


**Percepção e formação docente sobre o TDAH na Educação Profissional e Tecnológica:  
um recorte no Instituto Federal do Tocantins** <https://doi.org/10.47236/2594-7036.2025.v9.1725>Virgínia Célia Benevides Holanda<sup>1</sup>Valci Ferreira Victor<sup>2</sup>




Data de submissão: 18/5/2025. Data de aprovação: 12/8/2025. Data de publicação: 1º/9/2025.



**Resumo** – O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno do neurodesenvolvimento que acarreta prejuízos em diferentes dimensões da vida cotidiana, e o desempenho acadêmico é uma das dimensões mais afetadas. Nesse cenário, a formação docente é essencial para que os professores possam identificar o transtorno e adotar práticas pedagógicas adequadas às necessidades educacionais dos estudantes com TDAH. No entanto, estudos revelam lacunas significativas na formação dos docentes da Educação Básica, inclusive na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), dificultando a construção de práticas inclusivas. Este trabalho teve como objetivo verificar a percepção dos professores atuantes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no *Campus* Pedro Afonso, do Instituto Federal do Tocantins, quanto ao nível de conhecimento acerca do TDAH, bem como o acesso à formação inicial e continuada sobre a temática. Trata-se de pesquisa qualitativa, baseada em análise documental, bibliográfica e aplicação de questionário on-line. Participaram quinze docentes, e os dados foram analisados por estatística descritiva e análise de conteúdo. Os resultados indicaram que a maioria dos professores não se considera suficientemente informada sobre o transtorno, mesmo aqueles que já atuaram com estudantes com TDAH. Apontam-se lacunas formativas importantes e a valorização unânime da formação continuada, com ênfase na necessidade de abordagens práticas. Conclui-se que é urgente fortalecer a formação teórico-prática dos docentes, tanto inicial quanto continuada, para garantir práticas pedagógicas inclusivas que atendam às especificidades dos estudantes que têm o TDAH no contexto da EPT.

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica. Formação docente. Necessidades Educacionais Específicas. TDAH.

**Perception and teacher training on ADHD in Professional and Technological Education:  
a snippet at the Federal Institute of Tocantins**

**Abstract** – Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is a neurodevelopmental disorder that affects different aspects of daily life, with academic performance being one of the most affected. In this scenario, teacher training is essential so that teachers can identify the disorder and adopt pedagogical practices suited to the educational needs of students with ADHD. However, studies reveal significant gaps in the training of teachers in Basic Education, including Professional and Technological Education (EPT), making it difficult to build inclusive practices. The aim of this study was to ascertain the perception of teachers working on technical courses integrated with high school at the Federal Institute of Tocantins – Pedro Afonso Campus about their level of knowledge about ADHD, as well as their access to initial and continuing education on the subject. This is a qualitative study based on documentary and

<sup>1</sup> Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Tocantins. Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal do Tocantins. Pedro Afonso, Tocantins, Brasil.  [virginia.holanda@estudante.ifto.edu.br](mailto:virginia.holanda@estudante.ifto.edu.br).  <https://orcid.org/0009-0006-6912-7853>.  <http://lattes.cnpq.br/2327156014723133>.

<sup>2</sup> Doutor em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor do Instituto Federal do Tocantins. Palmas, Tocantins, Brasil.  [victor@ifto.edu.br](mailto:victor@ifto.edu.br).  <https://orcid.org/0000-0003-2935-5895>.  <http://lattes.cnpq.br/7106815422634632>.

bibliographic analysis and the use of an online questionnaire. Fifteen teachers took part and the data was analyzed using descriptive statistics and content analysis. The results indicate that the most of teachers do not consider themselves sufficiently informed about the disorder, even those who have worked with students with ADHD. There were significant gaps in training and support for continuing education, with an emphasis on the need for practical approaches. The conclusion is that there is an urgent need to strengthen the theoretical and practical education of teachers, both initial and continuing, in order to guarantee inclusive pedagogical practices that meet the specific needs of students with ADHD in the context of EPT.

**Keywords:** Professional and Technological Education. Teacher training. Specific Educational Needs. ADHD.

### **Percepción y formación docente sobre el TDAH en la Educación Profesional y Tecnológica: un recorte en el Instituto Federal de Tocantins**

**Resumen** – El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es un trastorno del neurodesarrollo que ocasiona perjuicios en diferentes dimensiones de la vida cotidiana, siendo el rendimiento académico una de las más afectadas. En este escenario, la formación docente es esencial para que los profesores puedan identificar el trastorno y adoptar prácticas pedagógicas adecuadas a las necesidades educativas de los estudiantes con TDAH. No obstante, los estudios revelan lagunas significativas en la formación de los docentes de la Educación Básica, incluso en la Educación Profesional y Tecnológica (EPT), lo que dificulta la construcción de prácticas inclusivas. Este trabajo tuvo como objetivo verificar la percepción de los profesores que actúan en los cursos técnicos integrados a la enseñanza media en el Campus Pedro Afonso del Instituto Federal de Tocantins, en cuanto al nivel de conocimiento sobre el TDAH, así como el acceso a la formación inicial y continua sobre la temática. Se trata de una investigación cualitativa, basada en análisis documental, bibliográfico y en la aplicación de un cuestionario en línea. Participaron quince docentes, y los datos fueron analizados por estadística descriptiva y análisis de contenido. Los resultados indicaron que la mayoría de los profesores no se considera suficientemente informada sobre el trastorno, incluso aquellos que ya trabajaron con estudiantes con TDAH. Se señalan importantes lagunas formativas y la valoración unánime de la formación continua, con énfasis en la necesidad de enfoques prácticos. Se concluye que es urgente fortalecer la formación teórico-práctica de los docentes, tanto inicial como continua, para garantizar prácticas pedagógicas inclusivas que atiendan a las especificidades de los estudiantes con TDAH en el contexto de la EPT.

**Palabras clave:** Educación Profesional y Tecnológica. Formación docente. Necesidades Educativas Específicas. TDAH.

### **Introdução**

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é classificado atualmente como um transtorno do neurodesenvolvimento, de base genética e hereditária, que compromete funções cognitivas essenciais como a atenção sustentada, o controle inibitório e a autorregulação (Barkley, 2020). É considerado uma disfunção crônica, já que apenas 15% dos indivíduos diagnosticados na infância apresentam remissão total dos sintomas e dos prejuízos funcionais ao chegar à vida adulta (Rohde *et al.*, 2019).

A identificação dos primeiros sinais do transtorno ocorre especialmente no ambiente escolar, nos primeiros anos do ensino fundamental, devido à maior exigência de controle inibitório e manutenção da atenção (Rohde *et al.*, 2000). Embora seja um dos transtornos mais pesquisados na atualidade, o TDAH ainda é amplamente mal interpretado e desperta controvérsias tanto entre o público em geral quanto no sistema educacional (Barkley, 2020).

No dia a dia escolar, o estudante com TDAH pode apresentar dificuldades como manter o foco por tempo razoável, iniciar e completar tarefas que lhe pareçam desafiadoras, cumprir prazos na entrega de atividades, entre outras. Quanto aos comportamentos, por vezes parece estar “no mundo da lua” ou é aquele estudante que simplesmente não para quieto e fala demasiadamente.

Tais comportamentos não são incomuns no ambiente escolar, no entanto, Rohde *et al.* (2000) esclarecem que o que diferencia as questões meramente comportamentais do transtorno em si é a tríade clássica da desatenção, hiperatividade e impulsividade. Segundo os autores, essas manifestações, combinadas em maior ou menor grau, são persistentes ao longo tempo, ocorrem em diferentes contextos além da escola e geram prejuízos importantes no âmbito social, acadêmico e emocional daqueles que apresentam o transtorno (Rohde *et al.*, 2000). 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, comprometendo tanto o desenvolvimento acadêmico quanto o social desses sujeitos.

