

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
CURSO DE DIREITO BACHARELADO

VANESSA MORAES RÊGO DA SILVA

DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma análise da (in)eficácia
da Lei nº 14.254/2021 na garantia da inclusão de crianças com TDAH no sistema educacional
brasileiro

VANESSA MORAES RÊGO DA SILVA

DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma análise da (in)eficácia da Lei nº 14.254/2021 na garantia da inclusão de crianças com TDAH no sistema educacional brasileiro

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Direito Bacharelado da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, *campus* Bacabal, como requisito para obtenção do grau de Bacharel em Direito.

Orientador: Prof.^a. Esp. Keila da Silva Ferreira Castro

Silva, Vanessa Moraes Rêgo da.

Direito fundamental à educação inclusiva: uma análise da (in)eficácia da Lei nº 14.254/2021 na garantia da inclusão de crianças com TDAH no sistema educacional brasileiro / Vanessa Moraes Rêgo da Silva. - Bacabal - MA, 2026.
63 f.

Monografia (Graduação em Direito Bacharelado) - Universidade Estadual do Maranhão, Campus Bacabal, 2026.

Orientadora: Profa. Esp. Keila da Silva Ferreira Castro.

1. Educação inclusiva. 2. TDAH. 3. Políticas públicas. 4. Direito fundamental.
5. Criança. I. Título.

CDU: 159.952.6-053.2:376(81)

VANESSA MORAES RÊGO DA SILVA

DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma análise da (in)eficácia da Lei nº 14.254/2021 na garantia da inclusão de crianças com TDAH no sistema educacional brasileiro

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Direito Bacharelado da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, *campus* Bacabal, como requisito para obtenção do grau de Bacharel em Direito.

Orientador: Prof.^a. Esp. Keila da Silva Ferreira Castro

Aprovada em: 16/07/2026

BANCA EXAMINADORA

KEILA DA SILVA
FERREIRA

CASTRO:04026785327

Assinado de forma digital por

KEILA DA SILVA FERREIRA

CASTRO:04026785327

Dados: 2026.07.27 17:38:15 -03'00'

Orientador: Prof.^a. Esp. Keila da Silva Ferreira Castro
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA



Documento assinado digitalmente

MEIRELENE PEREIRA FROES LIMA

Data: 29/07/2026 16:03:53-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

1º Examinador (a): Prof. . Esp. Meirelene Pereira Fróes Lima
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA



Documento assinado digitalmente

PEDRO HENRIQUE GONÇALVES CLEMENTINO

Data: 27/07/2026 20:36:32-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

2º Examinador (a): Prof. Esp. Pedro Henrique Gonçalves Clementino
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por me sustentar durante toda a minha trajetória acadêmica. Sem Ele, eu não estaria aqui, com vida, força e esperança de dias melhores.

Agradeço, também, a toda a minha família, por ser uma rede de apoio ímpar. Aos meus avós, aos meus sobrinhos e aos meus irmãos, Jônsley, Layse, Olávia e Willams, pessoas pelas quais tenho imenso amor. Em especial, ao meu pai, Jônatas Rêgo, e à minha mãe, Francisca Moraes, minha base aqui na terra, que sempre proveram tudo para que nada me faltasse, por meio de sacrifícios diários que poucos conhecem, mas cujas razões nós bem sabemos. O amor, a dedicação, os ensinamentos, os sermões e o incentivo de vocês foram fundamentais para que eu pudesse chegar até aqui.

Aos meus amigos, que fizeram dessa árdua caminhada uma experiência mais leve e repleta de alegrias, deixo a minha gratidão.

Não poderia deixar de mencionar, de forma alguma, a estimada Maria Gabriela, que esteve comigo durante todo esse processo, minha sincera gratidão e admiração pela sua capacidade de me manter confiante, por acreditar em mim durante toda essa jornada e pelo seu companheirismo demonstrado diariamente.

Agradeço também à Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, por me proporcionar experiências únicas, enriquecedoras e transformadoras, que contribuíram significativamente para a minha formação acadêmica e pessoal.

Expresso minha profunda gratidão e admiração à minha orientadora, Keila da Silva Ferreira Castro, e à Meirelene Fróes, por todo o direcionamento, paciência, apoio e incentivo durante a minha trajetória na UEMA. Vocês contribuíram de forma especial para a minha vida acadêmica, deixando marcas que levarei comigo para sempre. Meu muito obrigada.

Por fim, agradeço ainda à banca examinadora pela disponibilidade em avaliar este trabalho e pelas observações realizadas, que contribuíram de maneira significativa para o enriquecimento e aperfeiçoamento da qualidade final desta pesquisa.

Consciente das minhas limitações humanas,
mas certa Daquele em quem tenho crido,
recordo-me da seguinte passagem bíblica:
“Para que todos vejam, e saibam, e considerem,
e juntamente entendam que a mão do Senhor
fez isto”

(Isaías 41:20).

RESUMO

O presente trabalho analisa a Lei nº 14.254, promulgada em 30 de novembro de 2021, sob a perspectiva do direito fundamental à educação inclusiva de crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), investigando sua eficácia no sistema educacional brasileiro. Destaca-se, de início, a evolução histórica do direito à educação inclusiva, enfatizando a Constituição Federal de 1988, especialmente os artigos 6º e 205, bem como a influência da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), da Declaração de Salamanca (1994) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) na consolidação da proteção integral da infância e na promoção da igualdade material no âmbito educacional. Em seguida, examinam-se os aspectos sociais e jurídicos relacionados ao TDAH, apresentando seu conceito, sintomas, diagnóstico e a relevância do acompanhamento multiprofissional para o desenvolvimento integral da criança. O estudo também discute os desafios institucionais para a efetivação da educação inclusiva, evidenciando a superação do modelo educacional segregacionista, a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação, a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a atuação do mediador escolar como instrumentos de apoio ao processo de inclusão. Por fim, analisa-se a Lei nº 14.254/2021 quanto à sua aplicabilidade e efetividade, à luz dos princípios da dignidade da pessoa humana, do mínimo existencial, da vedação ao retrocesso social e da reserva do possível. A pesquisa ressalta responsabilidade prestacional do Poder Público e a importância das políticas públicas como mecanismos indispensáveis para assegurar o acesso, a permanência e o pleno desenvolvimento de crianças com TDAH no ambiente escolar, concluindo que a concretização do direito fundamental à educação inclusiva depende da implementação de medidas estatais capazes de transformar as garantias normativas em resultados efetivos na realidade educacional brasileira.

Palavras chaves: Educação inclusiva. TDAH. Políticas públicas. Direito fundamental. Criança.

ABSTRACT

This study analyzes Law No. 14.254, enacted on November 30, 2021, from the perspective of the fundamental right to inclusive education for children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), investigating its effectiveness within the Brazilian educational system. It begins by highlighting the historical evolution of the right to inclusive education, emphasizing the 1988 Federal Constitution—particularly Articles 6 and 205 as well as the influence of the Universal Declaration of Human Rights (1948), the Salamanca Statement (1994), and the Statute of the Child and Adolescent (Law No. 8.069/1990) on the consolidation of comprehensive child protection and the promotion of substantive equality in education. Subsequently, the study examines the social and legal aspects of ADHD, presenting its definition, symptoms, and diagnosis, as well as the importance of multidisciplinary support for the child's holistic development. It also discusses the institutional challenges involved in realizing inclusive education, highlighting the move away from the segregationist educational model, the need for continuous professional development for educators, and the importance of Specialized Educational Services (AEE) and the role of the school mediator as tools supporting the inclusion process. Finally, Law No. 14.254/2021 is analyzed regarding its applicability and effectiveness in light of principles such as human dignity, the "existential minimum," the prohibition of social regression, and the "reserve of the possible." The research underscores the State's obligation to provide services and the importance of public policies as indispensable mechanisms for ensuring access, retention, and full development for children with ADHD in the school environment. It concludes that realizing the fundamental right to inclusive education depends on the implementation of state measures capable of transforming normative guarantees into effective results within the Brazilian educational reality.

Keywords: inclusive education; ADHD; public policies; fundamental right; child.

LISTA DE SIGLAS

ABDA – Associação Brasileira do Déficit de Atenção

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CF – Constituição Federal

DSM – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU – Organização das Nações Unidas

PPP – Projeto Político-Pedagógico

TEA – Transtorno do Espectro do Autismo

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA CRIANÇAS: origem e evolução histórica no Brasil.....	14
2.1 Igualdade Material: fundamento da educação inclusiva.....	16
2.1.1 dignidade da pessoa humana, mínimo existencial e educação inclusiva.....	17
2.2 Breve histórico de como se deu o surgimento do direito fundamental à Educação Inclusiva no Brasil	20
2.2.1 Direito Fundamental à Educação nas Constituições Brasileiras	22
2.2.2 Avanços na Legislação acerca do Direito à Educação Inclusiva.....	25
3 O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: um estudo sobre o conceito, sintomas, diagnóstico e inclusão na educação.....	28
3.1 Aspectos Sociais e Jurídicos acerca do Direito à Educação Inclusiva para Crianças com TDAH.....	32
3.2 Desafios institucionais na Educação Inclusiva	34
4 UMA ANÁLISE DA (IN)EFICÁCIA DA LEI Nº 14.254/2021 NA GARANTIA DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TDAH NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	41
4.1 Entre a vigência normativa e a (IN)EFICÁCIA da Lei nº 14.254/2021.....	43
4.2 Políticas Públicas Inclusivas no Sistema Educacional Brasileiro	46
4.3 Reserva do Possível x Mínimo Existencial, um reflexo na Educação Inclusiva.....	50
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
REFERÊNCIAS.....	60

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é compreendido como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade, capazes de interferir significativamente no desenvolvimento infantil e no processo de aprendizagem. Sua manifestação está associada à persistência de comportamentos incompatíveis com o nível de desenvolvimento esperado para a faixa etária do indivíduo. Segundo a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA), o TDAH está entre os transtornos mais comuns em crianças e adolescentes encaminhados para atendimento especializado, apresentando incidência estimada entre 3% e 5% da população infantil em diferentes regiões do mundo.

Atualmente, diversos estudos buscam compreender o TDAH de maneira mais ampla, com o objetivo de minimizar os impactos decorrentes do transtorno, especialmente no contexto educacional. Durante muito tempo, crianças com TDAH foram rotuladas como indisciplinadas, desinteressadas, preguiçosas ou birrentas, em razão da ausência de conhecimentos científicos e de estratégias pedagógicas adequadas às suas necessidades específicas. Como consequência, muitas enfrentaram dificuldades no ambiente escolar, desenvolveram sentimentos de incapacidade e, em diversos casos, afastaram-se do processo educacional por acreditarem não possuir habilidades suficientes para acompanhar o ensino regular.

Além disso, a evolução do ordenamento jurídico brasileiro, especialmente por meio de dispositivos voltados à proteção integral da criança e à garantia do direito fundamental à educação, proporcionou o fortalecimento de políticas públicas inclusivas pautadas no respeito à diversidade. Nesse contexto, busca-se promover adaptações capazes de atender às necessidades específicas dos educandos, reconhecendo suas particularidades sem afastá-los do ensino regular, superando, gradativamente, a concepção segregacionista que historicamente distinguiu crianças consideradas "normais" de crianças consideradas "especiais", temática que será objeto de análise ao longo deste estudo.

