

TDAH e formação acadêmica na UFMA: implicações na formação inicial do pedagogo

Francy Sousa Rabelo*, Audileia da Conceição Quaresma Rego**

Resumo

Este estudo investiga os reflexos do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no percurso formativo de graduandos em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). O objetivo central reside em compreender como o transtorno atravessa o desempenho acadêmico, lançando luz sobre os desafios cotidianos e as estratégias de superação desenvolvidas pelos discentes. Ancorada em uma abordagem qualitativa de natureza exploratória, a pesquisa estrutura-se como um estudo de caso, utilizando entrevistas semiestruturadas com discentes diagnosticados. A fundamentação teórica dialoga com as perspectivas de Vigotski (1991, 1998), Freire (1970) e Mantoan *et al.* (2023). Os achados denunciam a escassez de políticas de permanência institucional, revelando que o TDAH tensiona a formação inicial ao desvelar fragilidades no acolhimento e a persistência de barreiras pedagógicas. Conclui-se que a escuta sensível desses estudantes é imperativa para a consolidação de práticas inclusivas, reafirmando que a formação de professores sob o espectro da neurodivergência exige uma revisão ética e reflexiva do fazer educativo.

Palavras-chave: formação inicial; TDAH; pedagogia.

ADHD and academic training at UFMA: implications on the initial training of pedagogues

Abstract

This study investigates the repercussions of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) on the academic journey of undergraduate Pedagogy students at the Federal University of Maranhão (UFMA). The primary objective is to understand how this disorder permeates academic performance, shedding light on daily challenges and the coping strategies developed by students. Anchored in a qualitative approach of an exploratory nature, the research is structured as a case study, employing semi-structured interviews with diagnosed students. The theoretical framework dialogues with the perspectives of Vygotsky (1991, 1998), Freire (1970), and Mantoan *et al.* (2023). The findings reveal a dearth of institutional retention policies, demonstrating that ADHD strains initial teacher training by exposing weaknesses in student support and the persistence of pedagogical barriers. It is concluded that the sensitive listening of these students is imperative for the consolidation of inclusive practices, reaffirming that teacher training within the neurodivergent spectrum demands an ethical and reflexive overhaul of educational praxis.

Keywords: Initial training education; ADHD; pedagogy.

TDAH y la formación académica en la UFMA: implicaciones para la formación inicial del pedagogo

Resumen

Este estudio investiga las implicaciones del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en la formación académica de los estudiantes de Pedagogía de la Universidad Federal del Maranhão (UFMA). El objetivo

*Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora Adjunta do Departamento de Educação I, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Atendimento Educacional Hospitalar (GEPAEH). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9831-8874>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7520451889104750>. E-mail: francy.rabelo@ufma.br.

**Graduada em Pedagogia (UFMA). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Atendimento Educacional Hospitalar (GEPAEH). ORCID <https://orcid.org/0009-0009-6273-5460>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7390025137310470>. E-mail: audileia.quaresma@discente.ufma.br.

es comprender las implicaciones en el rendimiento académico de los alumnos con TDAH en el Curso de Pedagogía de la UFMA, evidenciando sus limitaciones y superaciones. Es una investigación exploratoria con enfoque cualitativo del tipo estudio del caso. Se utilizan entrevistas semiestructuradas con estudiantes del referido curso con diagnóstico de TDAH. El aporte teórico se fundamenta en Vigotski (1998, 1991), Freire (1970), Mantoan, Prieto e Arantes (2023). Los resultados indican que hay ausencia de políticas de permanencia para los discentes de la referida universidad. Se concluye que el TDAH impacta la formación inicial de los pedagogos al exponer fragilidades institucionales, como la falta de acogimiento y barreras pedagógicas. La escucha de los estudiantes revela la necesidad urgente de políticas de permanencia y prácticas inclusivas, reafirmando, con base en Freire e Vigotski, la exigencia en repensar la formación de los profesores con TDAH desde la perspectiva reflexiva, ética e inclusiva.

Palabras clave: formación inicial; TDAH; pedagogía.

INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tem despertado grande interesse em diferentes áreas do conhecimento, devido à sua complexidade e pelas múltiplas formas de se manifestar ao longo da vida. A compreensão sobre esse transtorno tem avançado, permitindo que diferentes estratégias sejam pensadas para lidar com os desafios que ele impõe, tanto em aspectos comportamentais, quanto no processo de aprendizagem.

Quando se trata sobre o TDAH no contexto do Ensino Superior, ainda são relativamente escassas as discussões, pois se infere que este pode influenciar diretamente o rendimento acadêmico, interferindo em habilidades como organização, administração do tempo e equilíbrio emocional. Esses fatores podem comprometer não apenas o desempenho, mas também a permanência desses estudantes na universidade, por isso torna-se importante discutir esse tema e a escolha pessoal recai pela vivência da pesquisadora, diagnosticada com TDAH, o que reforça a necessidade de ampliar o diálogo sobre essa condição no ensino superior.