Instrumentos normativos, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI), propõem uma reestruturação escolar que contempla tanto os aspectos materiais quanto humanos, com o objetivo de garantir o direito à educação em ambientes comuns das escolas regulares (Brasil, 2008). Entre as orientações do documento, há a menção aos Transtornos Funcionais Específicos (TFE) – grupo no qual se insere o TDAH – como situações em que “a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos” (Brasil, 2008, p. 15).

Mais recentemente, a Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021, passou a representar um importante amparo legal aos direitos dos estudantes que possuem algum tipo de transtorno de aprendizagem e transtorno do neurodesenvolvimento, como o TDAH. Essa normativa estabelece que escolas da Educação Básica devem garantir o cuidado e a proteção desses estudantes com vistas ao pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, com o auxílio das redes de proteção social existentes no país (Brasil, 2021).

Diante do amparo legal à inclusão escolar de estudantes com TDAH, não há dúvidas de que, nesse cenário, o professor é figura de destaque, tanto pelo papel estratégico que ocupa no convívio com os estudantes, quanto pela função mediadora da cultura e dos saberes escolares (Tardif, 2014). Prova disso é que a lei supracitada estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar aos professores da educação básica o acesso a informações abrangentes, incluindo orientações sobre encaminhamentos para atendimento multissetorial. Também prevê a oferta de formação continuada que os capacite a identificar precocemente sinais associados aos transtornos de aprendizagem e ao TDAH (Brasil, 2021).

Entretanto, pesquisas evidenciam fragilidades no conhecimento específico dos professores sobre o transtorno, decorrentes de processos formativos ainda insuficientes para subsidiar práticas pedagógicas alinhadas à perspectiva da educação inclusiva (Bezerra; Ribeiro, 2020; Gonçalves; Sales, 2024; Silva; Kristensen, 2025). Tal cenário revela a dissonância entre as políticas públicas que asseguram o direito de todos a uma educação de qualidade e as condições concretas de aplicabilidade desses direitos no cotidiano escolar.

Diante desses resultados apontados no âmbito da educação básica, ao delimitar esta discussão ao contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), pesquisas problematizam, entre outros aspectos, as fragilidades na formação dos docentes dessa modalidade de ensino, na perspectiva da educação inclusiva (Albuquerque Junior *et al.*, 2025; Harami; Faria, 2023; Kort-Kamp; Azevedo, 2023; Volante; Costa; Cordeiro, 2021). Tal cenário também é preocupante quando se considera o atendimento às Necessidades Educacionais Específicas (NEEs) de estudantes com TDAH, um tema escasso na trajetória formativa dos docentes da EPT (Carvalho, 2021; Lima, 2024; Resende, 2021). Tais pesquisas têm evidenciado

realidades que divergem dos pressupostos atuais da Educação Profissional e Tecnológica, a qual tem como ideal uma formação inspirada nos princípios marxianos de uma “educação intelectual, física e tecnológica” voltada à “formação integral do ser humano” (Moura; Lima Filho; Silva, 2015, p. 1160).

Diante do exposto, parte-se da hipótese de que, no contexto do Instituto Federal do Tocantins (IFTO), os docentes também necessitem de conhecimentos específicos acerca do TDAH. Infere-se que tal necessidade decorre de fragilidades presentes em suas trajetórias formativas, tais como: a formação inicial de parte dos professores ter ocorrido em um período anterior à inserção do tema no campo educacional; a ausência da temática nos currículos atuais dos cursos de licenciatura; e o fato de muitos docentes não possuírem formação pedagógica.

Neste contexto, considerando a relevância social e educacional da temática, decidiu-se pela elaboração desta pesquisa, vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Pós-Graduação – PIBPÓS – 2024/2025. O programa incentiva investigações aplicadas, voltadas ao desenvolvimento de produtos educacionais e tecnológicos no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no *Campus* Palmas, do Instituto Federal do Tocantins.

Parte-se do objetivo geral de verificar a percepção dos professores atuantes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do *Campus* Pedro Afonso, do IFTO, –quanto ao nível de conhecimento que eles possuem sobre o TDAH e se tiveram acesso à formação inicial e/ou continuada acerca do assunto.

Como objetivos específicos, buscou-se: (I) identificar o perfil profissional dos docentes participantes da pesquisa; (II) verificar a experiência dos docentes no atendimento a estudantes com TDAH e suas avaliações sobre essas vivências; (III) examinar as percepções dos docentes sobre a importância da formação continuada voltada ao atendimento de estudantes com TDAH.

Espera-se que os resultados desta investigação ampliem as discussões sobre o TDAH na Educação Profissional e Tecnológica e subsidiem outras pesquisas acadêmicas, com vista à elaboração de produtos educacionais que contribuam com saberes e formação docente sobre a temática.

Para o alcance dos objetivos propostos, optou-se por uma pesquisa qualitativa junto aos professores do *Campus* Pedro Afonso, do IFTO. A próxima seção apresenta o percurso metodológico adotado, com o detalhamento dos procedimentos de coleta e análise de dados.

## **Materiais e métodos**

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, uma vez que está estruturado em torno da compreensão das percepções e vivências dos sujeitos da pesquisa em seu contexto social (Minayo, 2012). O percurso metodológico delineou-se, inicialmente, nas “fontes de papel” (Gil, 2002, p. 43); ou seja, as pesquisas bibliográfica e documental.

A pesquisa bibliográfica, voltada à identificação de artigos, dissertações e livros alinhados aos objetivos desta investigação, teve o Google Acadêmico como principal fonte. Como critérios de seleção, priorizaram-se os trabalhos completos, publicados nos últimos cinco anos, que estabelecessem relação entre o TDAH e as percepções/formação de docentes, preferencialmente no âmbito da EPT e na perspectiva da educação inclusiva. Desse modo, o descritor principal foi o “Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade”, utilizando-se do operador booleano AND combinado a descritores como “Formação docente”, “Educação Profissional e Tecnológica” e “Educação Inclusiva”.

Concomitantemente ao que se discutia nos achados da pesquisa bibliográfica, realizou-se a pesquisa documental, baseada em normativas oficiais que versam direta ou indiretamente sobre o atendimento aos estudantes com TDAH na perspectiva da Educação Inclusiva.

Quanto à coleta de dados empíricos, utilizou-se de um questionário on-line elaborado e disponibilizado aos professores do *Campus* Pedro Afonso, do IFTO, por meio do Google

Forms. O instrumento foi composto por 3 seções que continham ao todo 14 perguntas, das quais 12 fechadas e 2 abertas, no intuito de responder aos objetivos deste trabalho. A primeira seção abordou o perfil profissional dos participantes; a segunda investigou o conhecimento e as experiências docentes relacionadas ao TDAH e às necessidades educacionais específicas – NEEs dos estudantes; e a terceira seção se concentrou na formação inicial e continuada dos participantes.

O link para acesso ao formulário de pesquisa foi apresentado aos professores na segunda semana de dezembro de 2024, por meio do aplicativo WhatsApp e ficou disponível para a coleta de dados até a primeira semana de janeiro de 2025.

O público-alvo da pesquisa eram 19 professores, dos quais 15 responderam ao formulário, resultando em um percentual de adesão de aproximadamente 78,9%. Trata-se de uma adesão expressiva à pesquisa, sobretudo ante os desafios inerentes ao encerramento do ano letivo e início de férias docentes, período em que a pesquisa foi aplicada.

