

ARTIGO

TDAH e aprendizagem: lacunas na tradução da evidência científica para a formação docente

ADHD and learning: gaps in translating scientific evidence into teacher training

TDAH y aprendizaje: brechas en la traducción de la evidencia científica a la formación docente

Fábia Aparecida Silva¹

¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, Brasil. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3400390289898281>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5733-9025>.

SUBMETIDO	ACEITO	PUBLICADO	DOI
18/03/2025	22/09/2025	05/12/2025	em processamento

RESUMO

Programas de formação docente sobre TDAH aumentam o conhecimento dos professores logo após a intervenção, mas a manutenção desse ganho e sua transferência para a prática em sala de aula permanecem insuficientemente demonstradas. Esta é a conclusão central de uma revisão narrativa crítica da literatura internacional e nacional sobre formação docente, intervenções escolares e política educacional voltada ao Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) no Brasil. A síntese reúne o estado da arte das intervenções escolares com evidência empírica, o que estudos internacionais mostram sobre retenção de conhecimento e mudança comportamental após programas de formação docente em TDAH, e o arcabouço normativo brasileiro — que inclui a Lei nº 14.254/2021, com mandato explícito de formação continuada de professores para identificação e manejo do TDAH. Como contribuição própria, o artigo propõe uma agenda de pesquisa organizada em torno da distinção entre eficácia da intervenção, eficácia da formação docente e efetividade da implementação, além de quatro

elementos conceituais para uma formação orientada à mudança de prática, e não apenas ao ganho pontual de conhecimento.

Palavras-chave: TDAH; formação de professores; intervenções escolares; educação inclusiva; implementação de práticas baseadas em evidências.

ABSTRACT

Teacher training programs on ADHD increase teachers' knowledge immediately after the intervention, but the maintenance of that gain and its transfer to classroom practice remain insufficiently demonstrated. This is the central conclusion of a critical narrative review of international and Brazilian literature on teacher training, school-based interventions, and education policy concerning Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in Brazil. The synthesis covers the state of the art of empirically supported school interventions, what international studies show about knowledge retention and behavioral change following ADHD-focused teacher training programs, and the Brazilian regulatory framework, including Law 14,254/2021, which explicitly mandates continuing teacher training for ADHD identification and management. As an original contribution, the article proposes a research agenda organized around the distinction between intervention efficacy, teacher-training efficacy, and implementation effectiveness, along with four conceptual elements for training oriented toward practice change, not merely a one-off gain in knowledge.

Keywords: ADHD; teacher education; school-based interventions; inclusive education; evidence-based implementation.

RESUMEN

Los programas de formación docente sobre TDAH aumentan el conocimiento de los profesores inmediatamente después de la intervención, pero el mantenimiento de esa ganancia y su transferencia a la práctica en el aula permanecen insuficientemente demostrados. Esta es la conclusión central de una revisión narrativa crítica de la literatura internacional y brasileña sobre formación docente, intervenciones escolares y política educativa relacionada con el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en Brasil. La síntesis reúne el estado del arte de las intervenciones escolares con evidencia empírica, lo que los estudios internacionales muestran sobre la retención de conocimiento y el cambio conductual tras programas de formación docente en TDAH, y el marco normativo brasileño — que incluye

la Ley nº 14.254/2021, con mandato explícito de formación continua de profesores para la identificación y el manejo del TDAH. Como contribución propia, el artículo propone una agenda de investigación organizada en torno a la distinción entre eficacia de la intervención, eficacia de la formación docente y efectividad de la implementación, además de cuatro elementos conceptuales para una formación orientada al cambio de práctica, y no solo a la ganancia puntual de conocimiento.

Palabras clave: TDAH; formación de profesores; intervenciones escolares; educación inclusiva; implementación de prácticas basadas en evidencia.

1 Introdução

Professores da educação básica brasileira encontram, ao longo da prática profissional, estudantes com características compatíveis com o TDAH, diagnosticados ou não. O TDAH está entre os transtornos do neurodesenvolvimento mais estudados na infância e na adolescência, e sua manifestação em contexto escolar — dificuldade de sustentar atenção em tarefas longas, inquietação motora, impulsividade nas respostas, desorganização de materiais e prazos — costuma aparecer muito antes de qualquer diagnóstico formal. O professor frequentemente está entre os primeiros a observar esse padrão, e é também quem precisa decidir, na prática cotidiana da sala de aula, como responder a ele.

A formação para essa tarefa permanece incompleta em boa parte dos sistemas educacionais. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) constatou, em seu Relatório de Monitoramento Global da Educação de 2020, que menos de um em cada dez professores de escolas primárias em dez países da África subsaariana francófona havia recebido formação em educação inclusiva, e que um quarto dos professores ouvidos em 48 países declarou desejar mais formação para ensinar alunos com necessidades educacionais específicas (UNESCO, 2020). O relatório resume o problema em termos que valem para além dos países pesquisados: professores querem e precisam de mais preparo para lidar com a diversidade de suas turmas, e os sistemas educacionais, de modo geral, ainda não organizaram essa formação de maneira sistemática.

No Brasil, essa lacuna assume um contorno específico, e menos óbvio do que costuma se supor. Diferentemente do que uma leitura apressada da legislação brasileira poderia sugerir, o país não carece de previsão normativa sobre o tema: a Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021,

instituiu o acompanhamento integral para educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem, e seu artigo 5º determina que os sistemas de ensino devem garantir aos professores da educação básica "amplo acesso à informação, inclusive quanto aos encaminhamentos possíveis para atendimento multissetorial, e formação continuada para capacitá-los à identificação precoce dos sinais relacionados aos transtornos de aprendizagem ou ao TDAH, bem como para o atendimento educacional escolar dos educandos" (Brasil, 2021, Art. 5º). Existe, portanto, mandato legal explícito; a lei já responde à pergunta de se a formação sobre TDAH deveria existir. Este artigo examina uma questão diferente: em que medida essa previsão normativa se converte em formação efetivamente implementada, baseada em evidências e capaz de produzir mudança sustentada de prática docente.

A base jurídica, portanto, já existe; a questão central passa a ser a efetividade e a implementação dessa formação, e é aí que a literatura científica revisada neste artigo tem mais a dizer. A pergunta que orienta o texto é a seguinte: quais lacunas persistem na formação inicial e continuada de professores da educação básica para o manejo pedagógico do TDAH, e em que medida essas lacunas explicam a limitada transferência do conhecimento docente sobre o transtorno para práticas de sala de aula efetivas e sustentáveis? Para respondê-la, revisamos o estado da arte das intervenções escolares com evidência empírica, sintetizamos o que a literatura internacional sobre formação docente mostra a respeito da retenção de conhecimento e da mudança de comportamento em sala de aula, examinamos o arcabouço normativo brasileiro e o papel de organismos internacionais na definição de parâmetros de formação inclusiva, e propomos eixos mínimos e uma agenda de pesquisa para um modelo formativo que se traduza em prática.

