

A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TDH: UMA PERSPECTIVA FILOSÓFICA E PEDAGÓGICA

THE SCHOOL INCLUSION OF STUDENTS WITH ADHD: A PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL PERSPECTIVE

Valter Ferreira Rodrigues¹
Claudenice Lourenço Gomes dos Santos²

Resumo:

Este artigo propõe uma reflexão filosófica e pedagógica sobre a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Partindo de uma perspectiva que articula filosofia da diferença, teoria sociocultural e educação inclusiva, argumentamos que as atipias do desenvolvimento humano não são problemas a serem normalizados, mas singularidades que nos convocam a repensar fundamentalmente nossas práticas educacionais. O texto articula contribuições de Vygotsky sobre mediação pedagógica, reflexões filosóficas sobre a errância como condição humana e análises críticas sobre a inadequação metodológica das estruturas escolares tradicionais. Concluímos que a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva exige transformação nas estruturas escolares, formação continuada de educadores e reconhecimento de que somos todos seres atravessados por singularidades que demandam acolhimento e mediação pedagógica diferenciada.

Palavras-chave: TDAH. educação inclusiva. filosofia da educação. atipias. desenvolvimento humano. errância

Abstract:

This article proposes a philosophical and pedagogical reflection on the school inclusion of students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Starting from a perspective that articulates philosophy of difference, sociocultural theory, and inclusive education, we argue that atypical human developments are not problems to be normalized, but singularities that call us to fundamentally rethink our educational practices. The text articulates Vygotsky's contributions on pedagogical mediation, philosophical reflections on wandering as a human condition, and critical analyses of the methodological inadequacy of traditional school structures. We conclude that the realization of truly inclusive education requires transformation in school structures, continued teacher education, and recognition that we are all beings traversed by singularities that demand acceptance and differentiated pedagogical mediation.

Keywords: ADHD. inclusive education. philosophy of education. atypias. human development. wandering

¹ Doutor em Educação (UFPB). Professor Adjunto do Departamento de Fundamentação da Educação (CE/UFPB). Professor permanente do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO/UFCG). Email: valter.rodrigues@academico.ufpb.br, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7804933907112231>

² Graduada em Pedagogia (UFPB). Email: claudenice.gomes@academico.ufpb.br, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1223419417552082>

Introdução

O presente texto surgiu de um diálogo entre dois outros textos que refletem sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) desde uma perspectiva filosófica e pedagógica. O primeiro é fruto de uma comunicação intitulada *Sobre crianças, estudantes, filosofia prática e singularidades: os desenvolvimentos atípicos e aquilo que eles têm a nos ensinar*, do Prof. Dr. Valter Ferreira Rodrigues, apresentada em 2024, por ocasião da 3ª Bienal Internacional de Filosofia Prática, realizada pelo Laboratório de Filosofia Prática da Universidade do Egeu (Grécia), ao qual o professor está ligado como pesquisador colaborador. O segundo texto, de autoria da Pedagoga Claudenice Lourenço Gomes dos Santos, intitulado *Desafios e possibilidades no ensino de crianças com TDAH: relato de uma pedagoga em formação* (2026), resulta de um trabalho aprovado de conclusão de concurso, que a autora realizou sob orientação do Prof. Valter. Em ambos os textos, os autores discutem o que é o TDAH e esse fenômeno psicopedagógico tem potencial para uma releitura crítica das práxis e práticas pedagógicas tradicionais, discutindo inclusive sua fundamentação filosófica e propondo aquilo que poder-se-ia chamar de uma “Filosofia da Educação Especial e Inclusiva”.

Como sabemos, a educação enfrenta constantes desafios na busca por atender à diversidade existente nas salas de aula, sobretudo no que diz respeito às crianças que demonstram necessidades educacionais específicas. Contudo, isso não se dá sem que enormes desafios precisem ser superados, sobretudo por se tratar de uma compreensão sobre o fazer educativo e pedagógico que, infelizmente, levou muito tempo até pensar/agir de forma verdadeiramente inclusiva. Consequentemente, tardiamente a inclusão escolar tem se firmado como um princípio essencial das políticas educacionais brasileiras, exigindo da escola e dos profissionais da educação práticas pedagógicas que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem significativa.