Nessa perspectiva, a Lei nº 14.254/2021 representa um importante avanço legislativo na busca pela redução das desigualdades educacionais, ao estabelecer medidas voltadas ao acompanhamento integral de estudantes com TDAH e outros transtornos de aprendizagem. A referida norma evidencia a relevância das políticas públicas inclusivas, assegurando que crianças com TDAH possam desenvolver seu processo de aprendizagem em ambientes capazes de reconhecer e atender suas necessidades específicas. Todavia, apesar desse

significativo avanço normativo, persistem desafios relacionados à efetivação da educação inclusiva, sobretudo diante da insuficiência de recursos, da carência de profissionais especializados, da ausência de formação continuada dos educadores e da limitação de recursos pedagógicos adaptados, fatores que ainda dificultam a concretização de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo.

Diante desse cenário, o presente estudo busca responder à seguinte problemática: a Lei nº 14.254/2021 é eficaz na garantia da inclusão de crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no sistema educacional brasileiro?

A relevância desta pesquisa reside na necessidade de analisar se os avanços normativos introduzidos pela Lei nº 14.254/2021 têm sido capazes de produzir efeitos concretos na realidade educacional brasileira, especialmente no que se refere à inclusão de crianças com TDAH. A investigação mostra-se importante tanto no âmbito acadêmico, ao contribuir para o aprofundamento das discussões sobre educação inclusiva e efetivação dos direitos fundamentais, quanto no âmbito social, ao evidenciar os desafios enfrentados pelas instituições de ensino na implementação de políticas públicas que assegurem o acesso, a permanência e o desenvolvimento pleno dessas crianças em condições de igualdade de oportunidades.

Portanto, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar a eficácia jurídica da Lei nº 14.254/2021 na garantia do direito fundamental à educação inclusiva de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), verificando se as medidas previstas pela legislação têm sido efetivamente implementadas no sistema educacional brasileiro e se são capazes de assegurar condições adequadas de acesso, permanência e aprendizagem a esses educandos.

Para isso, buscar-se-á compreender o conceito de educação inclusiva à luz da Lei nº 13.146/2015, analisando seus fundamentos, princípios e diretrizes no ordenamento jurídico brasileiro, bem como a construção histórica das políticas públicas voltadas à inclusão escolar. Também será examinado o direito fundamental à educação inclusiva, investigando sua natureza jurídica, seus fundamentos constitucionais e sua relevância social para a promoção da igualdade material e da dignidade da pessoa humana. Nesse sentido, a segunda seção abordará o tema Direito Fundamental à Educação Inclusiva para Crianças: origem e evolução histórica no Brasil, apresentando o desenvolvimento normativo da proteção ao direito à educação, os marcos legais da inclusão escolar e a consolidação do paradigma inclusivo no sistema educacional brasileiro.

Ainda na segunda seção, serão examinados o direito fundamental à educação nas Constituições brasileiras, bem como os princípios da dignidade da pessoa humana, do mínimo existencial e da educação inclusiva, buscando compreender sua origem, finalidade e

importância para a consolidação do Estado Democrático de Direito e para a efetivação dos direitos sociais. A análise desses institutos fornecerá o embasamento teórico e jurídico necessário para a discussão desenvolvida na quarta seção deste trabalho, possibilitando a verificação de sua aplicabilidade ao caso concreto da inclusão educacional de crianças com TDAH e da eficácia das medidas previstas na Lei nº 14.254/2021.

Na terceira seção será abordado o conceito, os sintomas, o diagnóstico e a inclusão educacional de crianças com TDAH, buscando compreender as características do transtorno, suas manifestações e os impactos produzidos no processo de aprendizagem. Para tanto, serão utilizados os parâmetros estabelecidos pelo *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5-TR), elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), considerado uma das principais referências internacionais para a classificação e diagnóstico dos transtornos do neurodesenvolvimento. Além disso, serão examinados os mecanismos jurídicos de proteção à educação inclusiva, com destaque para os desafios institucionais enfrentados pelas escolas na efetivação do direito à educação de crianças com TDAH.

Por último, a quarta seção será dedicada à análise da eficácia jurídica da Lei nº 14.254/2021 na garantia do direito fundamental à educação inclusiva de crianças com TDAH, buscando identificar eventuais lacunas normativas e os desafios existentes para sua efetiva aplicação na educação inclusiva brasileira. Além disso, serão apontados possíveis caminhos para o fortalecimento da efetividade da norma, considerando a formulação e implementação de políticas públicas inclusivas e a atuação estatal como mecanismos aptos a minimizar as barreiras identificadas ao longo deste estudo, contribuindo para a concretização do direito à educação em condições de igualdade, acessibilidade e inclusão.

Quanto aos seus objetivos, a presente pesquisa caracterizou-se como bibliográfica e explicativa, na medida em que buscou compreender o conteúdo, os fundamentos e o alcance das normas jurídicas relacionadas à educação inclusiva, bem como analisar a eficácia da Lei nº 14.254/2021 no contexto da educação inclusiva brasileira, especialmente no que se refere à garantia do direito fundamental à educação de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Como objetivos específicos, a presente pesquisa busca compreender o conceito de educação inclusiva à luz dos dispositivos jurídicos brasileiros; examinar o direito fundamental à educação nas Constituições brasileiras, bem como os princípios da dignidade da pessoa humana, do mínimo existencial e da educação inclusiva; abordar o conceito, os sintomas, o diagnóstico e a inclusão educacional de crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH); identificar as lacunas normativas e os desafios existentes na aplicação

da Lei nº 14.254/2021; e apontar possíveis caminhos para ampliar a efetividade dessa norma, mediante o fortalecimento das políticas públicas e da atuação estatal na garantia do direito à educação inclusiva.

Para alcançar tais objetivos, adotou-se um percurso metodológico de natureza bibliográfica e documental, desenvolvido sob uma abordagem qualitativa. Inicialmente, realizou-se revisão e levantamento bibliográfico acerca do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, da educação inclusiva e dos direitos fundamentais correlatos; posteriormente, procedeu-se à seleção e sistematização da legislação pertinente, da doutrina jurídica e das produções científicas relacionadas à temática; e, por fim, efetuou-se a análise crítica do material coletado, estabelecendo relações entre os fundamentos teóricos, constitucionais e normativos que amparam a proteção jurídica da educação inclusiva de crianças com TDAH.

Os elementos analisados ao longo desta pesquisa contribuíram para evidenciar a importância da Lei nº 14.254/2021 como instrumento de garantia do direito à educação inclusiva de crianças com TDAH no sistema educacional brasileiro. Contudo, também permitiram identificar lacunas normativas e obstáculos que ainda comprometem a plena eficácia do referido dispositivo legal. Por fim, foram apontados possíveis caminhos para o enfrentamento dessas limitações, especialmente por meio do fortalecimento de políticas públicas e da atuação estatal, com vistas à efetivação integral dos direitos assegurados pela legislação.

2 DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA CRIANÇAS: origem e evolução histórica no Brasil

O Direito Fundamental, em sua perspectiva inicial, está atrelado à evolução filosófica dos chamados direitos humanos, concebidos como direitos de liberdade diretamente vinculados à natureza humana e aplicados como forma de limitar a atuação estatal (Victoriano, 2007, p. 11). Tal compreensão revela que os direitos fundamentais surgem historicamente como uma reação ao poder absoluto do Estado, sendo inicialmente concebidos como mecanismos de contenção do poder público, destinados a assegurar aos indivíduos um núcleo mínimo de liberdades indispensáveis à preservação da dignidade humana.

Conforme ressalta Silva (2005, p. 50, apud Victoriano, 2007, p. 11), a ampliação desses direitos ocorre, em grande medida, a partir de experiências históricas marcadas pela violação de direitos e pela ausência de condições dignas de existência, fazendo com que sua positivação em declarações e instrumentos normativos buscasse impedir a reprodução de práticas excludentes e promover a efetivação de condições mínimas para o pleno desenvolvimento dos indivíduos.

Nesse contexto, foi a ascensão do denominado novo constitucionalismo que possibilitou a efetiva implementação dos direitos fundamentais nas sociedades contemporâneas, marcadas pela pluralidade de grupos, interesses e concepções de vida (Victoriano, 2007). Inserido no período pós-positivista, esse movimento representa uma ruptura com as tradicionais concepções naturalistas e positivistas do Direito, atribuindo centralidade à Constituição, força normativa aos princípios constitucionais e superando a ideia clássica de soberania estatal absoluta.

Diante disso, destacam-se importantes declarações de direitos, como a Declaração de Direitos da Virgínia (1776) e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), que consagraram valores como liberdade, igualdade, segurança e resistência à opressão, constituindo marcos fundamentais para o desenvolvimento do constitucionalismo moderno. A partir dessa evolução histórica, os direitos fundamentais deixaram de ser compreendidos apenas como instrumentos de defesa contra intervenções arbitrárias do Estado, passando também a assumir uma dimensão prestacional, capaz de exigir do poder público a adoção de medidas voltadas à concretização da dignidade humana (Carvelli; Scholl, 2011).

Em contraposição ao modelo predominante no século XIX, caracterizado pela supremacia de um poder centralizado e por relações de sujeição próprias dos regimes totalitários (Zagrebelsky, 2002, apud Victoriano, 2007), desenvolveu-se a denominada soberania da

Constituição, voltada não à imposição de um projeto homogêneo de sociedade, mas à construção de condições que viabilizem a convivência em sociedades pluralistas, pautadas pelo reconhecimento da diversidade e pela proteção efetiva dos direitos fundamentais.

Segundo Carvelli e Scholl (2011), os direitos fundamentais passaram por um processo de ampliação e ressignificação ao longo da evolução do constitucionalismo. Nessa linha de entendimento, a consolidação dos direitos fundamentais não ocorreu de maneira imediata, mas foi resultado de um longo processo histórico marcado por transformações políticas, sociais e jurídicas. Embora a preocupação com a proteção da pessoa humana possa ser identificada em diferentes períodos históricos, foi sobretudo a partir das revoluções liberais dos séculos XVII e XVIII que se intensificou a positivação desses direitos em documentos normativos, estabelecendo limites ao poder estatal e reconhecendo garantias inerentes à condição humana. (Carvelli; Scholl, 2011).

A compreensão dos direitos fundamentais demanda a construção de uma teoria capaz de integrá-los à realidade jurídica e social, razão pela qual Robert Alexy desenvolve uma teoria estrutural dos direitos fundamentais, concebida como instrumento apto a conferir racionalidade, coerência e efetividade à sua aplicação (Alexy, 2015). Nessa perspectiva, os direitos fundamentais não devem ser compreendidos apenas como previsões abstratas inseridas no texto constitucional, mas como normas dotadas de estrutura própria, capazes de orientar a atuação estatal e fundamentar decisões concretas voltadas à proteção da pessoa humana (Alexy, 2015).

Diante disso, a concretização dos direitos fundamentais, especialmente daqueles que exigem prestações positivas do Estado, encontra na igualdade um de seus principais fundamentos, uma vez que a efetividade dessas garantias pressupõe a criação de condições capazes de assegurar oportunidades reais de desenvolvimento aos indivíduos. Tal entendimento foi posteriormente incorporado pela Constituição Federal de 1988, atualmente vigente no Brasil, que consagrou a igualdade como direito fundamental em seu artigo 5º, reconhecendo que a proteção da dignidade humana demanda não apenas a previsão formal de direitos, mas também a adoção de medidas capazes de assegurar sua efetiva concretização (Brasil, 1988).

Nesse cenário, a igualdade passa a ocupar posição central no sistema de proteção dos direitos fundamentais, deixando de ser compreendida apenas sob uma perspectiva formal para assumir também uma dimensão material, voltada à promoção de condições efetivas que permitam o pleno desenvolvimento dos indivíduos e a redução de desigualdades historicamente construídas. Conforme ressalta Alexy (2005, p. 37, apud Victoriano, 2007, p. 15), os direitos fundamentais possuem caráter democrático na medida em que asseguram direitos de liberdade

e igualdade, bem como garantem o desenvolvimento e a existência de pessoas capazes de participar e preservar as condições necessárias ao funcionamento do próprio processo democrático.