2 Percorso metodológico

Este texto tem a forma de uma revisão narrativa crítica de literatura, e não de uma revisão sistemática ou integrativa no sentido metodológico estrito do termo. Essa distinção delimita o grau de certeza dos achados apresentados. A busca combinou levantamento bibliográfico assistido por ferramenta de pesquisa em linguagem natural, consulta direta a bases acadêmicas, periódicos e sites institucionais, e leitura dos textos completos ou resumos estendidos das fontes selecionadas. Ferramentas de inteligência artificial foram utilizadas exclusivamente como apoio exploratório para identificação de referências, sendo a existência, a pertinência e o conteúdo dos documentos posteriormente verificados diretamente nas páginas das

revistas, em repositórios acadêmicos ou nos sites oficiais das instituições citadas. Os termos de busca incluíram combinações de "TDAH", "ADHD", "formação de professores", "teacher training", "intervenções escolares" e "school-based interventions", em português e inglês.

A seleção priorizou metanálises, revisões sistemáticas e documentos institucionais, por oferecerem uma síntese mais estável do que estudos isolados. Nenhuma referência foi incluída exclusivamente com base em sua recuperação por ferramenta de inteligência artificial; dados bibliográficos, resultados quantitativos e citações diretas foram conferidos nas fontes primárias, em bases bibliográficas reconhecidas ou nos sites oficiais das instituições citadas antes de sua incorporação ao texto.

Não foi seguido um protocolo formal de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão, não há registro de número total de documentos rastreados e excluídos em cada etapa, e não houve dupla checagem independente da seleção por um segundo avaliador. Essas são limitações reais do método empregado, e não apenas uma formalidade a ser mencionada: elas significam que este artigo deve ser lido como uma síntese crítica e argumentativa da literatura disponível, útil para mapear o problema e orientar leitura mais aprofundada, mas não como uma revisão sistemática capaz de sustentar, por si só, estimativas de efeito agregadas ou recomendações de prática clínica. Onde a literatura consultada é uma metanálise ou revisão sistemática publicada — como é o caso da maior parte das fontes centrais deste artigo —, os números e conclusões relatados são os dos próprios autores originais, e não uma reanálise independente.

A literatura central deste artigo inclui a metanálise de Ward e colaboradores (2022) sobre formação docente em TDAH, publicada originalmente em 2020, que constitui uma das principais sínteses quantitativas consideradas nesta revisão. O recorte temporal da revisão foi encerrado em 2024.

3 TDAH, funções executivas e o que se manifesta em sala de aula

O TDAH é caracterizado, na nosologia psiquiátrica atual, por um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento ou no desenvolvimento, com sintomas presentes antes dos doze anos de idade e manifestos em mais de um contexto — em geral, casa e escola (APA, 2022). Essa definição clínica diz pouco, por si só, sobre o que um professor observa concretamente em sala de aula, que costuma envolver dificuldades associadas às funções executivas: a capacidade de planejar, iniciar e sustentar uma tarefa, de inibir respostas impulsivas, de manter

informação na memória de trabalho enquanto se executa uma atividade, e de alternar o foco entre demandas concorrentes.

As dificuldades relacionadas a funções executivas podem ajudar a compreender algumas manifestações do TDAH em contexto escolar, como dificuldades de planejamento, organização, manutenção de informação e controle da resposta. Do ponto de vista pedagógico, isso reforça a importância de estratégias que tornem etapas, metas, prazos e feedback mais explícitos, em vez de depender de orientações verbais pontuais ("preste atenção", "se organize"), cujo efeito tende a ser limitado quando usadas isoladamente. É por isso que a literatura de intervenções escolares revisada na próxima seção converge, de forma relativamente consistente, para estratégias de reestruturação do ambiente e da tarefa, e não para exortação verbal.

Esse é, porém, um entre vários mecanismos relevantes, não uma explicação única ou suficiente: o transtorno é heterogêneo, com apresentações predominantemente desatentas, predominantemente hiperativas-impulsivas e combinadas, e frequentemente acompanhado de comorbidades — como transtornos específicos de aprendizagem, ansiedade ou transtornos de conduta — que também influenciam o desempenho escolar e que tornam ainda mais difícil, para um professor sem formação específica, distinguir o que é sintoma do transtorno, o que é dificuldade pedagógica de outra origem, e o que é reação emocional a um histórico de fracasso escolar acumulado.

Essa distinção importa porque orienta a resposta do professor. Um comportamento lido como falta de limite ou desinteresse tende a gerar repreensão e, com o tempo, deterioração da relação entre aluno e escola; o mesmo comportamento, lido como manifestação de uma dificuldade de autorregulação, tende a gerar adaptação de tarefa e suporte. A literatura de formação docente discutida adiante mostra que essa capacidade de leitura funcional do comportamento aparece como uma dimensão ainda pouco explorada nos programas revisados.

4 O estado da arte das intervenções escolares

A pesquisa sobre intervenções escolares para TDAH tem quase três décadas de acúmulo sistematizado. Um dos primeiros marcos é a metanálise de DuPaul e Eckert (1997), publicada na *School Psychology Review*, que reuniu estudos sobre intervenções comportamentais, acadêmicas e cognitivo-comportamentais aplicadas em ambiente escolar e encontrou efeitos positivos consistentes, sobretudo para intervenções de manejo de

contingências. Esse trabalho foi atualizado quinze anos depois por DuPaul, Eckert e Vilaro (2012), que examinaram a produção entre 1996 e 2010 e confirmaram a direção geral dos achados anteriores, com indicação de que intervenções acadêmicas — e não apenas comportamentais — vinham ganhando espaço na literatura mais recente à época.

A síntese mais abrangente e metodologicamente diversificada segue sendo a de Moore e colaboradores (2018), publicada na *Review of Education*. Os autores revisaram sistematicamente ensaios controlados randomizados sobre intervenções não farmacológicas para TDAH em ambiente escolar, reunindo 28 estudos e mais de 1.800 participantes distribuídos por oito categorias de intervenção. Os resultados, sintetizados por meta-regressão, mostram efeitos que vão de nulos a moderados conforme o desfecho avaliado: "beneficial effects ranging from no effect to medium effect sizes were reported for teacher- and parent-rated academic outcomes ($g = 0.30$ and $g = 0.37$)" (Moore et al., 2018, tradução livre: "efeitos benéficos, variando de nulos a moderados, foram relatados para desfechos acadêmicos avaliados por professores e por pais"). Para desatenção, os efeitos também foram pequenos a moderados: "small beneficial effects were seen for inattention outcomes (teacher-reported $g = 0.33$; parent reported $g = 0.27$)" (Moore et al., 2018). As intervenções de cartão de relatório diário — o Daily Report Card, protocolo em que o professor registra o desempenho do aluno em poucas metas comportamentais observáveis ao longo do dia e compartilha esse registro com a família — apresentaram o maior tamanho de efeito entre as categorias avaliadas, em torno de $g = 0,62$.