Entre as condições que necessitam atenção no ambiente escolar, destacamos o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta diretamente os processos de atenção, controle da impulsividade e organização do comportamento. Em crianças, as indicações do TDAH podem afetar significativamente o desenvolvimento escolar, especialmente quando o modelo pedagógico adotado não considera suas especificidades.

No Brasil, essa situação é particularmente complexa. Embora legislações como a Lei 14.254 de 2021 obriguem o acompanhamento integral do estudante com TDAH, existe um vácuo legal e epistêmico entre o que se denomina educação especial e educação inclusiva. O TDAH não é considerado deficiência na legislação brasileira, tampouco figura entre os transtornos globais para o atendimento educacional especializado (AEE). Essa lacuna legislativa vem sendo aos poucos superada, mas ainda reflete diretamente nas práticas escolares: professores frequentemente carecem de formação específica, currículos de pedagogia não abordam adequadamente o transtorno, e as escolas permanecem estruturadas em modelos pedagógicos que não contemplam as necessidades desses estudantes.

Nós nos propomos, neste artigo, a desenvolver uma reflexão que articule três dimensões fundamentais: a análise conceitual do TDAH e suas implicações educacionais; a reflexão filosófica sobre a diferença e a errância como condições humanas originais; e a discussão crítica sobre as práticas pedagógicas que podem favorecer a inclusão genuína. Não se trata de prescrever soluções, mas de criar

espaço para uma compreensão mais profunda que permita transformação genuína nas estruturas educacionais.

O TDAH: Caracterização, História e Complexidades

Um breve percurso histórico para compreender adequadamente o TDAH no contexto educacional contemporâneo se faz necessário. Isso porque é necessário reconhecer que sua história é marcada por transformações conceituais significativas. Longe de ser uma descoberta recente, as primeiras observações sobre comportamentos hipercinéticos em crianças remontam ao final do século XIX, quando pesquisadores como Still (1902) descreveram crianças com propensão a comportamento hiperativo, provavelmente originado por questões genéticas.

Durante décadas, o fenômeno recebeu diversas nomenclaturas que refletiam as compreensões predominantes de cada época: dano cerebral, disfunção cerebral, disfunção cerebral mínima, síndrome de Still, síndrome infantil da hiperatividade. Cada nome carregava consigo uma teoria sobre a origem do problema. Meyer e Goldstein, contrários às ideias de Still, acreditavam que alterações comportamentais eram causadas por lesão cerebral. Contudo, em 1937, a descoberta de que anfetaminas tinham efeito calmante nesse público excluiu a hipótese de lesão cerebral e reposicionou o debate.

Apenas na década de 1970 os estudos passaram a considerar tanto a hiperatividade quanto a falta de atenção como características do mesmo transtorno, consolidando-se então o termo Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. Essa evolução não é meramente terminológica; ela reflete uma mudança na compreensão do fenômeno, passando de uma explicação puramente neurobiológica para uma perspectiva que reconhece a complexidade das manifestações comportamentais.

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), o TDAH é classificado como transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere significativamente no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional. O diagnóstico exige que os sintomas estejam presentes por no mínimo seis meses, em nível incompatível com o estágio de desenvolvimento, manifestando-se em múltiplos contextos.

Russell Barkley (2008), um dos principais estudiosos contemporâneos do transtorno, oferece uma contribuição fundamental ao argumentar que o TDAH está relacionado a déficits nas funções executivas — aquelas responsáveis pela autorregulação do comportamento, do tempo e das emoções. Essa perspectiva neurobiológica é importante e oferece insights valiosos sobre os mecanismos subjacentes ao transtorno. Contudo, é crucial não reduzir a compreensão do TDAH apenas a essa dimensão.

