

A previsão normativa do acompanhamento integral e os desafios estruturais de sua implementação para alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)

The regulatory framework for comprehensive support and the structural challenges of its implementation for students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD)

Lívia Maria Medeiros da Silva¹ e Fabrício Germano Alves²

v. 14/ n. 2 (2026)
Abril/Junho

Aceito para publicação em 16/05/2026.

1Graduanda em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte. ORCID: 0009-0007-4088-1147. E-mail:

livia.smedeiros12@gmail.com;

²Doutor em Direito, Estado e Sociedade pela Universidad del País Vasco, San Sebastián, Espanha. Professor da Graduação e Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte. ORCID: 0000-0002-8230-0730. Email: fabriciodireito@gmail.com.

RESUMO: O presente artigo analisa a Lei nº 14.254/2021 no sistema educacional brasileiro, tendo como questão central determinar se os estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) são titulares do direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), ainda que esse transtorno não esteja expressamente previsto no artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O estudo justifica-se pela alta prevalência do transtorno, que atinge entre 3% e 5% da população em idade escolar, e pela insegurança jurídica gerada pelo conflito normativo entre a Lei nº 14.254/2021 e o artigo 58 da LDB. Adotou-se abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, examinando dispositivos legais, produções acadêmicas e jurisprudência dos tribunais estaduais. Conclui-se que a ausência de previsão expressa na LDB configura lacuna normativa e não vedação, devendo ser preenchida à luz dos princípios constitucionais da igualdade material, da dignidade da pessoa humana e do direito à educação inclusiva.

Palavras-chave: TDAH. Direito ao AEE. Conflito normativo. Educação inclusiva. Mínimo existencial educacional.

ABSTRACT: This article analyzes Law No. 14,254/2021 within the Brazilian educational system, with the central question of determining whether students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) are entitled to Specialized Educational Services (SES), even though this disorder is not expressly included in Article 58 of the National Education Guidelines and Framework Law (LDB). The study is justified by the high prevalence of the disorder, affecting between 3% and 5% of the school-age population, and by the legal uncertainty generated by the normative conflict between Law No. 14,254/2021 and Article 58 of the LDB. A qualitative approach of a bibliographic and documentary nature was adopted, examining legal provisions, academic literature, and jurisprudence from state courts. It is concluded that the absence of express provision in the LDB constitutes a normative gap rather than a prohibition, and must be filled in light of the constitutional principles of material equality, human dignity, and the right to inclusive education.

Keywords: ADHD. Right to Specialized Educational Services. Normative conflict. Inclusive education. Educational minimum existential.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A O Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é classificado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), por meio do DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), como um transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis

<https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/RDG>

prejudiciais de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade (APA, 2014). No contexto escolar, tais características podem impactar significativamente o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo quando não há estratégias pedagógicas adequadas para lidar com as especificidades desses estudantes.

No Brasil, autores como Barkley (2006) estimam que o transtorno afeta entre 3% e 5% da população em idade escolar, enquanto outros estudos estimam que o transtorno afeta entre 3% e 5% da população em idade escolar, o que demanda estratégias pedagógicas prioritárias para superar históricos de estigmatização. No entanto, durante muito tempo, alunos com esse diagnóstico foram submetidos a interpretações equivocadas de seu comportamento, sendo frequentemente rotulados como indisciplinados, desinteressados ou pouco esforçados (Barkley 2006). Essa percepção distorcida contribuiu para a invisibilização de suas necessidades específicas, retardando o acesso a intervenções pedagógicas e terapêuticas adequadas.

Nesse contexto, a promulgação da Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021, que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem representou um marco significativo no reconhecimento das necessidades educacionais de estudantes com dislexia, TDAH e outros transtornos de aprendizagem. A referida disposição normativa instituiu uma política de acompanhamento integral voltada a esses educandos, prevendo a implementação de mecanismos destinados à identificação precoce das dificuldades, bem como à garantia de suporte educacional e terapêutico adequado, com vistas à promoção do desenvolvimento pleno e à efetiva inclusão no ambiente escolar.

Apesar do avanço normativo representado pela legislação, a efetividade de suas disposições ainda enfrenta obstáculos significativos no contexto educacional brasileiro. Na prática, percebe-se um distanciamento entre a previsão legal e a realidade vivenciada nas instituições de ensino, evidenciando um hiato entre o reconhecimento jurídico do direito ao acompanhamento integral e a capacidade institucional do sistema educacional (Hakim, 2025; Paz; Pase, 2025).

Uma das principais dificuldades para a efetiva inclusão escolar decorre do fato de que o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) não está formalmente incluído no público-alvo da educação especial definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996). Logo, a ausência normativa gera insegurança jurídica quanto à extensão das garantias educacionais destinadas a esses estudantes, sobretudo no que se refere ao acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), mecanismo tradicionalmente utilizado para assegurar suporte pedagógico a alunos com necessidades educacionais específicas.