Nesse sentido, dentre os direitos fundamentais está o direito à educação, que será abordado no presente trabalho, especialmente no tocante à inclusão escolar para crianças portadoras de TDAH, enquanto um dever do Estado. No entendimento de Hesse (1991, p.21) os “[...] direitos fundamentais não podem existir sem deveres”, portanto, do direito à educação inclusiva decorre um dever de proteção, que deve ser comungado entre o Estado e a comunidade (Brasil, 1988, art.205). Desta forma, nos subtópicos a seguir será realizada uma análise do direito fundamental à educação inclusiva, que está acautelado legal e constitucionalmente como um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, conforme o artigo 205 da CF/88.

2.1 Igualdade Material: fundamento da educação inclusiva

O princípio da igualdade não pode ser resumido a uma exigência de tratamento absolutamente padronizado para todos os indivíduos, isto é, o dever de igualdade imposto ao legislador não significa inserir todas as pessoas em idênticas posições jurídicas, tampouco eliminar as diferenças naturais e sociais existentes entre elas. Ao contrário, a igualdade jurídica exige o reconhecimento das particularidades de cada indivíduo, de modo que o tratamento diferenciado se legitima sempre que destinado a compensar desigualdades concretas e possibilitar condições efetivamente equitativas de desenvolvimento (Alexy, 2015).

Nessa perspectiva, Robert Alexy (2015) destaca que a igualdade material encontra fundamento na tradicional máxima segundo a qual "o igual deve ser tratado igualmente e o desigual deve ser tratado desigualmente, na medida de suas desigualdades". Tal compreensão afasta uma concepção meramente formal de igualdade e permite reconhecer que determinadas situações demandam prestações específicas do Estado. No campo educacional, essa premissa revela-se essencial para a compreensão da educação inclusiva, uma vez que assegurar igualdade de oportunidades para crianças com TDAH pressupõe a adoção de medidas diferenciadas, recursos pedagógicos adequados, profissionais capacitados e estratégias capazes de atender às suas necessidades específicas, considerando que esses estudantes, muitas vezes, necessitam de uma ampla gama de oportunidades e recursos educacionais distintos daqueles tradicionalmente oferecidos pelo ensino regular (Ogeda, 2020, p. 48).

A partir dessa concepção de igualdade, a educação inclusiva representa uma expressão concreta da igualdade material, na medida em que busca assegurar não apenas o ingresso dos estudantes no sistema regular de ensino, mas condições reais para que possam participar do processo educacional em igualdade de oportunidades (Parentoni, 2012). Por se tratar de direito fundamental de natureza social, sua concretização pressupõe iniciativa do Estado, de tal forma, seguindo a linha de pensamento de Robert Alexy (2015), traduzidas na formulação de políticas públicas, a fim de proporcionar meios compatíveis com a realidade e necessidades dos educandos.

Assim, a efetividade desse direito encontra fundamento na garantia do mínimo existencial, sem desconsiderar os debates relativos à reserva do possível, impondo-se ao Poder Público o dever de compatibilizar limitações orçamentárias com a proteção de direitos indispensáveis à concretização da dignidade humana, especialmente quando se trata da promoção de condições efetivas de inclusão educacional. Todavia, a compreensão da igualdade material não esgota a análise dos direitos fundamentais, tornando-se igualmente necessário examinar sua dimensão subjetiva, por meio da qual se reconhecem posições jurídicas que possibilitam aos seus titulares exigir a efetivação desses direitos.

2.1.1 dignidade da pessoa humana, mínimo existencial e educação inclusiva

Nesse contexto, a dimensão subjetiva dos direitos fundamentais decorre do reconhecimento de posições jurídicas conferidas aos seus titulares, possibilitando a exigência do cumprimento das obrigações constitucionalmente atribuídas ao Estado (SARLET, 2012). Isto é, os direitos fundamentais passam a representar verdadeiras pretensões jurídicas oponíveis ao Poder Público, especialmente quando sua concretização depende da adoção de prestações positivas.

Nesse sentido, Sarlet (2012, p. 131) esclarece:

De modo geral, quando nos referimos aos direitos fundamentais como direitos subjetivos, temos em mente a noção de que ao titular de um direito fundamental é aberta a possibilidade de impor judicialmente seus interesses juridicamente tutelados perante o destinatário (obrigado). Desde logo, transparece a ideia de que o direito subjetivo consagrado por uma norma de direito fundamental se manifesta por meio de uma relação trilateral, formada entre o titular, o objeto e o destinatário do direito. Neste sentido, o reconhecimento de um direito subjetivo, de acordo com a formulação de Vieira de Andrade, está atrelado “à proteção de uma determinada esfera de autorregulamentação ou de um espaço de decisão individual; tal como é associado a um certo poder de exigir ou pretender comportamentos ou de produzir autonomamente efeitos jurídicos.

A partir dessa perspectiva, cabe destacar que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 consagrou a educação como direito fundamental de natureza social, inserindo-a no rol de direitos previstos em seu artigo 6º e atribuindo-lhe especial proteção no artigo 205, ao estabelecer que a educação constitui direito de todos e dever do Estado e da família (Brasil, 1988). Em consonância com o texto constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) consolidou, no contexto da redemocratização do país, os princípios educacionais já delineados pela Constituição, reafirmando a educação como direito universal e impondo ao Poder Público o dever de promover condições efetivas para sua concretização (Brasil, 1996; Melo; Pessoa, 2025).

Além disso, cabe destacar a dignidade da pessoa humana, princípio este, que ocupa posição central no sistema de proteção dos direitos fundamentais, sendo o direito à educação uma de suas manifestações mais concretas, por possibilitar o desenvolvimento intelectual, social e pessoal dos indivíduos (Melo; Pessoa, 2025). Sob a perspectiva da educação inclusiva, assegurar uma educação de qualidade significa garantir condições efetivas para que crianças com necessidades educacionais específicas desenvolvam plenamente suas potencialidades e construam uma trajetória compatível com o exercício da cidadania e com uma existência digna. Nessa linha, Barroso (2014, apud Goulart, 2019, p. 201) compreende a dignidade da pessoa humana como princípio jurídico de *status* constitucional, apto a fundamentar direitos fundamentais e orientar a interpretação das normas na busca pela solução mais adequada à proteção da pessoa humana.

Ainda na perspectiva da educação inclusiva, o direito à educação apresenta-se como um dos principais instrumentos de concretização da dignidade da pessoa humana, sobretudo em relação aos grupos historicamente excluídos do sistema educacional. Assim, a responsabilidade estatal ultrapassa a mera disponibilização de vagas na rede regular de ensino, exigindo a adoção de medidas concretas que assegurem o acesso, a permanência, a aprendizagem e o desenvolvimento pleno dos educandos, em especial daqueles que possuem necessidades educacionais específicas (Melo; Pessoa, 2025, p. 4).

Como se verá nos próximos tópicos, embora o ordenamento jurídico brasileiro apresente um acervo legislativo robusto em matéria de educação inclusiva, a realidade escolar ainda enfrenta obstáculos significativos, especialmente em razão das desigualdades regionais, da insuficiência de formação continuada dos profissionais da educação e da escassez de recursos, fatores que ampliam a distância entre a previsão normativa e a experiência vivenciada nas instituições de ensino. Conforme observam Melo e Pessoa (2025), em *O Direito Fundamental à Educação Inclusiva: análise jurídica dos desafios na garantia de direitos a*

crianças com TDAH, a existência de um sistema normativo abrangente, por si só, não assegura a plena efetivação da inclusão, exigindo do Poder Público a adoção de medidas concretas capazes de transformar os comandos legais em práticas educacionais efetivamente inclusivas.

É justamente nesse contexto que surge a denominada Teoria da Reserva do Possível, frequentemente invocada pelo Poder Público como justificativa para limitações na implementação de direitos sociais. Tal teoria:

Consiste na ideia de que cabe ao Estado efetivar os direitos sociais, mas apenas ‘na medida do financeiramente possível’, determinando, assim, os limites em que o Estado deixa de ser obrigado a dar efetividade aos direitos sociais, não sendo lícito ao Poder Público, por outro lado, simplesmente alegar genericamente que não possui recursos orçamentários: são imprescindíveis à demonstração objetiva da inexistência de recursos públicos, bem como a falta de previsão orçamentária da respectiva despesa (Lima, 2020)

Contudo, quando aplicada aos direitos fundamentais, sobretudo à educação inclusiva destinada a crianças em condição de vulnerabilidade, a utilização indiscriminada desse argumento pode resultar na relativização de garantias constitucionais essenciais. No caso das crianças com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), a problemática torna-se ainda mais sensível. Isso porque a Lei nº 14.254/2021 estabeleceu expressamente o dever estatal de assegurar acompanhamento integral aos estudantes com TDAH, prevendo identificação precoce, apoio educacional e acompanhamento especializado. Conforme dispõe o artigo 1º da referida legislação, o poder público deve desenvolver e manter programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem (Brasil, 2021).

Diante disso, surge o debate entre a reserva do possível e o mínimo existencial, uma vez que a limitação orçamentária não pode servir como fundamento absoluto para inviabilizar direitos indispensáveis ao desenvolvimento da pessoa humana. Nesse viés, para o Ministro Luís Roberto Barroso (2014), a reserva do possível não pode ser analisada dissociada da dignidade da pessoa humana e do mínimo existencial, uma vez que determinados direitos são indispensáveis à concretização de uma existência digna. Nessa perspectiva, Barroso compreende que a dignidade humana possui um conteúdo mínimo composto por três elementos: valor intrínseco, autonomia e valor comunitário, sendo a autonomia diretamente relacionada à garantia das condições básicas de existência humana (Barroso, 2014).

Nesse sentido, o autor introduz o conceito de mínimo existencial, sustentando que determinadas prestações estatais são indispensáveis para assegurar uma vida digna. Conforme

expõe a obra “A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo: natureza jurídica, conteúdos mínimos e critérios de aplicação”, de Luís Roberto Barroso:

Os seres humanos necessitam daquelas provisões básicas para viver dignamente, tais como educação fundamental, serviços de saúde, alimentação, vestuário, saneamento e habitação. Para serem livres, iguais e capazes de exercer uma cidadania responsável, os indivíduos precisam desses patamares mínimos de bem-estar, sob pena de a autonomia se tornar mera ficção e inexistir a verdadeira dignidade humana (Barroso, 2014, p. 345).

Dessa maneira, ainda que a reserva do possível dialogue com as limitações financeiras do Estado, sua aplicação não pode comprometer direitos indispensáveis à concretização da dignidade humana, como o direito à educação. Nessa perspectiva, Barroso (2014) reconhece que o acesso à educação constitui pressuposto para o exercício da liberdade e da cidadania, circunstância que evidencia a importância de compreender, sob uma perspectiva histórica, o processo de consolidação do direito fundamental à educação inclusiva no Brasil.

2.2 Breve histórico de como se deu o surgimento do direito fundamental à Educação Inclusiva no Brasil

O reconhecimento do direito fundamental à educação inclusiva para crianças no ordenamento jurídico brasileiro não se deu de forma imediata, mas é resultante de um longo processo histórico, social e jurídico, marcado pela progressiva ampliação da noção de cidadania e pela incorporação dos direitos humanos como eixo estruturante das democracias contemporâneas. Nesse contexto, a Organização das Nações Unidas (ONU), por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos, estabeleceu, em seu artigo 26, a educação como direito de todos, reconhecendo-a como instrumento essencial para a promoção da dignidade humana, da igualdade e do exercício da cidadania (ONU, 1948, apud UNICEF, s.d.).