Uma perspectiva complementar, que chamamos aqui de sociológica ou crítica, questiona até que ponto comportamentos como inquietação, curiosidade ou dificuldade em permanecer sentado por longos períodos devem ser necessariamente classificados como transtornos. Essa abordagem, inspirada em pensadores como Michel Foucault, chama atenção para como a medicalização de comportamentos infantis pode refletir, em parte, inadequações nas estruturas educacionais rígidas que não contemplam a diversidade de estilos de aprendizagem e desenvolvimento. Compreendemos que ambas as perspectivas são

importantes e podem, de maneira criteriosa, podem nos ajudar a ampliar o diálogo que ora propomos.

A visão diagnóstica contribui para identificação de dificuldades específicas e desenvolvimento de intervenções apropriadas. A visão crítica nos lembra de questionar se estamos realmente lidando com um transtorno ou se estamos, em muitos casos, patologizando a diversidade humana natural. A síntese dessas perspectivas nos permite uma compreensão mais abrangente e humanizada do fenômeno.

Do ponto de vista pedagógico, no que se refere ao TDAH, uma inadequação metodológica se verifica como um fator pedagógico central. Uma das constatações mais importantes que emergem da literatura especializada é que muitas das dificuldades apresentadas por crianças com TDAH não são exclusivamente resultado do transtorno em si, mas da inadequação entre as metodologias pedagógicas empregadas e os modos particulares de aprender dessas crianças.

A estrutura pedagógica tradicional, que privilegia tarefas longas, escuta passiva e exercícios monótonos, não está bem ajustada às necessidades de crianças com TDAH. Quando uma criança é submetida a longos períodos de atenção passiva, particularmente em contextos de exposições verbais prolongadas, com baixa variabilidade estímulo-resposta e reduzida participação ativa, ocorre um descompasso significativo entre as demandas escolares e as capacidades de autorregulação dessa criança.

Sob a perspectiva neurocognitiva, o TDAH está associado a disfunções nos circuitos fronto-estriatais e fronto-parietais, implicados na regulação da atenção sustentada e no controle inibitório. A manutenção prolongada do estado de vigilância atencional em tarefas monótonas exige recrutamento contínuo de recursos executivos cuja eficiência encontra-se comprometida. Consequentemente, há maior suscetibilidade à fadiga cognitiva precoce e flutuação atencional.

Além disso, a atenção passiva demanda forte autorregulação comportamental. Em crianças com TDAH, a necessidade simultânea de inibição motora, supressão de estímulos distratores e processamento auditivo prolongado produz elevada carga alostática, resultando frequentemente em manifestações comportamentais interpretadas equivocadamente como desinteresse ou indisciplina, quando, na realidade, refletem limitação funcional na regulação executiva.

Dito de outra maneira, quando a criança recebe informações sem participação ativa, como aulas expositivas longas, isso é extremamente desafiador porque exige simultaneamente três esforços: controlar o impulso de se mover (inibição motora), ignorar distrações do ambiente (supressão de estímulos) e processar informações apenas ouvindo (processamento auditivo prolongado). Esse conjunto de demandas produz um elevado desgaste mental acumulado, chamado de “carga alostática”, que esgota rapidamente os recursos executivos já comprometidos no TDAH. É como pedir ao corpo para fazer três exercícios físicos intensos simultaneamente: após alguns minutos, o colapso é inevitável.

Quando essa carga ultrapassa a capacidade de autorregulação da criança, surgem comportamentos como inquietação, interrupções e desatenção aparente. Contudo, esses não são sinais de indisciplina ou desinteresse. São sintomas de limitação funcional na regulação executiva. A criança não está escolhendo não prestar atenção; seu sistema nervoso simplesmente não consegue mais manter o equilíbrio sob essa pressão. Compreender essa distinção é fundamental: a solução não é punir o comportamento disruptivo, mas reorganizar a atividade para que a

criança não chegue ao colapso regulatório, através de segmentação de tarefas, movimento permitido, *feedback* imediato e variedade de estímulos.