Neste contexto, este estudo propõe uma reflexão sobre o referido transtorno e o impacto na formação acadêmica de futuros pedagogos, em especial, no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), através das suas vivências, desafios e necessidades no espaço universitário. Portanto, questiona-se: quais implicações do TDAH ocorrem no desempenho acadêmico de futuros pedagogos, evidenciando seus desafios e estratégias de superação no contexto universitário? Para responder tal questionamento tem-se como objetivo compreender as implicações no desempenho acadêmico dos estudantes com TDAH no curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Maranhão evidenciando suas limitações e superações.

Esta pesquisa adota a abordagem qualitativa (Lüdke; André, 2018), de caráter exploratório (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023) e estudo de caso (Lüdke; André, 2018), para

compreender os impactos do TDAH na formação de licenciandos em Pedagogia da UFMA. Os participantes foram discentes diagnosticados com este transtorno, cujos dados gerados se deram por meio de entrevistas semiestruturadas, permitindo flexibilidade nas conversas. A Análise de das respostas se fez pela interpretação à luz dos autores discutidos neste texto.

Almeja-se que este estudo contribua para o reconhecimento e a visibilidade de estudantes universitários com este tipo de transtorno, cujas dificuldades relacionadas à atenção, ao foco e à memória podem impactar diretamente sua trajetória acadêmica. Além disso, destaca-se a importância de ampliar o debate sobre transtornos neurodesenvolvimento no ensino superior, analisando seus impactos no desenvolvimento acadêmico.

FORMAÇÃO ACADÊMICA E TDAH: percursos e percalços para o futuro pedagogo

A formação inicial passou por significativas transformações desde a implementação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO) instituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019), bem como a atual Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de Maio de 2024 (Brasil, 2024), ambas destacam que se deve articular fundamentos teórico-práticos que possibilitem ao futuro professor compreender a complexidade dos contextos escolares, com atenção à diversidade, à inclusão e ao desenvolvimento integral dos estudantes, como descrito em legislação:

Art. 4º A formação dos profissionais do magistério da educação escolar básica, de modo a atender as especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem os seguintes fundamentos [...].

II - A presença de sólida formação que propicie o conhecimento dos fundamentos epistemológicos, técnicos e ético-políticos das ciências da educação e da aprendizagem e que permita ao futuro profissional do magistério o desenvolvimento das capacidades de análise e reflexão sobre as práticas educativas e sobre a progressão e os processos de aprendizagem e o aprimoramento constante de suas competências de trabalho (Brasil, 2024, p. 3).

Como se percebe há uma obrigatoriedade na constituição de uma formação sólida, com conhecimentos que denotem uma prática educativa competente. Neste sentido, supõe-se que este futuro profissional tenha base que o auxilie na promoção de uma educação mais equitativa, inclusiva e alinhada às demandas contemporâneas.

No que se refere a licenciandos com TDAH, há necessidade de estratégias pedagógicas e conhecimentos específicos para o acolhimento e a mediação do processo de

aprendizagem desses sujeitos. Deste modo, é fundamental considerar o professor como sujeito ativo de sua formação. Como destaca Garcia (1999, p. 45), “o professor é um sujeito que constrói seus saberes na interação com o outro, com a cultura, com a escola e consigo mesmo”. Deste modo, compreender as características de estudantes com este tipo de transtorno, como impulsividade, desatenção e hiperatividade, é parte fundamental da atuação pedagógica consciente e sensível às necessidades educacionais especiais.

É necessário ampliar o debate sobre os transtornos do neurodesenvolvimento, integrando esse conhecimento ao currículo formativo de forma transversal e interdisciplinar. A ausência desse debate pode resultar em práticas excludentes, mesmo que de forma involuntária, iniciando pelas instituições de ensino superior. Tardif (2012, p. 49) alerta que “reduzir o professor a um simples aplicador de métodos pedagógicos é negar o caráter intelectual e criativo da sua prática”, o que reforça a necessidade de uma formação crítica, capaz de preparar o docente para atuar com sensibilidade diante das diferenças.

O acadêmico com TDAH envolvido no processo de aprendizagem, pela mediação de outrem, enfatiza o seu desenvolvimento por meio das interações sociais, pois a perspectiva histórico-cultural de Vigotski fornece fundamentos teóricos para a educação inclusiva e defende que o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação social, da mediação e da aprendizagem culturalmente situada. Dessa forma, promover a igualdade de oportunidades implica reconhecer que todos os estudantes aprendem a partir das interações sociais e das mediações adequadas as suas necessidades (Vigotski, 1991). Essa metodologia deve ser previamente feita através da escuta sensível, que identifica em sala de aula, aqueles que apresentam laudos com seus referidos diagnósticos.

