FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O TDAH COMO DESAFIO À PRÁTICA PEDAGÓGICA

Francisca Thanisia de Freitas Falcão

Doutoranda em Psicologia- Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Fortaleza–CE, Brasil.; psithanisiafalcao@gmail.com

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar a formação inicial de professores frente aos desafios da educação inclusiva, tomando o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) como analisador das práticas pedagógicas contemporâneas. Trata-se de uma revisão integrativa de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir de levantamento nas bases SciELO, Google Acadêmico e Periódicos CAPES, contemplando produções publicadas entre 2010 e 2024. Utilizaram-se os descritores "formação docente", "educação inclusiva", "TDAH", "medicalização da infância" e "práticas pedagógicas", resultando em um corpus de 21 estudos. Os resultados indicam que a formação inicial docente permanece marcada por uma racionalidade técnica, evidenciando limitações na articulação entre teoria e prática no contexto da educação inclusiva. Observa-se, ainda, a predominância de interpretações de base biomédica do TDAH, que tendem a deslocar a análise das dificuldades escolares para o plano individual. Conclui-se que a inserção da pesquisa na formação inicial contribui para o desenvolvimento de uma postura reflexiva, favorecendo a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas frente à diversidade.

Palavras-chave: Formação docente. Educação inclusiva. TDAH. Medicalização da infância. Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores constitui um eixo estruturante da qualidade da educação, na medida em que orienta concepções de ensino, práticas pedagógicas e modos de intervenção no processo educativo. Longe de se restringir a um percurso técnico, trata-se de um processo formativo complexo, que articula saberes científicos, experiências práticas e posicionamentos ético-políticos, incidindo diretamente sobre a capacidade docente de compreender e responder à diversidade presente no contexto escolar (Tardif, 2014; Freire, 1996).

No cenário brasileiro, esse debate ganha centralidade a partir da consolidação de políticas públicas voltadas à educação inclusiva, como o Plano Nacional de Educação – PNE

(Lei nº 13.005/2014) e a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei nº 13.146/2015), que asseguram o direito à educação para todos. Entretanto, a efetivação desses dispositivos no cotidiano escolar ainda enfrenta limites significativos, sobretudo no que se refere à formação docente, frequentemente insuficiente para lidar com a complexidade das demandas impostas pela diversidade (Brasil, 2014; Brasil, 2015).

Nesse contexto, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tem assumido lugar de destaque no discurso educacional contemporâneo, sendo amplamente mobilizado como explicação para dificuldades relacionadas à atenção, ao comportamento e ao rendimento acadêmico. Estima-se que entre 3% e 7% das crianças em idade escolar apresentem características associadas ao transtorno, o que evidencia sua presença significativa no ambiente escolar (Mattos, 2019). Contudo, sua crescente visibilidade não pode ser compreendida de forma isolada, pois se insere em um campo atravessado por discursos científicos, normativas institucionais e expectativas pedagógicas historicamente produzidas (American Psychiatric Association, 2014).

A associação recorrente entre dificuldades escolares e diagnósticos revela o avanço de processos de medicalização da infância, nos quais comportamentos são convertidos em categorias clínicas, deslocando para o indivíduo questões que também se produzem no contexto pedagógico. Esse movimento reforça práticas de normalização e obscurece a dimensão relacional da aprendizagem, contribuindo para a produção de dinâmicas excludentes no espaço escolar (Foucault, 2008; Alves et al., 2021).

Diante disso, coloca-se o seguinte problema de pesquisa: em que medida a formação inicial de professores tem preparado os futuros docentes para enfrentar, de forma crítica e inclusiva, as demandas pedagógicas associadas ao TDAH? Tal questão evidencia a necessidade de compreender a formação docente como processo de construção de um conhecimento profissional situado, capaz de articular teoria, prática e reflexão crítica sobre a ação pedagógica (Nóvoa, 2022).