Como técnicas de análise de dados, utilizou-se para as questões abertas a Análise de Conteúdo de Bardin (2011) e a análise estatística descritiva para as questões fechadas. A seguir, são apresentados os resultados obtidos a partir da leitura flutuante do corpus textual gerado pelo questionário, complementados por gráficos e tabelas que proporcionam uma compreensão mais detalhada das informações levantadas.

## Resultados e discussões

Nesta seção, são apresentados e discutidos os dados obtidos a partir do questionário aplicado aos professores do *Campus* Pedro Afonso, do IFTO. A análise dos resultados dialoga com a literatura especializada e com as políticas educacionais vigentes, contemplando aspectos como o perfil profissional dos participantes, suas experiências e percepções quanto ao atendimento a estudantes com TDAH, bem como as implicações formativas que emergem dessas vivências no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

### Perfil profissional dos participantes da pesquisa

Na primeira seção do questionário, buscaram-se informações como o histórico formativo e o tempo de docência dos participantes. Tais informações contribuem no contraste com os achados disponíveis nas seções seguintes. A título de caracterização sociodemográfica, dos 15 participantes, 9 são do sexo feminino (60%) e 6 do sexo masculino (40%), com idades entre 31 e 50 anos.

Quanto à formação acadêmica relacionada à área de atuação docente, observa-se uma predominância de bacharéis (10 docentes) em relação aos licenciados (5). As formações variam entre Agronomia, Engenharia Agrônômica, Letras, Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Sistemas de Informação, Turismo e Zootecnia. Em relação à titulação, dos 15 docentes, 9 possuem doutorado; 3, pós-doutorado; 2, mestrado; e 1, especialização.

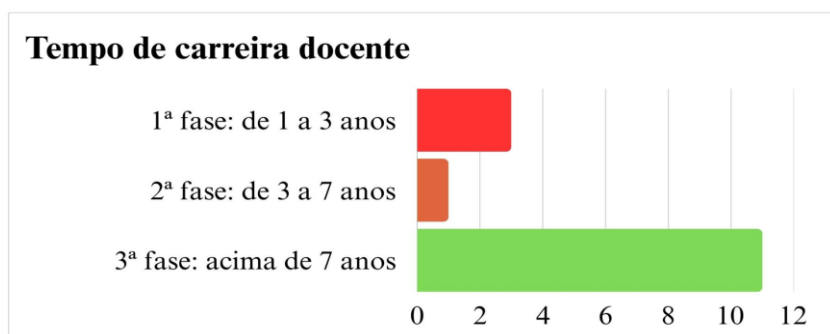
A elaboração da questão voltada à verificação do tempo de carreira dos participantes partiu da ideia de que “o tempo é um fator importante na edificação dos saberes que servem de base ao trabalho docente” (Tardif, 2014, p. 107). Considerou-se para esta pesquisa as três fases de inserção na carreira docente, a saber:

A primeira fase (de 1 a 3 anos), caracterizada pelo chamado “choque de transição”, momento em que o professor confronta as idealizações construídas na formação inicial com a realidade complexa do cotidiano escolar (Eddy, 1971 *apud* Tardif, 2014, p. 86). A segunda fase (de 3 a 7 anos) é marcada pela internalização das normativas, das hierarquias e das regras informais da profissão, as quais compõem um segundo choque de realidade para esses profissionais. A última fase (acima de 7 anos) corresponde ao momento em que o professor atinge maior apropriação crítica do ofício, exercendo sua prática de maneira mais reflexiva e autônoma, etapa em que se dá também a descoberta dos alunos “reais” (Eddy, 1971, p. 186).



*apud* Tardif, 2014, p. 87). O Gráfico 1 ilustra a distribuição dos participantes conforme as fases mencionadas e os intervalos de tempo sugeridos pelos autores:

Gráfico 1 – Tempo de carreira docente.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Os dados apresentados permitem observar que a maioria dos docentes encontra-se na fase de maturidade profissional, o que indica um perfil predominantemente experiente no grupo investigado. No entanto, destaca-se que os marcos cronológicos são referenciais, e o processo de estabilização e consolidação da formação docente se dá também em função “dos acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional, incluindo as condições de exercício da profissão” (Tardif, 2014, p. 89).

### **Conhecimento e experiências docentes relacionadas ao TDAH e às necessidades educacionais específicas – NEEs dos estudantes**

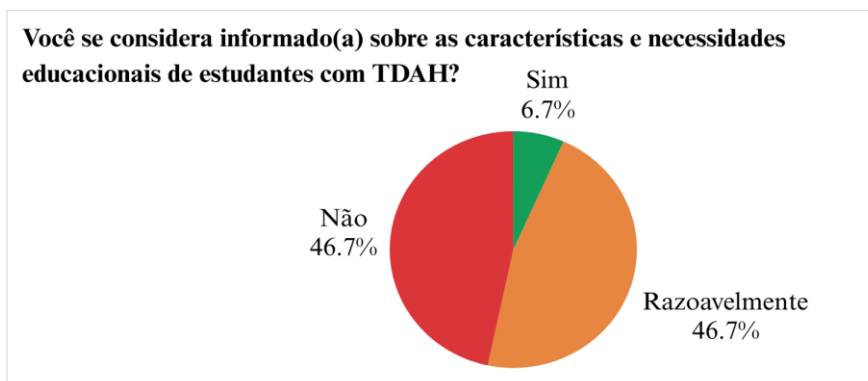
Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? (Tardif, 2014, p. 7).

Os questionamentos de Tardif (2014) contribuíram com as reflexões sobre o quão (in)formados os professores se percebem ante o atendimento às demandas educacionais dos estudantes que possuem TDAH. O autor defende que há uma pluralidade de saberes construídos ao longo da trajetória pessoal e profissional do docente, dando ênfase a quatro tipos essenciais: os saberes da formação profissional, adquiridos nas instituições formadoras; os saberes disciplinares, ligados aos conteúdos específicos das áreas de ensino; os saberes curriculares, definidos pelos objetivos, métodos e conteúdos instituídos pela escola; e os saberes experienciais, que emergem da prática cotidiana e das interações com a realidade escolar.

Neste estudo, a análise se concentra nos saberes da formação profissional e nos saberes experienciais, por se tratarem das dimensões que mais diretamente influenciam a capacidade de resposta dos docentes às necessidades educacionais específicas dos estudantes com TDAH.

Desta forma, a segunda seção do questionário foi composta por três perguntas objetivas voltadas à percepção dos docentes sobre o TDAH. As questões abordaram: o nível de informação que possuem sobre as características e necessidades educacionais específicas (NEEs) associadas ao transtorno; se já tiveram experiências com estudantes com TDAH; e, em caso afirmativo, como avaliam suas próprias práticas. As perguntas foram elaboradas com o objetivo de conduzi-los a um processo autoavaliativo. O Gráfico 2 apresenta os resultados referentes à percepção dos docentes quanto ao seu nível de informação sobre o TDAH.

Gráfico 2 – Avaliação docente sobre o nível informativo dos professores sobre as características do TDAH e NEEs relacionadas ao transtorno.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Observa-se que apenas um docente considerou-se informado a contento. Os demais professores (14) confirmaram a necessidade de mais informações sobre o assunto, dos quais metade (7 professores) avalia-se como razoavelmente informada, e a outra parte (7 professores) admite não possuir tais informações. Esse resultado revela um cenário preocupante, no qual predomina a percepção de insuficiência de conhecimentos sobre o tema, o que reforça a hipótese deste estudo quanto à necessidade de formação docente para o atendimento de estudantes com esse transtorno.