O conhecimento sobre educação inclusiva se faz necessário tanto para os docentes quanto para discentes em formação. Sabe-se que a trajetória da educação inclusiva no Brasil é marcada por avanços e desafios significativos. Até meados do século XX, predominava uma abordagem excludente, baseada no modelo médico da deficiência, que compreendia os discentes com necessidades especiais como incapazes de frequentar o ensino regular. Eram, portanto, encaminhados a instituições segregadas, como escolas especiais, onde o acesso ao currículo formal era limitado.

No Brasil, o direito à educação para pessoas com deficiência é garantido por marcos legais importantes, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Além disso, a educação inclusiva se faz presente em documentos fundamentais para a educação brasileira, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura) (Brasil, 2024), Plano Nacional de Educação (PNE) instituído pela Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), onde este último enfatiza em sua meta 04 a universalização da educação básica com qualidade, destacando a importância da educação inclusiva. Embora voltada principalmente para a educação básica, essa meta tem implicações diretas para o ensino superior, especialmente no que diz respeito à permanência e ao sucesso acadêmico dos discentes com deficiências.

As dificuldades educacionais enfrentadas por estudantes neurodivergentes se manifestam em diferentes níveis da educação básica e superior, demandando metodologias que considerem suas especificidades cognitivas. A velocidade do pensamento, a dispersão e os desafios na organização acadêmica são fatores que exigem reflexões aprofundadas sobre as estratégias de ensino mais adequadas. Embora a Lei nº 14.254/2021 (Brasil, 2021) tenha como foco principal a educação básica, seus princípios de acompanhamento integral para educandos com dislexia, TDAH ou outros transtornos de aprendizagem são extremamente relevantes para o ambiente universitário.

No contexto da formação em Pedagogia, por exemplo, é fundamental que instituições de ensino superior reconheçam e implementem estratégias que promovam a de estudantes com transtornos. Isso inclui a oferta de apoio psicopedagógico, flexibilização de prazos, metodologias ativas e acessibilidade nos materiais didáticos. Assim, a universidade pode assumir o papel de espaço inclusivo, garantindo a equidade no processo formativo e contribuindo para a formação de futuros professores mais conscientes das demandas da educação inclusiva.

Para enfatizar o debate do TDAH em adultos, é necessário situar essa condição em seu conceito, uma vez que recebeu diversas denominações, como lesão cerebral mínima, síndrome hiperkinética e disfunção cerebral mínima, refletindo avanços científicos no entendimento do transtorno. O diagnóstico é principalmente clínico, sendo necessária uma

abordagem multidisciplinar com várias avaliações, uma vez que não há exames laboratoriais ou de imagem específicos que possam diagnosticá-lo isoladamente, mas que para tal diagnóstico faz-se necessário uma análise clínica psiquiátrica/psiconeurológica.

Nesse sentido, segundo Caliman (2010), a história oficial do TDAH remonta à metade do século XIX, quando a criança afetada era descrita como tendo defeito de controle moral, deficiência mental leve, encefalite letárgica, hiperatividade, entre outros sintomas. Essa versão, conhecida como a história oficial deste tipo de transtorno, é amplamente reconhecida nos debates científicos, políticos, populares e econômicos. Dessa forma, esta história é marcada por uma trajetória complexa e multifacetada, envolvendo diferentes interpretações clínicas e socioculturais ao longo do tempo.

Conforme Carvalho, Ferreira, Albuquerque, Jagobucci, Souza, Triches, Almeida, Pereira, Pereira, Souto (2022), as primeiras descrições de comportamentos compatíveis com os atuais critérios do TDAH remontam ao século XIX, com destaque para os registros do pediatra britânico George Frederic Still, que, em conferência realizada no início do século XX, identificou em algumas crianças uma combinação de impulsividade, desatenção e falhas no controle moral, mesmo na ausência de deficiência intelectual ou física. Esses relatos representam um marco na constituição da narrativa médica sobre o transtorno.

Ainda segundo os referidos autores, outro ponto fundamental ocorreu em 1937, quando o psiquiatra Charles Bradley, ao administrar benzedrina em crianças com alterações de comportamento, observou melhorias significativas no desempenho escolar e na regulação da atividade motora. Essa descoberta acidental fortaleceu a hipótese da natureza neurobiológica do transtorno e inaugurou uma nova fase no tratamento medicamentoso da condição. Atualmente, o metilfenidato é o estimulante mais prescrito para essas crianças. Sintetizado pela primeira vez em 1944 pelo químico italiano Leandro Panizzon, o composto recebeu o nome "Ritalina" em 1954, em homenagem à esposa de Panizzon, Marguerite, conhecida como Rita (Silva; Laport, 2021).