Do ponto de vista metodológico, o presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, desenvolvida a partir de levantamento de produções nas bases SciELO, Google Acadêmico e Periódicos CAPES, no período de 2010 a 2024, utilizando descritores relacionados à formação docente, educação inclusiva, TDAH, medicalização da infância e práticas pedagógicas.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é analisar a formação inicial de professores frente ao TDAH, discutindo suas implicações para a educação inclusiva, a partir da articulação entre

teoria histórico-cultural, afetividade e crítica à medicalização da infância (Vygotsky, 1998; Foucault, 2008).

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: ENTRE A RACIONALIDADE TÉCNICA E A COMPLEXIDADE DA PRÁTICA

A formação inicial de professores, historicamente ancorada na racionalidade técnica, tem privilegiado a transmissão de conteúdos e a aplicação de métodos padronizados. Tal orientação reduz a docência a um conjunto de procedimentos operacionais. Com isso, obscurece-se a dimensão interpretativa e relacional do trabalho docente. Por exemplo, planos de aula rigidamente prescritos tendem a ignorar as singularidades dos estudantes e as contingências do contexto escolar. Essa perspectiva limita a capacidade do professor de agir de modo crítico e situado, desconsiderando a complexidade das interações pedagógicas e a produção de sentidos no cotidiano da sala de aula (Tardif, 2014; Schön, 2000).

Essa limitação torna-se mais evidente no campo da educação inclusiva. A diversidade presente nas escolas desafia modelos baseados na homogeneidade e na previsibilidade. Estudantes com diferentes ritmos, histórias e modos de aprender tensionam práticas uniformizadoras. Por exemplo, a mesma estratégia expositiva pode engajar alguns alunos e excluir outros. Nesse cenário, exige-se do professor leitura contextual, escuta qualificada e capacidade de reinvenção. A docência passa a demandar julgamento profissional, não apenas aplicação de técnicas. Trata-se de uma prática situada, que articula conhecimento, sensibilidade e decisão em tempo real (Booth; Ainscow, 2011; Tardif, 2014).

Booth e Ainscow (2011) sustentam que a inclusão não se reduz à presença física do estudante na escola.

Ela implica a transformação das culturas, políticas e práticas institucionais. Isso requer revisão de currículos, avaliação e organização do ensino. Por exemplo, flexibilizar tempos, diversificar linguagens e promover trabalho colaborativo entre professores ampliam as oportunidades de participação. Nessa direção, a formação docente deve ser compreendida como processo contínuo, que integra experiência, teoria e reflexão crítica. O saber docente não é estático. Ele se produz na ação e se reconstrói na análise da ação (Tardif, 2014; Booth; Ainscow, 2011).

Freire (1996) aprofunda essa compreensão ao afirmar que ensinar é um ato ético e político. Exige coragem para problematizar a realidade e compromisso com a transformação social. O professor não é neutro. Ele atua em um campo atravessado por relações de poder e produção de subjetividades. Por exemplo, ao escolher conteúdos, formas de avaliação e modos

de interação, o docente pode incluir ou excluir, legitimar ou silenciar saberes. Assim, a prática pedagógica deve ser orientada por princípios de diálogo, criticidade e reconhecimento do outro como sujeito de direitos (Freire, 1996; Giroux, 1997; Nóvoa, 2022).

Nesse quadro, a formação inicial precisa deslocar-se de um modelo transmissivo para uma perspectiva investigativa. A pesquisa na graduação emerge como dispositivo formativo central. Ela introduz o futuro professor no exercício de problematizar, coletar dados, interpretar situações e tomar decisões fundamentadas. Por exemplo, investigar dificuldades de atenção em sala de aula permite compreender fatores pedagógicos, e não apenas rotular o estudante. Esse movimento fortalece a autonomia intelectual e a responsabilidade ética do docente. O professor passa de executor a produtor de conhecimento (Nóvoa, 2022; Tardif, 2014).