Corroborando com o resultado desta pesquisa em particular, citamos Silva e Kristensen (2025), que, na realização de uma revisão sistemática de literatura em 17 países, inclusive no Brasil, revelaram que o nível de conhecimento dos professores da educação básica no atendimento a estudantes com TDAH é de mediano a baixo.

As autoras apontaram como consequências desta limitação de saberes a potencialização do “insucesso acadêmico, resultando em reprovação ou abandono escolar, problemas de ordem emocional e dificuldade em desenvolver relações sociais” (Silva; Kristensen, 2024 p. 2). Constata-se, portanto, que o baixo nível de conhecimento dos professores sobre o TDAH é uma questão não apenas de nossa realidade institucional local, mas também verificável tanto no Brasil quanto em vários outros países no mundo, evidenciando a dicotomia entre a importância dos professores na formação do estudante com TDAH e a falta de conhecimentos específicos desses profissionais sobre o transtorno (Silva; Kristensen, 2025).

Quando questionados sobre as experiências práticas no atendimento a estudantes com TDAH, nove professores (60,0% do total) afirmaram já ter atuado com esse público. A Figura 1 apresenta a relação entre a experiência docente e os resultados da questão anterior, que investigou a percepção dos professores quanto ao seu nível de informação sobre o transtorno.

Figura 1 – Relação entre a experiência docente e a percepção dos professores quanto ao seu nível de informação sobre o TDAH.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

De modo geral, as fragilidades de conhecimentos sobre o TDAH são evidentes. Pedroso *et al.* (2021) destacaram que o conhecimento prévio dos professores acerca do transtorno, bem como a compreensão das dificuldades enfrentadas pelos alunos com TDAH, são essenciais para que eles possam adotar estratégias e metodologias de ensino adequadas. Para os autores, essa compreensão favorece o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança dos discentes, contribuindo para um melhor desenvolvimento potencial e para a qualidade de vida.

A falta de conhecimentos contribui para que os professores tenham dificuldades em “entender o comportamento do estudante com TDAH, e por isso não conseguem implementar práticas pedagógicas, já que conhecer as especificidades do transtorno em questão é condição *sine qua non* para se elaborar metodologias adequadas”. De modo paralelo, surgem os prejuízos nas relações interpessoais no ambiente escolar, pois esse “ciclo de desconhecimento” na relação professor e estudante abre espaço para “as rotulações e exclusão dentro da escola” (Bezerra; Ribeiro, 2020, p. 493).

Dando continuidade aos achados desta pesquisa, foi realizada uma questão voltada exclusivamente aos nove professores com experiência prévia no atendimento a estudantes com TDAH. Solicitou-se que avaliassem suas experiências ao lidar com estudantes com TDAH, tendo cinco assertivas com gradações que iam de “muito positiva” a “muito negativa” como opções de respostas. A Tabela 1 apresenta as assertivas e as respostas dos participantes:

Tabela 1 – Autoavaliação docente sobre o atendimento aos estudantes com TDAH.

Assertiva	Quantidade de professores
Muito positiva: sinto-me confiante e consigo atender às necessidades desses estudantes de forma eficaz.	1
Positiva: consigo atender às necessidades desses estudantes na maior parte do tempo, embora enfrente alguns desafios.	1
Neutra: tento adaptar minhas práticas quando necessário.	5
Negativa: sinto dificuldades significativas ao atender às necessidades desses estudantes.	2
Muito negativa: não me sinto preparado(a) para lidar com estudantes com TDAH.	0
<b>Total</b>	<b>9</b>

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Apenas dois participantes relataram experiências positivas, enquanto a maioria (5 de 9) avaliou suas práticas como neutras, o que sugere uma postura de tentativa de adaptação, porém sem plena confiança nas estratégias utilizadas. Dois docentes relataram experiências negativas, indicando dificuldades significativas em lidar com esse público. Esse resultado reforça que,



embora os saberes experienciais tenham relevância na constituição da prática educativa, não são suficientes para conferir segurança aos professores no atendimento às NEEs dos estudantes com TDAH.

Estes achados convergem com a reflexão de Gariglio e Burnier (2012, p. 216), ao afirmarem que, no processo de ensino, conhecer a matéria é essencial e a experiência docente, muito importante, mas seria um equívoco acreditar que “as habilidades necessárias à docência podiam ser resumidas ao talento natural dos professores”. Habilidades que, neste caso, dependem de saberes específicos sobre o TDAH que subsidiem a reflexão e as práticas pedagógicas que contemplem as necessidades educacionais específicas desses estudantes em uma perspectiva inclusiva.

Inferre-se, portanto, que a ausência de formação teórico-prática específica sobre a temática pode gerar experiências marcadas mais por improvisos do que por intencionalidade pedagógica. Como alertam Bezerra e Ribeiro (2020), 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.

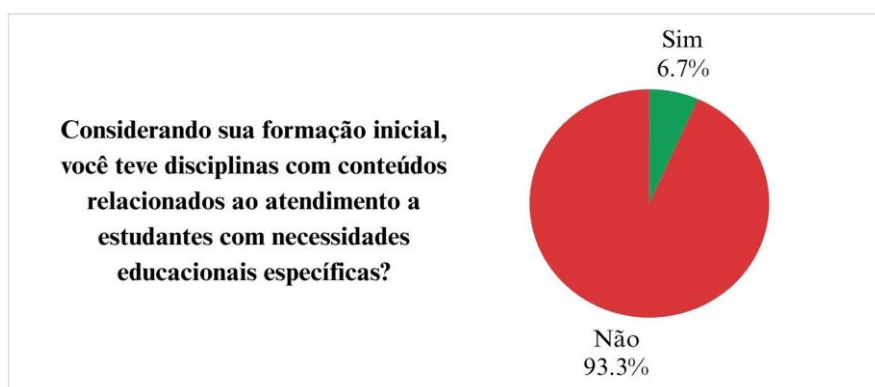
De modo geral, a relação desses resultados também com a fase de maturidade profissional de grande parte do corpo docente aponta que os saberes experienciais, ainda que relevantes não são suficientes, “a menos que seja realizado um trabalho de formação continuada específica para atender essa necessidade” (Silva; Kristensen, 2024, p. 9).

Tais resultados apontam a insuficiência formativa dos profissionais envolvidos no atendimento a estudantes com TDAH na perspectiva da educação inclusiva. A próxima seção tratará dessas informações.

### Formação inicial e continuada

A última seção do formulário de pesquisa dedicou-se à formação inicial e continuada dos professores participantes. No que se refere à formação inicial, foi questionado se, durante a graduação, esses profissionais tiveram acesso a conteúdos voltados ao atendimento a estudantes com necessidades educacionais específicas (NEEs). Apenas um dos quinze participantes respondeu afirmativamente, como demonstra o Gráfico 3:

Gráfico 3 – Acesso a conteúdos relacionados ao atendimento a estudantes com NEEs na formação inicial.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Esse dado revela uma lacuna expressiva na formação desses profissionais, mesmo diante da demanda crescente por práticas pedagógicas mais inclusivas.

Harami e Faria (2023), ao pesquisarem as necessidades formativas de docentes da Educação Profissional diante dos desafios da inclusão, apontaram que a maioria dos participantes não teve formação inicial pedagógica voltada à temática. As autoras concluíram que esse déficit corresponde ao perfil do professor da Educação Profissional, cuja formação

está em sua maioria relacionada ao domínio técnico dos saberes disciplinares em detrimento de saberes pedagógicos e inclusivos.