Não obstante, a Lei nº 14.254/2021 apresenta caráter programático em diversos de seus dispositivos, sem contudo estabelecer mecanismos suficientemente detalhados para sua

implementação. Assim, a falta de diretrizes operacionais claras, somada à escassez de profissionais qualificados, à insuficiência de formação continuada para docentes e às limitações estruturais das redes de ensino, contribui para que a política pública prevista na referida lei encontre entraves substanciais para sua plena execução.

Nesse contexto, o presente estudo justifica-se pela necessidade de investigar os desafios jurídicos, institucionais e pedagógicos relacionados à implementação da Lei nº 14.254/2021, tendo como questão central determinar se os estudantes com TDAH são titulares do direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), ainda que esse transtorno não esteja expressamente previsto no artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sustenta-se que a resposta a essa questão não depende de nova legislação, mas de uma interpretação sistemática e constitucionalmente orientada do ordenamento jurídico vigente.

Quanto aos procedimentos metodológicos, este estudo adota uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa, focada na compreensão da realidade educacional como um processo dinâmico e subjetivo (GIL, 2008). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, desenvolvida a partir do levantamento e da análise crítica de materiais já elaborados, como livros, artigos científicos e marcos regulatórios, com ênfase na Lei nº 14.254/2021 (GIL, 2008).

A investigação está ancorada em uma fundamentação teórica que articula as contribuições de Russell A. Barkley (2002, 2006) acerca das disfunções executivas no TDAH, a perspectiva de inclusão escolar desenvolvida por Maria Teresa Eglér (Mantoan, 2006) e a teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky (2001), que funcionam como eixos mediadores da análise. Soma-se a esse referencial a análise jurídica publicada pela AASP, elaborada por Hakim (2025), a qual evidencia a insegurança jurídica decorrente da omissão do TDAH no art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Para atingir os objetivos propostos, o estudo analisa os principais dispositivos da Lei nº 14.254/2021, demonstrando a equivalência funcional entre o acompanhamento integral e o AEE. Em seguida, examina o conflito normativo entre a referida lei e o artigo 58 da LDB, propondo sua superação por via hermenêutica. Posteriormente, analisa a jurisprudência do Tribunal de Justiça de Minas Gerais como evidência do reconhecimento progressivo do direito ao suporte especializado. Por fim, aborda o PDI, as tecnologias educacionais e a rede de apoio multidisciplinar como instrumentos de concretização desse direito no cotidiano escolar.

2. DISPOSITIVOS CENTRAIS DA LEI Nº 14.254/2021 E O CONCEITO DE ACOMPANHAMENTO INTEGRAL

A promulgação da Lei nº 14.254/2021 representou um marco histórico no ordenamento jurídico brasileiro ao conferir visibilidade e direitos específicos a estudantes que, durante muito tempo, permaneceram invisibilizados nas políticas de educação especial. O comando central da política pública está expresso no caput de seu artigo 1º, o qual determina que o poder público deve desenvolver e manter programa de acompanhamento integral destinado a educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem (Brasil, 2021, art. 1º, caput). Essa diretriz transcende a ideia de ações pedagógicas isoladas, propondo uma estratégia articulada que reconhece o educando como sujeito em desenvolvimento multidimensional, cujas necessidades cognitivas e sociais devem ser atendidas de forma integrada.

Para viabilizar essa proteção e superar o hiato entre a teoria e a prática, a legislação detalha a estrutura operacional desse suporte no parágrafo único do artigo 1º, estabelecendo que o acompanhamento integral compreende a identificação precoce do transtorno, o encaminhamento do educando para diagnóstico, o apoio educacional na rede de ensino e o apoio terapêutico especializado na rede de saúde (Brasil, 2021, art. 1º, parágrafo único). Ao fixar esses quatro pilares fundamentais, a norma fornece a base jurídica necessária para que o suporte escolar seja interpretado como um dever estatal exigível.

O caráter 'integral' decorre da compreensão do estudante como sujeito em desenvolvimento, cujas necessidades cognitivas, emocionais, sociais e educacionais devem ser consideradas de forma integrada (Vygotsky, 2001). Nesse sentido, a efetividade da política depende da articulação contínua entre os sistemas educacional e de saúde, além da participação familiar, conforme preconiza a análise de Hakim (2025) sobre os marcos da Lei nº 14.254/2021.

O artigo 2º da Lei nº 14.254/2021 estabelece que as instituições de educação básica, públicas e privadas, devem “assegurar o cuidado e a proteção” dos educandos com TDAH, prevendo expressamente a “cooperação entre escola, família e serviços de saúde” (Brasil, 2021). Nesse sentido, a diretriz reconhece que “o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem exige atuação conjunta de diferentes atores institucionais” (Brasil, 2021, art. 2º), consolidando a necessidade de uma rede de apoio multidisciplinar e intersetorial para a plena inclusão do estudante.