Ademais, a articulação entre universidade e escola básica é decisiva. Estágios supervisionados, projetos de intervenção e grupos de estudo criam condições para a integração entre teoria e prática. Por exemplo, analisar registros de aula, discutir casos e planejar coletivamente favorece a construção de saberes profissionais mais consistentes. Essa aproximação rompe a dicotomia entre formação acadêmica e realidade escolar, ampliando a pertinência das ações pedagógicas (Booth; Ainscow, 2011; Nóvoa, 2022).

A superação da racionalidade técnica não implica abandono do rigor metodológico. Implica, sim, sua reconfiguração. O conhecimento pedagógico deve ser mobilizado de modo crítico e flexível. A formação inicial precisa desenvolver competências de análise, decisão e avaliação contínua. Em contextos inclusivos, isso significa planejar com base na diversidade, monitorar processos e ajustar intervenções. Assim, a docência afirma-se como prática complexa, situada e reflexiva, orientada por evidências e por compromisso ético com a aprendizagem de todos (Tardif, 2014; Freire, 1996).

TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A PRODUÇÃO SOCIAL DO DESENVOLVIMENTO

A teoria histórico-cultural, formulada por Lev S. Vygotsky, inaugura uma inflexão decisiva no campo da psicologia e da educação ao deslocar o eixo explicativo do desenvolvimento humano do plano individual para o plano social e histórico. Nessa perspectiva, as funções psicológicas superiores não são inatas nem exclusivamente internas, mas constituem-se por meio das interações mediadas culturalmente. O sujeito, portanto, não preexiste às relações; ele se produz nelas. Por exemplo, a linguagem, o pensamento e a memória voluntária emergem no intercâmbio social antes de serem internalizados. Tal compreensão

rompe com concepções naturalizantes e reafirma o caráter histórico e relacional do desenvolvimento (Vygotsky, 1978; Vygotsky, 1998).

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) sintetiza essa concepção ao evidenciar que o desenvolvimento não se restringe ao que o indivíduo realiza de forma autônoma. Ele inclui, sobretudo, aquilo que pode ser alcançado com auxílio, orientação e mediação (Vygotsky, 1998). Em sala de aula, por exemplo, um estudante pode não resolver uma atividade sozinho, mas consegue avançar significativamente quando apoiado por um professor ou por pares mais experientes. Nesse sentido, o ensino antecede e impulsiona o desenvolvimento. A aprendizagem torna-se, assim, um processo ativo e compartilhado, no qual a mediação pedagógica ocupa lugar central. (Vygotsky, 1978; Freire, 1996).

Essa perspectiva produz um deslocamento epistemológico relevante. Ao invés de localizar no sujeito a origem de suas dificuldades, a teoria histórico-cultural convida a analisar as condições concretas de aprendizagem. No caso do TDAH, por exemplo, dificuldades de atenção não podem ser compreendidas como atributos fixos e imutáveis. Elas se configuram nas relações estabelecidas no contexto escolar. Uma prática pedagógica pouco significativa, excessivamente expositiva ou desarticulada da realidade do estudante pode intensificar tais dificuldades. Por outro lado, estratégias mediadas, interativas e contextualizadas podem ampliar significativamente as possibilidades de engajamento (Mattos, 2019; Vygotsky, 1998).

Nesse sentido, a noção de mediação assume centralidade. O professor deixa de ser um transmissor de conteúdos e passa a atuar como organizador de experiências de aprendizagem. Por exemplo, ao propor atividades colaborativas, utilizar recursos visuais ou fragmentar tarefas complexas, o docente cria condições para que o estudante avance para além de seu nível atual. A aprendizagem, portanto, não é um processo linear. Ela é dinâmica, situada e atravessada por múltiplos fatores sociais, culturais e afetivos (Vygotski, 1978; Tardif, 2014).