Essa realidade também foi observada nesta pesquisa, cuja amostra revelou a predominância de bacharéis no corpo docente (10). No entanto, tal resultado não justifica, por si só, a generalização dos resultados para o baixo nível de conhecimento dos professores sobre o atendimento a necessidades educacionais específicas de seus estudantes. Observa-se que os professores licenciados (5) também não confirmaram acesso a conteúdos que os preparassem para esse atendimento. Destaca-se que o único docente que afirmou ter tido acesso a conteúdos sobre NEEs é bacharel, o que sugere que essa formação pedagógica tenha ocorrido em outra graduação ou curso complementar, possibilidades não exploradas nesta pesquisa.

Esses achados reforçam que o desafio ultrapassa a formação técnica predominante na EPT e alcança também os cursos de licenciatura, que vêm sendo apontados pela literatura por tratarem de forma superficial os temas ligados à formação docente para a educação inclusiva (Dietrich; Soares, 2021; Souza; Machado; Machado, 2023; Uzêda; Barbosa, 2020).

Dando continuidade à investigação, buscou-se verificar se os professores, independentemente de terem tido acesso a conteúdos sobre NEEs durante a formação inicial, reconhecem a falta desses saberes em sua prática pedagógica. Com exceção de duas respostas que não permitiram a inferência de suas percepções, os 13 professores (86,6%) confirmaram a necessidade de acesso a mais conhecimentos. Apresenta-se a seguir a transcrição de algumas das respostas:

*“Sinto falta de mais conhecimento”. (P13)*

*“Sim, faz falta. Para trabalhar a inclusão, os professores precisam se capacitados frequentemente”. (P11)*

*“[...] há necessidade de maior investimento na preparação do docente”. (P4)*

*“Não tive acesso, por isso sinto bastante dificuldade para trabalhar com estudantes que precisam de atividades adaptadas”. (P8)*

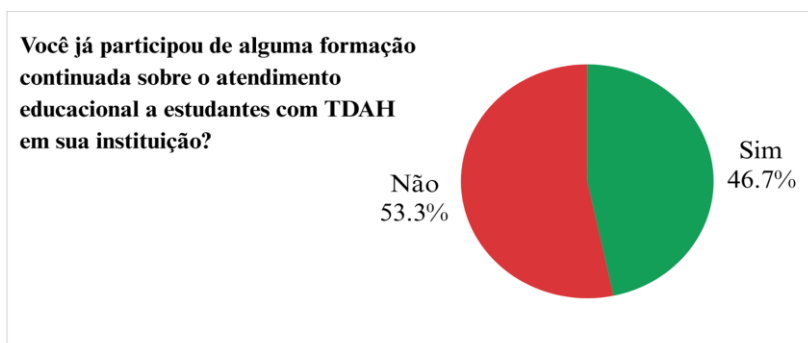
A carência de uma formação docente consistente configura-se como um obstáculo à implementação de práticas pedagógicas inclusivas, dificultando o pleno desenvolvimento dos estudantes com TDAH. As falas analisadas evidenciam que os próprios professores reconhecem a necessidade de ampliar seus conhecimentos sobre a temática. Esses depoimentos revelam a consciência da importância de estarem mais preparados para atender às necessidades educacionais específicas de seus estudantes.

Considerando as especificidades próprias ao atendimento de estudantes com TDAH, Silva e Kristensen (2024) enfatizam a necessidade de

as instituições de ensino repensarem as suas grades curriculares e ofertarem, na graduação e nas especializações *latu sensu*, disciplinas específicas voltadas para temáticas de inclusão e que contemplem transtornos como TDAH, tanto para os pedagogos como para os professores das diversas áreas do conhecimento (Silva; Kristensen, 2024, p. 10-11).

Quanto à formação continuada dos docentes participantes da pesquisa, foram elaboradas duas questões: a primeira, objetiva, voltada às experiências de capacitação no atendimento educacional a estudantes com TDAH no *Campus* Pedro Afonso. Os resultados ilustrados no Gráfico 4 apontam que sete (46,7%) dos professores confirmaram participação em formações com essa temática, enquanto oito (53,3%) negaram o acesso a esse tipo de capacitação, como demonstrado no gráfico 4:

Gráfico 4 – representação visual da autoavaliação docente acerca do nível de conhecimento e a experiência no atendimento a estudantes com TDAH.



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A última pergunta do questionário buscou conferir as percepções desses profissionais sobre a importância ou não de acesso a mais formações continuadas que abordem o TDAH, bem como suas justificativas para tal posicionamento.

Todos os participantes (100%) reconheceram a importância desse tipo de formação, o que evidencia um consenso quanto à necessidade de aprofundamento sobre o assunto na prática pedagógica. A abertura da questão permitiu que cada docente expressasse suas justificativas livremente, resultando no registro de uma pluralidade de sentidos e experiências desses profissionais.

A análise do corpus textual da questão foi conduzida com base nos pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin, especialmente no que se refere ao processo de categorização. Tal processo é entendido como a “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (2011, p. 147). Optou-se pelo critério semântico da categorização, ou seja, aquele que se baseia nos temas que emergem dos significados atribuídos pelos sujeitos em suas respostas.

A análise das respostas permitiu a identificação de três categorias temáticas, a partir das quais emergiram oito subtemas relacionados às justificativas dos professores. Os participantes foram nomeados com pseudônimos alfanuméricos, de P1 a P15. As categorias, os subtemas e a distribuição dos docentes estão sistematizados a seguir, no Quadro 1.

Quadro 1 – Categorias e subtemas emergentes das justificativas docentes sobre a formação continuada referente ao TDAH.

<b>Categorias</b>	<b>Subtemas</b>	<b>Professores(as)</b>
<b>Saberes específicos sobre o TDAH</b>	Identificação precoce das manifestações do transtorno	P11
	Compreensão do transtorno para atendimento às NEEs dos estudantes	P2, P3, P4, P5, P6 e P9
	Saber diferenciar o transtorno de questões comportamentais ou falhas pedagógicas	P12
<b>Adaptação ao contexto educacional atual</b>	Impacto da tecnologia na atenção	P7 e P13
	Aumento de casos de TDAH	P8 e P14

<b>Apontamentos sobre as formações continuadas docentes</b>	O papel das instituições e do poder público	P1
	Demanda por formações práticas	P10
	Adesão Voluntária à Formação	P15

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

A partir da sistematização apresentada no Quadro 1, seguem as análises das respostas dos docentes, representativas dos subtemas identificados. Para cada subtema emergente, foi selecionada uma citação que expressa os sentidos mais recorrentes nas justificativas dos participantes. Nem todos os 15 docentes foram individualmente citados. No entanto, as falas escolhidas refletem a essência das percepções coletivas e contribuem para compreender as principais demandas, inquietações e reflexões sobre a formação continuada voltada ao atendimento de estudantes com TDAH.

### **Categoria 1 – Saberes específicos sobre o TDAH**

#### **Identificação precoce das manifestações do TDAH em sala de aula (P11)**

*[...] é cada vez mais frequente estudantes com dificuldade de aprendizagem, que muitas vezes nem a própria família identificou ainda que pode ser TDAH, e muitas vezes a escola que percebe e alerta aos pais da necessidade de investigar. (P11)*

A justificativa apresentada por P11 evidencia uma postura sensível diante da importância de identificar as manifestações do TDAH no ambiente escolar. Essa percepção dialoga com o que aponta Machado (2020), ao afirmar que as dificuldades de aprendizagem, embora possam ter início nos primeiros anos escolares, nem sempre se manifestam de forma evidente nesse período. Segundo a autora, tais dificuldades tendem a se tornar mais visíveis à medida que as demandas acadêmicas ultrapassam as habilidades do indivíduo, como em situações de leitura e escrita complexas, tarefas com prazos curtos ou avaliações cronometradas.