Em continuidade ao processo de proteção internacional dos direitos da criança, a ONU aprovou, em 1959, a Declaração dos Direitos da Criança, reconhecendo a necessidade de proteção especial decorrente da condição peculiar de desenvolvimento infantojuvenil (UNICEF, 2019). Entre tais garantias, destaca-se o direito à educação como princípio orientador do desenvolvimento integral da criança, consolidando a compreensão de que a infância demanda tratamento diferenciado e proteção prioritária. Nesse sentido, o Princípio 7º da Declaração dos Direitos da Criança estabelece que:

A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade. Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais. A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito” (ONU, 1959, Princípio 7º).

Posteriormente, em 1990, realizou-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocasião em que foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento internacional que reafirmou a educação como direito fundamental e estabeleceu a necessidade de universalização do acesso ao ensino. A referida Declaração tem como objetivo assegurar a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, dispondo que “cada pessoa criança, jovem ou adulto deverá estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem” (UNICEF, 1990). A partir desse marco, fortaleceu-se a compreensão de que o direito à educação deve alcançar todos os indivíduos, especialmente aqueles historicamente excluídos dos sistemas de ensino.

Em 1994, a Declaração de Salamanca consolidou-se como um dos principais marcos internacionais da educação inclusiva ao reafirmar o entendimento de que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de suas diferenças ou necessidades educacionais específicas. Elaborada durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), agência criada em 1945 com o propósito de fomentar a cooperação internacional nas áreas da educação, da ciência e da cultura, a Declaração fortaleceu o paradigma da inclusão escolar ao reconhecer a necessidade de inserção de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino (ONU, 1994).

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca reafirma o compromisso da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino (UNESCO, 1994, p. 1). A partir dessa perspectiva, consolida-se a compreensão de que o ambiente escolar deve adaptar-se às necessidades dos estudantes, superando modelos segregacionistas historicamente impostos às pessoas com deficiência e demais indivíduos em condição de vulnerabilidade educacional, conforme o tópico da referida Declaração, intitulado “Estrutura de Ação em Educação Especial” (ONU, 1994, p.3).

Em 2008, o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, incorporando-os ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional, mediante a aplicação, pela primeira vez, do § 3º do artigo 5º da Constituição Federal, circunstância que conferiu ao tratado posição equivalente à de emenda constitucional (Brasil, 2016, p. 9). Nesse contexto, a Convenção estabeleceu como propósito "promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente" (Brasil, 2016, p. 22), consolidando-se como um dos mais relevantes instrumentos internacionais de proteção e promoção dos direitos das pessoas com deficiência.

Nesse sentido, a referida Convenção foi incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro e serviu de fundamento para a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), a qual reconhece como pessoas com deficiência aquelas que possuem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2016, p. 22).

A partir dessa previsão, fortaleceu-se o entendimento de que a deficiência não deve ser analisada exclusivamente sob uma perspectiva médica ou individual, mas também a partir das barreiras sociais, institucionais e estruturais que impedem a plena participação do indivíduo na sociedade, especialmente no âmbito educacional.

2.2.1 Direito Fundamental à Educação nas Constituições Brasileiras

No contexto brasileiro, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934 representou um importante avanço na consolidação do direito à educação, sendo a primeira Constituição brasileira a reconhecê-la expressamente como direito de todos. Em seu artigo 149, a Carta Constitucional estabeleceu que “a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos” (Brasil, 1934), atribuindo ao Estado e à família a responsabilidade pela promoção educacional.

A Constituição de 1934 marcou, portanto, a transição da educação enquanto privilégio restrito para a compreensão de sua natureza como direito social assegurado constitucionalmente. Além disso, o texto constitucional passou a prever diretrizes voltadas à organização da educação nacional, incluindo a elaboração de um plano nacional de educação e a previsão do ensino primário gratuito e de frequência obrigatória (Brasil, 1934).

Entretanto, embora tenha representado significativo avanço no reconhecimento formal do direito à educação, a Constituição de 1934 ainda não contemplava uma perspectiva inclusiva, propriamente dita, especialmente no que se refere às pessoas com deficiência ou às crianças com necessidades educacionais específicas. O enfoque predominante encontrava-se voltado à universalização do acesso ao ensino, sem a preocupação efetiva com a adaptação estrutural, pedagógica e institucional necessária à inclusão educacional em sentido amplo (Brasil, 1934). Assim, observa-se que, naquele momento histórico, a educação era concebida sob uma ótica homogênea, distante do paradigma inclusivo consolidado nas décadas posteriores.

Apesar dos avanços introduzidos pela Constituição de 1934, a instauração do Estado Novo e a promulgação da Constituição de 1937 representaram um período de forte centralização do poder político e de restrição das liberdades democráticas. Outorgada sob um regime autoritário, a denominada Constituição Polaca conferiu maior protagonismo ao Estado na organização social, reduzindo espaços de participação política e enfraquecendo mecanismos de garantia de direitos fundamentais (Brasil, 1937).

No âmbito educacional, embora a Constituição de 1937 tenha mantido previsões relativas à educação, o tratamento conferido ao tema afastou-se das diretrizes mais democráticas estabelecidas pela Carta de 1934, atribuindo-lhe um caráter mais instrumental, vinculado à formação cívica, moral e profissional dos indivíduos. Nesse contexto, a preocupação com a universalização do acesso ao ensino e, sobretudo, com a inclusão de grupos historicamente marginalizados, ainda permanecia incipiente, inexistindo qualquer previsão específica relacionada às pessoas com deficiência ou às necessidades educacionais especiais (Brasil, 1937).

Com o fim do Estado Novo, a Constituição de 1946 marcou a redemocratização do país, retomando princípios democráticos e reafirmando a educação como direito de todos. Embora tenha fortalecido o dever estatal de promover o ensino primário obrigatório, ainda prevalecia uma concepção voltada à ampliação do acesso à escolarização, sem preocupações expressas com a inclusão de pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais específicas (Brasil, 1946).

Com a instauração do regime militar, a Constituição de 1967 retomou a centralização do poder político e restringiu garantias democráticas. Embora tenha preservado previsões sobre o direito à educação, inexistia, naquele contexto, uma preocupação efetiva com a inclusão educacional ou com a proteção de grupos historicamente vulnerabilizados (Brasil, 1967).

Somente com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 consolidou-se uma nova perspectiva de proteção dos direitos fundamentais, marcada pelo fortalecimento do Estado Democrático de Direito, inaugurando uma nova perspectiva de proteção dos direitos fundamentais, marcada pelo fortalecimento do Estado Democrático de Direito, pela ampliação dos direitos sociais e pela promoção da dignidade da pessoa humana (Brasil, 1988). Nesse cenário, a educação foi elevada à condição de direito social fundamental, passando a integrar o rol dos direitos previstos no artigo 6º da Constituição Federal (Brasil, 1988).

Além disso, o artigo 205 da Constituição estabeleceu que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (Brasil, 1988), reconhecendo sua indispensabilidade ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. A partir dessa previsão constitucional, a educação passou a ocupar posição central no processo de formação cidadã, deixando de ser compreendida apenas como mecanismo de instrução formal e assumindo função essencial na construção da participação democrática e da inclusão social (Cury, 2002).

No mesmo sentido, o artigo 208, inciso III, da Constituição Federal assegurou o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, online), introduzindo importante fundamento constitucional para a construção do paradigma da educação inclusiva no Brasil. Embora a terminologia utilizada pela Constituição reflita o contexto histórico da época, o dispositivo representou significativo avanço ao reconhecer o dever estatal de promover mecanismos voltados à inclusão educacional das pessoas com deficiência.

Sob essa perspectiva, a educação ultrapassa a dimensão meramente formal do acesso à escola, assumindo papel essencial na efetivação da cidadania, da igualdade material e da promoção de oportunidades equitativas para todos os indivíduos (Moreira; Ferreira; 2025). Nesse contexto, Parentoni (2012), ao discorrer sobre o pensamento de Patrice Canivez (1998), ressalta que o indivíduo contemporâneo frequentemente se identifica apenas como trabalhador ou sujeito privado, distanciando-se da participação política e da vida pública. Nessa perspectiva, a cidadania ultrapassa a mera titularidade formal de direitos, demandando a formação de cidadãos ativos e comprometidos com a construção democrática da sociedade (Canivez, *apud* Parentoni, 2012).

É justamente nesse ponto que a educação assume função central. Conforme expõe Parentoni (2012), ao analisar as ideias de Patrice Canivez (1998), o direito à igualdade

pressupõe que todos os cidadãos tenham acesso ao mesmo saber e à mesma formação, razão pela qual a educação não pode se limitar ao simples conhecimento de direitos e deveres. Em um Estado Democrático de Direito, sua finalidade consiste em preparar os indivíduos para o exercício efetivo da cidadania, estimulando sua atuação crítica e participativa nos assuntos de interesse coletivo (Parentoni, 2012). Assim, a educação deve contribuir para a formação de cidadãos capazes de intervir na vida pública, superando uma postura meramente receptiva em relação aos direitos que lhes são assegurados.

Nessa linha de pensamento, afirma Maria Vitória Benevides:

Distingue-se, portanto, a cidadania passiva aquela que é outorgada pelo Estado, com a ideia moral da tutela e do favor da cidadania ativa, aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente participante da esfera pública e criador de novos direitos para abrir espaços de participação (Benevides, apud Parentoni, 2012, p. 46).

Diante desse percurso histórico, verifica-se que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 consolidou a educação como direito fundamental e elemento estruturante do Estado Democrático de Direito, atribuindo-lhe papel essencial na promoção da igualdade material, da cidadania e da redução das desigualdades sociais (Alexy, 2015). Assim, a inclusão escolar de crianças com TDAH não se limita ao cumprimento de um comando constitucional, mas representa a concretização dos valores democráticos consagrados pela Constituição de 1988, refletindo o compromisso de uma sociedade que reconhece a diversidade como condição indispensável para a efetivação dos direitos fundamentais e para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva (Melo; Pessoa, 2025).

2.2.2 Avanços na Legislação acerca do Direito à Educação Inclusiva

No cenário nacional, outro importante avanço na proteção do direito à educação ocorreu com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990. O Estatuto consolidou o princípio da proteção integral da criança e do adolescente, reforçando a educação como direito fundamental e dever prioritário do Estado, da família e da sociedade. A promulgação do ECA representou a consolidação de um processo histórico de reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, superando concepções anteriores que os percebiam apenas como objetos de tutela familiar ou estatal (Brasil, 1990).

Conforme destacam Fernandes e André (2024), a proteção dos direitos das novas gerações constitui elemento indispensável para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na medida em que o pleno desenvolvimento e a dignidade de crianças e adolescentes refletem diretamente na formação das futuras gerações. Nessa perspectiva, observa-se que a própria concepção de infância foi sendo historicamente ressignificada, uma vez que, durante séculos, a criança não era reconhecida como sujeito dotado de necessidades próprias, sendo sua inserção no espaço escolar resultado de um longo processo de transformação social e jurídica (Ariès, 1978, *apud* Fernandes; André, 2024).

Nesse sentido, o artigo 4º do Estatuto dispõe que é “dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à [...]educação” (Brasil, 1990). Além disso, o artigo 54 estabelece expressamente que é dever do Estado assegurar “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1990, online), reforçando o compromisso estatal com a inclusão educacional e com a garantia de igualdade de oportunidades no ambiente escolar.