Na década de 1970, o foco na hiperatividade foi substituído pela ênfase no déficit de atenção, reconhecendo-o como uma característica central do transtorno. Com a publicação do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders III* (DSM-III)¹, o transtorno foi renomeado

¹ Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

para Transtorno do Déficit de Atenção (TDA), destacando que a hiperatividade não era mais um critério diagnóstico essencial. Na década de 1990, o transtorno foi reconhecido como persistente na vida adulta, e três subtipos foram identificados na 4ª edição do DSM. Corroborando nesta perspectiva, Silva e Laport (2021, p. 34), diz que:

A desordem de déficit de atenção foi nomeada de diversas formas com o passar do tempo. A terminologia Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), como foi sugerida pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Desordens Mentais (DSM-IV-TR) da *American Psychiatric Association -APA (APA, 2014)* manifesta um estado neurobiológico, que diz respeito aos níveis de desenvolvimento não apropriados de atenção, comportamento hiperativo e impulsividade.

Diante do exposto, infere-se que as pessoas com TDAH quando adentram o espaço acadêmico encontram obstáculos, principalmente no processo de acompanhamento das atividades pedagógicas, isso porque remete a um tempo próprio de compreensão dos conteúdos.

A incompreensão vivenciada pelos acadêmicos pode gerar isolamento, o que pode prejudicar em seu desempenho, pois de acordo com Vigotski (1991), a aprendizagem ocorre por meio da interação social, sendo mediada por instrumentos e signos culturais que auxiliam no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Essa perspectiva destaca a importância de práticas pedagógicas que considerem a mediação docente e estratégias adaptativas para atender às necessidades desses estudantes. Portanto, os prejuízos no funcionamento social, acadêmico e profissional causados pelo transtorno podem afetar diretamente o processo formativo desses estudantes, dificultando sua capacidade de aprendizagem, concentração e interação social.

Complementarmente, a pedagogia freireana, ao destacar a necessidade do diálogo, da problematização e da escuta ativa no processo formativo (Freire, 2018), reforça a ideia de que os sujeitos aprendem quando são reconhecidos em sua totalidade e estimulados a refletir sobre sua própria realidade. A articulação entre essas perspectivas fornece bases teóricas sólidas para pensar a formação docente sob uma perspectiva inclusiva e humanizada, indispensável na educação superior.

À luz dos princípios de mediação Vigotski (1998) e da educação dialógica de Freire (2018), torna-se inequívoca a necessidade de se instituir no âmbito universitário um espaço de diálogo intencional e sistematizado. Para Vigotski (1998), a linguagem, enquanto ferramenta de

mediação, organiza o pensamento e potencializa a internalização de saberes na Zona de Desenvolvimento Proximal, quando há suporte verbal estruturado. Em paralelo, Freire (2018) sublinha que a prática dialógica, alicerçada na problematização e no respeito mútuo, não só horizontaliza a relação entre educador e educando, mas também fomenta a conscientização crítica, permitindo ao sujeito reconfigurar sua realidade acadêmica e pessoal.

Em se tratando das oportunidades de acesso ao ensino superior para pessoas com deficiência e/ou transtorno, é preciso discutir e propor ações de permanência na universidade, como alerta Mantoan, Prieto e Arantes (2023, p.10) quando dizem:

A igualdade de oportunidades é perversa, quando garante o acesso, por exemplo, à escola comum de pessoas com alguma deficiência de nascimento ou de pessoas que não têm a mesma possibilidade das demais, por problemas alheios aos seus esforços, de passar pelo processo educacional em toda a sua extensão. Mas não lhes assegura a permanência e o prosseguimento da escolaridade em todos os níveis de ensino.

Tal reflexão aponta para a necessidade de romper com um modelo educacional excludente, reconhecendo o direito de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como parte do percurso. É nesse contexto, que adentramos no curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Maranhão no intuito de compreender os percursos e percalços do acadêmico.

TDAH E ENSINO SUPERIOR: implicações na formação inicial do pedagogo na UFMA

A presente seção dedica-se à exposição dos caminhos metodológicos percorridos no processo de pesquisa, destacando os fundamentos que sustentam a escola pela abordagem qualitativa e pelo caráter exploratório do estudo. Assim, serão descritos os procedimentos adotados para realização das entrevistas, os critérios de seleção de participantes, a análise do material produzido, compondo um percurso comprometido com a escuta e reflexão do conhecimento situado.

Trajetórias metodológicas

A presente investigação adotou uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, visando oferecer uma compreensão inicial sobre os impactos do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na formação acadêmica de licenciandos em Pedagogia, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A pesquisa exploratória é um tipo de pesquisa que

visa compreender e explorar um fenômeno ou questão de interesse, tendo como objetivo familiarizar-se com um assunto pouco conhecido ou pouco explorado (Losch; Rambo; Ferreira, 2023)

A amostra foi composta por estudantes diagnosticados com TDAH do curso de Pedagogia da UFMA. A procura por tal perfil iniciou-se na Diretoria de Acessibilidade desta universidade, em que não há registros que apresentem laudos afirmando o diagnóstico e exigindo um apoio da referida instituição. Tais acadêmicos só foram conseguidos, via indicação de uma professora que leciona a disciplina de Pesquisa Educacional, em que os estudantes comentaram em sala de aula sobre o seu diagnóstico. O total de 3 estudantes, devidamente diagnosticados, foram denominados de A1, A2 e A3.