Nesse sentido, é pertinente considerar que, dado o aumento das demandas de autogestão escolar, o ingresso no ensino médio integrado pode representar um marco no qual as manifestações do transtorno se tornam mais evidentes, revelando um histórico de dificuldades até então não diagnosticadas.

Considerando que a maioria dos casos de TDAH é percebida no ambiente escolar (Rohde *et al.*, 2000), diante dos múltiplos prejuízos associados ao transtorno (Pires *et al.*, 2024), há o reconhecimento do olhar do professor na identificação de casos sugestivos de TDAH nos estudantes (Silva; Kristensen, 2025).

#### **Compreensão do transtorno para atendimento às NEEs dos estudantes (P2, P3, P4, P5, P6 e P9)**

*É extremamente importante que os professores tenham acesso à formação continuada sobre o atendimento a estudantes com TDAH para que possam compreender melhor sobre o transtorno, para estabelecer estratégias de ensino inclusivas e gestão de sala de aula. (P5).*

O consenso de que é necessário compreender para melhor intervir representa a preocupação de seis dos quinze participantes da pesquisa. Neste sentido, Silva, Signor e Tonocchi (2023, p. 14) defendem que “compreender a razão pela qual um aluno tem mais tendência à distração que outros ou que se levanta da carteira em momentos não apropriados é de extrema relevância quando o objetivo é justamente elaborar estratégias de enfrentamento”. Para as autoras, compreender as NEEs dos estudantes sob a ótica da educação inclusiva

representa um desafio ao ensino regular, pois requer práticas pedagógicas intencionais que incentivem ambientes heterogêneos, capazes de promover o aprendizado de todos os estudantes.

Cumpre ainda destacar que, embora o TDAH componha o grupo de transtornos funcionais específicos, citados na PNEEPEI (Brasil, 2008), “entende-se que os TFEs não estão incluídos na educação especial, portanto, não fazem parte dos atendimentos educacionais especializados (AEEs)” (Machado, 2020, p. 33).

Deste modo, o AEE destina-se “exclusivamente a pequenos recortes de acessibilidade, desconsiderando outras parcelas vulneráveis e em eminente evasão do processo de ensino-aprendizagem” (Albuquerque Junior *et al.*, 2025). Portanto, cabe, sobretudo ao professor, a responsabilidade de identificar, acolher e responder às necessidades educacionais dos estudantes com TDAH, o que demanda do docente uma formação específica, que não é assegurada na formação inicial desses profissionais.

### **Saber diferenciar o transtorno de questões comportamentais ou falhas pedagógicas (P12)**

*[...] pois é preciso saber identificar o transtorno para não confundir com falta de interesse por parte do estudante. Às vezes é mais por conta de uma aula desinteressante pela metodologia e didática do que propriamente um estudante com TDAH (P12).*

A preocupação expressa por P12 reflete a importância em distinguir manifestações do TDAH de comportamentos que podem estar relacionados à desmotivação ou métodos de ensino inadequados. A abertura do(a) docente à possibilidade de falhas pedagógicas vai de encontro ao que Moura e Rodrigues (2024, p. 13) identificaram em sua pesquisa quando os professores tendem a interpretar o transtorno como “patologia sem problematizar questões inerentes ao modelo escolar, currículo e práticas pedagógicas”.

Neste sentido, educar para a inclusão requer do professor o desprendimento de práticas unicamente centradas na transmissão de conteúdos. A concepção de educação inclusiva requer do docente maior empenho em compreender como cada estudante aprende, considerando suas necessidades educacionais específicas. Neste contexto, o foco deixa de ser apenas no “que” o professor ensina, para dar espaço ao “como” ensinar de modo que os estudantes se desenvolvam com ética e justiça, num contexto educativo mais humanizado (Mantoan, 2003).

### **Categoria 2 – Adaptação ao contexto educacional atual Aumento de casos de TDAH (P8 e P14)**

*É necessário que todos os professores tenham formação sobre o atendimento a estudantes com TDAH porque esse público de alunos está aumentando constantemente. Dessa forma, não estamos preparados com conhecimentos específicos para trabalhar com os diferentes níveis existentes e chegar ao objetivo que é o aprendizado (P8).*

Esta justificativa representa a insegurança dos professores, visto que tanto nesta fala quanto na apresentação dos dados da pesquisa até então, evidencia-se a insuficiência de conhecimentos específicos dos professores sobre o TDAH.

Silva, Signor e Tonocchi (2023), ao discutirem excertos de sua pesquisa sobre práticas pedagógicas para sujeitos com diagnóstico de TDAH, apontaram que os professores em geral não se veem capacitados diante dessa demanda. As autoras reconhecem a angústia vivenciada pelos docentes diante de um contexto escolar cada vez mais diverso e heterogêneo, agravado por uma formação docente insuficiente e pela carência de recursos e apoio institucional em sala de aula.



Diante disso é necessário destacar que, embora o enfoque deste trabalho esteja nos professores, a inclusão escolar de estudantes com TDAH é responsabilidade também de outros agentes escolares. “Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis” (Mantoan, 2003, p. 43).

### **Impacto da tecnologia na atenção (P7 e P13)**

*[...] percebo que, no contexto do mundo moderno, marcado pela internet, redes sociais e um excesso de informações, muitos alunos apresentam TDAH ou alguma dificuldade de concentração. Isso torna desafiador manter a atenção deles por longos períodos (P7).*

A resposta de P7 revela um desafio comum à prática docente na atualidade: lidar com a desatenção dos estudantes, provavelmente intensificada pelo excesso de estímulos do mundo digital. A distinção entre as manifestações contextuais das patológicas requer conhecimentos básicos sobre a etiologia do TDAH, e o(a) professor(a) expressa uma dúvida legítima sobre como distinguir manifestações ocasionais de desatenção daquelas associadas ao transtorno.

A formação continuada deve não apenas subsidiar o reconhecimento dessas diferenças, como também apresentar estratégias pedagógicas que minimizem os impactos da desatenção em sala de aula, favorecendo a aprendizagem de todos os estudantes.

### **Categoria 3 – apontamentos sobre as formações continuadas docentes** **Demanda por formações práticas (P10)**

*A formação é o primeiro passo para o entendimento e identificação de alunos com alguma necessidade especial. Entretanto, as formações em sua grande maioria são focadas em questões teóricas sobre o tema, faltando mais recursos práticos e palpáveis. Por exemplo, como aplicar atividades avaliativas para alunos com necessidades (P10).*

A resposta de P10 vai ao encontro de recentes revisões sistemáticas de literatura que apontam a escassez de discussões acadêmicas sobre as práticas pedagógicas para o atendimento de estudantes com TDAH (Bezerra; Ribeiro, 2020; Moura; Rodrigues, 2024).

Imbernón (2022) ressalta a relevância de realizar formações no próprio ambiente escolar. Segundo o autor, a prática educativa é marcada por características pessoais e contextuais, o que exige que a formação esteja diretamente vinculada às situações problemáticas enfrentadas pelos professores. Deste modo, “um dos objetivos de toda formação válida deve ser o de poder ser experimentada e também proporcionar a oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente” (Imbernón, 2022, p. 17).