Dessa forma, o ECA representou importante instrumento de fortalecimento dos direitos fundamentais infantojuvenis, ao reconhecer a necessidade de proteção educacional especializada às crianças e adolescentes em condição de vulnerabilidade ou com necessidades específicas de aprendizagem. Ainda que o paradigma da educação inclusiva estivesse em processo de consolidação naquele período, o Estatuto da Criança e do Adolescente contribuiu significativamente para o fortalecimento de mecanismos jurídicos destinados à promoção do desenvolvimento integral da criança, inclusive no âmbito educacional. Nessa perspectiva, Fernandes (2024, p. 9) destaca que:

Ao reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos detentores de direitos essenciais e ao priorizar de forma absoluta a garantia desses direitos, também estamos assegurando a toda a população a oportunidade de construir uma sociedade e um país evoluídos em todos os aspectos cruciais e o reconhecimento do dever de vários setores da sociedade em garantir o amparo aos indivíduos em desenvolvimento (Fernandes, 2024, p. 9).

Outro marco relevante para a consolidação da educação inclusiva em âmbito internacional ocorreu em 2015, com a criação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, aprovada pela ONU. Entre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), destaca-se o ODS 4, voltado especificamente à educação, cujo propósito consiste em assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem

ao longo da vida para todos, conforme destaca o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2015).

A Agenda 2030 reforçou a compreensão de que a educação deve ser acessível a todos os indivíduos, independentemente de suas condições sociais, econômicas, físicas ou cognitivas, consolidando a inclusão como elemento essencial para a promoção da igualdade e da dignidade humana. Além disso, o ODS 4 estabeleceu metas voltadas à eliminação das desigualdades educacionais, ao fortalecimento da acessibilidade e à garantia de ambientes escolares inclusivos, seguros e eficazes (IPEA, 2015).

No Brasil, a Agenda 2030 passou a orientar a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento sustentável, sendo incorporada gradualmente às estratégias governamentais e aos instrumentos de planejamento estatal. Embora não tenha sido recepcionada pelo procedimento previsto no artigo 5º, § 3º, da Constituição Federal de 1988, sua adoção pelo Estado brasileiro reforçou o compromisso nacional com a promoção dos direitos humanos, especialmente no que se refere à concretização do direito à educação inclusiva, equitativa e de qualidade preconizado pelo ODS 4 (IPEA, 2015).

Nesse contexto, a educação inclusiva passou a ser compreendida não apenas como política pública educacional, mas como compromisso internacional assumido pelos Estados signatários, dentre eles o Brasil, impondo ao poder público o dever de desenvolver medidas concretas capazes de assegurar acesso, permanência, participação e aprendizagem efetiva de todos os estudantes no sistema educacional.

Por fim, destaca-se a promulgação da Lei nº 14.254, em 30 de novembro de 2021, importante avanço legislativo voltado à proteção do direito à educação inclusiva de estudantes com transtornos de aprendizagem. A referida legislação dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outros transtornos de aprendizagem, estabelecendo medidas voltadas à identificação precoce, ao apoio educacional e ao suporte terapêutico especializado.

Diante da evolução histórica e normativa do direito à educação inclusiva no Brasil e no cenário Internacional, torna-se imprescindível compreender de maneira mais específica o grupo de estudantes contemplados pelas garantias previstas na Lei nº 14.254/2021, especialmente aqueles diagnosticados com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Isso porque a efetivação da inclusão escolar não depende apenas da existência de normas jurídicas protetivas, mas também da adequada compreensão das particularidades e necessidades educacionais apresentadas pelos estudantes com transtornos de aprendizagem e desenvolvimento (Ropoli et al., 2010).

3 O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: um estudo sobre o conceito, sintomas, diagnóstico e inclusão na educação

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é compreendido atualmente como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado, principalmente, pela presença persistente de sintomas relacionados à desatenção, hiperatividade e impulsividade, capazes de interferir significativamente no desempenho acadêmico, social e comportamental do indivíduo (DSM - 5 - TR, 2022). Conforme destacam Ribeiro e Aparecida (2014), foi apenas em 1994, com a publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), que se consolidou a nomenclatura “Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade”, passando-se a considerar, de maneira equivalente para fins diagnósticos, tanto os sintomas de desatenção quanto os de hiperatividade e impulsividade.

O DSM, é um livro de referência sobre saúde mental e transtornos e condições relacionadas ao cérebro. A Associação Americana de Psiquiatria (APA) é responsável pela redação, edição, revisão e publicação deste livro. No referido Manual, o conceito do Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade é abordado como um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento ou desenvolvimento.

A evolução dos critérios diagnósticos do TDAH tornou-se mais evidente com a transição do DSM-IV para o DSM-5-TR (2022). Embora o DSM-IV classifica o transtorno em subtipos, o DSM-5 -TR, cuja sigla *TR* corresponde à expressão *Text Revision* (revisão textual), passou a utilizar a expressão *apresentações clínicas*, reconhecendo a variabilidade dos sintomas ao longo do desenvolvimento. Ademais, ampliou-se a idade para identificação dos sintomas, de sete para doze anos, reforçando a compreensão do TDAH como um transtorno do neurodesenvolvimento que pode persistir na adolescência e na vida adulta (DSM-5-TR, 2022).

Nessa linha de raciocínio, conforme dispõe o DSM-5, os padrões de desatenção, hiperatividade e impulsividade são compreendidos como manifestações comportamentais características do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, manifestando-se da seguinte forma:

- a) **Desatenção:** se manifesta comportamentalmente no TDAH como desviar-se da tarefa, deixar de seguir instruções ou terminar o trabalho e tarefas, ter dificuldade em manter o foco e ser desorganizado e não é atribuível ao desafio ou à falta de compreensão; b) **Hiperatividade:** refere-se à atividade motora excessiva (como uma criança correndo) quando não é apropriado, ou agitação excessiva, batidas ou loquacidade. Em a adultos, a hiperatividade pode se manifestar como extrema inquietação ou desgaste dos outros com sua atividade; c) **Impulsividade:** é quando há ações precipitadas que ocorrem no momento sem premeditação, que podem ter

potencial para prejudicar o indivíduo (por exemplo, correr para a rua sem olhar para os lados). A impulsividade pode refletir um desejo de recompensas imediatas ou uma incapacidade de adiar a gratificação social, também podendo se manifestar como intrusão social (com interromper demais os outros) e/ou tomar decisões importantes sem considerar as consequências de longo prazo (por exemplo, aceitar um emprego sem informações adequadas) (American Psychiatric Association, 2022, p. 170).

A caracterização do transtorno está diretamente associada à persistência de comportamentos considerados incompatíveis com o nível de desenvolvimento esperado para a faixa etária do indivíduo. Nesse sentido, Ribeiro e Aparecida (2014) afirmam que o DSM-5 elenca uma série de características a ser identificada para emitir o diagnóstico de TDAH, cuja essência se configura na persistência de desatenção e/ou hiperatividade em graus desproporcionais comparados a pessoas com desenvolvimento equivalente” (Ribeiro; Aparecida, 2014, p. 46). Diante disso, o transtorno não pode ser confundido com comportamentos isolados ou situações momentâneas de inquietação e distração, exigindo a presença contínua e significativa dos sintomas.

Segundo o DSM-5, o TDAH começa na infância, tendo-se a exigência de que vários sintomas estejam presentes antes dos 12 anos de idade, transmitindo, assim, a importância de uma apresentação clínica substancial durante a infância. Além disso, as manifestações do transtorno devem estar presentes em mais de um ambiente (por exemplo, casa e escola, ou casa e trabalho), normalmente, os sintomas variam dependendo do contexto dentro de uma determinada configuração (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2022, p. 171). Assim, os sinais frequentemente observados estão a dificuldade de concentração, esquecimento constante, inquietação excessiva, dificuldade em permanecer sentado por longos períodos, impulsividade nas respostas e dificuldade de organização de tarefas e atividades cotidianas (DSM - 5 - RT, 2022)

Outro aspecto relevante refere-se à permanência dos sintomas ao longo da vida, ainda que ocorram modificações em suas manifestações conforme o amadurecimento do indivíduo. Ribeiro e Aparecida (2014) destacam que “os sintomas como hiperatividade, impulsividade, baixa tolerância à frustração, mudança de atividade, aborrecimento fácil, impaciência e descontentamento vão se modificando paulatinamente desde a infância até a idade adulta” (Ribeiro; Aparecida, 2014, p. 52). Dessa maneira, compreende-se que o TDAH não se restringe à infância, podendo acompanhar o indivíduo durante diversas fases da vida.

Diante desse contexto, é notório que o TDAH é um transtorno que necessita de acompanhamento especializado, principalmente antes dos 12 anos (American Psychiatric Association, tendo em vista que o não acompanhamento especializado das crianças com TDAH

acarretará uma vida cheias de desafios, em diversas áreas, tais como profissional (desatenção constante na realização de tarefas diárias), na vida pessoal rotineira (desorganização), nas decisões a longo prazo (impulsividade), dentre outras dificuldades.

Ratificando esse pensamento, o Manual DSM-5, descreve o desenvolvimento e curso do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, como:

O TDAH é mais frequentemente identificado durante os anos do ensino fundamental, quando a desatenção se torna mais proeminente e prejudicial. O transtorno é relativamente estável até o início da adolescência, mas alguns indivíduos têm um curso piorado com o desenvolvimento de comportamentos antissociais. Na maioria dos indivíduos com TDAH, os sintomas de hiperatividade motora tornam-se menos óbvios na adolescência e na idade adulta, mas persistem dificuldades com inquietação, desatenção, mau planejamento e impulsividade. Uma proporção substancial de crianças com TDAH permanece relativamente prejudicada na idade adulta. Na pré-escola, a principal manifestação é a hiperatividade. A desatenção torna-se mais proeminente durante o ensino fundamental. Durante a adolescência, os sinais de hiperatividade (por exemplo, correr e escalar) são menos comuns e podem limitar-se à inquietação ou a uma sensação interior de nervosismo, inquietação ou impaciência. Na idade adulta, juntamente com desatenção e inquietação, a impulsividade pode permanecer problemática mesmo quando a hiperatividade diminui (American Psychiatric Association, 2022, p. 172).

No tocante à evolução dos critérios diagnósticos do TDAH, evidencia um aperfeiçoamento progressivo da compreensão científica acerca do transtorno. Nesse sentido, o DSM-5-TR promoveu alterações relevantes em relação ao DSM-IV, dentre as quais se destacam a ampliação da idade de início dos sintomas de sete para doze anos, a redução do limiar sintomático para adultos, a manutenção da exigência de prejuízo funcional significativo e a substituição da antiga classificação em “subtipos” pela noção de “apresentações clínicas”, considerando que a manifestação sintomática pode variar conforme o desenvolvimento do indivíduo, o sexo e o contexto avaliado (Rohde et al., 2019, p. 49-52)

O diagnóstico do TDAH exige a presença de sintomas persistentes em diferentes ambientes, como escola, residência e convívio social, buscando evitar diagnósticos decorrentes de fatores circunstanciais ou restritos a um único contexto. Conforme assinalam Rohde et al. (2019), a exigência de manifestação sintomática em pelo menos dois ambientes distintos constitui importante critério de validade diagnóstica, especialmente porque dificuldades acadêmicas tendem a se apresentar de forma mais evidente em indivíduos com predominância de sintomas desatentos (Rohde et al., 2019, p. 50). Conforme dispõe o DSM-5, existem os chamados fatores de risco e prognósticos, que são características biológicas, ambientais e

evolutivas que podem influenciar tanto o surgimento quanto a evolução do transtorno ao longo da vida, sendo:

a) **Temperamental**: O TDAH está associado à redução da inibição comportamental, esforço de controle ou restrição; emocionalidade negativa; e/ou busca elevada de novidades. Esses traços podem predispor algumas crianças ao TDAH, mas não são específicos do transtorno; b) **Ambiental**: Muito baixo peso ao nascer e grau de prematuridade conferem maior risco de TDAH; quanto mais extremo o baixo peso, maior o risco. A exposição pré-natal ao tabagismo está associada ao TDAH mesmo após o controle da história psiquiátrica dos pais e do status socioeconômico. Uma minoria de casos pode estar relacionada a reações a aspectos da dieta. A exposição a neurotoxinas (por exemplo, chumbo), infecções (por exemplo, encefalite) e exposição ao álcool no útero foram correlacionadas com TDAH subsequente, mas não se sabe se essas associações são causais. c) **Genética e fisiológica**: A herdabilidade do TDAH é de aproximadamente 74%. Estudos de associação ampla do genoma em larga escala (GWAS) identificaram vários loci enriquecidos em regiões genômicas evolutivamente restritas e genes de perda de função, bem como em torno de regiões reguladoras expressas no cérebro. Não existe um gene único para o TDAH. Deficiências visuais e auditivas, anormalidades metabólicas e deficiências nutricionais devem ser consideradas como possíveis influências nos sintomas de TDAH. O TDAH é elevado em indivíduos com epilepsia idiopática. É improvável que os padrões de interação familiar na primeira infância causem TDAH, mas pode influenciar seu curso ou contribuir para o desenvolvimento secundário de problemas de conduta. (American Psychiatric Association, 2022, p. 172).