Por essa razão, a imposição de longos períodos de atenção passiva constitui um fator de risco pedagógico relevante, particularmente quando a organização didática se estrutura predominantemente em exposições verbais prolongadas, com baixa variabilidade estímulo-resposta e reduzida participação ativa do aluno.

Vygotsky, Mediação Pedagógica e as Funções Psicológicas Superiores

A teoria sociocultural de Lev Vygotsky oferece um marco teórico particularmente fecundo para compreender como a mediação pedagógica pode transformar aquilo que frequentemente é interpretado como “déficit” em oportunidade de desenvolvimento. Para Vygotsky, as funções psicológicas superiores, como atenção, memória, raciocínio, não são capacidades inatas ou biologicamente determinadas de forma fixa, mas processos que se desenvolvem através das interações sociais e das mediações culturais.

Essa perspectiva é crucial para repensar o TDAH. Quando compreendemos a atenção não como uma função puramente neurobiológica, mas como um processo que pode ser desenvolvido e transformado através de práticas pedagógicas intencionalmente organizadas, abrimos espaço para uma abordagem radicalmente diferente daquela que reduz o problema a um déficit individual imutável.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), isto é, a distância entre aquilo que o aluno consegue realizar sozinho e aquilo que pode realizar com o auxílio de um adulto ou de colegas mais experientes, nos oferece um marco para compreender como a mediação pedagógica pode favorecer o desenvolvimento. Não se trata simplesmente de adaptar conteúdos ou reduzir exigências, mas de organizar situações de aprendizagem que permitam ao aluno desenvolver novas habilidades cognitivas através da interação, do diálogo e da cooperação.

Para crianças com TDAH, essa mediação é fundamental. A teoria de Vygotsky contribui para compreender que as dificuldades de atenção ou organização não devem ser interpretadas apenas como limitações individuais. Pelo contrário, essas dificuldades podem ser superadas ou minimizadas por meio de práticas pedagógicas mediadoras que favoreçam a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem. A inadequação metodológica das estruturas pedagógicas tradicionais intensifica dificuldades que muito provavelmente poderiam ser minimizadas através de padrões pedagógicos alternativos.

Estratégias pedagógicas que envolvam atividades cooperativas, recursos visuais, organização estruturada das tarefas e estímulo à participação podem contribuir significativamente para o desenvolvimento desses estudantes. Reconhecemos que há uma tensão importante entre a perspectiva neurobiológica e a abordagem histórico-cultural. A primeira tende a localizar a causa do não aprender no funcionamento cerebral do indivíduo. A segunda propõe deslocar o foco para o processo de escolarização em sua totalidade, reconhecendo que os processos neurobiológicos não operam de forma isolada, mas sempre já estão imersos em contextos sociais, culturais e pedagógicos que os moldam e transformam.

A Errância como Condição Humana Original

Nós propomos aqui uma reflexão que transcende a compreensão meramente clínica do TDAH. O termo atípico, quer dizer literalmente “fora do padrão”. A partir de uma visão multidisciplinar (filosófica, sociológica, histórica e científica), os padrões constituem estruturas conceituais que organizam a realidade através de regularidades e conformidades, remetendo às, por exemplo à Teoria das Formas (Platão), enquanto modelos imutáveis dos quais as manifestações materiais são cópias imperfeitas. Noutro exemplo, da Filosofia Contemporânea, os padrões transcendem esse essencialismo, configurando-se como construções rizomáticas (Deleuze), como estruturas múltiplas, fluidas e em contínua transformação, que não existem como verdades absolutas, mas como convenções que organizam o pensamento e a experiência.

Cada uma dessas perspectivas filosóficas enseja implicações éticas profundas. Em contraste com o platonismo clássico, reconhecer padrões como construções permite questionar sua naturalidade e inevitabilidade, abrindo espaço para a diferença, a singularidade e a contestação daquilo que é apresentado como dado ou universal.