Dando continuidade à análise dos dispositivos legais, o artigo 3º da Lei nº 14.254/2021 estabelece uma diretriz específica para o suporte individualizado. Conforme o texto normativo, alunos que apresentem “instabilidade de atenção ou dificuldades persistentes de leitura e escrita” devem receber um “acompanhamento específico, adequado às suas necessidades individuais” (Brasil, 2021, art. 3º).

A preocupação da lei em evitar prejuízos no desenvolvimento dialoga com a teoria histórico-cultural de Vygotsky (2001). Nesse sentido, a identificação precoce permite que a mediação

pedagógica atue na zona de desenvolvimento proximal, essencial para que o estudante com transtornos de aprendizagem alcance as habilidades complexas exigidas no processo de alfabetização.

No que se refere à estrutura institucional de apoio, a lei determina que as “necessidades específicas de desenvolvimento desses estudantes devem ser atendidas por profissionais da rede de ensino em articulação com profissionais da área da saúde” (Brasil, 2021, art. 4º). Dessa forma, a colaboração entre os agentes da educação e da saúde torna-se o pilar para que o acompanhamento integral não seja apenas um preceito teórico, mas uma prática capaz de promover o pleno desenvolvimento do estudante.

Por fim, o artigo 5º da Lei nº 14.254/2021 estabelece a obrigatoriedade da formação continuada dos profissionais da educação. Nesse sentido, a norma determina que os sistemas de ensino devem fornecer aos professores acesso a informações qualificadas que possibilitem a identificação precoce de sinais indicativos de transtornos de aprendizagem, bem como a adoção de estratégias pedagógicas adequadas para o atendimento educacional desses estudantes.

A leitura integrada desses dispositivos permite perceber que a Lei nº 14.254/2021, ao impor ao poder público o dever de garantir apoio educacional na rede de ensino e suporte terapêutico especializado na rede de saúde, instituiu para os estudantes com TDAH um conjunto de obrigações estatais funcionalmente equivalente ao AEE previsto para o público-alvo da educação especial. Embora a lei não utilize expressamente o termo "Atendimento Educacional Especializado", os quatro pilares do acompanhamento integral, identificação precoce, diagnóstico, apoio educacional e apoio terapêutico, reproduzem, em essência, a estrutura de suporte individualizado que o AEE oferece aos estudantes com deficiência. Essa equivalência funcional é relevante porque abre caminho para uma interpretação sistemática que reconhece o direito desses estudantes ao suporte especializado, independentemente da omissão formal do art. 58 da LDB (Maximiliano, 2017; Bobbio, 1999).

3. CONFLITO NORMATIVO ENTRE A LEI Nº 14.254/2021 E O ARTIGO 58 DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

O ordenamento jurídico brasileiro apresenta uma contradição interna relevante no que se refere à proteção educacional de estudantes com TDAH. De um lado, a Lei nº 14.254/2021 institui o dever do poder público de garantir acompanhamento integral a esses educandos; de outro, o artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional restringe o público-alvo da educação especial aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, notadamente o Transtorno do Espectro Autista, e altas habilidades ou superdotação.

Como a Lei nº 14.254/2021 não alterou esse dispositivo, os estudantes com TDAH permanecem juridicamente situados em uma zona intermediária: são titulares de direitos previstos em

lei específica, mas não integram formalmente o público da educação especial, o que gera insegurança jurídica quanto à extensão das garantias a eles devidas (Hakim, 2025).

Esse hiato normativo não foi superado pela legislação subsequente. O Decreto nº 12.686/2025, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, reafirmou como público-alvo da educação especial os estudantes com deficiência, com TEA e com altas habilidades ou superdotação, mantendo o TDAH fora desse escopo (Brasil, 2025, art. 4º).

As consequências práticas dessa antinomia são significativas. A ausência de enquadramento formal na educação especial impede que estudantes com TDAH acessem o Atendimento Educacional Especializado (AEE), principal instrumento de suporte pedagógico individualizado previsto na LDB, uma vez que as instituições de ensino tendem a interpretar restritivamente suas obrigações diante da ausência de previsão normativa expressa e uniforme (Paz; Pase, 2025).

Essa interpretação restritiva é agravada pelo fato de que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira não contabiliza esses estudantes na categoria de educação especial no Censo Escolar, classificando-os como portadores de transtornos funcionais específicos, o que os torna invisíveis para fins de planejamento e alocação de recursos educacionais (Brasil, 2026).