Em um contexto em que o professor é o principal responsável por identificar e atender estudantes com TDAH, a ausência de formações práticas torna-se um entrave concreto à inclusão.

### **Adesão Voluntária à Formação (P15)**

*Que tenham acesso à possibilidade de formação sim, mas de forma obrigatória não. Assim como outras formações, é importante que os professores identifiquem a necessidade de acessar esses conhecimentos(P15).*

A resposta de P15 introduz a defesa de que a adesão à formação continuada deve ser voluntária, respeitando o tempo, as demandas e as motivações dos docentes. Infere-se que tal justificativa tenha relação com a crítica apontada no subtema anterior.

**Formação continuada: o papel das instituições e poder público (P1)**

*[...] hoje com o avanço da educação, da medicina e da psicologia, temas como esse estão cada vez mais presentes no nosso dia-a-dia. É imperativo que as instituições de ensino e o poder público de modo geral crie mecanismos e os fortaleça através de políticas públicas eficazes com foco na capacitação de profissionais para a inclusão de crianças e jovens que enfrentam esse dilema, além de suporte necessário às famílias dessas crianças (P1).*

Por fim, a citação de P1 destaca o papel das instituições e das políticas públicas na consolidação de uma formação docente voltada à inclusão. A menção à formação docente alinhada aos avanços da medicina e psicologia converge com Silva e Kristensen (2025), que ressaltam a maior exigência para que o professor ofereça estímulos adequados para reduzir os prejuízos escolares relacionados ao TDAH. Os autores ressaltam que, dada as peculiaridades do transtorno, é importante a aproximação dos saberes pedagógicos aos psicológicos e psiquiátricos que envolvam o TDAH.

Ao longo do referencial teórico utilizado para a discussão deste trabalho, há uma recorrência de apontamentos sobre a dissonância entre os ideais de uma educação de qualidade que alcance a todos e a realidade que se apresenta nas vivências escolares. Nesta perspectiva, Kort-Kamp e Azevedo (2023), ao apresentarem os resultados da aplicação de um Produto Educacional voltado à formação continuada docente numa perspectiva de educação inclusiva, no Instituto Federal Fluminense, apontaram a pertinência da temática em virtude da dissonância entre as políticas educacionais inclusivas e sua aplicabilidade no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. Citam, por exemplo, a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino (Brasil, 2016). Ao discutirem a dissonância entre as previsões legais para o acesso à EPT e a carência do preparo específico dos professores para a docência, destacam o comprometimento da efetividade dessas políticas. Nesse sentido, advertem que a simples presença do estudante no sistema educacional não pode ser confundida com inclusão de fato.

Moura (2014), ao problematizar para qual educação profissional e qual sociedade está posto o trabalho docente, expõe as ambiguidades existentes nas políticas de Estado ante a submissão do país aos modelos hegemônicos de mercado (nos quais nem todos têm lugar) e os ideais de uma educação que promova a autonomia e a emancipação dos sujeitos. O autor afirma que, enquanto o país não assume efetivamente esses ideais, grandes temas da agenda nacional permanecem fragmentados, como é o caso da formação docente, “limitando as possibilidades de materializar a concepção de formação integral dos estudantes e dos professores do ensino médio e da educação profissional” (Moura, 2014, p. 45).

**Considerações finais**

Este trabalho buscou verificar a percepção dos professores do ensino médio integrado do *Campus Pedro Afonso*, do IFTO, –quanto ao nível de conhecimento sobre a temática do TDAH e se eles possuem formação inicial e/ou continuada sobre o assunto.

A maioria dos professores (97,4%) declarou não ter conhecimentos suficientes sobre o TDAH, e demonstraram insegurança ante as demandas pedagógicas desses estudantes. Essa percepção foi identificada inclusive entre docentes com experiência prévia no atendimento a esse público, o que indica que a vivência prática, por si só, não é o bastante para as melhorias nos processos de ensino-aprendizagem.

Verificou-se também que, durante a formação inicial, a maioria dos professores não teve contato com conteúdos voltados ao atendimento de estudantes com necessidades educacionais específicas (NEEs), o que reforça a ausência de preparação para práticas pedagógicas

inclusivas. Convém destacar que, embora se presuma maior dificuldade entre bacharéis, os resultados indicam que licenciados também não demonstram segurança no atendimento a estudantes com NEEs, evidenciando lacunas formativas generalizadas.

Esse resultado evidencia que, mesmo voltadas à docência, as licenciaturas não têm assegurado a formação inicial necessária ao conhecimento e práticas voltadas às NEEs dos estudantes. Isso reforça que o problema não está apenas no tipo de formação dos professores, mas sim numa falha estrutural dos currículos de graduação, que ainda não preparam adequadamente os docentes para lidar com transtornos do neurodesenvolvimento, como o TDAH, no cotidiano escolar. Cabe considerar, ainda, que parte dos professores pode ter concluído sua formação inicial em períodos nos quais essa temática ainda não era abordada com a devida ênfase, o que amplia a urgência de estratégias de formação continuada na atualidade.

Reconhece-se a limitação do estudo, restrito a um único *campus* do Instituto Federal do Tocantins. No entanto, a participação expressiva dos docentes (78,9%) permite a representatividade dos resultados ao contexto investigado, sendo sugestivos à ampliação da pesquisa para os demais *campi* do IFTO.

Não há dúvidas de que o atendimento às especificidades dos estudantes com TDAH dependa de professores que possuam formação adequada, que articule teoria e prática, voltados à identificação, compreensão e atendimento das NEEs desse público. Entretanto, diante das contradições que marcam a implementação das políticas de inclusão no Brasil, torna-se evidente que não basta a existência formal de legislações. É preciso, antes disso, 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.

## Referências

ALBUQUERQUE JUNIOR, Ailton Batista de; ROCHA, Sinara Socorro Duarte; ARAÚJO, Ana Cláudia Uchôa; TORRES, Antonia Lis de Maria Martins. Uma visão macroscópica brasileira das lacunas da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (EEPI) no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). **Revista Sítio Novo**, Palmas, v. 9, p. e1685, 2025. DOI: 10.47236/2594-7036.2025.v9.1685. Disponível em: <https://sitionovo.iftto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/1685>. Acesso em: 02 jul. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARKLEY, Russell Alan. **TDAH: transtorno do déficit de atenção com hiperatividade**. Tradução: Luis Reyes Gil. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BEZERRA, Marcelo Forte; RIBEIRO, Marcelo Silva de Sousa. Percepções e práticas de professores frente ao TDAH: uma revisão sistemática na literatura. **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 15, n. 35, 2020. DOI: 10.22169/revint.v15i35.1607. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1607>. Acesso em: 15 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei

nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm). Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, 2021. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm). Acesso em: 18 set. 2024.

CARVALHO, Edson Silva de. **Inclusão de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade na Educação Profissional e Tecnológica do IFG – Câmpus Anápolis**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Anápolis, Anápolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifg.edu.br/handle/prefix/1134>. Acesso em: 15 fev. 2025.

DIETRICH, Vitória Soares; SOARES, Natália Aparecida. Formação inicial docente x educação inclusiva: desafios e possibilidades. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 26, n. 2, 2021. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/2397>. Acesso em: 15 nov. 2024.

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**, v. 28, n. 1, p. 211–236, mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/gfTrfDgf6yRSL9mtvk9t7GF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 dez. 2024.

GIL, A. C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Railson Chermont; SALES, Elielson Ribeiro de. Ensino e Aprendizagem de Matemática para alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). **REMATEC**, Belém, v. 19, n. 47, p. e2024020, 2024. DOI: 10.37084/REMATEC.1980-3141.2024.n47.e2024020.id649. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/649>. Acesso em: 10 mar. 2025.