Sociologicamente, os padrões funcionam como normas socialmente construídas que regulam comportamentos, expectativas e práticas dentro de grupos e instituições, operando simultaneamente como mecanismos de poder que disciplinam corpos e subjetividades conforme demonstra Foucault (1999). Os padrões estabelecem o “normal”, isto é, aquilo considerado aceitável, esperado, desejável, criando hierarquias que distinguem o “típico” do “atípico”, o “adequado” do “inadequado”, reproduzindo desigualdades ao patologizar o que não se enquadra em suas estruturas rígidas.

Historicamente, os padrões variam e se transformam, pois o que é considerado como o padrão em uma época pode ser rejeitado em outra, revelando sua natureza contingente e historicamente situada. Na perspectiva histórico-crítica, os padrões emergem de processos históricos específicos, não de universalidades naturais, sendo produtos de relações de poder, conflitos sociais e escolhas políticas deliberadas. A história da educação especial exemplifica essa dinâmica: o padrão de exclusão (séculos XVIII-XIX), o padrão de segregação (fins do XIX até meados do XX), o padrão de integração (segunda metade do XX) e o paradigma contemporâneo de inclusão. Todos representam transformações históricas que refletem lutas sociais e reivindicações de direitos, não progresso linear inevitável.

Historicamente, cada padrão foi naturalizado como ideal em seu tempo, quando na verdade representava escolhas políticas e ideológicas específicas. A crítica fundamental dessa perspectiva é que padrões frequentemente aparecem como “naturais”, “científicos” ou “universais” quando na realidade são históricos, contestáveis e produtos de relações de dominação.

Cientificamente, os padrões são compreendidos como regularidades observáveis em fenômenos naturais e comportamentais que podem ser medidos, testados e reproduzidos com objetividade, replicabilidade, mensurabilidade e causalidade. Na neurociência aplicada ao TDAH, por exemplo, identificam-se padrões neurobiológicos (disfunções fronto-estriatais), padrões comportamentais (desatenção, hiperatividade, impulsividade) e padrões de desenvolvimento esperados para cada faixa etária. A abordagem científica oferece contribuições inestimáveis ao permitir observação independente de preferências pessoais e reprodução em diferentes contextos. Contudo, seu risco fundamental reside na naturalização de padrões, ou seja, a transformação de construções sociais em “fatos

biológicos" imutáveis, como ocorre frequentemente na medicalização do comportamento infantil.

Entendemos que o TDAH existe como fenômeno neurobiológico real com padrões observáveis nas funções executivas, mas sua interpretação como "problema" ou "deficiência" é algo socialmente construído. Em síntese, os padrões não são nem puramente naturais nem puramente construídos, emergindo da interação entre realidades biológicas e processos sociais-históricos. Uma compreensão genuinamente crítica exige simultaneamente reconhecer regularidades científicas, questionar sua naturalização, historicizar suas origens e politizar suas consequências excludentes.

Desde o ponto de vista de uma *Filosofia da Educação Especial Inclusiva*, partindo desde uma abordagem antropofilosófica e ética, capaz de dialogar com os saberes pedagógicos, psicopedagógicos e neurocientíficos mais recentes, compreendendo que toda forma de atipia se define originalmente pela ausência de um padrão prefixado, pela sua inconformidade com as normas estabelecidas, pela ausência de fronteiras e evidenciar o que chamamos de uma condição nômade, errante e peregrina, nossa tese é que de o que convencionamos chamar de "atipia", não é uma característica exclusiva dos desenvolvimentos atípicos. Pelo contrário, as atipias revelam algo fundamental sobre nossa própria condição humana e que frequentemente ocultamos sob estruturas de normalidade.

Conforme nos recorda Edgar Morin (2000), somos o ser humano é simultaneamente *sapiens* e *demiens*, *faber* e *ludens*, *empiricus* e *imaginarius*, *economicus* e *consumans*, *prosaicus* e *poeticus*. Somos seres atravessados por antagonismos, por multiplicidades que não podem ser reduzidas a uma única dimensão. Essa multiplicidade não representa uma contradição a ser resolvida, mas sim uma característica fundamental da condição humana. Morin enfatiza que essa multiplicidade de dimensões humanas não pode ser hierarquizada ou eliminada em nome de uma suposta essência ou padrão racional.