A superação dessa antinomia, contudo, não demanda, necessariamente, a edição de nova lei. Sob a perspectiva da hermenêutica jurídica, a Lei nº 14.254/2021 constitui norma especial e posterior em relação ao artigo 58 da LDB, circunstância que, à luz dos critérios clássicos de solução de conflitos normativos (Maximiliano, 2017; Bobbio, 1999), conduz à sua prevalência no tocante aos estudantes com TDAH (Hakim, 2025).

Assim, a interpretação constitucional do direito à educação, alicerçada nos artigos 205 e 208 da Constituição Federal e no princípio da igualdade material, previsto no artigo 3º, incisos III e IV, da Constituição Federal, impede que a ausência de previsão expressa na LDB seja utilizada como fundamento para afastar o suporte educacional destinado a estudantes com necessidades especiais (Brasil, 1988). Nessa perspectiva, negar o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) a estudantes com TDAH, sob o argumento de inexistência de inclusão formal no rol do artigo 58 da LDB, significa condicionar a efetivação de um direito fundamental a uma lacuna legislativa. Tal compreensão mostra-se incompatível com a lógica do mínimo existencial educacional consolidada pela doutrina constitucional brasileira (Sarlet; Figueiredo, 2008).

4. A JUDICIALIZAÇÃO COMO MECANISMO DE GARANTIA DE DIREITOS: ANÁLISE DA JURISPRUDÊNCIA DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE MINAS GERAIS

A insuficiência normativa decorrente do conflito entre a Lei nº 14.254/2021 e o artigo 58 da LDB tem produzido um efeito prático direto: a transferência ao Poder Judiciário da responsabilidade por garantir direitos que deveriam ser assegurados diretamente pelo sistema de ensino. Esse fenômeno, denominado judicialização das políticas educacionais, expressa não apenas a omissão do Estado na implementação das normas vigentes, mas também a insuficiência dos mecanismos administrativos ordinários para resolver conflitos normativos sem a intervenção do Poder Judiciário (Paz; Pase, 2025).

Nesse contexto, a jurisprudência do Tribunal de Justiça de Minas Gerais tem desempenhado papel relevante na consolidação dos direitos educacionais de estudantes com TDAH, contribuindo para a construção de uma interpretação que supera os limites formais da legislação de educação especial. Em dezembro de 2025, a 19ª Câmara Cível do TJMG confirmou sentença que determinava ao Município de Bom Despacho o fornecimento de professor de apoio escolar individualizado a uma criança diagnosticada com TEA e TDAH, matriculada na rede pública de educação infantil. O caso havia sido instaurado pelo Ministério Público estadual mediante ação civil pública, diante da omissão inicial do município em prover o suporte pedagógico recomendado em laudos técnicos e no Plano de Desenvolvimento Individual do estudante (TJMG, 2025).

A decisão é juridicamente relevante por múltiplos aspectos. Em primeiro lugar, o Tribunal reconheceu que o dever estatal de garantir educação inclusiva impõe o fornecimento de professor de apoio individualizado sempre que demonstrada a necessidade específica do aluno, independentemente das previsões normativas gerais que admitem atendimento coletivo (TJMG, 2025). Isso significa que resoluções administrativas estaduais, como a Resolução SEE/MG nº 4.256/2020, que permite o atendimento compartilhado entre múltiplos alunos, não podem se sobrepor ao direito constitucional à educação quando a situação clínica e pedagógica do estudante exige acompanhamento exclusivo.

Em segundo lugar, a decisão reafirmou que a omissão do ente público na implementação de suporte educacional especializado configura violação ao direito fundamental à educação adequada e inclusiva, previsto nos artigos 206 e 208 da Constituição Federal e no artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente. O tribunal afastou expressamente a aplicação mecânica de políticas públicas padronizadas, determinando que as medidas pedagógicas adotadas sejam compatíveis com as necessidades específicas de cada estudante, em consonância com a legislação infraconstitucional aplicável, especialmente a LDB, a Lei nº 7.853/1989 e o Decreto nº 7.611/2011 (TJMG, 2025).

Em terceiro lugar, o caso evidencia um dado processualmente significativo: o município, após a propositura da ação, cumpriu voluntariamente a obrigação e contratou professoras de apoio para os dois turnos escolares, o que levou à extinção do feito com resolução de mérito. Esse desfecho revela

que a judicialização, embora indesejável como mecanismo ordinário de efetivação de direitos, tem se mostrado eficaz na indução do cumprimento das obrigações estatais, funcionando como mecanismo de pressão institucional sobre os entes municipais (Bentes; Souza, 2022).

Esse padrão não é isolado. A mesma 19ª Câmara Cível do TJMG já havia consolidado, em decisões anteriores, a tese de que o direito à educação inclusiva impõe ao ente público o dever de fornecer professor de apoio individualizado quando comprovada a necessidade específica do aluno, independentemente das previsões normativas gerais de atendimento coletivo (TJMG, 2024a; TJMG, 2024b). A reiteração desse entendimento ao longo de múltiplos julgados indica a formação de uma jurisprudência consistente que, na prática, equipara o nível de proteção assegurado aos estudantes com TDAH ao conferido às pessoas com deficiência amparadas pela Lei Brasileira de Inclusão.