Um achado da revisão de Moore e colaboradores (2018) merece registro cuidadoso, sem que se transforme em regra geral: os autores identificaram evidências sugestivas de que a personalização da intervenção para o destinatário e sua entrega no contexto da sala de aula podem contribuir para melhores resultados acadêmicos em determinados contextos, embora a própria revisão trabalhe com múltiplos métodos de síntese e resultados heterogêneos entre estudos, o que recomenda cautela antes de generalizar esse achado para todo o espectro de intervenções possíveis. Ainda assim, é um indício relevante de que a existência de um protocolo formal não é, isoladamente, suficiente para produzir mudança: a capacidade do adulto responsável — geralmente o professor — de ajustar a intervenção às necessidades específicas de um aluno e sustentar, ao longo do tempo, um ciclo de observação, ajuste e feedback parece pesar tanto quanto o desenho da intervenção em si.

Do lado das intervenções voltadas ao ensino secundário, historicamente menos estudado do que os anos iniciais, DuPaul e colaboradores (2021), em estudo publicado no *Journal of School Psychology*, avaliaram uma intervenção escolar multicomponente para adolescentes com TDAH e observaram melhora em funcionamento acadêmico, organizacional e social. A ampliação do interesse pela adolescência é relevante porque a maior parte da literatura clássica sobre intervenções escolares concentrou-se nos anos iniciais do ensino fundamental, deixando relativamente pouco explorado o momento em que exigências de organização, planejamento de longo prazo e autonomia aumentam de forma acentuada, justamente quando estudantes com TDAH tendem a apresentar maior risco de defasagem e abandono escolar.

5 A produção brasileira sobre intervenções escolares

A produção brasileira sobre intervenções escolares para TDAH é menor e menos consolidada do que a literatura internacional, especialmente no que se refere a estudos experimentais e avaliações de implementação. Ainda assim, ela existe e ocupa papéis distintos: alguns estudos medem ganho imediato de conhecimento docente, outros avaliam adesão e manejo contínuo em amostras pequenas — uma heterogeneidade metodológica que a tabela ao final desta seção deixa explícita. Um dos estudos brasileiros mais citados na literatura internacional sobre o tema é o de Aguiar et al. (2014), publicado no *Journal of Attention Disorders*: os autores aplicaram uma intervenção psicoeducativa breve a 37 professores de quatro escolas de ensino fundamental da rede pública de Porto Alegre, medindo conhecimento sobre TDAH e transtornos de aprendizagem antes e depois da formação. O conhecimento aumentou de forma estatisticamente significativa ($p < 0,001$), e o único preditor significativo de melhora foi o nível de conhecimento prévio do professor — quem já sabia mais aprendeu proporcionalmente mais. Os próprios autores reconhecem a limitação central desse desenho: mede-se ganho de conhecimento logo após a intervenção, sem acompanhamento de médio prazo nem avaliação de mudança de prática em sala de aula, e recomendam estudos futuros para verificar eficácia e impacto duradouro (Aguiar et al., 2014). O achado é, portanto, brasileiro, positivo e ao mesmo tempo um exemplo direto da lacuna discutida ao longo deste artigo: mostra que formação pontual pode aumentar conhecimento, mas não testa se esse conhecimento se sustenta ou se traduz em prática.

A revisão de Santos e Albuquerque (2019), publicada na *Psicologia: Teoria e Prática*, é a referência nacional mais direta sobre intervenções escolares propriamente ditas. Cobrindo o período de 2000 a 2018 em bases nacionais

e internacionais, as autoras localizaram 33 artigos elegíveis sobre intervenções escolares para TDAH — mas apenas dois deles conduzidos no Brasil. O restante originou-se majoritariamente nos Estados Unidos, limitação que as próprias autoras destacam: "papers that mostly originated in the United States. Thus, cultural differences that impact the school context should be taken into account" (Santos & Albuquerque, 2019, tradução livre: "artigos majoritariamente originados nos Estados Unidos. Assim, diferenças culturais que afetam o contexto escolar devem ser levadas em conta").

O balanço geral da revisão é favorável às intervenções escolares como categoria: "all the interventions promoted an increase in the repertoire of students with ADHD" e, nos estudos que mediram desfechos comportamentais diretamente, "the frequency of behaviors characteristic of this disorder diminished, while attention and concentration behaviors increased" (Santos & Albuquerque, 2019, tradução livre: "todas as intervenções promoveram um aumento no repertório dos estudantes com TDAH" e "a frequência de comportamentos característicos do transtorno diminuiu, enquanto comportamentos de atenção e concentração aumentaram"). As autoras também registram que, bem aplicadas, essas intervenções "contribute to removing from the students' shoulders the full responsibility for their difficulties" (Santos & Albuquerque, 2019) — deslocando parte do peso do fracasso escolar da criança para o ambiente e para a prática pedagógica que a cerca.

As limitações metodológicas que as próprias autoras apontam merecem registro, porque qualificam o alcance desses achados: apenas dois dos sete estudos publicados no período mais recente da revisão incluíram dez ou mais participantes; o critério de qualidade adotado para inclusão foi, em essência, a publicação em periódico revisado por pares, sem avaliação mais rigorosa do desenho metodológico; e os 33 artigos selecionados reuniram, ao todo, 29 denominações diferentes de intervenção, sugerindo um campo pouco padronizado.

Ainda assim, existem estudos brasileiros específicos sobre desenvolvimento e implementação de guias de manejo comportamental para professores, pouco citados fora do próprio campo da análise do comportamento. Araújo (2012), em tese de doutorado defendida na Universidade Presbiteriana Mackenzie, desenvolveu e avaliou um guia de manejo comportamental em sala de aula para oito crianças do ensino fundamental de São Paulo identificadas com TDAH, fundamentado em estratégias de controle de estímulos e de reforçadores. O estudo registrou "diminuição da frequência

de comportamentos relacionados à desatenção e à hiperatividade" no grupo cujos professores utilizaram o guia, em comparação a um grupo controle, e observou aumento gradual da adesão dos professores ao protocolo ao longo das semanas de aplicação (Araújo, 2012). Dez anos depois, Gomes (2023), em dissertação de mestrado pela Universidade de Nebraska-Lincoln, testou a adaptação cultural do programa estadunidense Teachers and Parents as Partners (TAPP) para o contexto brasileiro, com três crianças do primeiro ano de uma escola privada paulistana, avaliando não apenas eficácia sobre comportamentos de não anuência, mas também aceitabilidade, adesão e satisfação de professores e famílias com o programa adaptado. A autora conclui que "TAPP is a promising approach to intervening in children's non-compliance behavior in Brazil" (Gomes, 2023, tradução livre: "o TAPP é uma abordagem promissora para intervir no comportamento de não anuência de crianças no Brasil").