A geração de dados realizou-se por meio de entrevistas semiestruturadas e estudo qualitativo que permite vislumbrar as singularidades dos sujeitos (Lüdke, André, 2018), permitindo ao pesquisador orientar o diálogo com base em um roteiro de questões, mas com flexibilidade para aprofundar temas relevantes que surgirem durante a conversa. Este método proporciona um equilíbrio entre estrutura e espontaneidade, favorecendo a produção de dados ricos e significativos respeitando as singularidades dos sujeitos.

Para a análise dos dados, utilizou-se uma perspectiva interpretativa do conteúdo das respostas, discutindo-a sob a ótica dos autores enfatizados neste texto.

A escuta que revela

Os dados gerados com os participantes da pesquisa, foram analisados com o intuito de explorar, de forma sensível e aprofundada, as vivências acadêmicas desses estudantes, suas dificuldades cotidianas, estratégias de enfrentamento, percepções sobre inclusão e reconhecimento institucional, bem como sugestões para a melhoria do processo formativo.

Essa escuta permitiu identificar não apenas os obstáculos impostos pela condição neurodivergente, mas também as lacunas da formação docente frente às diversidades da sociedade atual. As narrativas revelam experiências marcadas por sobrecarga, falta de acolhimento, invisibilidade institucional e ausência de políticas efetivas de permanência inclusiva e comprometida com a equidade no ensino superior. As narrativas, portanto, não são apenas relatos individuais, mas expressões legítimas que, apesar dos desafios, resistem e reivindicam seu espaço de forma ativa e reflexiva.

Apesar das particularidades, os entrevistados convergem em relatos marcados pela dificuldade em lidar com o transtorno no meio acadêmico, onde prazos do cumprimento de atividades e exigências que requerem um nível de organização que é, frequentemente, um desafio para pessoas com tal transtorno. Os estudantes compartilham o sentimento de invisibilidade, incompreensão institucional e social a respeito da neurodivergência, somado a estigmas e rótulos que frequentemente os colocam em situações de julgamento e ou desvalorização.

Em se tratando das limitações e dificuldades enfrentadas durante a graduação, os entrevistados pontuam:

Quadro 1- Síntese das respostas dos entrevistados

A1	São muitas barreiras que o transtorno nos apresenta, mas hoje, a maior barreira que enfrento como acadêmica, é o de aprender tudo rápido demais. Aprender tudo em uma velocidade absurda não é tão legal, geralmente é o que me traz mais problemas
A2	Nem sempre cumpro metas e prazos acadêmicos, devido à falta de noção de tempo causado pelo transtorno. A minha relação tempo e espaço é muito caótica
A3	Dificuldade em compreender de imediato um texto e às vezes ter a necessidade de reler o mesmo texto várias vezes até assimilar , em um curto prazo de tempo

Fonte: adaptação própria

Os depoimentos das estudantes revelam um cotidiano acadêmico marcado pela normatização dos ritmos de aprendizagem, a exigência de desempenho constante e a reprodução de um modelo pedagógico excludente, rígido e inflexível.

As falas dos entrevistados evidenciam que o TDAH afeta a relação entre tempo, atenção e aprendizagem, seja por excesso, por descompasso ou por lentidão no processamento. Essa questão toca um ponto importante abordado por Silva e Laport (2021, p. 39):

Os professores reconheçam as necessidades dos alunos com TDAH, na busca em desenvolver metodologias de ensino que contribuam com a interação desses alunos com os seus colegas e com o próprio processo de ensino-aprendizagem.

Silva e Laport (2021) destacam a responsabilidade docente na construção de ambientes educacionais mais inclusivos, pois ao afirmar que os professores devem reconhecer as necessidades de estudantes com TDAH, os autores apresentam a necessidade e importância

de uma escuta sensível e de flexibilidade pedagógica que possibilite ao estudante vivenciar o processo acadêmico de forma saudável.

No que se refere à participação nas aulas relacionadas ao processo de aprendizagem, A1 declara que a atenção e a concentração se soluciona pelo tratamento medicamentoso, porém não há uma política de permanência que possibilite melhor sua adaptação ao ensino superior. Para A2, sua participação se limita na metodologia que ainda é padronizada nas aulas expositivas, o que torna um processo de aprendizagem cansativo. A3 informa que tem deficiência auditiva e implica em sua fala, pois sua dificuldade de compreensão da leitura dos textos é um problema para que sua fala seja compreensível.