A análise da jurisprudência do TJMG permite extrair, por raciocínio indutivo, uma conclusão juridicamente relevante: partindo da observação de casos concretos e reiterados deste tribunal, é possível identificar uma tendência interpretativa que já se verifica também em outras cortes estaduais, como o TJRJ, no sentido de responder afirmativamente à questão central deste estudo (Gil, 2008). Ao determinar o fornecimento de professor de apoio individualizado e ao reconhecer que critérios administrativos internos não podem se sobrepor ao dever constitucional de assegurar educação inclusiva, os tribunais constroem, caso a caso, o entendimento de que os estudantes com TDAH são titulares do direito ao suporte educacional especializado equivalente ao AEE, independentemente de sua ausência formal no artigo 58 da LDB. Tal posicionamento jurisprudencial, embora ainda não consolidado em súmula vinculante ou decisão do STF, representa o estado atual mais avançado do direito brasileiro sobre a matéria e oferece o fundamento necessário para que gestores educacionais e instituições de ensino adotem o suporte especializado como obrigação e não como mera concessão (Paz; Pase, 2025; Hakim, 2025).

5. INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS E REDE DE APOIO MULTIDISCIPLINAR NA CONCRETIZAÇÃO DO ACOMPANHAMENTO INTEGRAL

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), também denominado em algumas redes de ensino como Plano de Atendimento Individualizado (PAI), constitui-se como instrumento pedagógico fundamental para o acompanhamento e registro do processo de aprendizagem. Sua principal função é organizar e orientar o planejamento das intervenções docentes, assegurando que o percurso formativo do estudante com TDAH respeite suas singularidades e necessidades específicas (Poker *et al.*, 2013).

Embora as pessoas com TDAH não estejam formalmente inseridas como público-alvo da educação especial nos termos da LDB, algumas redes estaduais e municipais de ensino têm ampliado a utilização do PDI como estratégia de promoção da equidade e de permanência escolar, a exemplo da Resolução SEE/MG nº 5.150/2025, que instituiu diretrizes de acompanhamento pedagógico específicas para estudantes com transtornos de aprendizagem (MINAS GERAIS, 2025).

O instrumento assume papel relevante na construção de práticas pedagógicas inclusivas. Sua elaboração deve ocorrer de forma colaborativa, envolvendo o professor da sala regular, a equipe pedagógica e, sempre que possível, profissionais do AEE e da área da saúde (Brasil, 2009, art. 9º). Trata-se de um documento dinâmico, que deve ser atualizado periodicamente, contemplando metas de curto, médio e longo prazo, bem como a descrição dos recursos de acessibilidade e das estratégias pedagógicas a serem adotadas (Poker *et al.*, 2013). Em termos finalísticos, o PDI funciona como elo entre o diagnóstico clínico e a prática docente, traduzindo necessidades neurobiológicas em intervenções pedagógicas concretas (Barkley, 2006).

No que se refere às práticas pedagógicas direcionadas a estudantes com TDAH, destacam-se estratégias que favorecem a organização, o foco e o engajamento. A segmentação de tarefas consiste na divisão de atividades complexas em etapas menores e sequenciais, facilitando sua execução pelo estudante. A adaptação do ambiente escolar é igualmente relevante, recomendando-se o posicionamento do estudante em local com menor incidência de estímulos distratores (Dupaul; Stoner, , 2014; Barkley, 2006).

O uso de reforço positivo e mediação pedagógica, com *feedbacks* imediatos e valorização do esforço, também se mostra eficaz para o fortalecimento da autoestima e da persistência do estudante com TDAH (Dupaul; Stoner,, 2014; BARKLEY, 2006). Soma-se a isso a utilização de tecnologias educacionais e materiais multissensoriais, que ampliam às possibilidades de aprendizagem e favorecem a autonomia (Dupaul; Stoner,, 2014).

No campo da avaliação da aprendizagem, é imprescindível a adoção de uma abordagem contínua, processual e formativa, priorizando os avanços qualitativos do estudante (Luckesi, 2011). Para tanto, devem ser implementados ajustes avaliativos que garantam a equidade, tais como a ampliação do tempo para realização de atividades, a aplicação de avaliações em ambientes com menor estímulo, a possibilidade de respostas orais e a diversificação dos instrumentos avaliativos, incluindo portfólios e registros sistemáticos (ABDA, 2024; Dupaul; Stoner, 2014).