Esses dois estudos são relevantes porque, ao contrário da maior parte da literatura revisada neste artigo, avaliam diretamente a adesão do professor ao protocolo ao longo do tempo: não apenas se a intervenção funciona quando aplicada por um pesquisador, mas se um professor, no seu próprio ambiente de trabalho, consegue sustentar sua aplicação. Ainda assim, são estudos de escala pequena, com amostras de oito e três crianças respectivamente, conduzidos em contextos específicos (uma tese de doutorado em análise do comportamento e uma dissertação de mestrado produzida no exterior sobre adaptação de um programa estadunidense), o que os torna evidência inicial e promissora, não uma base suficiente para generalização sobre a viabilidade desse tipo de formação em redes públicas brasileiras de grande porte.

Uma segunda referência nacional, de natureza distinta, é o levantamento bibliográfico de Alves, Lima e Silva (2022), publicado na revista Ensino em Perspectivas, que examinou especificamente a interseção entre formação de professores e TDAH na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) entre 2017 e 2021. O diagnóstico das autoras é direto: existe "uma quantidade mínima de trabalhos publicados sobre o assunto" (Alves et al., 2022), e a formação docente sobre TDAH enfrenta, segundo as pesquisadoras, "muitos obstáculos que precisam ser superados" antes que possa efetivamente apoiar o acesso de estudantes com TDAH a uma educação de qualidade. Esse achado, obtido de forma independente da revisão de Santos e Albuquerque (2019) e com foco específico em formação docente, reforça a leitura central deste artigo: à escassez de estudos sobre intervenções escolares no Brasil soma-se uma

escassez ainda maior de pesquisa nacional voltada especificamente a como formar professores para aplicá-las.

A literatura brasileira reconhece o problema e apresenta achados compatíveis, em alguns aspectos, com a literatura internacional, mas ainda não acumulou volume suficiente de estudos controlados, com amostras robustas e replicação sistemática, para sustentar recomendações de política pública com o mesmo grau de confiança disponível em outros países. Nenhuma das referências discutidas acima constitui, isoladamente, base experimental robusta, e elas não são diretamente comparáveis entre si: Aguiar et al. (2014) mede ganho de conhecimento imediato em 37 professores, sem avaliação de seguimento; Araújo (2012) e Gomes (2023) avaliam adesão do professor e manejo contínuo do comportamento em amostras reduzidas de oito e três crianças, respectivamente; Santos e Albuquerque (2019) e Alves, Lima e Silva (2022) são revisões de literatura, não estudos primários.

6 O que a formação docente ainda não cobre

A formação inicial é o primeiro ponto em que a distância entre pesquisa e prática costuma se manifestar. A educação inclusiva na formação de professores brasileiros tem base curricular e legal mais antiga e mais detalhada para a inclusão de estudantes com deficiências sensoriais, físicas e intelectuais do que para o TDAH, amparada por décadas de mobilização do movimento de pessoas com deficiência e consolidada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 (Brasil, 2008). Permanece insuficientemente documentado em que medida os currículos de licenciatura brasileiros contemplam, especificamente, conteúdos sobre TDAH — uma questão que uma auditoria curricular direta, cobrindo amostra representativa de instituições formadoras, poderia responder.

A literatura de formação docente revisada neste artigo converge para três pontos recorrentes. O primeiro é o predomínio de um conhecimento biomédico simplificado ou de senso comum sobre o TDAH, com pouca compreensão da heterogeneidade dos quadros e das comorbidades associadas — o professor aprende que o TDAH existe e tem alguma base neurológica, mas nem sempre aprende a reconhecer, na prática, como ele se manifesta de formas distintas entre estudantes diferentes. O segundo é a preparação limitada para o manejo pedagógico concreto: planejamento de tarefas, organização de materiais, estruturação de transições entre atividades e estratégias de feedback frequente raramente entram no

currículo com o grau de detalhe operacional que a sala de aula exige. O terceiro é o risco de medicalização da queixa escolar, discutido pela literatura brasileira de educação especial e psicologia escolar sob o rótulo de patologização do fracasso escolar, linha associada aos trabalhos de Collares e Moysés (1992) e, mais recentemente, de Signor, Berberian e Santana (2017), para quem o diagnóstico muitas vezes emerge da própria dinâmica de identificação escolar em vez de precedê-la. Em ambos os casos, trata-se da tendência de tratar o diagnóstico como explicação suficiente e individual para dificuldades de aprendizagem, deslocando da análise o currículo e as condições estruturais de trabalho docente.

Esses três pontos se reforçam mutuamente. Um professor que não compreende a heterogeneidade do TDAH tem menos repertório para diferenciar estratégias pedagógicas; a ausência de repertório aumenta a probabilidade de que a dificuldade observada seja atribuída inteiramente ao aluno; e essa atribuição individualizante, por sua vez, reduz a pressão institucional para investir em formação mais robusta, porque o problema já foi "explicado" pelo diagnóstico.

7 Formação continuada: o problema da retenção de conhecimento

Se a formação inicial deixa lacunas, seria razoável esperar que a formação continuada as preenchesse ao longo da carreira. Isso ocorre apenas parcialmente: o formato mais comum, o workshop pontual e informativo sem componente de acompanhamento em serviço, tem capacidade limitada de sustentar mudança de prática ao longo do tempo.

Antes de examinar os estudos que testam a formação em si, é útil situar o ponto de partida: o que os professores já sabem sobre TDAH sem qualquer formação específica. Mohr-Jensen e colaboradores (2019) responderam a essa pergunta com uma amostra nacionalmente representativa de 528 professores dinamarqueses do ensino fundamental e médio. Os resultados desfazem uma suposição comum: entre 79% e 96% dos professores identificaram corretamente sintomas de TDAH, e entre 75% e 98% reconheceram estratégias eficazes de manejo em sala de aula, a depender do item avaliado — mas apenas 56% souberam rejeitar corretamente a dieta alimentar como causa do transtorno, e somente 17% reconheceram que intervenções dietéticas não são tratamento eficaz (Mohr-Jensen et al., 2019). O achado mais forte associado a conhecimento correto foi ter recebido formação de pós-graduação específica sobre o tema. Esse resultado qualifica a discussão deste artigo: muitos professores já reconhecem sintomas e estratégias básicas de manejo, ainda que de forma heterogênea e com

bolsões específicos de desinformação, como o relacionado a causas dietéticas. A questão em aberto é se esse reconhecimento superficial se traduz em aplicação sistemática e sustentada.

