas.

No quadro 24, a seguir, observa-se que a vivência da sala de aula e o desconhecimento de seu funcionamento por parte de quem oferta a formação são apontados pelos participantes como entraves à efetivação da inclusão. Esses aspectos são utilizados pelos docentes para explicar os desafios encontrados na concretização de práticas inclusivas no contexto escolar. De igual modo, a ausência dessa discussão na formação inicial dos professores que se formaram antes da institucionalização das políticas públicas de educação inclusiva contribui para a dissonância entre a formação ofertada, o processo de inclusão e realidade escolar.

Quadro 24 - Formação e realidade escolar

Participantes	Respostas
P9	É feito de cima pra baixo, não conhecendo a realidade da sala de aula, 35 alunos crianças, sem mediador. É um sonho pra eles, delírio.
P1	Houve muita resistência dos professores mais antigos, pois não foram preparados... a maioria teve que aprender na marra...

Fonte: Autoria própria (2025).

e.2) Subcategoria “Condições estruturais”

As condições estruturais da escola não se limitam apenas ao espaço físico, incluem também fatores organizacionais, como a quantidade de estudantes por turma, que influenciam a mediação docente e as possibilidades de inclusão, principalmente no atendimento aos estudantes com TDAH. Para Vygotsky (1994), a aprendizagem depende das experiências de interação com o meio social, portanto, é preciso eliminar barreiras que inviabilizam esse processo.

Certamente, a superlotação da sala de aula constitui um entrave significativo, pois não proporciona bem-estar nem ao estudante e nem ao professor, uma vez que compromete diretamente a mediação pedagógica, elemento central da aprendizagem segundo Vygotsky (1994). Se o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais e das intervenções intencionais do professor, turmas numerosas tendem a impossibilitar a observação individual e adaptação de estratégias pedagógicas.

Nesse cenário, compreende-se que o atendimento do estudante com TDAH torna-se limitado, conforme evidenciado no Quadro 25.

Quadro 25 - Inclusão e realidade escolar

Participantes	Resposta
P1	Não é fácil, 30 a 40 alunos como vc vai lidar com NE.
P3	As salas estão cheias de alunos (...) é a superlotação na sala de aula.
P5	Turmas cheias dificultam...
P6	Falta de mediador e recursos...
P10	Não tenho problema de atender alunos (...) o que falta é suporte. Agora é livre a quantidade de alunos (...) uma turma com 35 (...) três eram laudados.

Fonte: Autoria própria (2025).

Além disso, a ausência de professores mediadores e o elevado número de estudantes por sala de aula evidenciam desafios estruturais que extrapolam o alcance da formação teórica, exigindo políticas públicas mais amplas, uma vez que o estudante com TDAH está amparado por leis, mas não está incluído nas diretrizes da educação especial. Dessa forma, o professor mobiliza os conhecimentos adquiridos nas formações continuadas e na autoformação, utilizando práticas pedagógicas que possibilitam atender à estrutura da sala de aula.

Essa compreensão é afirmada por Bernardo e Vasconcelos (2021), ao destacarem que o professor é um profissional que se adapta aos diferentes cenários, o que exige predisposição à formação. Mesmo assim, como já foi especificado, para o bem-estar do professor e dos estudantes é necessário intensificar o apoio pedagógico e ampliar as políticas voltadas à educação especial, de modo a fortalecer o atendimento aos estudantes neurodivergentes, como aqueles com TDAH.

Em pesquisas realizadas por Vilella, Sales e Palma (2025, p.9) verificou-se que, embora os professores apresentem uma postura positiva em relação à inclusão, estes destacam como um dos entraves para lidar com as demandas específicas do TDAH é a falta de apoio institucional o qual deveria ser contínuo.

e.3) Subcategoria Condicionante institucional e cultural

Esta subcategoria aborda fatores institucionais e culturais que influenciam a inclusão do estudante com TDAH, indicando que a inclusão não depende apenas do professor, mas também das condições e da cultura da escola, entendida como o conjunto de valores, concepções e práticas que orientam o modo como a inclusão é compreendida e vivenciada no cotidiano escolar.

De acordo com a análise dos relatos dos participantes da pesquisa no Quadro 26, observa-se que a inclusão de estudantes com TDAH encontra entraves para sua efetivação, sendo permeada por restrições institucionais e culturais presentes no contexto escolar.

Quadro 26- Condicionantes da inclusão

Participante	Resposta
P1	Houve muita resistência dos professores mais antigos, pois não foram preparados... a maioria teve que aprender na marra...
P4	Falta de políticas públicas (...). Falta de estrutura física adequada e pessoal de apoio qualificado. Observo também muita rejeição de atender esses alunos.
P9	Incluir o TDAH, dislexia, tem que colocar na lei de educação especial. Diminuir a quantidade de aluno na sala e um mediador para dar certo.

Fonte: Autoria própria (2025).

Nos relatos dos participantes P2, P4, P9 evidenciam-se aspectos como a resistência profissional, a ausência de formação adequada, e a oferta de formações nem sempre articulada às demandas do contexto escolar. Somam-se a necessidade de maior integração entre políticas públicas, o suporte institucional, a continuidade das formações, e a oferta de apoio especializado. Além disso, os relatos evidenciam as limitações decorrentes do fato de os estudantes com TDAH, embora amparados por legislação específica, não integram o público-alvo da educação especial, o que restringe o acesso a determinados serviços e apoio educacional. Em conjunto, esses fatores que interferem nas condições de efetivação da inclusão.

Esse conjunto de fatores demonstra que a inclusão escolar não depende apenas da atuação individual do professor, mas está diretamente relacionada às condições institucionais e às culturas escolares que orientam e influenciam as práticas pedagógicas. Tal compreensão dialoga com Rodrigues (2008 *apud* Vitaliano, 2019), ao afirmarem que a formação docente precisa envolver novas

perspectivas sobre saberes, competências e atitudes, integrando estratégias formativas que valorizem a diversidade e promovam a inovação pedagógica.

Percebe-se que os desafios relatados pelos participantes reforçam que a inclusão exige não apenas formação continuada, mas também mudanças estruturais, políticas e culturas no sistema educacional. Nesse sentido, ao tratar especificamente do contexto do TDAH, Reis (2011) enfatiza que o docente precisa ser preparado tanto na formação inicial quanto na continuada, além de receber suporte pedagógico e desenvolver conhecimentos sobre o transtorno e sobre estratégias adequadas de atuação em sala de aula, favorecendo a efetiva inclusão escolar.

Em um dos relatos analisados, observa-se uma postura inicialmente interpretativa como rejeição ao atendimento de estudantes neurodivergentes, especificamente daqueles com TDAH. Contudo, essa postura pode ser compreendida não como uma rejeição individual, mas como resultado de múltiplas implicações sociais, formativas e institucionais que atravessam a prática docente. A relação pedagógica é mediada pela singularidade do professor, sua história de vida, valores, crenças e trajetória formativa, assim como pela singularidade do aluno, também marcada por experiências, contextos e condições sociais.

Nesse sentido, os desafios no atendimento ao estudante com TDAH podem estar relacionados às lacunas da formação inicial e continuados, à desinformação sobre o transtorno e ao receio diante das demandas do novo no cotidiano escolar. Todavia, a escola, enquanto espaço da cidadania, tem como finalidade a democratização do conhecimento, o que implica reconhecer a diversidade das pessoas que a constituem.

Essa análise dialoga com Tardif (2014), ao compreender que os saberes docentes não se limitam aos conhecimentos adquiridos na formação acadêmica, mas se constituem principalmente na prática e nas relações estabelecidas no contexto escolar. Para o autor, os saberes experienciais se desenvolvem nas interações cotidianas com os alunos, nas exigências institucionais e nas condições concretas do trabalho docente, sendo pontualmente nessas relações que o professor valida sua competência profissional.

Ademais, as distâncias entre os saberes da formação e reavaliações da própria prática, principalmente no início da carreira, influenciam a forma como o docente se posiciona diante das diferenças presentes no contexto educacional.

e.4) Subcategoria fatores familiares e sociais

Os relatos docentes evidenciam que fatores familiares também interferem no processo e inclusão do estudante com TDAH, sobretudo quando há resistência ao diagnóstico ou ausência de apoio ao estudante, conforme evidenciam os relatos dos participantes, no Quadro 27.