Assim, a avaliação deixa de possuir natureza estritamente classificatória, passando a configurar-se como instrumento de inclusão direcionado à identificação de barreiras e à orientação de intervenções pedagógicas mais adequadas (Luckesi, 2011), em consonância com os princípios que regem a educação inclusiva (Mantoan, 2003).

Nesse sentido, as tecnologias digitais assumem papel cada vez mais relevante no contexto educacional contemporâneo, especialmente no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade. Nesse cenário, observa-se uma natureza ambivalente dessas ferramentas, que podem atuar tanto como mediadoras da inclusão quanto como elementos potencialmente agravantes das dificuldades inerentes ao transtorno.

Sob a perspectiva inclusiva, o uso de aplicativos educacionais, *softwares* interativos e plataformas digitais de aprendizagem possibilita a personalização do ensino, respeitando o ritmo individual do estudante. Tais recursos favorecem o fornecimento de *feedbacks* imediatos, contribuindo para a manutenção do interesse, do engajamento e da organização cognitiva de alunos com dificuldades atencionais. Dessa forma, a tecnologia, quando utilizada de maneira planejada, amplia as possibilidades pedagógicas e fortalece a autonomia do educando (SILVA *et al.*, 2025).

Por outro lado, o uso excessivo e desregulado de dispositivos eletrônicos pode produzir efeitos adversos, especialmente em fases iniciais do desenvolvimento. A exposição prolongada a ambientes digitais altamente estimulantes pode estar associada à redução da capacidade de concentração, a prejuízos no desenvolvimento cognitivo e, em determinados casos, à intensificação de comportamentos semelhantes aos do TDAH (Lago *et al.*, 2024; Lins *et al.*, 2024).

Diante dessa dualidade, a formação continuada de professores configura-se como elemento central para a efetiva integração das tecnologias ao processo pedagógico. Nesse contexto, ferramentas digitais podem atuar como suporte à formação docente, auxiliando na elaboração de estratégias didáticas mais inclusivas e no compartilhamento de experiências entre profissionais da educação.

Entretanto, a utilização eficaz das tecnologias e a promoção da inclusão educacional não podem ser compreendidas como responsabilidades isoladas do professor. A efetivação da Lei nº 14.254/2021 e a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas dependem da estruturação de uma rede de apoio multidisciplinar que integre as áreas da educação, da saúde e da assistência social, com a participação ativa da família, assegurando um acompanhamento verdadeiramente integral do estudante (Brasil, 2021, arts. 2º e 3º).

Esse acompanhamento pressupõe a articulação entre o ambiente escolar, a família e profissionais especializados, como psicólogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos. A atuação conjunta desses agentes possibilita a identificação precoce de dificuldades, o monitoramento do desenvolvimento do estudante e a adoção de intervenções mais eficazes (Resende, Nunes Cordeiro, 2024).

Assim, a colaboração intersetorial torna-se indispensável para garantir que o uso das tecnologias ocorra de forma equilibrada e que o percurso educacional do aluno com TDAH seja

conduzido de maneira inclusiva, respeitando suas especificidades e promovendo seu pleno desenvolvimento.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei nº 14.254/2021 representa um avanço normativo significativo no ordenamento jurídico brasileiro, ao instituir o dever do poder público de garantir acompanhamento integral aos estudantes com TDAH, estruturado em quatro pilares: identificação precoce, encaminhamento para diagnóstico, apoio educacional e suporte terapêutico especializado. Esse conjunto de obrigações confere ao suporte escolar o caráter de dever estatal exigível, superando a lógica de ações pedagógicas isoladas e reconhecendo o estudante como sujeito em desenvolvimento multidimensional, cujas necessidades cognitivas, emocionais e sociais devem ser atendidas de forma integrada entre os sistemas de educação e saúde.

Contudo, a efetividade dessa legislação é comprometida por uma contradição interna do próprio ordenamento jurídico. O artigo 58 da LDB restringe o público-alvo da educação especial a estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades, não contemplando o TDAH, o que gera insegurança jurídica quanto à extensão dos direitos desse grupo de estudantes. Essa antinomia não foi superada pelo Decreto nº 12.686/2025, que ao instituir a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva manteve o mesmo recorte restritivo, confirmando que o conflito entre a Lei nº 14.254/2021 e a LDB é estrutural e não circunstancial.

Como consequência direta, as instituições de ensino tendem a interpretar restritivamente suas obrigações, e os estudantes com TDAH permanecem invisíveis nos instrumentos oficiais de coleta de dados educacionais, classificados pelo INEP como possuidores de transtornos funcionais específicos, o que os exclui do sistema de financiamento da educação especial.