A evidência mais robusta sobre esse ponto vem da metanálise de Ward, Bristow, Kovshoff, Cortese e Kreppner (2022), publicada no *Journal of Attention Disorders*. Os autores buscaram sistematicamente seis bases eletrônicas até abril de 2020, reunindo 29 estudos sobre programas de formação docente em TDAH, dos quais 22 entraram na síntese quantitativa. O achado central é numérico: a diferença média padronizada (SMD) para conhecimento docente medido logo após a formação foi de 1,96 — um efeito muito grande, segundo os parâmetros usuais de interpretação dessa estatística —, caindo para -1,21 quando os mesmos professores foram reavaliados em seguimento posterior. Já para o comportamento dos alunos, o efeito imediato foi mais modesto ($SMD = 0,78$) e, entre sujeitos diferentes, não alcançou significância consistente ($SMD = 0,71$, com intervalo de confiança cruzando o zero). A conclusão dos próprios autores, traduzida do resumo do estudo, é que os programas de formação "podem melhorar inicialmente o conhecimento docente", mas há "evidências inconsistentes para sua eficácia em reduzir comportamentos tipo TDAH dos alunos" (Ward et al., 2022, tradução livre).

A redução observada no seguimento não deve ser interpretada automaticamente como simples esquecimento. Ela pode refletir, entre outros fatores, ausência de reforço ou prática subsequente ao treinamento, diferenças entre os instrumentos utilizados nos diferentes momentos de avaliação, regressão à média e heterogeneidade dos estudos incluídos na metanálise — a própria Ward e colaboradores (2022) relatam risco de viés médio a alto em praticamente todos os estudos analisados, o que recomenda cautela na interpretação da magnitude e da estabilidade dos efeitos relatados. O padrão observado é, ainda assim, compatível com a hipótese de que ganhos imediatos de conhecimento não se mantêm sem algum mecanismo de acompanhamento e consolidação — supervisão, coaching em serviço, revisão periódica —, hipótese que os estudos aqui reunidos não isolam de forma definitiva, mas que converge com o padrão observado por Latouche e Gascoigne (2019), discutido a seguir, e que merece investigação específica em desenhos de pesquisa capazes de comparar diretamente formatos de formação com e sem componente de acompanhamento.

Para redes de ensino que planejam investir em formação sobre TDAH, isso tem consequência direta: programas formativos de curta duração avaliados na literatura revisada produziram ganhos de conhecimento que se

reduziram substancialmente em avaliações de seguimento, com efeito comportamental sobre os alunos ainda mais incerto. Modelos de formação contínua, contextualizados na escola e acompanhados ao longo do tempo (observação em sala, devolutiva individualizada, revisão de casos reais, espaços de troca entre pares) apresentam maior plausibilidade teórica para favorecer a transferência e a manutenção de práticas. É uma hipótese ainda insuficientemente testada por comparações diretas no campo específico do TDAH, já que a literatura dispõe de poucos estudos controlados comparando esse formato ao modelo de workshop único.

Outros estudos, independentes da metanálise de Ward e colaboradores, convergem para diagnóstico semelhante por caminhos diferentes. Latouche e Gascoigne (2019), em ensaio com 274 professores de dez escolas primárias, encontraram que um workshop breve de formação em serviço mais que dobrou o conhecimento e a autoeficácia dos professores sobre TDAH imediatamente após a intervenção, com esse ganho diminuindo — mas permanecendo acima da linha de base — em reavaliação após um mês (Latouche & Gascoigne, 2019). Syed e Hussein (2010) obtiveram resultado na direção oposta com um programa mais longo: uma semana inteira de formação produziu ganho de conhecimento sustentado até o acompanhamento de seis meses entre os 35 professores que completaram o seguimento, sugerindo que a duração e a intensidade do programa podem influenciar a retenção — uma variável que a maior parte dos estudos revisados neste artigo não isola com clareza, mas que reforça a leitura de que o formato da formação, e não apenas seu conteúdo, é relevante para os resultados.

Blotnicky-Gallant e colaboradores (2015), em pesquisa com 113 professores da Nova Escócia, Canadá, não encontraram correlação significativa entre o conhecimento específico dos professores sobre TDAH e suas práticas efetivas de manejo em sala de aula; o que se associou ao uso de estratégias baseadas em evidência foram as crenças dos professores sobre o transtorno, não o conhecimento factual medido por questionário (Blotnicky-Gallant et al., 2015). Esse resultado, obtido por caminho metodológico distinto do de Ward e colaboradores mas apontando na mesma direção, oferece evidência empírica de que conhecimento declarativo, isoladamente, não se associa necessariamente ao uso de práticas baseadas em evidências.

Elik e colaboradores (2015), ao mapear as barreiras que impedem professores treinados de aplicar práticas baseadas em evidência no dia a dia — entre elas tempo insuficiente, turmas numerosas e ausência de suporte contínuo após a formação —, propuseram incorporar coaching à distância

como componente do desenho formativo. Essa proposta foi testada por Corkum e colaboradores (2019) em ensaio controlado randomizado: um programa de seis sessões on-line, com quadro de discussão moderado e coaching individual remoto, produziu melhora significativa nos sintomas centrais de TDAH relatados por professores, embora não replicada nos relatos dos pais, além de boa aceitabilidade entre os participantes (Corkum et al., 2019). É um dos poucos estudos localizados nesta revisão que testa diretamente, em desenho controlado, um componente de acompanhamento continuado após a formação inicial. Os resultados são compatíveis com a hipótese de que esse componente favorece a manutenção de ganhos, mas o próprio desenho do estudo — um único ensaio, com desfecho não replicado entre informantes — não permite concluir que o acompanhamento seja, isoladamente, o fator decisivo.

Evidência de fora do campo específico do TDAH reforça essa direção, ao mesmo tempo em que impõe um limite realista às expectativas. Kraft, Blazar e Hogan (2018), em metanálise da literatura educacional geral sobre coaching docente reunindo 60 estudos com desenho causal, encontraram efeito agrupado de 0,49 desvio-padrão sobre práticas instrucionais e de 0,18 desvio-padrão sobre desempenho acadêmico dos alunos — efeitos consideráveis para intervenções de desenvolvimento profissional. Os próprios autores, no entanto, registram que esses efeitos foram sistematicamente menores nos estudos conduzidos em maior escala do que nos estudos de eficácia em pequena escala (Kraft et al., 2018). Essa ressalva é relevante para o argumento deste artigo: mesmo um componente de acompanhamento e coaching, que a evidência específica sobre TDAH sugere ser mais promissor do que o workshop único, não garante, por si só, que os resultados observados em estudos-piloto controlados se mantenham quando o modelo é ampliado para redes de ensino inteiras — um problema de escala que se soma, e não substitui, o problema de formato discutido ao longo desta seção.

8 O papel dos organismos internacionais e o arcabouço normativo brasileiro

A UNESCO situa o problema em escala global: seu Relatório de Monitoramento Global da Educação de 2020 constata que sistemas educacionais frequentemente falham em considerar as necessidades específicas de diferentes perfis de estudantes, e aponta a formação docente insuficiente como um dos fatores centrais dessa falha (UNESCO, 2020). A OCDE, na série Trends Shaping Education Spotlights de 2017, nomeia a neurodiversidade — incluindo TDAH e transtorno do espectro autista — como categoria explícita de política educacional, defendendo formação

docente capaz de reconhecer e responder a diferentes perfis de aprendizagem (OECD, 2017). O Banco Mundial oferece a recomendação mais operacional: que a formação continuada ocorra preferencialmente na própria escola ou em agrupamentos de escolas, para maior impacto e especificidade contextual (World Bank, 2020) — o formato oposto ao evento centralizado e pontual associado, na literatura empírica revisada acima, à perda rápida de conhecimento.