Lanuti e Mantoan (2021) reforçam essa compreensão ao afirmar que a inclusão exige a reorganização do sistema educacional a partir das singularidades dos estudantes. Isso implica reconhecer que não há um único ritmo ou forma de aprender. No entanto, observa-se a persistência de práticas pedagógicas baseadas em critérios normativos, que tendem a classificar e hierarquizar os alunos. O aumento de diagnósticos, muitas vezes realizados sem rigor técnico, evidencia essa lógica de normalização, que reduz a complexidade da experiência humana e obscurece as dimensões sociais do processo educativo (Alves et al., 2021; Booth; Ainscow, 2011).

Assim, a teoria histórico-cultural oferece não apenas um referencial explicativo, mas também um horizonte ético e político para a educação. Ao afirmar que todo sujeito é

potencialmente capaz de aprender, desde que lhe sejam garantidas condições de mediação adequadas, essa abordagem sustenta uma concepção inclusiva de ensino. A diferença deixa de ser problema. Torna-se ponto de partida. Nesse quadro, o TDAH não deve ser interpretado como limite absoluto, mas como convocação à reinvenção das práticas pedagógicas (Vygotsky, 1978; Mattos, 2019).

AFETIVIDADE COMO DIMENSÃO ESTRUTURANTE DA APRENDIZAGEM

A tradição pedagógica ocidental, fortemente influenciada pelo racionalismo moderno, instituiu uma clivagem entre razão e emoção, atribuindo centralidade aos processos cognitivos e relegando a afetividade a um plano secundário. Tal separação, contudo, revela-se teoricamente inconsistente e empiricamente limitada. Wallon (1971) demonstra que a afetividade constitui a base das primeiras relações do sujeito com o mundo, organizando sua experiência e orientando suas ações. Nessa direção, a emoção não antecede nem sucede a cognição; ela a atravessa. Portanto, compreender a aprendizagem exige reconhecer a unidade funcional entre emoção, ação e pensamento (Wallon, 1971).

Vygotsky (1998) aprofunda essa compreensão ao afirmar que não há pensamento sem afeto. Para o autor, todo processo cognitivo está impregnado de significados subjetivos, construídos nas relações sociais. Isso implica afirmar que a aprendizagem não ocorre em um vazio emocional. Ao contrário, ela se produz em contextos nos quais o sujeito atribui sentido ao que aprende. Por exemplo, um conteúdo escolar pode ser tecnicamente bem estruturado, mas se não mobiliza o interesse ou o envolvimento do estudante, tende a não se consolidar. Assim, cognição e afetividade constituem um sistema integrado e indissociável (Vygotsky, 1998).

No contexto do TDAH, essa articulação torna-se ainda mais evidente. As dificuldades de autorregulação emocional, frequentemente associadas ao transtorno, impactam diretamente a atenção, a persistência e a organização das atividades. Em sala de aula, é comum observar estudantes que abandonam tarefas com facilidade, demonstram frustração diante de erros ou apresentam resistência a atividades que exigem esforço contínuo. Esses comportamentos não podem ser interpretados apenas como falhas cognitivas. Eles expressam também modos de relação com o saber e com o ambiente escolar (Mattos, 2019; Alves et al., 2021).

Diante disso, a construção de vínculos afetivos positivos assume papel central na prática pedagógica. O professor, ao reconhecer o estudante em sua singularidade, cria condições para o engajamento e a participação. Por exemplo, ao valorizar pequenas conquistas, oferecer feedbacks construtivos e estabelecer uma comunicação empática, o docente fortalece a

confiança do aluno em suas próprias capacidades. Esse movimento não elimina as dificuldades, mas amplia as possibilidades de enfrentamento. A aprendizagem, nesse caso, deixa de ser uma imposição e passa a ser uma experiência significativa (Wallon, 1971; Mattos, 2019).

Freire (1996) contribui de forma decisiva para essa discussão ao afirmar que a educação é um ato relacional, mediado pelo diálogo, pela escuta e pelo reconhecimento do outro como sujeito de saber. Nessa perspectiva, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para que ele seja produzido. Isso implica uma postura ética, que recusa a objetificação do estudante e valoriza sua história, seus saberes e suas experiências. Por exemplo, ao integrar vivências do aluno ao conteúdo escolar, o professor estabelece pontes entre o conhecimento acadêmico e a realidade concreta, favorecendo a construção de sentido (Freire, 1996).