Quadro 27 - Família e escola

Participante	Resposta
P7	Muitos pais não aceitam o diagnóstico...
P8	A falta de apoio da família atrapalha

Fonte: Autoria própria (2025).

Os estudos realizados até o momento apontam que, frequentemente, é a escola quem primeiro identifica os sinais do transtorno no estudante. Os relatos dos professores entrevistados convergem com outras pesquisas, nas quais os docentes também relatam que, em alguns casos, as famílias apresentam resistência em reconhecer a condição do filho. De acordo com Villela, Sales e Palmas (2025), ao investigarem as práticas inclusivas, os recursos pedagógicos e a produção de materiais voltados a esse público, ressaltam a importância de uma abordagem colaborativa, envolvendo diferentes atores, como a família. Nesse sentido, os relatos dos participantes reforçam a necessidade de uma parceria efetiva entre escola e família, de modo que os pais colaborem com ações inclusivas desenvolvidas no contexto escolar em benefício de seus filhos.

O tema da família e da colaboração, se bem observado, é objeto das formações selecionadas, descritas no quadro 11, nos itens “Papel do Professor” e “tratamento integrativo” e no quadro 13, nos itens “Papel da família” e “Garantia e aplicações dos direitos, sendo recomendado que os professores fossem instados a serem, dentre outros pontos, empáticos com aluno e família”. Ressalta-se que o fato de muitos pais rejeitarem os laudos não diz respeito apenas ao TDAH. As pesquisas em educação especial apontam que o mesmo ocorre com a deficiência, com o TEA, entre outros. Há raízes religiosas, culturais, subjetivas que se impõem nesses casos.

Ainda assim, mesmo sem apoio dos pais, é fundamental para ação educativa junto a esses alunos que os professores considerem a articulação com a família. Holanda e Victor (2025, p.12) registram, em sua investigação, o papel fundamental dos professores em relação a dar início ao processo de investigação

de TDAH em face da dificuldade de aprendizagem apresentadas por esses alunos. Nesse sentido, é importante, como diz Godoi (s.d.) que o trabalho seja conjunto, mas também institucional, envolvendo profissionais como psicopedagogo e psicólogos, pois também o professor precisa de apoio.

f) Categoria VI: Produtos Educacionais

Esta Categoria apresenta o Produto Educacional desenvolvido a partir da pesquisa, articulado ao objetivo geral e voltado às demandas identificadas no atendimento ao estudante com TDAH.

Quadro 28 - Produto Educacional

Subcategorias	Participantes e Relatos
“Materiais práticos para sala de aula”	P2 - Fazer uns balões com características do TDAH, quadros com orientações...
	P3 - Atividade práticas, não só teoria (...) uma apostila com modelos.
	P9 - Incluído na lei de educação especial, informações sobre como lidar com estudante TDAH.
“Orientações para família e escola”	P10 - De saber como lidar com essas crianças (...) e não só com as crianças, mas também os Pais.
“Materiais práticos e orientações”	P5 - Um material prático com orientações e atividades prontas...
	P6 - Um guia com sugestões e exemplos...
	P7 - Apostila com modelos de atividades...
	P8 - Mais formação prática e materiais para o professor...
“Conteúdos essenciais para professores e pais”	P9 - Inclusão na lei de educação especial, informações sobre como lidar com o estudante TDAH.

Fonte: Autoria própria (2025).

A análise dos relatos evidencia que os professores manifestam a necessidade de materiais pedagógicos práticos que auxiliem no atendimento do estudante com TDAH. Entre as sugestões apresentadas, destacam-se manuais e guias com orientações, estratégias didáticas, recursos visuais e orientações de práticas e estratégias pedagógicas. Os participantes também ressaltam a importância de conteúdos que esclareçam tanto a condução pedagógica quanto os aspectos normativos e informativos relacionados ao transtorno.

Os docentes buscam instrumentos concretos que favoreçam a mediação pedagógica e a organização das práticas, fortalecendo a autonomia do professor, a segurança profissional e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas no atendimento ao estudante com TDAH. Os participantes sugerem que esse material contemple informações destinadas às famílias, a fim de fortalecer a articulação entre família e escola. Essa observação demonstra uma compreensão ampliada do processo educativo, que ultrapassa a dimensão pedagógica e abrange aspectos relacionais, institucionais e contextuais.

Destarte, reafirma-se que o professor é o protagonista deste estudo, por meio do seu exercício profissional, tendo como foco em proporcionar o crescimento do aluno. Sendo o mediador entre o aluno e o conhecimento, possui possibilidades de viabilizar situações pedagógicas que atendam às necessidades educacionais específicas dos estudantes, para que desenvolvam o seu potencial afetivo, social e intelectual e a superação de seus desafios (Rocha, 2017). Logo, no contexto da formação docente, os produtos educacionais precisam dialogar com as necessidades formativas dos professores, contribuindo para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas e para a promoção de uma educação mais inclusiva.

No recente Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034 (PL 2614/2024⁸, p.13), o estado brasileiro ressalta, considerando-se os níveis em que os professores atuam políticas de formação “com vistas ao aperfeiçoamento permanente das práticas pedagógicas e com foco em experiências efetivas para atuar em turmas heterogêneas, inclusivas e em contextos territoriais, sociais, socioambientais e culturais diversificados”.

Neste contexto, cumpre ressaltar que propostas didáticas, recursos pedagógicos, produtos educacionais, entre outros, que dialogam com temas emergentes no contexto educacional, proporcionando aprendizagem aos professores, corroboram com a formação docente. Dadas as subcategorias e as respostas dos participantes em face do TDAH, observa-se que desde a legislação até os conteúdos relativos à abordagem do transtorno é do interesse dos professores, ainda que seu interesse maior repouse nas práticas e orientações.

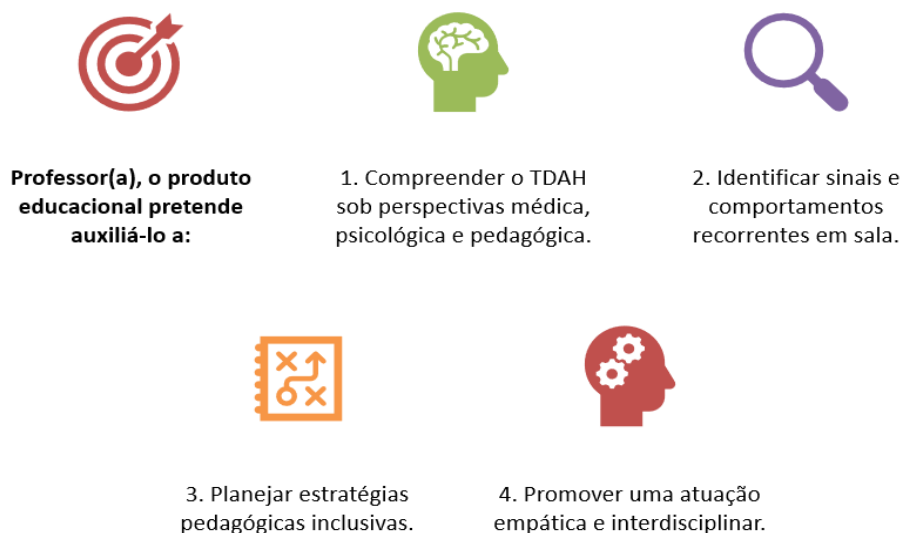
Em face do que os professores apontaram nessa categoria e em atendimento a um dos objetivos de pesquisa, desenvolvemos no decorrer de nossa

⁸ Ainda em tramitação no Senado Federal.

investigação um produto educacional (PE) com orientações a respeito do acolhimento, inclusão e estratégias pedagógicas com a finalidade de contribuir na formação do professorado para o atendimento do aluno com TDAH. Optamos por construir um material didático-instrucional, intitulado “Autoformação docente para atendimento de estudantes com TDAH no contexto escolar”, na forma de e-book.