No Brasil, esse arcabouço internacional converge, em parte, com uma legislação nacional mais avançada do que costuma ser reconhecido. Além da Política Nacional de Educação Especial de 2008 e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 2015 (Brasil, 2008; Brasil, 2015), a Lei nº 14.254/2021 estabelece, como citado na introdução, mandato explícito de formação continuada de professores para identificação precoce de sinais de TDAH e para o atendimento educacional correspondente (Brasil, 2021). A existência dessa previsão legal muda o eixo da discussão: o problema deixa de ser a ausência de base jurídica para a formação docente sobre TDAH e passa a ser a lacuna entre essa obrigação normativa e sua efetiva implementação, com qualidade e evidência, nas redes de ensino — uma lacuna sobre a qual, até a data de referência deste artigo, não foi localizado estudo de avaliação de implementação em escala nacional.

9 Barreiras estruturais na implementação escolar

Mesmo quando a formação docente é adequada em conteúdo e formato, sua tradução em prática esbarra em condições estruturais que a literatura de implementação educacional costuma tratar separadamente da formação em si, mas que afetam diretamente o desfecho de qualquer intervenção. Turmas numerosas reduzem a viabilidade de estratégias individualizadas como o automonitoramento supervisionado ou o cartão diário de metas, que dependem de atenção regular do professor a um aluno específico. A ausência de tempo de planejamento remunerado limita a capacidade do professor de adaptar materiais e avaliações com a antecedência que uma intervenção bem desenhada exige. A escassez de profissionais de apoio — psicopedagogos, psicólogos escolares, equipes de atendimento educacional especializado — sobrecarrega o professor regente com decisões que, no desenho original de boa parte das intervenções revisadas neste artigo, pressupõem trabalho em equipe.

Esses fatores ajudam a explicar por que, mesmo em contextos com formação docente relativamente robusta, os efeitos de intervenções escolares sobre desfechos acadêmicos tendem a ser mais modestos do que os efeitos sobre

desfechos comportamentais restritos à sala de aula: mudar o comportamento observável de um aluno em um período de aula é uma meta mais tratável, com os recursos disponíveis, do que sustentar ganho de aprendizagem ao longo de um ano letivo inteiro, em meio a turmas grandes e pouco suporte institucional.

10 Três níveis de evidência que o debate costuma confundir

Um problema conceitual recorrente na forma como a formação docente sobre TDAH é discutida — inclusive em parte da literatura de divulgação sobre o tema — é tratar como equivalentes três níveis de evidência que respondem a perguntas distintas. O primeiro nível é a evidência sobre o próprio TDAH: prevalência, funcionamento executivo, comorbidades, curso do desenvolvimento. O segundo é a evidência sobre intervenções escolares: se determinada estratégia, aplicada a um estudante com TDAH, produz melhora mensurável em desfechos comportamentais ou acadêmicos. O terceiro é a evidência sobre formação docente: se um programa de capacitação consegue fazer com que professores aprendam, apliquem corretamente e sustentem ao longo do tempo essas mesmas estratégias.

O fato de uma intervenção escolar apresentar eficácia comprovada, como a maior parte das listadas na tabela anterior, não implica automaticamente que uma formação docente sobre essa intervenção produzirá mudança de prática. A metanálise de Ward e colaboradores (2022) é particularmente relevante para essa transição entre o segundo e o terceiro nível, ao mostrar efeitos mais consistentes sobre conhecimento do que sobre o comportamento dos alunos. A relação entre formação e resultados educacionais não é linear: o conhecimento adquirido pelo professor precisa ser convertido em competência, aplicado em condições concretas de trabalho e mantido ao longo do tempo, e cada uma dessas etapas pode introduzir barreiras ou modificações na intervenção original. Ao longo deste artigo, o termo fidelidade de implementação é usado no sentido que a ciência da implementação lhe atribui: o grau em que os componentes essenciais de uma intervenção são aplicados conforme o desenho original, sem que isso impeça adaptações contextuais justificadas — uma entre várias dimensões avaliadas nesse campo, ao lado de aceitabilidade, viabilidade, adoção, alcance e sustentabilidade.

A literatura é mais consolidada quanto à caracterização do TDAH e à avaliação de determinadas intervenções escolares. É consideravelmente menor a evidência sobre as condições necessárias para que professores adotem, adaptem e mantenham essas práticas em contextos escolares reais.

Tratar esses níveis como equivalentes permite afirmações otimistas demais sobre o efeito de um curso ou palestra isolados; distingui-los permite formular perguntas de pesquisa mais precisas, como as propostas na penúltima seção deste artigo.

11 Competências e limites da atuação docente

Uma proposta de formação docente sobre TDAH deve demarcar, com clareza, os limites do papel docente: ultrapassar essa fronteira tem custos concretos para o estudante e para a própria credibilidade da formação. Cabe ao professor observar padrões de comportamento e aprendizagem ao longo do tempo, registrar essas observações de forma sistemática, estruturar o ambiente e a tarefa de acordo com estratégias de manejo com evidência empírica, ensinar explicitamente habilidades de organização e autorregulação, monitorar o efeito das adaptações realizadas, fornecer feedback frequente e comunicar-se com clareza com a família e com a equipe pedagógica. Não cabe ao professor diagnosticar TDAH, interpretar resultados de avaliações neuropsicológicas, prescrever ou sugerir ajuste de medicação, ou transformar um padrão de comportamento observado em sala em rótulo diagnóstico informal repassado à família como se fosse conclusão clínica. Essa distinção raramente é explicitada nos programas descritos nas fontes consultadas para este artigo, e deveria ser um componente explícito de qualquer formação docente sobre o tema, tanto para proteger o estudante de diagnósticos extemporâneos quanto para proteger o professor de responsabilidades que não lhe cabem.

A diretriz clínica britânica sobre TDAH, do National Institute for Health and Care Excellence, situa essa fronteira de forma compatível com a proposta aqui defendida: recomenda comunicação regular entre serviços de saúde e instituições educacionais sobre o efeito dos sintomas na vida escolar, condições coexistentes e necessidades educacionais, e lista exemplos concretos de modificações ambientais que cabem à escola implementar — posicionamento do estudante em sala, redução de distrações, instruções apresentadas por escrito, períodos mais curtos de concentração intercalados com pausas para movimento, e apoio de auxiliares quando disponível (NICE, 2018/2019). Nenhum desses itens exige do professor competência diagnóstica; todos são, na prática, extensões operacionais dos dois primeiros eixos de formação descritos na próxima seção.