A prática pedagógica inclusiva, portanto, não se reduz à adaptação de materiais ou à flexibilização de atividades. Ela exige a construção de relações que sustentem o processo de aprendizagem. No caso do TDAH, isso significa reconhecer que o engajamento não depende apenas de estratégias didáticas, mas também da qualidade dos vínculos estabelecidos no espaço escolar. A afetividade, nesse sentido, não é um recurso adicional. Ela é condição estruturante da aprendizagem (Booth; Ainscow, 2011; Vygotsky, 1998).

Ademais, ao considerar a afetividade como dimensão central, desloca-se o foco da intervenção pedagógica do controle do comportamento para a compreensão das condições que produzem determinadas manifestações. Por exemplo, a agitação em sala pode ser resultado de atividades pouco significativas ou de um ambiente pouco acolhedor. Assim, ao invés de reforçar práticas punitivas, o professor pode reorganizar o contexto de aprendizagem, tornando-o mais interativo e significativo. Esse deslocamento representa uma mudança paradigmática na forma de compreender o processo educativo (Alves et al., 2021; Freire, 1996).

No horizonte da educação inclusiva, a afetividade assume um papel político. Ao reconhecer e valorizar as diferenças, a escola cria condições para a participação efetiva de todos os estudantes. Isso implica não apenas incluir fisicamente, mas promover pertencimento, reconhecimento e dignidade. No caso do TDAH, significa ir além do diagnóstico e investir em práticas que potencializem o sujeito em sua totalidade. Dessa forma, a afetividade se afirma como eixo estruturante de uma pedagogia comprometida com a transformação social e com a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva (Booth; Ainscow, 2011; Wallon, 1971).

MEDICALIZAÇÃO DA INFÂNCIA E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES

A medicalização da infância, intensificada nas últimas décadas, configura-se como um fenômeno complexo, situado na interseção entre saber médico, práticas escolares e dispositivos de regulação social. Não se trata apenas de um avanço técnico no campo da saúde, mas de uma

reconfiguração das formas de compreender e governar a infância. Ao transformar comportamentos em categorias diagnósticas, institui-se um regime de verdade que define o que é considerado normal ou patológico. Por exemplo, inquietação, distração ou impulsividade, traços historicamente vinculados à infância passam a ser interpretados como sintomas clínicos. Tal movimento evidencia a expansão de um poder normativo que atravessa instituições e produz modos de subjetivação (Foucault, 2008; Cordeiro et al., 2020).

No caso do TDAH, essa lógica torna-se ainda mais evidente. O predomínio do discurso biomédico tende a reduzir a complexidade do fenômeno a explicações de ordem neurobiológica. Com isso, aspectos sociais, pedagógicos e subjetivos são frequentemente secundarizados. Em contextos escolares, por exemplo, dificuldades relacionadas à organização da aula, ao ritmo pedagógico ou às condições socioemocionais dos estudantes são deslocadas para o campo do diagnóstico individual. Esse deslocamento produz um efeito de desresponsabilização institucional e reforça a ideia de que o problema reside no aluno. Assim, a centralidade da explicação orgânica contribui para obscurecer a dimensão relacional do processo educativo (Danziato; Souza, 2018; Mattos, 2019).

Nesse panorama, o conceito de neurocapitalismo, proposto por Bonelli (2020), oferece uma chave analítica relevante. Segundo o autor, as transformações contemporâneas articulam interesses econômicos, indústria farmacêutica e produção de diagnósticos. Comportamentos passam a ser convertidos em categorias passíveis de intervenção medicamentosa. Por exemplo, a dificuldade de concentração em sala de aula pode ser rapidamente associada à necessidade de uso de fármacos. No Brasil, a Lei nº 14.254/2021 intensifica essa dinâmica ao atribuir à escola a função de identificar sinais precoces de transtornos. Tal medida, embora apresentada como estratégia de cuidado, reforça a inserção da lógica biomédica no espaço educativo e amplia o campo de vigilância sobre a infância (Brasil, 2021; Bonelli, 2020).