Em, *Das filosofias errantes no ensino filosófico* (Rodrigues, 2021), afirmávamos nossa condição de seres errantes, peregrinos, nômades de uma existência itinerante constantemente múltipla e caótica na maior parte do tempo, trabalhosa e trespassada por inúmeros acontecimentos.

A convivência com o TDAH é um contínuo processo de encontro com essa itinerância contínua, com esse errar irreverente. Talvez precisemos ainda reconhecer que as atipias nos recordam constantemente como a existência é um ato contínuo de vir-a-ser, sem nunca sermos definitivamente. Disso resulta um cuidado já contido na premissa délfica da sabedoria: conhece-te a ti mesmo. A errância como condição antropológica nunca é um déficit, mas uma potência.

O reconhecimento de nossa própria condição como seres errantes, nos permite perceber as inconformidades das atipias não como um problema passível de solução, mas como um espelho que nos devolve a verdade sobre nós mesmos. As atipias nos ensinam que os padrões, a imobilidade, a conformidade absoluta são ilusões que a sociedade nos obriga a manter, mas que contradizem fundamentalmente nossa natureza.

A Humanização pelo Monstro: Para Além do Governo das Diferenças

Pedro Ângelo Pagni, em sua obra *Retratos foucaultianos da deficiência e da ingovernabilidade na escola* (2023), oferece uma proposição particularmente fecunda: a ideia de que a inclusão verdadeira passa por uma "humanização pelo

monstro” na escola. Essa formulação, longe de ser provocativa gratuitamente, aponta para algo essencial: a necessidade de abandonar a lógica do “governo das diferenças” que continua operando dentro de paradigmas de controle e normalização.

Durante muito tempo, pessoas tidas como anormais e portadoras de qualquer tipo de deficiência eram mantidas à escondida, trancadas em cômodos reservados das casas, longe da vista de pessoas de fora. Muitos foram lançados em hospícios e hospitais psiquiátricos, sem poder nunca retornar. Embora tenhamos avançado significativamente nesse aspecto, ainda permanecemos presos a estruturas de pensamento que buscam corrigir, normalizar e docilizar aquilo que não se enquadra nos padrões estabelecidos.

O desafio que Pagni nos coloca é radical: em vez de corrigir o incorrigível, normalizar o anormal e docilizar os corpos, a escola deve agora olhar para as margens abertas deixadas pela inconformidade e acolher as diferenças antes corrigidas e normalizadas. Isso significa permitir que a “monstruosidade”, entendida não como algo maligno, mas como aquilo que escapa aos padrões, nos humanize, nos retire do conformismo funcional que alimenta nosso narcisismo coletivo.

Toda humanização passa por um reconhecimento genuíno de que as atipias não são deficiências a serem compensadas, mas potências criativas que desafiam as estruturas rígidas do pensamento normativo. Quando nos permitimos ser tocados pela alteridade radical daqueles cujos desenvolvimentos não se conformam aos padrões, somos convidados a uma transformação de nós mesmos. Isso não é sentimentalismo, mas uma exigência ética e filosófica fundamental.

A educação especial inclusiva, quando compreendida a partir de uma filosofia da diferença, não se reduz a um conjunto de políticas públicas ou adaptações curriculares, por mais importantes que estas sejam. Ela se configura, antes, como um reconhecimento fundamental de que a diferença não é uma anomalia a ser corrigida, mas a própria textura da existência humana. Nós somos, todos nós, constituídos por diferenças, atravessados por singularidades que nos tornam únicos e, simultaneamente, nos conectam a uma comunidade de seres igualmente singulares.

Quando nos deparamos com desenvolvimentos atípicos, somos confrontados com uma verdade que a normalização educacional frequentemente obscurece: a diversidade não é um problema a ser resolvido através da homogeneização, mas uma característica fundamental da vida. As atipias, nesse sentido, não são desvios de um padrão ideal, mas manifestações da pluralidade constitutiva de nossa existência.