12 Elementos para um modelo de formação docente sobre TDAH

A partir da síntese narrativa realizada, propõem-se quatro elementos para um modelo formativo capaz de se traduzir em prática de sala de aula, e não

permanecer apenas como informação teórica. Esses elementos constituem uma proposta conceitual derivada da literatura revisada, e não um modelo cuja eficácia conjunta já tenha sido testada empiricamente.

O primeiro eixo é uma base funcional sobre o que é o TDAH e o que ele não é: distinguir sintomas neurobiológicos de comportamento disciplinar, compreender a heterogeneidade dos quadros e das comorbidades associadas, e dar ao professor critérios de observação que ele possa comunicar com precisão à família e à equipe pedagógica — sempre dentro dos limites descritos na seção anterior.

O segundo eixo é o repertório de estratégias de manejo pedagógico com evidência empírica revisadas neste artigo: manejo comportamental positivo, cartão diário de metas, instrução explícita e segmentada, apoios organizacionais e estratégias de autorregulação. É neste ponto que parte dos programas descritos na literatura revisada parece apresentar maior limitação, ao permanecer no nível do diagnóstico e não avançar até a prática operacional de planejamento de aula, adaptação de avaliação e estruturação de rotina.

O terceiro eixo é o estabelecimento de protocolos claros de comunicação e encaminhamento — entre professor e família, entre professor e equipe multiprofissional, entre professor e gestão escolar —, de modo que essa comunicação não dependa da iniciativa individual de cada docente e não varie de forma arbitrária entre turmas de uma mesma escola ou rede de ensino.

O quarto eixo é a continuidade: supervisão pedagógica, observação em sala, revisão de casos reais e espaço regular de troca entre professores ao longo do ano letivo têm maior plausibilidade de sustentar mudança de prática do que um workshop isolado no início do semestre. Esse formato pontual foi associado, na metanálise de Ward e colaboradores (2022), a perda expressiva de conhecimento no seguimento e a nenhuma evidência convincente de efeito comportamental duradouro sobre os alunos.

Os quatro elementos devem ser considerados de forma integrada e sustentada ao longo do tempo, compondo a proposta conceitual apresentada neste artigo, distinta dos formatos pontuais descritos em parte da literatura revisada.

13 Agenda de pesquisa

A literatura revisada permite propor três frentes de pesquisa organizadas em torno da distinção discutida anteriormente entre eficácia da intervenção, eficácia da formação docente e efetividade da implementação. A primeira é uma agenda de efetividade da formação: testar, com desenho controlado, programas específicos de formação docente sobre TDAH no contexto brasileiro, algo que a revisão de Alves, Lima e Silva (2022) sugere ser ainda escasso na produção nacional. A segunda é uma agenda de implementação, voltada a avaliar aceitabilidade, viabilidade, fidelidade e sustentabilidade das estratégias aprendidas quando aplicadas em condições reais de sala de aula — turmas numerosas, redes públicas com recursos desiguais, ausência frequente de equipe de apoio —, e não apenas em condições controladas de pesquisa. A terceira é uma agenda de desfechos, que vá além de medir se o professor aprendeu determinado conteúdo, e passe a medir se o professor mudou sua prática de forma observável e, por fim, se o estudante se beneficiou dessa mudança em termos de aprendizagem, participação e permanência escolar.

Um objeto de pesquisa particularmente promissor, decorrente diretamente do argumento deste artigo, é a avaliação da implementação da Lei nº 14.254/2021 nas redes de ensino brasileiras: em que medida os sistemas de ensino vêm de fato oferecendo a formação continuada prevista no artigo 5º da lei, com que formato, e com que evidência de efeito sobre a prática docente e sobre os estudantes. Pelo menos ao longo do levantamento realizado para a construção deste artigo, não foram identificados estudos publicados que avaliassem, em escala nacional, a implementação da Lei nº 14.254/2021 nesse aspecto específico; essa ausência reflete os limites da busca aqui empreendida — não sistemática e sem protocolo formal de rastreamento —, e não deve ser lida como prova definitiva de que tal avaliação inexista na literatura brasileira.

14 Limites deste ensaio

Este artigo tem limitações que devem ser reconhecidas com a mesma franqueza com que a literatura revisada reconhece as suas. A revisão realizada é narrativa e crítica, não sistemática, sem protocolo pré-registrado de busca e seleção; é possível que estudos relevantes, sobretudo em periódicos de menor indexação ou em literatura cinzenta, não tenham sido localizados. A restrição temporal a fontes publicadas até novembro de 2024, adotada por coerência com a data de referência deste texto, também deixou de fora desenvolvimentos posteriores da política educacional brasileira e da produção acadêmica nacional, que merecem análise em trabalho futuro. A literatura internacional revisada é predominantemente estadunidense e

britânica — limitação que os próprios Santos e Albuquerque (2019) já haviam identificado para o conjunto da produção sobre o tema —, o que impõe cautela na transposição direta de achados para a realidade das escolas brasileiras, com sua diversidade regional e sua desigualdade de recursos entre redes. Por fim, a caracterização da formação inicial de professores brasileiros apresentada neste artigo se apoia na literatura consultada, e não em análise documental própria de currículos de licenciatura, o que a mantém no nível de hipótese plausível, e não de achado empiricamente demonstrado por este trabalho.

15 Considerações finais

A literatura internacional sobre intervenções escolares para TDAH é substancial e aponta caminhos concretos de manejo pedagógico com evidência favorável, do manejo comportamental positivo ao cartão diário de metas, passando por apoios organizacionais e estratégias de autorregulação, embora permaneça heterogênea quanto aos componentes, desfechos e contextos de aplicação. A pesquisa sobre formação docente apresenta um quadro menos consistente: ensinar sobre o transtorno não é o mesmo que preparar um professor para agir diante dele de forma sustentada. Programas formativos de curta duração avaliados na literatura revisada produzem ganhos de conhecimento que podem se reduzir substancialmente em avaliações de seguimento, e a evidência disponível sobre efeito comportamental duradouro nos alunos permanece inconsistente.

A lacuna identificada neste artigo não está na ausência de conhecimento científico. A literatura revisada indica que ele existe, é acessível e vem sendo produzido de forma sistemática há quase três décadas, e também não está na ausência de previsão legal, já que a Lei nº 14.254/2021 estabelece mandato explícito de formação continuada sobre o tema. Ela está na evidência ainda limitada sobre como converter esse conhecimento e essa obrigação normativa em competência docente sustentada e implementação fiel em sala de aula, com potencial para produzir melhores resultados educacionais para o estudante. Modelos de formação contínua, contextualizados na escola e acompanhados ao longo do tempo, apresentam maior plausibilidade para favorecer essa transferência do que intervenções formativas exclusivamente pontuais, embora essa hipótese ainda careça de testagem direta e sistemática. Para a pesquisa brasileira, a questão central deixada em aberto por esta revisão não é mais se a formação docente sobre TDAH deve ocorrer, mas se, como e sob quais condições ela produz mudança de prática sustentada nas condições reais das escolas do país.