As falas dos entrevistados revelam um processo formativo que ainda se ancora em modelos pedagógicos extremamente tradicionais, centrados na repetição e na homogeneização do ensino, pois o TDAH implica desatenção, impulsividade e hiperatividade, mas a resposta institucional a esses desafios deveria ir além da medicalização, abrangendo políticas efetivas de permanência.

Crianças cresceram não se adequando ao modelo de ensino de escuta passiva, repetição e memorização e se tornaram adultos incompreendidos no próprio processo de compreensão. Essas dificuldades manifestam-se desde os primeiros anos de vida e podem impactar significativamente a trajetória acadêmica dos indivíduos, por isso o TDAH prejudica o desempenho acadêmico e reduz o número de anos de educação concluídos com sucesso (Barkley, 2021).

Os entrevistados criticam a ineficácia do discurso de equidade, que muitas vezes não se traduz em práticas concretas, reforçando a exclusão estrutural. Esses depoimentos denunciam o descompasso entre os discursos institucionais e as práticas concretas, sobretudo no que se refere ao princípio da equidade, como defendem Mantoan, Prieto e Arantes (2023). A recorrente ausência de apoio e inovação metodológica revelam uma formação ainda centrada em modelos normativos, pouco responsivos à diversidade neurobiológica dos estudantes.

A respeito de orientações promovidas pelo Curso de Pedagogia para a inserção de estudantes atípicos na perspectiva inclusiva, os estudantes apontam que existem o tradutor de libras, a indicação de material em braile para os deficientes visuais, porém para o neurodivergente ainda há uma invisibilidade de tais sujeitos, ou seja, não há por parte do curso, um olhar mais atento para estes acadêmicos.

Vigotski (1991) lembra que o desenvolvimento é fruto da mediação social, pois o professor, durante o processo de ensino-aprendizagem, faz a mediação entre o conhecimento e o aluno e a ausência dessa mediação, sobretudo institucional, rompe com o princípio da inclusão como direito e reforça a lógica da adaptação individual e silenciosa, invisibilizando demandas legítimas.

Sobre possíveis sugestões ao curso para que aconteça a inclusão de pessoas com TDAH, os acadêmicos assim, se reportam:

Quadro 2 – Síntese das respostas dos entrevistados

A1	Em primeiro lugar, respeitar o que já está em lei desde novembro de 2021 a Lei 14.254. Essa lei dispõe sobre o diagnóstico e o tratamento do TDAH e Dislexia na educação básica. A lei estabelece que as instituições devem assegurar aos alunos com TDAH e Dislexia acesso aos recursos didáticos adequados ao desenvolvimento de sua aprendizagem, e que os sistemas de ensino garantam aos professores formação própria sobre a identificação e abordagem pedagógica. Adaptações pedagógicas específicas para potencializar o aprendizado de pessoas com TDAH, como oferecer mais tempo para realizar a prova e espaços reservados. Ofertar oportunidades para equidade e praticar os princípios de isonomia, afinal, não podemos mais viver de discursos
A2	Para um professor me ajudar, eu penso que ele teria que ter um suporte. A instituição teria que oferecer a ele, meios para poder fazer um trabalho diferenciado com pessoas neuroatípicas
A3	Trabalhar mais essa questão de inclusão dentro do curso. Eu no meu estágio como aluna-professora, tento dar o meu melhor porque não tive isso quando era criança, então eu busco ajudar as crianças, e pra isso é necessário trabalhar mais a inclusão .

Fonte: Adaptação própria.

O pensamento de Freire (2018), afirma que a prática docente deve ser crítica, contextualizada e voltada à transformação da realidade do educando, rompendo com práticas que reforçam a exclusão sob o manto da normalização. As sugestões não são apenas reivindicações, estas revelam um desejo legítimo de construir uma universidade que compreenda as diferenças como potencialidades, e não como obstáculos. Por isso, “é necessário compreender o processo de inclusão como um fenômeno complexo e que, portanto, sua efetivação exige o envolvimento de todos os profissionais da escola, bem como uma rede de apoio oriunda da organização dos sistemas de educação” (Falcão, Santos e Fernandes, 2022, p. 35).

No que se refere a organização pedagógica no ensino superior, como aponta García (1999), o professor é um sujeito que aprende na relação com o outro. Assim, escutar os estudantes é também se formar continuamente.

No que se diz respeito sobre ações juntos à Coordenação do Curso ou apoio de professor para se sentir incluso no processo acadêmico, os estudantes declaram que não dizem sobre seu diagnóstico (A1), que por ser aluno do turno noturno, fica sem esforço físico e mental para buscar ajuda (A2) e que comunica sua condição, mas apenas tem apoio na deficiência auditiva, não no TDAH (A3).