A judicialização emerge, nesse contexto, como consequência direta das lacunas normativas e da insuficiência das políticas públicas. A jurisprudência do Tribunal de Justiça de Minas Gerais consolidou o entendimento de que o fornecimento de professor de apoio individualizado é obrigação estatal sempre que demonstrada a necessidade específica do estudante, não podendo critérios administrativos internos se sobrepor ao dever constitucional de assegurar educação inclusiva. Embora eficaz na garantia de direitos individuais, a judicialização opera caso a caso, não produz efeitos preventivos sobre o conjunto dos municípios e revela, em última análise, a insuficiência do sistema normativo para resolver administrativamente as antinomias existentes sem recurso ao Poder Judiciário.

O Plano de Desenvolvimento Individual apresenta-se como o principal instrumento para a concretização do acompanhamento integral no cotidiano escolar. A elaboração colaborativa, envolvendo professor da sala regular, equipe pedagógica, profissionais do AEE e da saúde, permite traduzir as necessidades neurobiológicas do estudante em intervenções pedagógicas concretas, organizadas em metas de curto, médio e longo prazo.

As estratégias mais eficazes para estudantes com TDAH incluem a segmentação de tarefas em etapas sequenciais, a adaptação do ambiente com redução de estímulos distratores, o uso de reforço positivo com *feedbacks* imediatos e a diversificação dos instrumentos avaliativos, com adoção de abordagem formativa e processual que priorize os avanços qualitativos em detrimento da lógica classificatória.

As tecnologias digitais ocupam papel ambivalente nesse processo: quando utilizadas de forma planejada, ampliam as possibilidades pedagógicas e favorecem a autonomia do estudante; quando usadas de forma excessiva e desregulada, podem intensificar as dificuldades atencionais. Esse equilíbrio depende diretamente da formação continuada dos professores, que constitui obrigação expressa da Lei nº 14.254/2021 e condição indispensável para a identificação precoce dos transtornos e a adoção de estratégias pedagógicas adequadas.

A efetivação do acompanhamento integral, portanto, não pode ser compreendida como responsabilidade isolada do professor, mas exige a estruturação de uma rede de apoio multidisciplinar que articule escola, família, profissionais de saúde e gestores educacionais.

Conclui-se, portanto, que os estudantes com TDAH são titulares do direito ao Atendimento Educacional Especializado no sistema educacional brasileiro, ainda que esse transtorno não esteja expressamente previsto no artigo 58 da LDB como público-alvo da educação especial. Esse direito decorre da interpretação sistemática entre a Lei nº 14.254/2021 e a Constituição Federal, bem como da equivalência funcional entre o acompanhamento integral instituído pela Lei e a estrutura do AEE, concretizando-se pelo reconhecimento jurisprudencial progressivo dos tribunais estaduais. Para tanto, a ausência de previsão expressa na LDB configura lacuna normativa, e não vedação, que deve ser preenchida pelo intérprete à luz dos princípios constitucionais da igualdade material, da dignidade da pessoa humana e da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO (ABDA). **Ajustes, adaptações e intervenções básicas para alunos com TDAH**. Rio de Janeiro: ABDA, 2024. Disponível em: <https://tdah.org.br/ajustes-adaptacoes-e-intervencoes-basicas-para-alunos-com-tdah>. Acesso em: 02 mar. 2026.

BARKLEY, Russell A. **Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment**. 2. ed. New York: Guilford Press, 2002.

BARKLEY, Russell A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual de diagnóstico e tratamento**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BENTES, H. da C.; SOUZA, M. de F. M. de. **A educação como um direito social: reserva do possível x mínimo existencial**. E-Acadêmica, v. 3, n. 2, e6132232, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.52076/eacad-v3i2.232>. Acesso em: 02 mar. 2026.

BOBBIO, Norberto. **Teoria do ordenamento jurídico**. 10. ed. Brasília: Editora UnB, 1999.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 mar. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 18 de outubro de 2025**. Institui a Política e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 02 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 mar. 2026.

BRASIL. **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, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 02 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 dez. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.254-de-30-de-novembro-de-2021-363377461>. Acesso em: 05 mar. 2026.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2.630, de 2021**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TDAH. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2291884>. Acesso em: 05 mar. 2026.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 479, de 2025**. Define a Pessoa com TDAH como Pessoa com Deficiência para todos os efeitos legais. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2484087>. Acesso em: 05 mar. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional

Especializado na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 13 mar. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Pessoas com transtornos funcionais específicos devem ser informadas no Censo Escolar como público-alvo da educação especial?** Brasília: Inep, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/censo-escolar/educacao-especial-2/pessoas-com-transtornos-funcionais-especificos>. Acesso em: 14 abr. 2026.

DUPAUL, George J.; STONER, Gary. **ADHD in the Schools: Assessment and Intervention Strategies**. 3. ed. New York: Guilford Press, 2014.