REFERÊNCIAS

Aguiar, A. P., Kieling, R. R., Costa, A. C., Chardosim, N., Dorneles, B. V., Almeida, M. R., Mazzuca, A. C., Kieling, C., & Rohde, L. A. (2014). Increasing teachers' knowledge about ADHD and learning disorders: An investigation on the role of a psychoeducational intervention. *Journal of Attention Disorders*, 18(8), 691-698. <https://doi.org/10.1177/1087054712453171>

Alves, K. E. C., Lima, G. O., & Silva, F. G. (2022). Formação de professores e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH): Um levantamento bibliográfico. *Ensino em Perspectivas*, 3(1), 1-10. <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8768>

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>

Araújo, M. V. (2012). Manejo comportamental pelo professor no contexto de sala de aula de alunos identificados com TDAH: Desenvolvimento, implementação e avaliação de guia de intervenção [Tese de doutorado, Universidade Presbiteriana Mackenzie]. <http://dspace.mackenzie.br/handle/10899/24512>

Blotnicky-Gallant, P., Martin, C., McGonnell, M., & Corkum, P. (2015). Nova Scotia teachers' ADHD knowledge, beliefs, and classroom management practices. *Canadian Journal of School Psychology*, 30(1), 3-21. <https://doi.org/10.1177/0829573514542225>

Brasil. Ministério da Educação. (2008). Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. MEC/SEESP.

Brasil. (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*.

Brasil. (2021). Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou com outro transtorno de aprendizagem. *Diário Oficial da União*.

Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1992). A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos CEDES, Campinas*, (28), 31-48.

Corkum, P., Elik, N., Blotnicky-Gallant, P. A. C., McGonnell, M., & McGrath, P. (2019). Web-based intervention for teachers of elementary students with ADHD: Randomized controlled trial. *Journal of Attention Disorders*, 23(3), 257-269. <https://doi.org/10.1177/1087054715603198>

DuPaul, G. J., & Eckert, T. L. (1997). The effects of school-based interventions for attention deficit hyperactivity disorder: A meta-analysis. *School Psychology Review*, 26(1), 5-27. <https://doi.org/10.1080/02796015.1997.12085845>

DuPaul, G. J., Eckert, T. L., & Vilaro, B. (2012). The effects of school-based interventions for attention deficit hyperactivity disorder: A meta-analysis 1996-2010. *School Psychology Review*, 41(4), 387-412. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087496>

DuPaul, G. J., Evans, S. W., Owens, J. S., Cleminshaw, C. L., Kipperman, K., Fu, Q., & Benson, K. (2021). School-based intervention for adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder: Effects on academic functioning. *Journal of School Psychology*, 87, 48-63. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.07.001>

Elik, N., Corkum, P., Blotnicky-Gallant, P., & McGonnell, M. (2015). Overcoming the barriers to teachers' utilization of evidence-based interventions for children with ADHD: The Teacher Help for ADHD Program [Documento acadêmico]. <https://www.researchgate.net/publication/287201091>

Gomes, R. T. M. (2023). The cultural adaptation of Teachers and Parents as Partners (TAPP) to Brazil: Efficacy and acceptability [Dissertação de mestrado, University of Nebraska-Lincoln]. <https://digitalcommons.unl.edu/dissertations/AAI30488626>

Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547-588. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>

Latouche, A. P., & Gascoigne, M. (2019). In-service training for increasing teachers' ADHD knowledge and self-efficacy. *Journal of Attention Disorders*, 23(3), 270-281. <https://doi.org/10.1177/1087054717707045>

Mohr-Jensen, C., Steen-Jensen, T., Bang-Schnack, M., & Thingvad, H. (2019). What do primary and secondary school teachers know about ADHD in children? Findings from a systematic review and a representative,

nationwide sample of Danish teachers. *Journal of Attention Disorders*, 23(3), 206-219. <https://doi.org/10.1177/1087054715599206>

Moore, D. A., Russell, A. E., Matthews, J., Ford, T. J., Rogers, M., Ukoumunne, O. C., Kneale, D., Thompson-Coon, J., Sutcliffe, K., Nunns, M., Shaw, L., & Gwernan-Jones, R. (2018). School-based interventions for attention-deficit/hyperactivity disorder: A systematic review with multiple synthesis methods. *Review of Education*, 6(3), 209-263. <https://doi.org/10.1002/rev3.3149>

National Institute for Health and Care Excellence. (2019). Attention deficit hyperactivity disorder: Diagnosis and management (NICE Guideline No. NG87). <https://www.nice.org.uk/guidance/ng87> (Original work published 2018)

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017). Trends shaping education spotlights, No. 12: Neurodiversity in education (autism and ADHD). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/23198750-en>

Santos, M. S. N., & Albuquerque, A. R. (2019). School interventions for ADHD: A literature review (2000-2018). *Psicologia: Teoria e Prática*, 21(3), 205-227. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v21n3p205-227>

Signor, R. C. F., Berberian, A. P., & Santana, A. P. (2017). A medicalização da educação: Implicações para a constituição do sujeito/aprendiz. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 743-763. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201610146773>

Syed, E. U., & Hussein, S. A. (2010). Increase in teachers' knowledge about ADHD after a week-long training program. *Journal of Attention Disorders*, 13(4), 420-423. <https://doi.org/10.1177/1087054708329972>

UNESCO. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education—All means all. UNESCO Publishing.

Ward, R. J., Bristow, S. J., Kovshoff, H., Cortese, S., & Kreppner, J. (2022). The effects of ADHD teacher training programs on teachers and pupils: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Attention Disorders*, 26(2), 225-244. <https://doi.org/10.1177/1087054720972801>

World Bank. (2020). Inclusive education resource guide: Ensuring inclusion and equity in education. World Bank Group.

CONTRIBUIÇÃO DA AUTORA

Fábia Aparecida Silva: conceituação, investigação, curadoria de dados, análise formal, metodologia, redação do manuscrito original e revisão e edição.

NOTA BIOGRÁFICA

Fábia Aparecida Silva é vinculada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e desenvolve estudos relacionados à formação docente, educação inclusiva, TDAH e políticas educacionais voltadas a transtornos do neurodesenvolvimento.

APROVAÇÃO ÉTICA

Não se aplica. O estudo é uma revisão narrativa crítica de literatura e não envolveu participantes humanos, dados pessoais identificáveis ou experimentação animal.

DISPONIBILIDADE DOS DADOS

Não se aplica. O artigo não produziu conjunto de dados primários.

DECLARAÇÕES EDITORIAIS

Financiamento: o estudo não recebeu financiamento externo.

Conflito de interesses: a autora declara não haver conflito de interesse.

Uso de inteligência artificial: ferramentas de IA generativa foram utilizadas exclusivamente como apoio exploratório na identificação de referências bibliográficas; a existência, a pertinência e o conteúdo das fontes foram verificados diretamente nas publicações originais antes de sua incorporação ao texto.

© 2025 A autora. Publicado pela Noemica sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).