A ausência de ações institucionais específicas é um dos pontos centrais destacados pelos entrevistados. A3, declara que mesmo comunicando seu diagnóstico, afirma não perceber qualquer tipo de consideração diferenciada. Tal relato expõe uma falha na escuta sensível por parte da instituição e dos educadores, o que confronta os ideais de Vigotski (1991), que defende a mediação pedagógica como promotora do desenvolvimento das funções superiores, inclusive nos sujeitos com necessidades específicas.

Os estudantes também se analisam quanto ao seu transtorno. Assim declaram:

Quadro 3 – Síntese das respostas dos entrevistados

A1	Não superei nada, não há o que ser superado. Exemplo de superação reforça o discurso de sofredor, de guerreira. Não sou guerreira, sou exausta . As barreiras que me são impostas, eu sobrevivo a elas da forma que me é possível: me dedico horas lendo e relendo, sempre com alto desempenho no que me é proposto fazer, ainda que o desinteresse da mesmice nos persiga. Eu me comporto como a profissional que meus filhos merecem e precisam, e isso requer muita dedicação. Faço meu tratamento com médico especialista, tomo minhas medicações e faço terapia. Faço planejamento, uso técnicas eficazes de comportamento de estudo que me atendem
A2	Em toda oportunidade que eu tenho de ficar quieto , em silêncio, sem nenhuma demanda acadêmica, eu aproveito
A3	Tive que aceitar o transtorno e isso foi muito difícil, pois eu já tinha uma deficiência. Busquei ajuda de profissionais e passei a tomar os medicamentos para “tratar” o TDAH.

Fonte: Adaptação própria.

A fala de A1, que recusa a ideia de “superação” e autoafirma como “exausta”, traz à tona uma crítica ao discurso meritocrático que permeia a vida universitária. No caso desses estudantes, lidar com todas as características do transtorno e ao mesmo tempo ser um indivíduo funcional perante a sociedade em geral, revela uma exaustão, muitas vezes incompreendida no espaço acadêmico, romantizando assim, situações de grande estresse no processo formativo.

Diante disso, eles constroem estratégias de enfrentamento para melhorar o desempenho no processo formativo, sob óticas diferentes. Logo, os desafios enfrentados por estudantes com TDAH na universidade podem ser superados, pois os entrevistados apontam possíveis caminhos para superá-los.

A1 ressalta a importância do autocuidado e do tratamento médico, mas também denuncia o esgotamento causado por um sistema que ignora as barreiras ambientais e atitudinais. A2 propõe a organização coletiva dos estudantes com TDAH como forma de reivindicar direitos e garantir visibilidade institucional. Já A3 enfatiza a necessidade de sensibilização dos docentes e da abertura de espaços de diálogo sobre o transtorno no ambiente acadêmico. Juntas, as falas evidenciam a urgência de ações institucionais que reconheçam a neurodivergência como uma demanda legítima por inclusão e respeito.

É notório a partir das falas dos estudantes, as limitações em permanecerem no ensino superior, contudo a educação especial básica brasileira se encontra amparada por diversas legislações já citadas neste texto. No quesito apoio pedagógico aos estudantes de nível superior percebe-se ainda a escassez de amparos legais, evidenciando tamanha invisibilidade para com pessoas que um dia foram consideradas crianças com dificuldades comportamentais e de aprendizagem, outrora amparadas por essas mesmas leis.

Como afirma Mantoan, Prieto e Arantes (2023 p. 25):

Na verdade, resiste-se à inclusão escolar porque ela nos faz lembrar que temos uma dívida a saldar em relação aos alunos que excluímos pelos motivos banais e inconsistentes, apoiados por uma organização pedagógica-escolar que se destina a alunos ideais, padronizados e por uma concepção de normalidade e de eficiência arbitrariamente definida.

Isto implica em garantir, desde o ensino básico até o superior, não apenas o acesso, mas também a permanência dos estudantes, inclusive daqueles com transtornos de neurodesenvolvimento como o TDAH, que embora não seja considerado uma deficiência, requer práticas pedagógicas adaptadas e apoio especializado. Tais medidas são essenciais, sem retirar a responsabilidade do Estado em assegurar o cumprimento de tais direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o propósito de desvelar os impactos do TDAH na formação inicial de pedagogos, este estudo empreendeu uma escuta sensível junto a estudantes diagnosticados e matriculados no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. As narrativas

colhidas revelam desafios persistentes que transcendem a esfera individual, manifestando-se em sobrecargas, lacunas de acolhimento, invisibilidade institucional e uma carência crítica de políticas efetivas de permanência. Mais do que meros relatos, esses depoimentos denunciam a urgência de práticas pedagógicas inclusivas e de um compromisso ético com a diversidade, expondo fissuras estruturais no ensino superior e descortinando caminhos para uma formação pautada na equidade. Ouvir o estudante com este tipo de transtorno constitui, fundamentalmente, um gesto ético-político que reivindica um processo formativo dialógico, centrado no reconhecimento e na transformação da realidade subjetiva do educando.