Dividido em dois módulos, o PE, que se encontra no contexto da autoformação foi validado, na sua primeira versão, junto a professores da educação básica em uma escola estadual⁹. Durante o encontro formativo, apresentamos o produto a partir de seus objetivos (figura 3) e sua organização modular (figura 4).

Figura 7- Vista dos objetivos do produto educacional



Fonte: Autoria própria (2025).

Figura 8 - Vista dos conteúdos do Módulo I

Importância do Tratamento e Acompanhamento

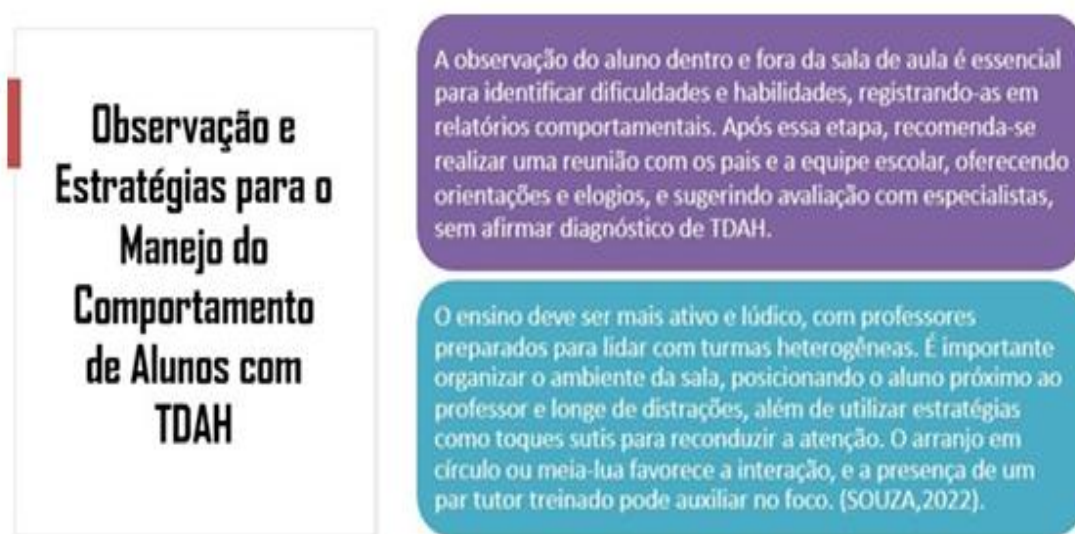
- Abordagem multimodal: acompanhamento médico, psicoterapia e suporte escolar;
- Tratamento não é apenas medicamentoso: envolve também rotina, organização e apoio emocional;
- A escola tem papel essencial no monitoramento do comportamento e na parceria com a família;
- Professores devem observar e comunicar, não diagnosticar;
- Abordagem multimodal: acompanhamento médico, psicoterapia e suporte escolar;
- Tratamento inclui rotina, organização e apoio emocional;
- Papel da escola: monitoramento e parceria com a família;
- Professores devem observar e comunicar, não diagnosticar.

⁹ Essa escola e os professores participaram apenas do processo de validação.

Fonte: Autoria própria (2025).

Ressalta-se que no processo de validação do PE, buscamos destacar os conhecimentos relevantes sobre o TDAH, sublinhando principalmente a adoção de estratégias pedagógicas inclusivas, o que foi apontado como lacuna nas formações segundo os 11 professores participantes da pesquisa.

Figura 9 - Estratégias de Manejo



Fonte: Autoria própria, 2025.

Por ocasião da validação, o produto, que foi avaliado por treze profissionais da educação, em uma roda de conversa e por meio de uma ficha de avaliação, foi aprovado. De acordo com as respostas dos itens discursivos, os participantes apontaram algumas limitações relacionadas a fatores externos, como tempo disponível, espaço físico, número elevado de alunos e condições reais de trabalho docente.

Essas falas retomam também os relatos dos participantes da pesquisa e daqueles que participaram das formações propostas pela secretaria de educação. Destaca-se que essas ressalvas não estão relacionadas à qualidade pedagógica do produto educacional, mas às condições estruturais do contexto escolar, conforme as experiências dos professores da escola onde foi realizada a atividade de formação para validação.

A aprovação do PE, mesmo diante dos desafios do cotidiano escolar, evidencia sua contribuição para a ação docente em face do atendimento de estudantes com TDAH. A 2ª versão a ser apreciada pela banca apresenta-se mais organizada e estruturada, conforme apresentamos a seguir na figura 10.

Figura 10 - 2ª versão do PE

Baseadas no Modelo Teórico de Barkley sobre o TDAH

Dicas

DICA 1

O Principal desafio do estudante com TDAH não está em prestar atenção. Mas em controlar quando e como a atenção é usada.

Dica 1: Entenda o papel central da inibição comportamental

O ponto-chave do TDAH está na dificuldade de inibir comportamentos automáticos.

Isso significa que o aluno com TDAH pode:

- Ter dificuldade em pausar uma resposta impulsiva;
- Interromper um comportamento inadequado mesmo sabendo que não é o momento;
- Ser facilmente distraído por estímulos externos ou por pensamentos aleatórios.

Como o professor pode mediar:

- Estabeleça rotinas claras e previsíveis em sala de aula;
- Combine sinais discretos para lembrar o aluno de se autorregular (ex: toque leve na mesa, olhar combinado);
- Dê tempo extra para que o aluno possa refletir antes de responder.

DICA 2

Apoie a Memória de Trabalho Não Verbal

Essa função envolve a capacidade de “segurar” informações visuais e espaciais na mente (como lembrar o que estava fazendo, ou imaginar uma sequência). Alunos com TDAH tendem a perder o fio do raciocínio ou se esquecer do que iam fazer.

Sugestões práticas

- Use recursos visuais (cartazes, ícones, esquemas);
- Divida tarefas longas em etapas pequenas e visíveis;
- Reforce verbalmente o que precisa ser feito (“primeiro isso, depois aquilo”).

31

Fonte: Autoral, 2025.

Enfatiza-se que o produto tem possibilidades de contribuir para as formações com foco no TDAH objetivando a adoção de práticas pedagógicas e de acolhimento dos discentes, oportunizando aos professores o desenvolvimento de suas habilidades e competências socioemocionais, e, por meio desse processo, proporcionar aos discentes avanços no processo ensino-aprendizagem. Por fim, dada à aderência à formação de professores, entende-se que o produto apresenta potencial de replicabilidade e, a considerar por sua finalidade, relacionada ao acolhimento, estratégias pedagógicas, e competências socioemocionais, o produto

poderá contribuir para com a qualidade de vida e o bem-estar social dos indivíduos no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral investigar os desdobramentos das formações em educação especial, com foco no Transtorno de Déficit de atenção e Hiperatividade (TDAH), na prática pedagógica de professores da educação básica que atuam em sala de aula regular, no atendimento de estudantes com (possível) TDAH. Buscou-se compreender de que forma tais formações contribuem para a construção de conhecimentos docentes e para o atendimento educacional desses estudantes.

O estudo emergiu da problemática observada ao longo da trajetória profissional da pesquisadora, marcada pela presença recorrente de estudantes com TDAH nas instituições de ensino. Nesse contexto, a formação docente mostra-se fundamental para o acolhimento, a compreensão da condição desses estudantes e a organização de estratégias e práticas pedagógicas inclusivas.

Os resultados indicam que as formações continuadas sobre o TDAH contribuíram para compreensão dos sinais mais recorrentes do transtorno, como a hiperatividade, e a desatenção, bem como para a qualificação das práticas e estratégias pedagógicas desenvolvidas com os estudantes, evidenciando um maior alinhamento entre a didática e o processo de ensino.

As formações também apontam para a necessidade de propostas mais estruturadas, de maior aprofundamento sobre o tema e o fortalecimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, uma vez que, mesmo diante das contribuições proporcionadas por essas formações, ainda persistem lacunas formativas importantes. Entre elas, destaca-se a ambivalência entre a compreensão do TDAH e a associação do comportamento do estudante à indisciplina ou ao desinteresse.