Tal análise pode verificar-se que o TDAH possui origem multifatorial, não podendo ser atribuído a uma única causa ou analisado sob uma perspectiva isolada. Os fatores temperamental, ambiental, genético e fisiológico interagem entre si e influenciam tanto o desenvolvimento quanto a manifestação dos sintomas ao longo da vida do indivíduo (Rohde et al., 2019). Nesse contexto, pode-se perceber que o conhecimento acerca dos fatores relacionados ao TDAH contribui para a identificação precoce do transtorno e para a adoção de estratégias capazes de minimizar seus impactos no desempenho acadêmico, social e emocional dos estudantes. Tal compreensão favorece o desenvolvimento integral do educando e fortalece a concretização do direito à educação inclusiva no ambiente escolar.

Ademais, o processo diagnóstico deve considerar o histórico escolar e social da criança, uma vez que dificuldades pedagógicas, questões emocionais ou fatores externos podem apresentar sintomas semelhantes aos do TDAH. Nesse sentido, Ribeiro e Aparecida (2014, p.49) afirmam que ter em mãos informações seguras do histórico escolar possibilita maior confiabilidade ao diagnóstico.

Por fim, destaca-se que o diagnóstico do TDAH demanda especial cautela, tendo em vista a inexistência de um exame laboratorial ou teste específico capaz de identificar, de forma isolada, o transtorno. Conforme esclarece Marra (2025), não há um instrumento único que avalie e mensure completamente a atenção, a hiperatividade e a impulsividade, sintomas

clássicos do TDAH, razão pela qual o diagnóstico deve ser realizado a partir de uma avaliação clínica abrangente, baseada na análise do histórico do indivíduo, da persistência dos sintomas e dos impactos ocasionados em diferentes contextos de sua vida, especialmente no ambiente escolar (Marra, 2025).

Dessa forma, evidencia-se a importância de avaliações responsáveis, criteriosas e multidisciplinares, sobretudo diante dos impactos que o diagnóstico exerce sobre a vida escolar, social e emocional da criança.

3.1 Aspectos Sociais e Jurídicos acerca do Direito à Educação Inclusiva para Crianças com TDAH

A educação inclusiva constitui um dos principais desafios e avanços das políticas educacionais contemporâneas, especialmente diante da crescente necessidade de garantir a igualdade de oportunidades para estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas. Nesse contexto, o ordenamento jurídico brasileiro passou a reconhecer a diversidade como elemento inerente ao ambiente escolar, garantindo não apenas o acesso à educação, mas também a permanência e a participação efetiva dos alunos no processo de aprendizagem. Tal compreensão encontra fundamento na Constituição Federal de 1988, que consagrou a educação como direito de todos e dever do Estado, estabelecendo as bases para a construção de um sistema educacional comprometido com a promoção da igualdade e da dignidade humana.

A garantia desse direito, contudo, não se limita à matrícula do estudante na rede regular de ensino. No caso das crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a efetivação da educação inclusiva pressupõe a adoção de estratégias pedagógicas adequadas, acompanhamento especializado e mecanismos capazes de atender às particularidades decorrentes do transtorno. Dessa forma, a inclusão passa a ser compreendida como um processo que exige a remoção de barreiras à aprendizagem e a criação de condições que favoreçam o desenvolvimento acadêmico, social e emocional do aluno, consolidando o entendimento de que a escola regular deve ser um espaço acessível a todos os estudantes, independentemente de suas condições individuais (Mantoan, 2003).

Dentro dessa perspectiva, as escolas contemporâneas buscam consolidar um modelo educacional mais acolhedor e não apenas integrativo, mas também inclusivo, superando práticas tradicionais marcadas pela segregação e pela atribuição das dificuldades de aprendizagem exclusivamente às limitações individuais dos estudantes. A consolidação do

paradigma inclusivo desloca o foco da limitação individual para a necessidade de adaptação das instituições de ensino, reconhecendo que as diferenças fazem parte da realidade escolar e devem ser consideradas na organização dos processos educativos.

A Declaração de Salamanca (1994) reforça esse entendimento ao afirmar que todas as crianças têm direito à educação em escolas comuns e que os sistemas de ensino devem ser organizados para atender às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos. Assim, a educação inclusiva passa a exigir adaptações pedagógicas, estruturais e institucionais que assegurem a participação plena e a igualdade de oportunidades para todos os estudantes. A concretização desse modelo demanda a atuação coordenada de diversos agentes. Além da escola, cabe ao Estado promover políticas públicas capazes de assegurar recursos materiais, apoio multiprofissional e formação adequada aos profissionais da educação.

Da mesma forma, a participação da família e de equipes especializadas torna-se indispensável para a identificação das necessidades dos estudantes e para a implementação de medidas que favoreçam seu desenvolvimento. A inclusão, portanto, depende de uma estrutura capaz de oferecer suporte contínuo e respostas compatíveis com a diversidade presente nas salas de aula. Nesse cenário, assume especial relevância o conjunto de normas que compõem o sistema de proteção jurídica da educação inclusiva. A legislação brasileira passou a estabelecer direitos, garantias e mecanismos voltados à promoção da igualdade de oportunidades, impondo ao poder público e às instituições de ensino o dever de assegurar condições adequadas para o atendimento dos estudantes com necessidades específicas, incluindo aqueles diagnosticados com TDAH.

À exemplo disso, é o que aborda o artigo 1º da Lei 14.254/2021, que dispõe da seguinte redação:

Art. 1º O poder público deve desenvolver e manter programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Parágrafo único. O acompanhamento integral previsto no caput deste artigo compreende a identificação precoce do transtorno, o encaminhamento do educando para diagnóstico, o apoio educacional na rede de ensino, bem como o apoio terapêutico especializado na rede de saúde (Brasil, 2021).

Consoante a isso, o artigo 58 da Lei nº 9.394/96, onde dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, define a educação especial como uma modalidade transversal oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. O público-alvo inclui educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação.

O fortalecimento desse arcabouço normativo demonstra que a inclusão deixou de ser apenas uma diretriz pedagógica para se tornar uma obrigação jurídica vinculante. De tal modo, trata-se da educação inclusiva perpassando as barreiras teóricas e dando espaço para transformar a realidade educacional de muitas crianças que possuem necessidades especiais, e, simultaneamente, deixando o modelo educacional arcaico de segregação.

Entretanto, a existência de garantias legais não significa, por si só, a plena concretização da educação inclusiva. Persistem obstáculos relacionados à implementação das políticas públicas, à disponibilidade de recursos, à formação profissional e à efetividade dos mecanismos de apoio previstos na legislação. Tais dificuldades evidenciam a necessidade de examinar, de forma mais aprofundada, os desafios que ainda se impõem à realização do direito à educação inclusiva para crianças com TDAH.

3.2 Desafios institucionais na Educação Inclusiva

A proteção jurídica da infância consolidou importantes avanços no reconhecimento do direito à educação em condições de igualdade. Nesse contexto, a Convenção sobre os Direitos da Criança, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto nº 99.710/1990, reafirma o dever dos Estados de assegurar às crianças o acesso à educação sem qualquer forma de discriminação. Todavia, a efetivação desse direito encontrou obstáculos decorrentes da própria estrutura historicamente adotada pelos sistemas educacionais, que durante décadas organizaram o ensino a partir da distinção entre alunos considerados "normais" e aqueles classificados como "especiais" (Ropoli et al., pg 10, 2010).

Tal concepção, criou espaços educacionais paralelos, onde existiam as instituições que recebiam exclusivamente às crianças que apresentavam deficiências ou necessidades educacionais específicas, reforçando a diferenciação abordada no parágrafo acima. Dessa forma, esses modelos de segregações eram sustentados sob a justificativa de oferecer atendimento mais adequado, pautados na ideia de que determinados alunos não poderiam acompanhar o ensino regular e, por essa razão, deveriam ser educados separadamente, consolidando-se, assim, o modelo das escolas especiais.

Embora esse modelo fosse apresentado como uma forma de proteção à educação a crianças neuro divergentes, ou seja, pessoas que apresentam formas de funcionamento neurológico distintas do padrão socialmente considerado típico (Singer, 1999), sua principal consequência foi a institucionalização da segregação, reforçando estigmas sociais e limitando as oportunidades de convivência entre crianças com diferentes características e experiências.

Além da separação física dos estudantes, os sistemas educacionais estruturados sob essa lógica produziram identidades escolares rígidas e excludentes. A classificação entre alunos "normais" e "especiais" não apenas justificava a existência de instituições distintas, como também influenciava a organização dos currículos, dos métodos de ensino, das avaliações e da atuação dos profissionais da educação. Dessa forma, a diferença deixava de ser compreendida como uma característica natural da condição humana e passava a funcionar como critério de seleção, exclusão e hierarquização dos indivíduos dentro do ambiente escolar.

Ao analisar a estrutura dos sistemas educacionais tradicionais, Ropoli et al. (2010, p. 10) afirmam:

Os sistemas educacionais constituídos a partir da oposição entre alunos normais e alunos especiais sentem-se abalados com a proposta inclusiva de educação, pois não só criaram espaços educacionais distintos para seus alunos, a partir de uma identidade específica, como também esses espaços estão organizados pedagogicamente para manter tal separação, definindo as atribuições de seus professores, currículos, programas, avaliações e promoções dos que fazem parte de cada um desses espaços. Os que têm o poder de dividir são os que classificam, formam conjuntos, escolhem os atributos que definem os alunos e demarcam os espaços, decidem quem fica e quem sai destes, quem é incluído ou excluído dos agrupamentos escolares. Ambientes escolares inclusivos são fundamentados em uma concepção de identidade e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico). Neles não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais. Em ambientes escolares excludentes, a identidade normalmente é tida sempre como natural, generalizada e positiva em relação às demais, e sua definição provém do processo pelo qual o poder se manifesta na escola, elegendo uma identidade específica através da qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas.

Nessa linha de raciocínio, pode-se verificar que a segregação não limitava-se apenas à existência de espaços físicos distintos, mas estava enraizada na própria estrutura dos sistemas educacionais, que classificavam, hierarquizavam e definiam os estudantes a partir de padrões previamente estabelecidos. Como demonstrado por Ropoli et al. (2010), a oposição entre o aluno considerado "normal" e aquele rotulado como "especial" contribuiu para a manutenção de ambientes excludentes, nos quais as diferenças eram utilizadas como fundamento para a separação, e não para a construção de práticas educacionais capazes de acolher a pluralidade existente no ambiente escolar.