Diante desse quadro, torna-se imprescindível deslocar o olhar da patologização para a problematização das condições pedagógicas e sociais que produzem determinadas manifestações comportamentais. Isso implica reconhecer que a infância não pode ser reduzida a categorias diagnósticas, mas deve ser compreendida em sua complexidade histórica, cultural e subjetiva. Por exemplo, um estudante considerado “hiperativo” pode estar reagindo a práticas pedagógicas pouco significativas ou a contextos de baixa mediação. Nesse sentido, a crítica à medicalização não nega a existência de sofrimentos reais, mas questiona os modos como esses sofrimentos são interpretados e tratados (Danziato; Souza, 2018; Freire, 1996).

Desse modo, cabe destacar que a formação docente assume papel central nesse debate. Professores formados sob uma perspectiva crítica tendem a problematizar diagnósticos e a

buscar alternativas pedagógicas mais inclusivas. Ao contrário, formações baseadas na racionalidade técnica tendem a reproduzir leituras reducionistas. Assim, enfrentar a medicalização da infância exige uma formação que articule conhecimento científico, reflexão ética e compromisso político com a singularidade dos sujeitos. Somente desse modo será possível construir práticas educativas que não apenas incluam, mas também resistam às lógicas de normalização e controle (Tardif, 2014; Booth; Ainscow, 2011).

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, de abordagem qualitativa, orientada pela análise crítica da produção científica sobre formação inicial docente, educação inclusiva e TDAH, considerando seus significados e implicações pedagógicas (Minayo, 2014). O levantamento foi realizado nas bases SciELO, Periódicos CAPES e Google Acadêmico, contemplando publicações entre 2010 e 2024, a partir dos descritores “formação docente”, “educação inclusiva”, “TDAH”, “medicalização da infância” e “práticas pedagógicas”, combinados por operadores booleanos.

A seleção ocorreu em três etapas (identificação, triagem e elegibilidade), resultando em um corpus de 21 estudos. Incluíram-se artigos revisados por pares e obras clássicas pertinentes ao campo educacional, excluindo-se produções sem relação direta com o objeto ou restritas ao enfoque biomédico. A análise seguiu os pressupostos da análise de conteúdo temática de Bardin (1977), organizada em pré-análise, exploração e interpretação, permitindo a construção de quatro eixos: formação docente, mediação pedagógica, afetividade e medicalização da infância. Buscou-se assegurar rigor metodológico e coerência analítica, reconhecendo-se como limitações o recorte temporal, as bases selecionadas e a predominância de estudos em língua portuguesa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da análise evidenciam que a formação inicial de professores ainda se encontra fortemente marcada por uma racionalidade técnica, centrada na transmissão de conteúdos e na aplicação de métodos padronizados. Tal configuração limita a capacidade do docente de atuar de forma crítica diante da diversidade presente no contexto escolar, especialmente no que se refere às demandas associadas ao TDAH (Tardif, 2014; Schön, 2000).

A literatura analisada indica que, nesse cenário, o TDAH tem sido frequentemente interpretado sob uma lógica biomédica, que reduz a complexidade das dificuldades escolares a características individuais do estudante. Esse movimento desloca o foco das práticas

pedagógicas para o diagnóstico, contribuindo para a naturalização de processos de exclusão e para a desresponsabilização institucional (Danziato; Souza, 2018; Mattos, 2019).

Por outro lado, os resultados apontam que abordagens fundamentadas na teoria histórico-cultural permitem deslocar o olhar do déficit para a potencialidade do sujeito. Ao compreender o desenvolvimento como processo socialmente mediado, essa perspectiva evidencia o papel central da mediação pedagógica na construção da aprendizagem, especialmente em contextos de diversidade (Vygotsky, 1998).