Em alguns casos, percebe-se, ainda, o entendimento de que a intervenção pedagógica depende da apresentação de um laudo médico, evidenciando uma cultura escolar na qual esse documento, assume um papel predominante para o reconhecimento das necessidades educacionais do estudante. Embora o laudo médico seja um instrumento importante para subsidiar a compreensão do quadro

clínico e favorece a articulação entre os profissionais envolvidos, esse documento deve atuar como um recurso de apoio ao trabalho pedagógico.

Considerando que as práticas inclusivas precisam ser construídas a partir das necessidades educacionais e da singularidade de cada estudante, a formação docente é essencial para que os professores desenvolvam conhecimentos, estratégias e práticas pedagógicas adequadas. Além disso, destaca-se que tais conhecimentos possibilitaram aos professores desenvolver estratégias didáticas mais flexíveis, como a organização do ambiente de aprendizagem, adaptação de atividades e avaliações e o uso de recursos visuais e metodológicos diversificados no processo de ensino. Esses elementos evidenciam que a formação docente constitui um importante fator para a qualificação da prática pedagógica e do fortalecimento da inclusão escolar.

Dessa forma, destaca-se a presença da autoformação docente, evidenciada pela iniciativa dos professores, em buscar cursos, leituras e pesquisas sobre o TDAH, evidenciando uma postura ativa e reflexiva frente às demandas do contexto escolar. Contudo, embora a autoformação contribua para o desenvolvimento profissional, a formação docente e a inclusão não dependem exclusivamente da iniciativa individual dos professores. Faz-se necessário o fortalecimento de políticas públicas que garantam formações continuadas sistemáticas, investimento financeiro adequado, apoio institucional e condições estruturais e pedagógicas para o atendimento dos estudantes com TDAH.

Além disso, constata-se que às condições institucionais e estruturais das escolas, são apontadas como determinantes para a efetivação das práticas inclusivas. Entre essas condições, destacam-se a superlotação das turmas, a ausência de mediadores, lacunas no suporte pedagógico e a fragilidade na articulação com políticas públicas e, em alguns casos a desinformação familiar.

Somando-se a esse contexto, destaca-se a legislação brasileira, composta por leis municipal, estadual e federal, que assegura direitos educacionais, aos estudantes com TDAH. Entretanto, esses estudantes não estão explicitamente incluídos nas diretrizes da educação especial, o que contribui para ausência de profissionais de apoio e para fragilidade das condições de atendimento. Essas questões foram apontadas como entraves recorrentes.

Dessa forma, evidencia-se que a inclusão do estudante com TDAH não depende exclusivamente da ação individual do professor, mas da construção

coletiva de condições educacionais que favoreçam a participação, a aprendizagem e o respeito à diversidade no contexto escolar. Isso implica a adoção de práticas pedagógicas orientadas pela equidade, capazes de promover o desenvolvimento e a participação de todos os estudantes.

Nesse sentido, torna-se essencial intensificar políticas de formação continuada articuladas às práticas pedagógicas concretas, bem como fortalecer culturas escolares pautadas no acolhimento, no respeito e na valorização da diversidade. A escola precisa consolidar-se como espaço de formação humana, cidadã e social, no qual os estudantes sejam incentivados a desenvolver autonomia, criticidade e respeito às diferenças e a desinformação não tenha espaço.

O professor assume papel central nesse processo, constituindo-se como agente de transformação no contexto escolar. Sua atuação pode favorecer o desenvolvimento das competências e potencialidades dos estudantes, por meio do apoio, do incentivo e da criação de oportunidades de aprendizagem. Percebe-se que o incentivo, embora possa parecer uma ação simples, representa uma força significativa no percurso formativo do estudante, contribuindo para seu desenvolvimento e para a superação de desafios. Ressalta-se, assim, a importância do preparo docente e do suporte adequado para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas.

Reconhece-se, portanto, a complexidade do trabalho docente, que exige constante adaptação, reinvenção e mediação do conhecimento diante da diversidade presente em sala de aula. O professor atua diariamente com múltiplos desafios, desempenhando um papel que ultrapassa a dimensão técnica e alcança a dimensão social e humana da educação, uma vez que não atende apenas um aluno por vez, mas atende uma turma inteira, composta por diferentes necessidades, ritmos, potencialidades e singularidades.

Como desdobramento da pesquisa, destaca-se o produto educacional elaborado a partir das contribuições dos professores participantes do percurso investigativo desse estudo. Emerge desse processo, um e-book instrucional intitulado “Autoformação docente para atendimento de estudantes com TDAH no contexto escolar”. O material constitui uma proposta formativa concreta, articulada às demandas identificadas na pesquisa, reunindo orientações, estratégias pedagógicas, informações conceituais e sugestões de atividades e práticas

inclusivas. Considera-se que o produto apresenta potencial para apoiar o trabalho docente e fortalecer o acolhimento e a mediação pedagógica, beneficiando professores, escolas e estudantes, ao reconhecer a singularidade de cada sujeito e favorecer o desenvolvimento de suas potencialidades.

Destarte, ressalta-se que a formação docente sobre o TDAH é condição necessária, porém não suficiente, para efetivação da inclusão escolar. Sua eficácia depende da articulação com políticas públicas consistentes, suporte institucional, condições estruturais adequadas e culturas escolares comprometidas com a diversidade.

A inclusão do estudante com TDAH precisa ser compreendida como um processo coletivo, que envolve a família, professores, gestores, profissionais da saúde, em uma equipe multidisciplinar, e o próprio sistema educacional. A escola por ser o espaço cotidiano de convivência do estudante, assume papel estratégico na promoção de uma cultura inclusiva e de qualidade social, contribuindo para a construção de cidadãos comprometidos consigo mesmos e com o coletivo.

Destaca-se que este estudo se insere no percurso profissional da autora no campo educacional, contribuindo para sua ressignificação profissional e para o alinhamento entre trajetória acadêmica, valores, estratégias e práticas pedagógicas. O contato direto com estudantes que apresentam desafios atencionais e comportamentais, bem como a participação dos professores desta pesquisa na busca por conhecimentos que promovam um ensino de qualidade, e possibilitaram a identificação de lacunas formativas e institucionais, orientando a construção deste trabalho.

Almeja-se que os resultados apresentados possam subsidiar novas pesquisas e investigações em diferentes contextos educacionais, contribuindo para intensificar as práticas pedagógicas inclusivas para o desenvolvimento profissional docente no atendimento aos estudantes como o TDAH, ampliando suas possibilidades de aprendizagem e bem-estar social.

REFERÊNCIAS

- AMAROLINDA, Z.S. Um retorno ao básico: Compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. **Revista de administração da Universidade Federal de Santa Maria**, v. 2, n. 2, p. 250-269, 2009.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed. Porto Alegre, p. 948, 2014.
- ANTUNES, Denise Dalpiaz; PLASZEWSKI, Helenara. O ser professor em contínua construção. **Educação (Porto Alegre)**, v. 41, n. 1, p. 30-40, jan.-abr. 2018.
- ARNETT, A.B. *et al*. Links Between whitem person fluctuations in hyperactivity/attention problems and subsequent conduct problems. **J. Child Psychool Psychiatry**, v. 57, n. 4, 2016, p. 502-509.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO. **Como ajudar o aluno com TDAH**. 2012. Disponível em: <https://tdah.org.br/tratamento>. Acesso em: 17 set. 2014.
- AZAMBUJA, L. G. P.; LIMA, R. C. D. de S. Indisciplina: o olhar dos educadores. **Pedagogia em foco**, v. 10, n. 4, p. 61-75, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARKLEY, R.A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**: guia completo e autorizado para os pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BARKLEY, R. A. MURPHY K. R. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. Exercícios clínicos. Porto Alegre, RS: Artmed editora, 2008.
- BATISTA, N. L; FELTRIN, T; BECKER, E. L. S. Autoformação docente e formação continuada: olhares autobiográficos sobre a formação de professores da educação básica. In: SOEIRA, E.R; BRASILEIRO, R.M. O. (Orgs). **Formação de professores para a educação básica**: inovações, desafios e tensões. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2019.
- BENCZIK, E. B. P; BROMBERG, M. C. Intervenções na Escola. In: MATTOS, P; ROHDE, LUÍS, A. **Princípios e Práticas em TDAH**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BERNARDO, E. S; VASCONCELLOS, K. Ser professor, uma construção em três atos: formação, indução e desenvolvimento de carreira, 2021. **Educação em revista**, UFMG (37). Disponível <https://www.scielo> 2021.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Projeto de Lei nº 2.614**, de 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica/Secretaria de Educação Especial** – MEC; SEESP, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Projeto Escola Viva** - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, C327 2002, Série 2 | 96p.: il.