Entretanto, a superação desse modelo historicamente consolidado constitui um dos principais desafios institucionais da educação inclusiva. A transformação das escolas exige não apenas alterações normativas, mas também investimentos em infraestrutura, formação continuada dos profissionais da educação, suporte multiprofissional e implementação de políticas públicas capazes de assegurar condições adequadas de aprendizagem. Nesse cenário, crianças com TDAH frequentemente enfrentam barreiras relacionadas à insuficiência de

recursos e à permanência de práticas pedagógicas ainda influenciadas por concepções excludentes, demonstrando que a efetividade do direito à educação inclusiva depende da contínua articulação entre garantias jurídicas e mudanças institucionais concretas.

Diante disso, o referido trabalho abordou a concepção do avanço significativo do ordenamento jurídico brasileiro na proteção do direito à educação inclusiva. Todavia, para que sejam concretizadas tais garantias, existe também a necessidade da existência de recursos materiais e humanos, capazes de viabilizar o atendimento das necessidades específicas dessas crianças, ora estudantes. Portanto, a existência de um arcabouço legiferante robusto, por si só, não é capaz de transformar a realidade educacional das crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade e assegurar a efetividade do direito fundamental à educação, sendo indispensável a implementação de medidas estruturais que permitam a adaptação do ambiente escolar às demandas da inclusão.

Ao abordar essa distinção entre a estrutura formal dos sistemas de ensino e sua concretização no cotidiano escolar, dando a oportunidade das adaptações irem além das normas, Ropoli et al. (2010, p. 14) afirmam:

Um conjunto de normas, regras, atividades, rituais, funções, diretrizes, orientações curriculares e metodológicas, oriundo das diversas instâncias burocrático-legais do sistema educacional, constitui o arcabouço pedagógico e administrativo das escolas de uma rede de ensino. Trata-se do que está INSTITUÍDO e do que Libâneo e outros autores (2003) analisaram pormenorizadamente. Nesse INSTITUÍDO, estão os parâmetros e diretrizes curriculares, as leis, os documentos das políticas, os regimentos e demais normas do sistema. Em contrapartida, existe um espaço e um tempo a serem construídos por todas as pessoas que fazem parte de uma instituição escolar, porque a escola não é uma estrutura pronta e acabada a ser perpetuada e reproduzida de geração em geração. Trata-se do INSTITUINTE. A escola cria, nas possibilidades abertas pelo INSTITUINTE, um espaço de realização pessoal e profissional que confere à equipe escolar a possibilidade de definir o seu horário escolar, organizar projetos, módulos de estudo e outros, conforme decisão colegiada. Assim, confere autonomia a toda equipe escolar, acreditando no poder criativo e inovador dos que fazem e pensam a educação.

Sob tal entendimento, nota-se que os desafios institucionais da educação inclusiva não se limitam à infraestrutura escolar. A inclusão de crianças com TDAH não se concretiza apenas pela sua inserção na sala de aula regular, mas também pela garantia de condições que favoreçam sua participação e aprendizagem. Nesse contexto, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) constitui uma ferramenta fundamental para a organização das ações educacionais, pois estabelece diretrizes, objetivos e estratégias que permitem à instituição escolar planejar e articular recursos, serviços e práticas pedagógicas voltados ao atendimento das necessidades específicas dos estudantes e à efetivação do direito à educação inclusiva.

Assim, Ropoli et al. (2010, p. 14) afirmam que o PPP não pode ser reduzido a um documento meramente formal ou arquivado, desvinculado da realidade e das demandas do ambiente escolar, de tal forma que o PPP deve ocupar posição central na dinâmica escolar, integrando as práticas cotidianas da instituição e orientando a construção de uma cultura efetivamente inclusiva.

A partir das diretrizes previstas no PPP, destaca-se a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerado uma ferramenta primordial do mecanismo de apoio à educação inclusiva. O AEE consiste em uma das etapas inseridas nas rotinas escolares das crianças com necessidade de apoio específicos, destinado a identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que contribuam para a eliminação das barreiras que dificultam o processo de aprendizagem e participação dos estudantes, ou seja, é uma espécie de atendimento individualizado, com o intuito de nivelar os alunos que necessitam ser assistidos de forma mais direcionada e, assim, possibilitar a esse estudante a oportunidade de acompanhar o ensino regular, o AEE "[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (SEESP/MEC, 2007).

Nessa perspectiva, as instituições, além de necessitar de uma infraestrutura direcionada à sala para o AEE, também devem ser capazes de proporcionar o funcionamento adequado dessa ferramenta. Sabe-se que as escolas dependem hierarquicamente do Estado, seja em âmbito estadual ou municipal, todavia, a escola, de forma individual, deve articular o funcionamento da sua estrutura, adaptando à realidade dos educandos, e, assim, possibilitar os resultados positivos, através de uma educação democrática, integrativa e inclusiva. Conforme destacam Ropoli et al. (2010), a autonomia escolar não se concretiza de forma automática, mas é construída cotidianamente por meio das decisões adotadas pela equipe pedagógica, abrangendo aspectos como o planejamento das atividades, a organização dos horários, a avaliação dos estudantes e a própria sistematização do AEE no contraturno.

Seguindo o mesmo viés, a efetividade das táticas inclusivas implementadas pelas instituições de ensino também dependem, em grande parcela, da atuação dos profissionais responsáveis por sua execução. Nesse contexto, a formação continuada dos docentes assume papel extrema importância, uma vez que a inclusão escolar educacional exige conhecimentos específicos capazes de auxiliar na identificação das necessidades dos estudantes e na adoção de práticas pedagógicas adaptadas às particularidades dos educandos.

No caso das crianças com TDAH, a capacitação profissional torna-se ainda mais relevante, pois permite que os educadores compreendam as características do transtorno e

desenvolvam metodologias que favoreçam a atenção, a participação e o aprendizado desses alunos. Dessa forma, não basta que o sistema educacional disponha de recursos materiais e instrumentos de apoio, é indispensável que os profissionais da educação estejam preparados para utilizá-los de maneira adequada e alinhados aos princípios da educação inclusiva.

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva não depende apenas da oferta de cursos de capacitação ou do conhecimento teórico adquirido pelos docentes. Mais do que isso, exige uma postura ativa dos profissionais da educação diante das transformações propostas pela inclusão escolar, demandando reflexão constante sobre suas práticas e sobre a forma como lidam com as diferenças no cotidiano da sala de aula. Nessa perspectiva, Ropoli et al. (2010, p. 17) afirmam que:

No nível da sala de aula e das práticas de ensino, a mobilização do professor e/ou de uma equipe escolar em torno de uma mudança educacional como a inclusão não acontece de modo semelhante em todas as escolas. Mesmo havendo um Projeto Político Pedagógico que oriente as ações educativas da escola, há que existir uma entrega, uma disposição individual ou grupal de sua equipe de se expor a uma experiência educacional diferente das que estão habituados a viver. Para que, qualquer transformação ou mudança seja, verdadeira, as pessoas têm de ser tocadas pela experiência. Precisam ser receptivas, disponíveis e abertas a vivê-la, baixando suas guardas, submetendo-se, entregando-se à experiência [...] sem resistências, sem segurança, poder, firmeza, garantias. As mudanças não ocorrem pela mera adoção de práticas diferentes de ensinar. Elas dependem da elaboração dos professores sobre o que lhes acontece no decorrer da experiência educacional inclusiva que eles se propuseram a viver. O que vem dos livros e o que é transmitido aos professores nem sempre penetram em suas práticas. A experiência a que nos referimos não está relacionada com o tempo dedicado ao magistério, ao saber acumulado pela repetição de uma mesma atividade utilitária, instrumental. Estamos nos referindo ao saber da experiência, que é subjetivo, pessoal, relativo, adquirido nas ocasiões em que entendemos e atribuímos sentidos ao que nos acontece, ao que nos passa, ao que nos sucede ao viver a experiência (Bondía, 2002).

Apesar dos avanços observados nas políticas de inclusão, muitas escolas ainda encontram dificuldades para garantir, na prática, o acompanhamento necessário aos estudantes que apresentam demandas educacionais específicas. A falta de recursos, a insuficiência de profissionais especializados e as limitações estruturais frequentemente dificultam a implementação de medidas capazes de assegurar uma participação efetiva desses alunos no ambiente escolar. Diante dessa realidade, destaca-se a importância do mediador escolar, profissional que oferece suporte individualizado ao estudante e auxilia a instituição no desenvolvimento de práticas mais compatíveis com os objetivos da educação inclusiva.

A realidade educacional brasileira evidencia a importância do mediador escolar para a efetivação da educação inclusiva, ao mesmo tempo em que revela um dos principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino. Isso porque a atuação desse profissional vai

além do simples auxílio ao aluno em sala de aula, abrangendo o acompanhamento integral de sua rotina escolar, apoiando e incentivando as interações sociais e a mediação de situações que possam dificultar sua participação no ambiente educacional. Nesse sentido, o mediador contribui para a adaptação de atividades, metodologias e estratégias pedagógicas, buscando favorecer o desenvolvimento não apenas pedagógico do aluno, mas também o social, sempre em articulação com o professor regente. Conforme destacam Moura e Neto (2012), sua atuação tem como objetivo reduzir barreiras à aprendizagem e possibilitar que o estudante participe de forma mais efetiva das experiências proporcionadas pela escola.

A importância do mediador escolar não decorre apenas do suporte individualizado prestado ao estudante, mas também de sua atuação como agente facilitador do processo de inclusão dentro da própria instituição de ensino. Nesse sentido, Mousinho et al. (2010, p. 95) destacam:

O mediador deveria ser encarado como um profissional que assume o papel de auxiliar na inclusão do aluno com deficiência e não o papel de professor principal da criança. Ele deveria ser visto como mais um agente de inclusão, na medida em que ele teria circulação pela instituição, produzindo questionamentos na equipe escolar e estando sempre atento à quando e como deve fazer sua entrada em sala de aula, sem permanecer ali esquecido e excluído junto com o aluno. Cabe ressaltar que o mediador pode assumir o papel de ser um apoio para que a criança possa ser incluída em um processo educacional que, de outra maneira, ou seja, sem uma pessoa diretamente a apoiando numa relação um para um, poderia ser desestruturante e insuportável, tanto para a escola quanto para o aluno com deficiência (Mousinho et al., 2010, p. 95).

Seguindo esse raciocínio, pode-se perceber que a figura do mediador não pode ser simplificada como uma mera substituição do professor regente, tampouco como o único profissional responsável pelo processo de inclusão do aluno, pois a atuação do mediador integra uma rede de apoio que busca proporcionar a realidade da participação da criança nas atividades escolares e fortalecer sua interação com os demais membros da comunidade acadêmica. Entretanto, apesar da relevância desse profissional para a efetivação da educação inclusiva, sua presença ainda não representa a realidade de todas as instituições de ensino, constituindo um dos principais desafios enfrentados pelos sistemas educacionais na concretização das garantias asseguradas às crianças com necessidades educacionais específicas.

Diante do exposto acima, verifica-se que a concretização da educação inclusiva não encontra como principal obstáculo a ausência de um aparato normativo, mas sim a deficiência de políticas públicas capazes de conferir efetividade às garantias já previstas no ordenamento jurídico brasileiro. Afinal, como se pode exigir das instituições de ensino a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva se, muitas vezes, não lhes são assegurados os recursos

materiais, os profissionais especializados e os mecanismos necessários para tornar essa inclusão uma realidade? A insuficiência de investimentos em infraestrutura, a escassez de mediadores escolares, a limitada oferta de formação continuada aos docentes e a fragilidade da atuação multiprofissional demonstram que a inclusão, em muitos casos, permanece restrita ao plano formal.