A análise também evidencia que a afetividade constitui elemento estruturante do processo educativo. A qualidade das relações estabelecidas no espaço escolar influencia diretamente o engajamento dos estudantes, sendo particularmente relevante no caso de alunos com TDAH, cujas dificuldades de autorregulação impactam sua participação nas atividades escolares (Wallon, 1971; Freire, 1996).

Além disso, os resultados indicam que a medicalização da infância opera como dispositivo de regulação das condutas, produzindo processos de normalização que redefinem os limites entre o aceitável e o desviante. Nesse contexto, a escola tende a reproduzir discursos que classificam e hierarquizam os sujeitos, dificultando a construção de práticas inclusivas (Foucault, 2008; Alves et al., 2021).

A análise evidencia que a pesquisa na graduação se configura como um dispositivo formativo estratégico, capaz de promover deslocamentos epistemológicos na formação docente. Ao inserir o futuro professor em processos investigativos, favorece-se a construção de uma postura crítica e reflexiva, fundamental para o enfrentamento das demandas contemporâneas da educação inclusiva (Booth; Ainscow, 2011).

CONCLUSÕES

A formação inicial docente apresenta predominância de racionalidade técnica.
A organização formativa evidencia fragilidade na articulação entre teoria e prática.
As demandas da educação inclusiva não são plenamente contempladas na formação inicial.
O TDAH é frequentemente interpretado sob abordagem biomédica.
As dificuldades escolares são associadas a características individuais do estudante.
A mediação pedagógica é reconhecida como elemento central no processo de aprendizagem.
A teoria histórico-cultural orienta a compreensão do desenvolvimento como processo socialmente mediado.
A afetividade influencia o engajamento e a participação dos estudantes.
A medicalização da infância relaciona-se à classificação de comportamentos no contexto

escolar.

A pesquisa na formação inicial contribui para o desenvolvimento de postura reflexiva. A produção científica apresenta predominância de estudos teóricos e nacionais. Há necessidade de ampliação de pesquisas empíricas no campo da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. C. C.; BRANDÃO, M. B. F.; BACELAR JÚNIOR, A. J. A medicalização da infância na contemporaneidade: revisão integrativa. **Mental,** v. 13, n. 24, p. 1-25, 2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272021000200003. Acesso em: 12 dez. 2024.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para inclusão:** desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. [S. l.]: UNESCO, 2011.

BONELLI LIMA, N. Medicalização da infância: zelo ou mercadoria? **Psicopatologia Crítica:** Perspectivas do Sofrimento Existencial, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: https://koan.emnuvens.com.br/psicopato/article/view/32. Acesso em: 20 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021.** Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1 dez. 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm. Acesso em: 2 dez. 2024.

CORDEIRO, S. M. N. et al. O biopoder e a domestificação dos corpos: as representações sociais de psicólogos acerca do suporte TDAH e da medicalização. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 57, p. 85-104, 2020. DOI: 10.34626/esc.vi57.14.

DANZIATO, J. L. B.; SOUZA, L. B. O lugar do sujeito e do gozo nos processos de medicalização dos sintomas. **Psicanálise & Barroco em Revista**, [S. l.], v. 14, n. 1, 2018. Disponível em: https://seer.unirio.br/psicanalise-barroco/article/view/7320. Acesso em: 20 mar. 2026.

FOUCAULT, M. **O nascimento da clínica.** 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Como os estudantes considerados com deficiência atrapalham “os demais”?. **Revista Ensin@ UFMS**,

[S. l.], v. 2, n. 6, p. 57-67, 6 dez. 2021. DOI: 10.55028/revens.v2i6.14708. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/anacptl/article/view/14708. Acesso em: 15 fev. 2026.

MATTOS, P. **TDAH:** transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Porto Alegre: Artmed, 2019.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, n. e270129, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: the development of higher psychological processes.** Cambridge: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. São Paulo: Editora 34, 1971