CAMILO, L. A. **O conceito de TDAH**: concepções e práticas de profissionais da educação. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Medicina de Botucatu, 2014.

CYPEL, S. **A criança com déficit de atenção/hiperatividade**. 2. ed. São Paulo: Lemos, 2003.

CRICHTON, Alexander. An inquiry into the nature and origin of mental derangement: comprehending a concise system of the physiology and pathology of the human mind. London: T. Cadell Jr. & W. Davies, 1798.

DUPAUL, G. J.; STONER, G. **TDAH nas escolas**: estratégias de Avaliação e Intervenção. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2007.

FARINE, I; BENVENUTTI D. B. **Formação continuada de professores: perspectiva humana e emancipatória**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2024.

FAZENDA, I. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRANCO, M.A.R.S. **Prática pedagógica e docência**: um olhar a partir da epistemologia do conceito in ESTUDOS. Rev. Bras. Estud. Pedagog. 97 (247). Sep-Dec 2016.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GODOI, E. N. Políticas públicas educacionais e as crianças com TDAH. **6º Seminário Educação e Formação humana**: desafios do tempo presente. I simpósio Educação, Formação e Trabalho. Minas Gerais. S.d.in <https://pos.uemg.br/ppgeduc-anais-6-seminario/category/135-6-eixo-ii-trabalho-historia-da-educacao-e-politicas-educacionais?>

GOLDSTEIN, M.; GOLDSTEIN, S. **Hiperatividade**: como desenvolver a capacidade de atenção da criança. Campinas, S.P: Papyrus Editora, 2004.

GREVET, E. H.; ABREU, P. B.; SHANSIS, F. Proposta de uma abordagem psicoeducacional em grupos para pacientes adultos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. **Ver. Psiq.** v.25, n.3, p. 446-452, set.2003. ISSN0101-8108. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rprs/v25n3/19617.pdf>> Acesso em: 10 de dez. 2025.

GUIMARÃES, U. A. *et al.* Os desafios no ambiente escolar e a importância da gestão no cuidado de discente com TDAH. **Recima21: Revista Científica Multidisciplinar**, v. 4, n. 11, 2023, p. 1-11.

HELLAND, W. A. *et al.* Language Impairments em Children with ADHD and in children with Reading Disorder. **J Atten Disord**, v. 20, n. 7, p. 581-9, 2016.

HOLANDA, V.C.B.; VICTOR, V. F. Percepção e formação docente sobre o TDAH na Educação Profissional e Tecnológica: um recorte no Instituto Federal do Tocantins in **Rev. Sítio Novo**, Palmas v. 9 2025. e-ISSN: 2594-7036 In <https://doi.org/10.47236/2594-7036.2025.v9.1725>

LANGE, Klaus W.; REICHL, Susanne; LANGE, Katja M.; TUCHA, Lara; TUCHA, Oliver. The history of attention deficit hyperactivity disorder. **Attention Deficit and Hyperactivity Disorders**, v. 2, n. 4, p. 241–255, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2022.

LUCA, M. A. S.; CIULIK, F. **A indisciplina da criança em casa e o TDAH**: uma identificação de indícios por parte da família. São Paulo: Psicopedagogia Agência Financiadora, 2007, p. 01-16.

JESUS, R. C.; ANJOS, S. N. S.; NERI, F. S. M. O tratamento farmacológico para o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade no desenvolvimento de crianças e adolescentes. **Revista Contemporânea**, v. 2, n. 6, 2022, p. 1474–1488.

JUNIOR, P. R. R. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: implicações no cotidiano escolar. **Revista ibero-americana de humanidades, ciências e educação**, v. 7, n. 4, p. 650-665, 2021. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v7i4.994>. Acesso em: 14 dez. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2018.

MACHADO, V. Definições de prática pedagógica e a didática sistêmica: considerações em espiral. **Revista Didática Sistêmica**. Volume: 1 Trimestre: outubro-dezembro de 2005.

MAIA, M. I; CONFORTIN, Helena. TDAH e aprendizagem: um desafio para a educação. **Perspectiva**, Erechim, v. 39, v. 148, 2014, p. 73-84.

MANAUS. **Lei Nº 2260 de 04/12/2017**, Municipal, Manaus - LegisWeb. Disponível em:

<<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=353290#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20as%20medidas%20a>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARASHI, A.; DOLATDOOST, M. ADHD and adolescent EFL learners' speaking complexity, accuracy, and fluency. **Iranian Journal of Language Teaching Research**, v. 4, n. 2, 2016, p. 105-126.

MARTINS, V.P. S. *et al.* Comportamentos indicativos de indisciplina x comportamentos indicativos de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade na escola. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano. 07, Ed. 12, Vol. 04, pp. 133-146. Dezembro de 2022. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/indicativos-de-indisciplina>.

MELO JÚNIOR, A. L.; SANTOS NETO, J. L. O olhar freireano sobre a formação de professores para a educação básica. **Cadernos CIMEAC**, v. 8, n. 2, p. 120-137, 2018.

METRÓPOLES. **Censo**: inclusão de autismo e TDAH é aprovada em comissão da Câmara, 2023. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/censo-inclusao-de-autismo-e-tdah-e-aprovada-em-comissao-da-camara>. Acesso em: 4 jun. 2024.

MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOREIRA, A. A.S. COUTINHO, D. J. G. Formação continuada de professores: inclusão sociodigital da teoria à prática. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 9, ed. 01, v. 01, p. 84-99, 2024.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019a. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: ago. 2023.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola**. Educação e realidade. Universidade de Lisboa. Lisboa, 2019b.

OLIVEIRA, A. C. M.; LIMA, D. P.; CAVALCANTE, T. C. **Práticas pedagógicas facilitadoras da aprendizagem com crianças com TDAH**. UFPE, 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PONTES, T. P. A.; GIORGI, C. A. G. O lugar de Paulo Freire na formação e nos saberes dos professores. **Devir Educação**, v. 4, n. 1, p. 116–138, 2020.

REIS, G. V. **Alunos diagnosticados com TDAH**: reflexões sobre a prática pedagógica utilizada no processo educacional. Parnaíba. 2011. Disponível em: http://www.uems.br/portal/biblioteca/repositorio/2011-12-15_13-12-05.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

RIBEIRO, S.P. TCC e as funções executivas em crianças com TDAH. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 12, n. 2, 2016, p. 126-134.

RIEF. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis, Vozes, 1993.

ROCHA, M.M; COSTA, M P.R.C. Condutas típicas na Educação especial. Histórico, conceituação vigente e TDAH in COSTA, M P.R.C (org). **Educação especial**: aspectos conceituais e emergentes. Editora EDUFSCAR, São Carlos, 2009.

ROHDE, L. A. *et al.* Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 22, n. 2, 2000, p. 7-11.

ROHDE, L. A.; MATTOS, P. **Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2003

ROSA, Maria I. de F. P. dos S.; SCHNETZLER, R. P.. A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 1, p. 27-39, 2003.

SANTIAGO, M. E.; BATISTA NETO, J. Formação de professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos. **Revista e-curriculum**, v. 7, n. 3, p. 1-19, 2011.

SANTOS, S. M. A. V. et al. Compreendendo a dislexia e o TDAH: impactos no desenvolvimento do aluno e estratégias de suporte. **Revista Foco**, v. 16, n. 11, e3776, 2023.

SENO, M. P. **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): o que os educadores sabem?** São Paulo. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n84/v27n84a03.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2023.