O TDAH, sob essa ótica, deixa de ser restrito ao diagnóstico clínico para configurar-se como um desafio coletivo que interpela o reposicionamento ético e pedagógico das instituições formadoras. As experiências compartilhadas evidenciam o descompasso entre a legislação inclusiva e a práxis cotidiana, que ainda reproduz lógicas normalizadoras ancoradas em um ideal de estudante produtivo, silenciado e linear. A ressonância dessas vozes torna explícito o quanto a educação contemporânea ainda falha em acolher a neurodivergência, perpetuando exclusões sob o verniz de uma igualdade de oportunidades meramente formal.

A investigação demonstra que o TDAH se manifesta como uma condição que tensiona as dinâmicas tradicionais da sala de aula, as estruturas curriculares inflexíveis e as métricas de avaliação no ensino superior. As trajetórias dos participantes revelam um esforço contínuo de autoconhecimento e autorregulação diante da escassez de suporte institucional, evidenciando que o sujeito adulto com o referido transtorno permanece à margem das redes de apoio.

É imperativo reconhecer que o percurso formativo desses futuros docentes não deve repousar apenas na resiliência individual ou no esforço solitário, mas depende de ações institucionais comprometidas com a flexibilização curricular e a formação docente para a alteridade. A análise evidencia que o transtorno deve ser compreendido a partir das dimensões sociais e históricas do desenvolvimento humano, demandando uma intervenção fundamentada no diálogo interdisciplinar que integre as vertentes clínica e educacional.

Portanto, este estudo não se encerra em si mesmo; ele atua como um chamamento para a reconfiguração dos espaços formativos. A inclusão genuína não se esgota em garantias legais ou adaptações superficiais, mas exige uma revisão profunda da cultura institucional e das concepções de aprendizagem que, frequentemente, negligenciam o fato de que crianças

atípicas tornam-se adultos universitários atípicos. Conclui-se que o horizonte da inclusão plena é pavimentado pela escuta, pelo diálogo e pelo compromisso inegociável de enxergar e acolher a totalidade de cada sujeito no processo educativo.

REFERÊNCIAS

APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5-TR: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** [recurso eletrônico]. Tradução de Daniel Vieira, Marcos Viola Cardoso, Sandra Maria Mallmann da Rosa. 5. ed., texto revisado. Porto Alegre: Artmed, 2023. E-pub. ISBN 978-65-5882-094-9.

BARKLEY, Russell A. **TDAH: Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade**. São Paulo: Autêntica, 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso 12.abr.2025

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 DE Junho DE 2014.**

Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 22.abr.2025.

BRASIL. **Lei nº 113.146, de 6 de julho de 2015.**

Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 22.04.2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 21 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021.** Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e outros transtornos de aprendizagem. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1 dez. 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm. Acesso em: 21 mai. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024**, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura, coloca-se como a política que vai regular a elaboração de projetos de formação inicial de professores para educação básica. 2024a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne-cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>. Acesso em: 21 mai.2025.

- CALIMAN, Luciana Vieira. Notas sobre a história oficial do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade – TDAH. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 30, n. 1, p. 146–161, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/K7H6cvLr349XXPXWsmsWJQq/?lang=pt>(<https://www.scielo.br/j/pcp/a/K7H6cvLr349XXPXWsmsWJQq/?lang=pt>). Acesso em: 10 abr. 2025.
- CARVALHO, Aline dos Santos Moreira de, *et al.* A história do TDAH – evolução. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 2, e7611225604, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i2.25604>. Acesso em: 8 jun. 2025.
- FALCÃO, Giovana Maria Belém; SANTOS, Aurea Lucia Cruz dos; FERNANDES, Andréia Matias (org.). **Educação inclusiva em diálogos: tessituras sobre a formação e experiências docentes**. Fortaleza: EdUECE, 2022. e-book. ISBN 978-85-7826-853-4. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/978-85-7826-853-4>. Acesso em: 30 mai. 2025.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 45.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.
- LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista IberoAmericana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023141, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18i00.17958. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958>(<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958>). Acesso em: 27 maio 2025.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marti Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus Editorial, 2023.
- SILVA, Michely Aparecida da; LAPORT, Tamires Jordão. TDAH em adultos e suas implicações em âmbito acadêmico. **Mosaico - Revista Multidisciplinar de Humanidades**, Vassouras, v. 12, n. 2, p. 34-40, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://editora.univassouras.edu.br/index.php/RM/article/view/2547/1676>(<https://editora.univassouras.edu.br/index.php/RM/article/view/2547/1676>). Acesso em: 30 mai. 2025.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido em: Junho/2025.

Aprovado em: Fevereiro/2026.