HARAMI, Fabiana Fernandes; FARIA, Elisabeth Cristina de. Uma reflexão acerca das necessidades formativas dos professores que atuam na educação profissional diante dos desafios da inclusão. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 23, p. e13208, 2023. DOI: 10.15628/rbept.2023.13208. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13208>. Acesso em: 21 out. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional** [livro eletrônico]: formar-se para a mudança e a incerteza/Francisco Imbernón; [tradução Silvana Cobucci Leite]. São Paulo: Cortez, 2022. (Coleção questões da nossa época; v. 14). Versão Kindle.

KORT-KAMP, Thauana Gomes; AZEVEDO, Breno Fabrício Terra. Formação continuada docente na perspectiva da educação inclusiva. **Vértices** (Campos dos Goitacazes), v. 25, n. 3, e25321085, 2023. DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v25n32023.21085>. Disponível

em: <https://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/21085>. Acesso em: 15 nov. 2024.

LIMA, Karina Ruiz Alves Maciel de. **Formação pedagógica para inclusão de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no Ensino Médio Integrado**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Câmpus Sertãozinho, Sertãozinho, 2024. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=14270219](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14270219). Acesso em: 05 dez. 2024.

MACHADO, Járcki Maria. **Transtornos funcionais específicos de aprendizagem: identificação e intervenção**. [livro eletrônico]; Járcki Maria Machado. Curitiba: Intersaberes, 2020. (Série: Pressupostos da Educação Especial).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**/Maria Teresa Eglér Mantoan. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MINAYO, Maria Cecília De Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621–626, mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMff/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 jul. 2025.

MOURA, Dante Henrique. Trabalho e formação docente na Educação Profissional. 1. ed. **Coleção Formação Pedagógica**. Volume III. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/326;jsessionid=node0ynedk86m02a3qri3pbdpz3kl845725.node0>. Acesso em: 08 out. 2024.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057–1080, out. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XBLGNcTcD9CvkMMxfq8NyQy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2024.

MOURA, Grazielle Meneguetti de; RODRIGUES, Renata Viviane Raffa. O TDAH no campo do ensino: uma revisão sistemática de literatura. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 01–16, 2024. DOI: 10.56579/rei.v6i2.713. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/713>. Acesso em: 17 mar. 2025.

PEDROSO, Luciana Vargas; GRAUP, Susane; BALK, Rodrigo de Souza; CASTRO, Carine Jardim de; AREND, Márcia Helena Rodrigues de Freitas. A influência do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no aprendizado de crianças: Uma Revisão Integrativa da Literatura. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 7, p.1-12, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i7.16354. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/16354>. Acesso em: 13 mar. 2025.

PIRES, Samia Marcia Araujo Monteiro *et al.*. Impactos do TDAH à Adolescência: Revisão



Sistemática de Literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, p. e0174, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/VVtkKVjMXTQv9VPKJ4szHJF/>. Acesso em: 19 abr. 2025.

RESENDE, Juliana Cecília Padilha de. **Dificuldades e transtornos da aprendizagem: um estudo sobre as necessidades educativas especiais numa perspectiva inclusiva**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Anápolis, Anápolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifg.edu.br/handle/prefix/1141>. Acesso em: 10 jan. 2025.

ROHDE, Luis Augusto *et al.* **Guia para compreensão e manejo do TDAH da World Federation of ADHD** [recurso eletrônico]. Organizadores: Luis Augusto Rohde *et al.* Porto Alegre: Artmed, 2019. E-pub. Editado também como livro impresso em 2019. ISBN 978-85-8271-560-4. Versão Kindle.

ROHDE, Luis Augusto *et al.* Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 22, p. 07–11, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/zsRj5Y4Ddgd4Bd95xBksFmc/>. Acesso em: 24 out. 2024.

SILVA, Marcos Antônio Shreder da; KRISTENSEN, Christian Haag. Nível de conhecimento dos professores sobre o TDAH nas escolas públicas estaduais de Rondônia, no Brasil. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. e24019, 2024. DOI: 10.21814/rpe.26335. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/26335>. Acesso em: 19 jan. 2025.

SILVA, Marcos Antônio Shreder da; KRISTENSEN, Christian Haag. Conhecimento dos professores da educação básica sobre o TDAH: revisão sistemática. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. e13349, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n1-146. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/13349>. Acesso em: 02 fev. 2025.

SILVA, Karina Labes da; SIGNOR, Rita de Cassia Fernandes; TONOCCHI, Rita. Práticas pedagógicas para sujeitos com diagnóstico de TDAH: Uma revisão integrativa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023072, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18iesp.1.18471>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18471/16586>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SOUZA, Katarine Lapuente; MACHADO, Ana Carolina da Rosa; MACHADO, Juliana Brandão. A educação inclusiva na formação inicial docente: análise dos projetos pedagógicos de curso de licenciaturas. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 9, n. 3, 2023. DOI: 10.23899/relacult.v9i3.2366. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/2366>. Acesso em: 15 nov. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Edição do Kindle.

UZEDA, Sheila de Quadros; BARBOSA, Regiane da Silva. Formação de professores no Curso de Pedagogia da UFBA e a atuação docente na perspectiva inclusiva. **Rev Exitus**, Santarém, v. 10, e020095, 2020. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2237-](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-)

94602020000100266&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 nov. 2024.

VOLANTE, Daniele Pinheiro; COSTA, Luana Ugalde da; CORDEIRO, Suammy Priscila Rodrigues Leite. A Rede EPT na perspectiva inclusiva: uma revisão sistemática da literatura sobre formação continuada docente. **Cadernos de Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2021. DOI: 10.22456/2595-4377.113842. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/113842>. Acesso em: 6 jan. 2025.

### Informações complementares

Descrição		Declaração
Financiamento		Instituto Federal do Tocantins (Edital nº 64/2024/REI/IFTO, de 9 de outubro de 2024, referente ao Programa Institucional de Bolsas de Pós-Graduação — PIBPós)
Aprovação ética		Os autores declaram que a pesquisa realizada observou rigorosamente os princípios éticos relacionados à participação de seres humanos. Os participantes, sendo maiores de 18 anos, foram devidamente informados sobre a pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual puderam analisar e decidir livremente sobre sua participação. A pesquisa garantiu a voluntariedade e o anonimato de todos os envolvidos. Ademais, afirmam que os dados coletados foram utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, com o objetivo de contribuir para a melhoria da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).
Conflito de interesses		Não há.
Disponibilidade dos dados de pesquisa subjacentes		O trabalho não é um <i>preprint</i> e os dados não podem ser disponibilizados publicamente, uma vez que, os dados disponíveis no manuscrito foram obtidos do tratamento e análise de dados fornecidos pelos participantes da pesquisa. Os dados subjacentes, de cunho pessoal, por questão de ética conforme compromisso dos pesquisadores, devem permanecer sob sigilo.
CrediT	Virgínia Célia Benevides Holanda	Funções: Conceitualização, curadoria de dados, análise formal e metodologia.
	Valci Ferreira Victor	Funções: Conceitualização, metodologia e coordenação.

*Avaliadores: Os avaliadores optaram por ficar em anonimato.*

*Revisor do texto em português: Marco Aurélio Mello.*

*Revisora do texto em inglês: Patrícia Luciano de Farias Teixeira Vidal.*

*Revisora do texto em espanhol: Graziani França Claudino de Anicézio.*