SILVA, A. B. B. **Mentes inquietas: TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade**. Rio de Janeiro: Principium Editora, 2014.

SILVA, B. R.; PANSANATO, L. T. E. As características do aluno com TDAH que influenciam a aprendizagem no ambiente escolar. **Contemporânea**, v. 3, n. 12, p. 29586-29599, 2023.

SILVA, M. V. M.; NARCISO, R. O papel do professor e o ambiente de aprendizagem. **Revista Amor Mundi**, Santo Ângelo, v. 4, n. 5, p. 107-113, 2023.

SOARES, M. G. Escritos freireanos sobre formação do professor: a construção contínua da ação docente nas experiências latino-americanas. **Revista Cocar**, n. 2, p. 207–225, 2017.

SOUZA, F. A.; OLIVEIRA, V. C. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: atuação do psicólogo apoio à criança com TDAH. **Psicologia e Saúde em debate**, v. 4, n. Suppl1, 2018, p. 21. Disponível em: <http://psicodebate.dpgpsifpm.com.br/index.php/periodico/article/view/367>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SCHÖN, D. A. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

STILL, George F. The Goulstonian lectures on some abnormal psychical conditions in children. *The Lancet*, 1902.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

TINOCO PACHECO, M.L. Acesso, permanência e êxito de estudantes cotistas: desafios institucionais in **Anais do VI Seminário do Ensino Médio Integrado e VI Simpósio da EJA Integrada à EPT**. Acesso, permanência e êxito na EPTNM e na EJA: desafios e possibilidades. / Organizado por Rosangela Santos [et al.]. – Manaus, AM: IFAM, 2024.

VITALIANO, C.R. **Formação de professores de educação infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais uma pesquisa colaborativa**. Disponível <https://www.scielo>: Scientific Electronic Library Online, São Paulo, 2019.

VITORASSI, R.; SANTOS, R. A função do professor frente ao aluno com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). **RECIT**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Medianeira, Paraná, Brasil. v. 8. n. 15, 2017.

VYGOTSKY, L;S. A formação Social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes. 1994.

WRIGHT, G.S. **ADHD perspectives**: medicalizations and ADHD connectivity. Joint AARE APERA International Conference, Sydney, 2012

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. *Tradução de Daniel Grassi*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (-a) participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**Formação docente para o atendimento de estudantes com TDAH no contexto escolar**”, desenvolvida por Márcia Lopes Rocha, estudante do curso de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico na Linha 1 – Processo Formativo de Professores no Ensino Tecnológico.

O objetivo geral da pesquisa é “investigar os desdobramentos das formações em educação, com foco no Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade TDAH, na prática pedagógica dos professores de sala regular no atendimento a estudantes com (possível) TDAH”. O convite a sua participação se deve à importância do levantamento de informações sobre sua formação e práticas, que contribuirá com o estudo bem como com o desenvolvimento do produto educacional para o processo formativo de docentes na educação básica.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como declinar de sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito relevante para a execução da pesquisa. Ainda esclarecemos que não terá despesa alguma nem compensação financeira relacionada à pesquisa e produtos dela derivados.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. Esclarece-se ainda que a qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Caso haja interesse de ser identificado (-a) na pesquisa, tanto você ou sua instituição, deverão manifestar-se. Nos casos em que houver a vedação da identificação, será garantida a confidencialidade. A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista à pesquisadora. O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente uma hora. A entrevista será armazenada em arquivo impresso, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora. Todo material será mantido no banco de dados até o encerramento da pesquisa.

Riscos e Ações: A pesquisa sobre o tema incluem riscos referentes à: a) exposição de opiniões e práticas profissionais, que podem gerar desconforto; b) temor de julgamentos a partir do conteúdo revelado; c) impacto emocional, ao recordar situações desafiadoras; d) e invasão de privacidade, mediante identificação e divulgação de informações confidenciais. Caso tais situações ocorram, sublinhamos as seguintes ações para saná-las: a) Realização de

acolhimento por parte da pesquisadora; b) Atenção aos sinais de desconforto, momento em que a entrevista poderá ser suspensa temporariamente, e um novo agendamento poderá ser proposto; c) Minimização de desconforto, com garantia de local reservado e de liberdade para não responder questões delicadas; d) Garantia de acesso aos resultados. Com relação às questões de ordem física ou social, pode-se considerar de risco mínimo, uma vez que os dados serão tratados de forma anônima e confidencial.

Benefícios Diretos e Indiretos: Com relação aos benefícios para o participante, este terá oportunidade de compartilhar suas experiências, reflexões, percepções e perspectivas sobre sua formação e suas práticas pedagógicas, contribuindo para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, possibilitando reflexões significativas sobre o trabalho docente realizado junto a estudantes com TDAH. Essa colaboração na pesquisa em curso não apenas valoriza o conhecimento do participante, como também o posiciona como agente ativo de mudança na melhoria da qualidade educacional com vistas ao processo inclusivo, modelo em voga no estado brasileiro. Indiretamente, esta pesquisa beneficiará o processo formativo de professores da educação básica em sala regular, que atuam no atendimento de estudantes com TDAH. Ainda, a pesquisa poderá subsidiar a construção de um projeto de qualidade profissional e social do docente no contexto de uma formação contínua, implicando positivamente o trabalho docente desenvolvido em sala de aula.

Os resultados serão divulgados em eventos e congressos dirigidos ao público da Educação e/ ou Educação Especial, assim como na forma de relatórios, artigos científicos direcionados a dissertação/tese. Informamos que o Termo será emitido em duas vias, rubricadas as páginas sendo uma para o participante e outra para o pesquisador.

Caso haja interesse, a qualquer momento, em qualquer etapa, de obter informações adicionais ou questões pertinentes à pesquisa, você poderá contatar a pesquisadora responsável, Márcia Lopes Rocha no e-mail psicomrocha7@gmail.com e celular (92)99246-470; sua orientadora Profa. Dra. Maria Lúcia Tinoco Pacheco, no e-mail lucia.tinoco@gmail.com ou celular (92) 91193355 e ainda o Comitê de Ética Envolvendo Seres Humanos (CEPSH/IFAM), pelo E-mail: cepsch.ppgi@ifam.edu.br, ou Tel.: (92) 99823-4114. O CEPSH/IFAM situa-se à Rua Ferreira Pena, 1109, Prédio da Reitoria, 2ª andar, Centro, Manaus – AM.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____ RG nº _____.

Abaixo assinado, concordo voluntariamente em participar da pesquisa “**Formação docente para o atendimento de estudantes com TDAH no contexto escolar**”, descrita anteriormente, como sujeito. Declaro ter sido devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Márcia Lopes Rocha sobre os objetivos e procedimentos adotados na pesquisa, assim como os possíveis riscos e benefícios envolvidos de minha participação. Foi-me garantido que não sou obrigado a participar da pesquisa e posso desistir a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Foi-me dada a oportunidade de fazer perguntas e recebi, em caso de dúvidas, os e-mails e números de telefone dos responsáveis pela pesquisa. Fui

orientado também a entrar em contato com CEPPSH/IFAM, caso seja necessário.
Recebi uma via deste documento.

Manaus – AM _____ de _____ de _____

Assinatura do Participante
IFAM/PPGET

Assinatura do Pesquisador
IFAM/PPGET

Apêndice B – Roteiro da entrevista com o (a) professor (a)

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS.
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA.**

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O (A) PROFESSOR (A).

Bem-vindo, Professor (a)

Esta entrevista faz parte da pesquisa “Formação docente para o atendimento de estudantes com TDAH no contexto escolar” cujo objetivo principal é investigar os desdobramentos das formações em educação, com foco no Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade TDAH, na prática pedagógica dos professores de sala de aula regular no atendimento a estudantes com (possível) TDAH. A sua participação é essencial para esta pesquisa posto que por meio dela serão socializado suas experiências, percepções e práticas pedagógicas, as quais poderão contribuir para o desenvolvimento de estratégias, formações e a elaboração de um produto educacional com visando uma educação mais inclusiva.