Historicamente, a educação especial emergiu sob uma perspectiva clínica e terapêutica, fundamentada no modelo médico que compreendia a deficiência como um déficit individual a ser corrigido. Esse paradigma, embora tenha representado um avanço em relação à exclusão total, permanecia preso a uma lógica normalizadora. O paradigma da integração, que sucedeu o da segregação, buscava incorporar os alunos com deficiência ao contexto escolar regular, mas mantinha a escola intacta, exigindo que fossem os estudantes a se adaptarem a estruturas rígidas. Apenas com o paradigma da inclusão começamos a reconhecer que é a escola que deve se transformar para acolher a diversidade.

Contudo, mesmo a inclusão, tal como frequentemente praticada, corre o risco de se configurar como um “governo das diferenças” que, em última análise, continua operando dentro de uma lógica de controle e normalização. Nós

argumentamos que é necessário ir além, desenvolvendo uma compreensão que reconheça a deficiência, as atipias e as singularidades como contestação, resistência e força criadora. Isso só é possível quando nós partimos genuinamente do reconhecimento da diferença, não como algo a ser tolerado, mas como aquilo que nos constitui fundamentalmente.

O Papel do Pedagogo e a Formação Docente

A efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva depende fundamentalmente da formação e da postura dos educadores. O(a) pedagogo(a), em particular, assume um papel central não apenas na organização técnica das práticas educativas, mas como mediador de uma transformação de perspectiva que deve permear toda a instituição escolar.

O(a) pedagogo(o) não é simplesmente um coordenador(a) técnico(a). Ele(a) é um(a) profissional que atua na orientação pedagógica, no planejamento curricular e no apoio aos professores na construção de estratégias de ensino que atendam às necessidades dos estudantes. No caso de crianças com TDAH, pode colaborar no planejamento de estratégias pedagógicas diferenciadas, na adaptação de atividades e na organização do ambiente escolar de modo a favorecer a concentração e a participação.

Contudo, persiste uma lacuna significativa na formação de pedagogos(as) e professores(as) para lidar adequadamente com TDAH. Muitos(as) profissionais demonstram boa vontade, porém carecem de formação continuada e especializada. Os próprios currículos dos cursos de Pedagogia não abordam adequadamente o TDAH em seus componentes. Quando muito, marginalizam a temática ao abordar educação especial, focando em TEA e superdotação. Essa ausência de formação específica tem consequências diretas. Docentes frequentemente interpretam comportamentos associados ao TDAH, como desatenção, impulsividade e inquietação, como indisciplina ou desinteresse, comprometendo significativamente o processo de aprendizagem. A falta de compreensão sobre o transtorno resulta em práticas pedagógicas pouco inclusivas e, frequentemente, em exclusão simbólica.

A formação docente deve incluir uma dimensão que articule conhecimento teórico com reflexão filosófica, que permita aos educadores questionar os pressupostos sobre normalidade, desenvolvimento e aprendizagem que estruturam suas práticas. Isso significa criar espaços para que professores e pedagogos possam refletir criticamente sobre as estruturas de pensamento que herdaram, reconhecendo como essas estruturas frequentemente reproduzem lógicas de exclusão mesmo quando operamos sob o discurso da inclusão.

O papel pedagógico, nesse contexto, transcende a coordenação técnica de atividades. Trata-se de um trabalho de transformação que envolve a promoção de reflexões sobre as práticas educativas, o incentivo à adoção de metodologias que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos, e a mediação entre escola, família e profissionais especializados. Mais fundamentalmente, trata-se de um trabalho de humanização, tanto dos educadores(as) quanto dos(as) educandos(as).

Nesse sentido, nós nos encontramos diante de uma questão ética fundamental: qual é nossa responsabilidade frente àqueles(as) cujas singularidades desafiam os padrões estabelecidos? Essa pergunta não pode ser respondida através de políticas ou protocolos, por mais bem-intencionados que sejam. Ela exige uma transformação de nós mesmos, uma abertura genuína ao encontro com a alteridade.