ALMEIDA, Lucas Nolasco Pinto de. **Efeitos do uso excessivo de tecnologias no desenvolvimento cognitivo e comportamental de crianças**. *Revista FT*, v. 29, n. 145, abr. 2025. DOI: 10.69849/revistaft/ar10202504300954. Disponível em: <https://revistaft.com.br/efeitos-do-uso-excessivo-de-tecnologias-no-desenvolvimento-cognitivo-e-comportamental-de-criancas/>. Acesso em: 31 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Entre 5% e 8% da população mundial apresenta Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade**. Brasília, DF, set. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/setembro/entre-5-e-8-da-populacao-mundial-apresenta-transtorno-de-deficit-de-atencao-com-hiperatividade>. Acesso em: 02 mar. 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAKIM, Claudia. **Análise da Lei nº 14.254/2021 e seus impactos na forma de atendimento aos alunos com TDAH**. Espaço Aberto AASP, São Paulo, 2025. Disponível em: <https://www.aasp.org.br/espaco-aberto/analise-da-lei-no-14-254-2021-e-seus-impactos-na-forma-de-atendimento-aos-alunos-com-tdah-e-outros-transtornos-de-aprendizagem/>. Acesso em: 31 mar. 2026.

LINS, H. et al. **Uso de telas por crianças com TDAH do Ensino Fundamental Menor: impactos no processo de aprendizagem**. *Revista Foco*, v. 17, n. 4, 2024. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/8363>. Acesso em: 02 mar. 2026.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAIA, Lucas Alves. **Direitos de escolares com transtornos de aprendizagem: checklist de rastreio da Lei Federal 14.254/21**. 2025. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Fonoaudiologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/f2710260-d943-4b1f-803f-878ea2ab5ba5/content>.

MAXIMILIANO, Carlos. **Hermenêutica e aplicação do direito**. 21. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2017.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 5.150, de 14 de abril de 2025**. Dispõe sobre as Diretrizes Educacionais e acompanhamento pedagógico aos estudantes com Transtornos de Aprendizagem. Belo Horizonte, 2025.

MINAS GERAIS. Tribunal de Justiça. **Remessa Necessária Cível nº 1.0000.25.302220-6/001**. Autor: Ministério Público do Estado de Minas Gerais. Réu: Município de Bom Despacho. Relator: Juiz Convocado Marcus Vinícius Mendes do Valle. Belo Horizonte, 11 dez. 2025.

MINAS GERAIS. Tribunal de Justiça. **Apelação Cível nº 1.0000.23.174802-1/002**. Relator: Des. Leite Praça. Belo Horizonte, 28 nov. 2024.

MINAS GERAIS. Tribunal de Justiça. **Apelação Cível nº 1.0000.23.231369-2/002**. Relator: Des. Carlos Henrique Perpétuo Braga. Belo Horizonte, 1 ago. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

PAZ, Cláudia Terra do Nascimento; PASE, Nicole Melo. **Índice de favorabilidade aos dispositivos legais de ingresso, permanência e êxito para estudantes com TDAH: análise das jurisprudências brasileiras a partir de 2021**. *Revista Caderno Pedagógico*, v. 22, n. 11, 2025. Acesso em: 31 mar. 2026.

PESSOAS COM TRANSTORNOS FUNCIONAIS ESPECÍFICOS DEVEM SER INFORMADAS NO CENSO ESCOLAR COMO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL? — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/censo-escolar/educacao-especial-2/pessoas-com-transtornos-funcionais-especificos>. Acesso em: 14 abr. 2026.

POKER, Rosimar Bortolini et al. **Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado**. Marília: Oficina Universitária/UNESP, 2013. DOI: <https://doi.org/10.36311/2013.978-85-7983-393-9>.

RESENDE, S. D. de; NUNES CORDEIRO, S. M. **A prática psicopedagógica no TDAH infantil: do diagnóstico à intervenção**. *SciELO Preprints*, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.10253>. Acesso em: 29 abr. 2026.

SARLET, Ingo Wolfgang; FIGUEIREDO, Mariana Filchtiner. **Reserva do possível, mínimo existencial e direito à saúde: algumas aproximações**. *Revista de Doutrina da 4ª Região*, Porto Alegre, n. 24, jul. 2008. Disponível em: https://revistadoutrina.trf4.jus.br/artigos/edicao024/ingo_mariana.html. Acesso em: 29 abr. 2026.

SANTOS, Rauany Silva dos. **Formação de professores para o atendimento de estudantes com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade aliada à plataforma Educa Inclusão**. 2025. 96 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Tecnologia Educacional) – Instituto Universidade Virtual, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2025. Disponível em: <http://www.educainclusao.com>. Acesso em: 29 abr. 2026.

SILVA, R. et al. **Implementação de tecnologias assistivas para apoiar alunos com TDAH na aprendizagem de Matemática no Ensino Fundamental**. *Caderno Pedagógico*, 2025. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/16018>.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