Orientações para a entrevista

Diante da possibilidade de falta de compreensão a respeito de alguma pergunta, não hesite em perguntar à pesquisadora.

É fundamental que você responda essa pesquisa, com toda transparência, pois é garantido o anonimato e a confidencialidade de todas as suas respostas. O sigilo será resguardado pelas pesquisadoras.

Ademais, você não é obrigado (a) a responder nenhuma pergunta, podendo comunicar que você não deseja responder a questão.

Ao participar da entrevista você manifesta que todas as dúvidas referentes à pesquisa foram devidamente esclarecida, e manifesta que concorda em participar da mesma, de acordo com os termos apresentados.

Pesquisadora responsável: Márcia Lopes Rocha

Orientadora: Maria Lúcia Tinoco Pacheco.

ENTREVISTA COM DOCENTES

Entrevistador(a): _____

Entrevistado(a): _____

Data da Entrevista: _____

Local da Entrevista: _____

Duração: _____

ASPECTOS REFERENTES AO PERFIL PROFISSIONAL DOCENTE

1. Sobre sua formação acadêmica:

a) Qual sua graduação? _____

b) Em que ano se graduou? _____

c) Se tiver mais de uma graduação, indique qual é o ano em que concluiu.

2. Você possui Pós-Graduação em Educação ou Ensino?

☐ Não ☐ Sim.

Em caso afirmativo, em que área (ou áreas)?

3. Você possui Pós-Graduação Strictu Sensu – Mestrado ou Doutorado?

☐ Não ☐ Sim .

Em caso afirmativo, qual curso?

4. Qual disciplina (ou quais) ministrou nos últimos três anos?

5. Em qual ano (ou quais) da educação básica atuou nos últimos três anos?

ASPECTOS REFERENTES À PERCEPÇÃO DOS DOCENTES QUANTO A ESTUDANTES COM DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE - TDAH:

6. O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma realidade em nossas salas de aula. Nesse sentido, o que você sabe sobre esse transtorno e suas características?

7. Se você já teve alunos com TDAH em sala de aula, que sinais a seguir foram manifestados pelos estudantes no dia a dia? (comunicar os sinais listados abaixo).

☐ Não consegue prestar muita atenção a detalhes ou comete erros por descuido nos trabalhos da escola ou tarefa.

☐ Tem dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades de lazer.

☐ Parece não estar ouvindo quando se fala com ele.

☐ Não segue instruções até o fim e não termina deveres de escola, tarefas ou obrigações.

- () Tem dificuldades de organizar tarefas e atividades.
- () Evita, não gosta ou se envolve contra a vontade em tarefas que exigem esforço mental prolongado.
- () Perde coisas necessárias para atividades (por exemplo: brinquedos, deveres da escola, lápis ou livros).
- () Distrai-se com estímulos externos.
- () É esquecido em atividades do dia a dia.
- () Mexe com as mãos ou os pés se remexem na cadeira.
- () Sai do lugar na sala de aula ou em outras situações em que se espera que fique sentado.
- () Corre de um lado para outro ou sobe demais nas coisas em situações em que isto é inapropriado.
- () Tem dificuldades em brincar ou envolver-se em atividades de lazer de forma calma.
- () Não para ou frequentemente está a “mil por hora”.
- () Fala em excesso.
- () Responde às perguntas de forma precipitada antes delas terem sido terminadas.
- () Tem dificuldades de esperar sua vez.
- () Interrompe os outros se intromete (por exemplo: intromete-se nas conversas, jogos, etc).

8. No decorrer de sua prática docente você já encontrou desafios para trabalhar com estudantes com TDAH em sua sala de aula? No caso de sim, poderia compartilhar os desafios específicos que surgem com frequência?

ASPECTOS REFERENTES À FORMAÇÃO E PRÁTICA EDUCATIVA DOCENTE:

9. Considerando os últimos 3 anos, você já participou de alguma formação ou treinamento que abordasse o TDAH no contexto escolar?

() Não () Sim .

9. a) Se sim, quem foi o responsável por essa formação?

() Secretarias de educação () Instituições públicas de ensino

() Você –autoformação () Outros (quais)_____

9. b) Em caso afirmativo, como foi essa experiência de formação e de que forma ela contribuiu para sua compreensão sobre o transtorno e o manejo com estudantes com TDAH?

10. No seu dia a dia, que estratégias pedagógicas foram adotadas para promover a inclusão e a aprendizagem de alunos com TDAH? Você poderia nos contar sobre algum caso específico?

11. Considerando sua formação e a presença de alunos com TDAH em sua sala de aula, você faz alguma adaptação em sua prática educativa para melhor atendê-los? Em caso negativo, por que motivo não faz? Em caso afirmativo, que tipo de adaptações você faz para que esses alunos possam aprender os conhecimentos desenvolvidos?

12. Quais são, na sua visão, as principais barreiras e entraves que você na condição de professor (a), encontra na inclusão de alunos com TDAH em sala de aula? Como você acredita que essas barreiras poderiam ser superadas? (caso não deseje responder ir para próxima questão)

13. Na sua opinião, os cursos ofertados sobre o TDAH ofereceram um suporte importante ou apresentaram potencial para auxiliá-lo quanto ao seu trabalho junto a esse público, de modo a minimizar as barreiras e entraves? Justifique sua resposta.

CONTRIBUIÇÕES DOS (AS) DOCENTES PARA A CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL:

14. Você conhece ou já utilizou algum material didático específico que aborde práticas pedagógicas voltadas ao atendimento de alunos com TDAH? Em caso afirmativo, informar o material e o tipo e, se possível, o link de acesso. (caso não deseje responder informar para ir para a próxima questão).

15. Você está familiarizado (a) com alguma legislação que trate dos direitos das pessoas com TDAH? Em caso afirmativo, informe a legislação que você conhece. Como você vê a aplicação dessa legislação no contexto escolar? (caso não deseje responder informar para ir para a próxima questão).

16. Pensando em contribuir com a formação de professores, você teria alguma sugestão, visando à formação docente para o trabalho pedagógico junto ao aluno com TDAH? Que tipo de conteúdo você considera essencial incluir?

Anexo 1 – Submissão na Plataforma Brasil

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS -
IFAM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM TDAH NO CONTEXTO ESCOLAR

Pesquisador: MARCIA LOPES ROCHA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 85110124.0.0000.8119

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.442.197

Apresentação do Projeto:

A proposta de pesquisa é do Programa de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico-IFAM que apresenta a contemporaneidade das escolas, sejam elas do sistema público ou privado, que estão recebendo alunos que são matriculados com sinais e/ou com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), transtorno cujas singularidades implicam diretamente a ação de ensinar. Neste sentido, os indivíduos com TDAH, devido sua condição, apresentam dificuldade de interação e sofrem preconceito em diferentes ambientes. O transtorno não afeta a capacidade intelectual, mas devido a comportamentos como desatenção e hiperatividade, muitos estudantes com TDAH findam tendo prejuízos no decorrer de sua formação na escola básica dada, principalmente, à falta de informações sobre sua condição e também potencialidade. Atuando como psicóloga e professora no ensino superior, bem como desenvolvendo projeto de acolhimento e orientação a estudantes e professores no contexto de educação inclusiva, que abrange o TDAH, reconhece-se a necessidade de informação e formação sobre o tema. Desta forma, essa pesquisa nasce das percepções e reflexões sobre a importância da formação sobre o TDAH junto aos professores para que melhor possam acolher e compreender esse público, proporcionando práticas pedagógicas que contribuam para seu desenvolvimento educacional. Em face do problema de pesquisa, que gira em torno das contribuições das formações sobre o transtorno para a ação docente, a