A educação especial inclusiva, quando compreendida filosoficamente, não é um favor que a sociedade faz aos(às) “deficientes” ou aos(às) “atípicos(as)”. Ela é, antes, um reconhecimento de que todos nós somos constituídos por diferenças, por singularidades que não podem ser reduzidas a categorias normativas. Quando nos recusamos a reconhecer isso, quando buscamos forçar a conformidade, estamos negando algo fundamental sobre a própria natureza da existência humana.

O(a) educador(a), nesse sentido, é aquele(a) que se coloca em uma posição de responsabilidade frente ao outro, reconhecendo que esse outro não pode ser totalmente conhecido ou dominado, mas apenas acolhido em sua alteridade. Essa responsabilidade não é apenas individual, mas coletiva. Nós, como comunidade educacional, como sociedade, temos a responsabilidade de criar estruturas que permitam que todos(as) possam desenvolver suas potencialidades e participar plenamente da vida social. Isso exige uma transformação não apenas das práticas pedagógicas, mas das estruturas institucionais, das políticas públicas e, mais fundamentalmente, de nossas concepções sobre o que significa ser humano.

A realidade escolar contemporânea revela desafios que transcendem questões meramente pedagógicas. A insuficiência de mediações pedagógicas diversificadas no contexto escolar constitui um dos principais entraves à efetiva inclusão. Essa insuficiência não é apenas uma questão de recursos materiais ou de conhecimentos técnicos específicos, embora esses fatores sejam relevantes. A manutenção de práticas pedagógicas centradas na exposição unidirecional e na imobilidade prolongada intensifica desigualdades educacionais. Estratégias como segmentação temporal das atividades, ensino multimodal, aprendizagem ativa, intervalos motores planejados e feedback frequente constituem intervenções alinhadas às evidências neuropsicológicas contemporâneas, promovendo não apenas adaptação curricular, mas efetiva equidade no processo de aprendizagem.

Contudo, a implementação dessas estratégias esbarra em desafios concretos: turmas numerosas, escassez de formação continuada específica para docentes, insuficiência de equipes multiprofissionais, falta de recursos materiais e humanos para implementação de estratégias pedagógicas individualizadas. Nesse cenário, comportamentos associados ao TDAH podem ser interpretados como indisciplina ou desinteresse, contribuindo para processos de estigmatização, rotulação e exclusão simbólica.

A superação desses desafios requer investimento em formação docente, reorganização curricular e implementação de políticas institucionais que favoreçam a inclusão. Somente por meio de uma abordagem pedagógica plural, flexível e centrada no estudante será possível garantir que crianças com TDAH tenham suas potencialidades reconhecidas e desenvolvidas de maneira plena no contexto escolar.

Nesse sentido, a prática pedagógica ganha novo significado, enquanto espaço singular de inclusão das diferenças, cuja tônica estaria no melhoramento da capacidade das escolas e universidades de responderem à diversidade de seus estudantes e da compreensão de que pessoas com desenvolvimentos atípicos também podem e devem participar ativamente da sociedade, sem cairmos numa perspectiva integracionista ou normalizante dessas pessoas.

As atipias do desenvolvimento humano, particularmente aquelas manifestadas no TDAH, não são problemas a serem resolvidos através de normalização. Elas são, antes, convites a uma transformação de nós mesmos, a um reconhecimento mais profundo de nossa própria natureza como seres errantes, incapazes de fixação permanente, sempre em movimento e transformação.

Referências

BARKLEY, Russell A. **Transtorno do déficit de atenção/hiperatividade**: manual para diagnóstico e tratamento. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 13. ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

Pagni, P. A. **Retrato foucaultianos da deficiência e da ingovernabilidade na escola**: do governo das diferenças a outro paradigma de inclusão. Marília/SP: Editora Cultura Universitária, 2023.

RODRIGUES, Valter Ferreira; CARVALHO, Flávio José de (org.). **Filosofia para não filósofos**: perspectivas e itinerários para o ensino da filosofia. João Pessoa: Editora UFPB, 2021.

Recebido em: 06/2026
Aprovado em: 06/2026