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM

Bairro: CENTRO

CEP: 69.025-010

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)98234-1140

E-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS -
IFAM



Continuação do Parecer: 7.442.197

investigação tem como objetivo geral: Investigar os desdobramentos das formações em educação especial, com foco no Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, na prática pedagógica dos professores de sala regular no atendimento a estudantes com (possível) TDAH. Por conseguinte, traz como objetivos específicos: a) Descrever as formações em educação especial sobre o TDAH, no contexto da sala de aula, sob diferentes perspectivas; b) Verificar que conhecimentos os professores construíram a partir das formações sobre o TDAH que os auxiliam na compreensão desse transtorno, impactando suas práticas pedagógicas na sala de aula regular; c) Materializar um produto educacional sobre o TDAH para o professorado, podendo estender-se, sob alguns aspectos, a gestores e família. A pesquisa que ora se apresenta é de abordagem qualitativa, tomada pelo estudo de caso, tendo como instrumento utilizado para coleta de dados a entrevista semiestruturada, a ser aplicada com professores da educação básica e pública da cidade de Manaus. Para análise dos dados, utilizaremos a análise de conteúdo proposto por Bardin (2004), cujo paradigma interpretativo orientará a pesquisa. No que se refere ao produto educacional, intenciona-se a produção de um protocolo com orientações a respeito do acolhimento e das estratégias pedagógicas relativas ao estudante com TDAH. Espera-se, com a pesquisa, contribuir para o desenvolvimento científico da educação, intensificando os conhecimentos dos professores sobre o transtorno, ao mesmo tempo acenando para o processo de aprendizagem e inclusão desses estudantes.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar os desdobramentos das formações em educação especial, com foco no Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), na prática pedagógica dos professores de sala regular no atendimento a estudantes com (possível) TDAH.

Objetivo Secundário:

- 1) Descrever as formações em educação especial sobre o TDAH, no contexto da sala de aula, sob diferentes perspectivas;
- 2) Verificar que conhecimentos os professores construíram a partir das formações sobre o TDAH que os auxiliam na compreensão desse transtorno, impactando suas práticas pedagógicas na sala de aula regular;
- 3) Materializar um produto educacional sobre o TDAH para o professorado, podendo estender-

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM

Bairro: CENTRO

CEP: 69.025-010

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)98234-1140

E-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS -
IFAM



Continuação do Parecer: 7.442.197

se, sob alguns aspectos, a gestores e família.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa sobre o tema incluem riscos referentes a: a) exposição de opiniões e práticas profissionais, que podem gerar desconforto; b) temor de julgamentos a partir do conteúdo revelado; c) impacto emocional, ao recordar situações desafiadoras; d) e invasão de privacidade, mediante identificação e divulgação de informações confidenciais. Caso tais situações ocorram, sublinhamos as seguintes ações para saná-las: a) Realização de acolhimento por parte da pesquisadora; b) Atenção aos sinais de desconforto, momento em que a entrevista poderá ser suspensa temporariamente, e um novo agendamento poderá ser proposto; c) Minimização de desconforto, com garantia de local reservado e de liberdade para não responder questões delicadas; d) Garantia de acesso aos resultados. Com relação às questões de ordem física ou social, pode-se considerar de risco mínimo, uma vez que os dados serão tratados de forma anônima e confidencial.

Benefícios:

Com relação aos benefícios para o participante, este terá oportunidade de compartilhar suas experiências, reflexões, percepções e perspectivas sobre sua formação e suas práticas pedagógicas, contribuindo para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, possibilitando reflexões significativas sobre o trabalho docente realizado junto a estudantes com TDAH. Essa colaboração na pesquisa em curso não apenas valoriza o conhecimento do participante, como também o posiciona como agente ativo de mudança na melhoria da qualidade educacional com vistas ao processo inclusivo, modelo em voga no estado brasileiro. Indiretamente, esta pesquisa beneficiará o processo formativo de professores da educação básica em sala regular, que atuam no atendimento de estudantes com TDAH. Ainda, a pesquisa poderá subsidiar a construção de um projeto de qualidade profissional e social do docente no contexto de uma formação contínua, implicando positivamente o trabalho docente desenvolvido em sala de aula.

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM

Bairro: CENTRO

CEP: 69.025-010

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)98234-1140

E-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS -
IFAM



Continuação do Parecer: 7.442.197

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta tem grande importância por ser um tema atual e de grande contribuição para a inclusão de pessoas com TDAH na educação especial. Além disso, é possível apresentar resultados importantes que venham contribuir para os professores que atuam na área de educação. Na sua segunda versão, a pesquisadora atendeu através da carta resposta todas as pendências objetivando atender as resoluções CNS n.º 466/12 e CNS n.º. 510/16. Com relação ao termo de infraestrutura foi apresentado, foram realizadas as correções nos riscos e benefícios para o envolvido na pesquisa, foram realizadas alteração no roteiro da pesquisa, corrigido o endereço do CESP/IFAM e também para finalizar, o orçamento do projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Acerca dos documentos necessários à avaliação ética da pesquisa, segundo Resoluções CNS n.º 466/12 e CNS n.º. 510/16, foi identificado que:

- a) Folha de rosto (APRESENTADO)
- b) Projeto Básico (APRESENTADO)
- c) Projeto detalhado com todos os elementos que compõem o gênero (APRESENTADO);
- d) Carta de anuência (APRESENTADO);
- e) Declaração de uso de infraestrutura (APRESENTADA);
- f) Termo de Consentimento (TCLE)(APRESENTADO)
- g) Instrumentos de Pesquisa- ROTEIRO DA PESQUISA (APRESENTADO)
- h) Cronograma (APRESENTADO);
- i) Orçamento (APRESENTADO)

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O colegiado, diante da análise dos autos com base nas resoluções CNS n.º 466/12 e CNS n.º. 510/16, decide pelo parecer de APROVADO para este protocolo de pesquisa.

Cabe ao pesquisador responsável, após realização da pesquisa, apresentar a este colegiado o Relatório Final de Pesquisa, que será avaliado em reunião ordinária do comitê para verificação do cumprimento dos preceitos éticos na pesquisa com seres humanos.

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM

Bairro: CENTRO

CEP: 69.025-010

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)98234-1140

E-mail: cepsh.pggi@ifam.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS -
IFAM**



Continuação do Parecer: 7.442.197

Considerações Finais a critério do CEP:

Cabe ao pesquisador responsável, após realização da pesquisa, apresentar a este colegiado o Relatório Final de Pesquisa, que será avaliado em reunião ordinária do comitê para verificação do cumprimento dos preceitos éticos na pesquisa com seres humanos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2462926.pdf	10/01/2025 16:17:17		Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTA_MODIFICADO.pdf	10/01/2025 16:02:27	MARCIA LOPES ROCHA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	10/01/2025 15:57:49	MARCIA LOPES ROCHA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_INFRA_4.pdf	10/01/2025 15:56:46	MARCIA LOPES ROCHA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_INFRA_3.pdf	10/01/2025 15:56:36	MARCIA LOPES ROCHA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_INFRA_2.pdf	10/01/2025 15:56:27	MARCIA LOPES ROCHA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAOINFRA1.pdf	10/01/2025 15:56:13	MARCIA LOPES ROCHA	Aceito
Outros	TCLE_MODIFICADO.pdf	10/01/2025 15:47:12	MARCIA LOPES ROCHA	Aceito
Outros	FOLHADERESPOSTA.docx	10/01/2025 15:38:21	MARCIA LOPES ROCHA	Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTA.pdf	26/11/2024 11:05:38	MARCIA LOPES ROCHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CONSENTIMENTO_IFAM.pdf	26/11/2024 11:01:04	MARCIA LOPES ROCHA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	22/11/2024 21:10:19	MARCIA LOPES ROCHA	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	22/11/2024 21:06:26	MARCIA LOPES ROCHA	Aceito
Outros	CARTASDEANUENCIA.pdf	22/11/2024 14:35:44	MARCIA LOPES ROCHA	Aceito
Projeto Detalhado	PROJETODETALHADO.pdf	22/11/2024	MARCIA LOPES	Aceito

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM

Bairro: CENTRO

CEP: 69.025-010

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)98234-1140

E-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS -
IFAM



Continuação do Parecer: 7.442.197

/ Brochura Investigador	PROJETODETALHADO.pdf	14:31:34	ROCHA	Aceito
----------------------------	----------------------	----------	-------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 14 de Março de 2025

Assinado por:
EDSON MAIA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM

Bairro: CENTRO

CEP: 69.025-010

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)98234-1140

E-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br