Sob essa perspectiva, também não se pode atribuir a responsabilidade pela inclusão exclusivamente a um único agente. Conforme destaca Rios (2025), "enquanto a inclusão for delegada apenas a mediadores ou às famílias, será incompleta". Isso evidencia que a efetivação do direito à educação inclusiva exige uma atuação compartilhada entre Estado, instituições de ensino, profissionais da educação, famílias e sociedade, de modo que cada um assuma seu papel na construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo.

Nesse cenário, torna-se imprescindível que o Estado ultrapasse a simples edição de normas jurídicas e desenvolva políticas públicas permanentes e eficazes, capazes de oferecer às escolas condições concretas para o exercício da educação inclusiva. Isso envolve não apenas investimentos estruturais, mas também a promoção contínua de capacitações direcionadas aos professores e profissionais de apoio, a realização de jornadas pedagógicas, congressos e programas de atualização voltados às especificidades dos estudantes neurodivergentes, bem como o fortalecimento da relação entre escola e família, mediante reuniões periódicas e o acompanhamento de equipes multiprofissionais, especialmente psicólogos e demais especialistas. Somente por meio dessa atuação conjunta será possível construir um ambiente escolar verdadeiramente preparado para atender às necessidades dessas crianças..

É justamente nessa perspectiva que se insere a Lei nº 14.254/2021. Embora a referida norma seja um importante avanço ao estabelecer o acompanhamento integral dos estudantes com TDAH e outros transtornos de aprendizagem, sua eficácia está diretamente condicionada à implementação de políticas públicas que viabilizem sua aplicação prática, pois, não adianta apenas reconhecer direitos se não existem mecanismos capazes de concretizá-los.

Assim, mais do que ampliar o rol de garantias legais, o grande desafio consiste em assegurar que essas previsões normativas deixem o plano abstrato e passem a integrar, de forma efetiva, o cotidiano das instituições de ensino, permitindo que a inclusão escolar se concretize não apenas como um ideal jurídico, mas como uma realidade vivenciada por crianças com TDAH.

4 UMA ANÁLISE DA (IN)EFICÁCIA DA LEI Nº 14.254/2021 NA GARANTIA DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TDAH NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

A promulgação da Lei nº 14.254/2021 representa importante instrumento de concretização da educação inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro, especialmente em relação aos estudantes com TDAH. Ao descrever programas de acompanhamento integral para educandos com transtornos de aprendizagem, a norma reconhece suas necessidades específicas e atribui ao Poder Público o dever de implementar medidas voltadas ao diagnóstico precoce, ao apoio educacional e ao atendimento especializado.

Nesse sentido, a referida Lei não se limita ao reconhecimento abstrato do direito à educação inclusiva, mas estabelece obrigações concretas direcionadas ao Estado e aos sistemas de ensino, conforme se observa:

Art. 1º O poder público deve desenvolver e manter programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. [...] Art. 5º No âmbito do programa estabelecido no art. 1º desta Lei, 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).

Assim, a Lei nº 14.254/2021 busca estruturar um modelo de acompanhamento integral capaz de assegurar melhores condições de permanência, aprendizagem e desenvolvimento às crianças com TDAH. Para compreender a aplicabilidade da Lei nº 14.254/2021, faz-se necessário, inicialmente, examinar como ocorre a incidência das normas jurídicas no ordenamento brasileiro, sobretudo sob a perspectiva de sua validade, vigência e eficácia. Afinal, a criação de uma lei não se limita à sua promulgação formal, mas está intrinsecamente relacionada à finalidade de assegurar direitos, disciplinar relações sociais e evitar a ocorrência de injustiças.

Nesse sentido, Couto (2014, p. 8) destaca que:

A validade da norma jurídica pode ser vista como o vínculo estabelecido entre a proposição jurídica, considerada na sua totalidade lógico-sintática, e o sistema de Direito posto, de modo que ela é válida se pertencer ao sistema, mas, para pertencer a tal sistema, dois aspectos devem ser observados: a adequação aos processos anteriormente estabelecidos para a criação da proposição jurídica (exceto no caso da recepção pela Constituição) e a competência constitucional do órgão criador (Couto, 2014, p. 8).

Conforme o entendimento de Couto (2014), a eficácia de uma norma jurídica corresponde à sua aptidão para produzir os efeitos estabelecidos pelo ordenamento, sendo compreendida como a capacidade de provocar, diante da ocorrência dos fatos descritos em seu antecedente normativo, as consequências jurídicas previstas em seu consequente, decorrentes de uma relação de dever-ser (Couto, 2014, p. 8).

Nesse contexto, a própria Constituição Federal de 1988 delimita as atribuições dos Poderes estatais, incumbindo ao Legislativo a elaboração de normas gerais e abstratas, ao Executivo a execução das políticas públicas necessárias à concretização dessas normas e ao Judiciário a função de solucionar conflitos decorrentes de sua inobservância (Couto, 2014, p. 8). Assim, embora a Lei nº 14.254/2021 seja um ponto de partida crucial e representa importante avanço legislativo ao reconhecer a necessidade de acompanhamento especializado aos estudantes com TDAH, sua plena efetividade depende da atuação coordenada daqueles que executam, dos responsáveis pela implementação das medidas administrativas, financeiras e estruturais.

Couto (2014) ainda esclarece que a aferição da eficácia normativa não pode estar condicionada exclusivamente à iniciativa individual dos titulares dos direitos, pois a eventual inércia daqueles que poderiam exigir determinada prestação estatal não possui o condão de tornar uma norma ineficaz. Ao contrário, a inexistência de cumprimento espontâneo do dever jurídico pode ensejar a atuação dos mecanismos de tutela jurisdicional, permitindo que o Poder Judiciário seja provocado para assegurar a concretização dos direitos previstos em lei (Couto, 2014, p. 10-11).

Diante dessa perspectiva, é notório que, mesmo diante de uma lei direcionada a garantias de imersão dos alunos com TDAH, onde garante não apenas o acompanhamento profissional desses educandos, mas também reforça a responsabilidade do Estado em prestar os meios necessários para que tais direitos sejam efetivados, ou seja, o Poder Público tem o dever de garantir programas sociais, em âmbito educacional, que realmente consigam trazer às pessoas a inclusão dentro das salas de aulas e no convívio social, conforme já fora demonstrado acima, no artigo 1º da referida Lei (Brasil, 2021).

Diante disso, retoma-se a discussão feita na seção anterior, em relação ao Princípio da Reserva do Possível e o Mínimo Existencial, correlacionando a limitação de recursos materiais e a dificuldade de articulação entre os setores da educação e da saúde, demonstrando que a discussão sobre a norma ultrapassa sua existência formal, concentrando-se em sua capacidade de produzir resultados concretos no ambiente escolar.

4.1 Entre a vigência normativa e a (IN)EFICÁCIA da Lei nº 14.254/2021

É válido destacar que atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no artigo 59, garante a adaptação necessária aos alunos com necessidades especiais, veja:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Todavia, no que se refere à concretização das necessidades educacionais específicas, verifica-se uma lacuna relevante na disciplina jurídica conferida ao TDAH. Embora a Lei nº 14.254/2021 represente importante avanço ao estabelecer suporte educacional compatível com os alunos com TDAH, observa-se a inexistência de reconhecimento expresso do TDAH no âmbito da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Diferentemente do que ocorreu com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja equiparação à condição de pessoa com deficiência foi expressamente prevista no artigo 1º, § 2º, da Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012), o ordenamento jurídico brasileiro ainda não estabeleceu tratamento normativo semelhante para os indivíduos diagnosticados com TDAH.

Tal circunstância pode gerar incertezas quanto ao alcance das adaptações pedagógicas, dos mecanismos de acessibilidade e das obrigações prestacionais atribuídas ao Estado, sobretudo diante da ausência de regulamentação mais específica acerca das garantias educacionais destinadas aos estudantes com TDAH. Nesse sentido, Hakim (2025) destaca que a efetividade da Lei nº 14.254/2021 depende do fortalecimento de políticas públicas, da definição de protocolos de atendimento e do aprimoramento dos mecanismos institucionais capazes de assegurar, de forma concreta, a inclusão escolar desses educandos.

Apesar dessa ausência expressa no conteúdo legislativo, tal circunstância não pode servir como justificativa para que o Estado se exima de sua obrigação prestacional e, conseqüentemente, negligencie a concretização do direito fundamental à educação inclusiva. Afinal, a efetivação desse direito decorre diretamente dos mandamentos constitucionais de promoção da dignidade da pessoa humana, da igualdade material e da proteção integral à criança, impondo ao Poder Público o dever de adotar medidas aptas a assegurar condições adequadas de aprendizagem e desenvolvimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Nesse sentido, Silva (2024) destaca que a tutela jurídica conferida às pessoas com transtornos do neurodesenvolvimento não deve ser condicionada exclusivamente à existência de previsão normativa expressa acerca de seu enquadramento como pessoa com deficiência, mas orientada pela necessidade de garantir o pleno exercício de direitos fundamentais, especialmente aqueles relacionados à educação, à inclusão social e à participação em igualdade de oportunidades. Assim, a inexistência de equiparação legislativa do TDAH ao regime jurídico conferido ao Transtorno do Espectro Autista não afasta o dever estatal de promover mecanismos de apoio, adaptações pedagógicas e políticas públicas capazes de assegurar a efetividade do processo inclusivo (Silva, 2024).

Sob essa perspectiva, permitir que a ausência de previsão legislativa específica limite o acesso às garantias educacionais representaria esvaziar o próprio conteúdo da Lei nº 14.254/2021, reduzindo-a a um instrumento de mera vigência formal, sem correspondência prática na realidade vivenciada pelas crianças com TDAH e suas famílias. Além disso, admitir interpretações restritivas em matéria de direitos fundamentais significaria afrontar o entendimento consolidado acerca da vedação ao retrocesso social. Nesse sentido, Silva (2024, p. 3) sustenta que os direitos individuais e as liberdades fundamentais devem ser interpretados de forma ampliativa, em consonância com a jurisprudência do Supremo Tribunal Federal, que reconhece a vedação ao retrocesso como mecanismo de proteção dos direitos humanos e das conquistas sociais previstas no ordenamento jurídico brasileiro, fazendo referência ao denominado efeito *cliquet*.

O efeito *cliquet* consiste em expressão originária do alpinismo, utilizada para designar um mecanismo de segurança que permite apenas o movimento ascendente, impedindo o retorno ao ponto anteriormente alcançado. Transposta para o campo jurídico, a teoria foi desenvolvida na França com o objetivo de evitar retrocessos na proteção dos direitos humanos, consolidando o entendimento de que os direitos sociais já conquistados não podem ser

reduzidos ou suprimidos, admitindo-se apenas sua progressiva ampliação (Lima; Soares; Costa; Santos, 2021).

No ordenamento jurídico brasileiro, o efeito *cliquet* encontra correspondência no princípio da vedação ao retrocesso social, funcionando como instrumento de proteção das garantias fundamentais e impedindo que avanços legislativos destinados à promoção da dignidade humana sejam esvaziados ou restringidos pelo Estado. Em outras palavras, trata-se de mecanismo voltado à preservação das conquistas sociais já incorporadas ao sistema jurídico, permitindo apenas sua evolução e aperfeiçoamento (LIMA *et al.*, 2021, p. 33).

Aplicando-se essa compreensão ao direito fundamental à educação inclusiva, verifica-se que os avanços promovidos pela Lei nº 14.254/2021 não podem ser compreendidos como mera previsão programática desprovida de eficácia prática. Ao contrário, o reconhecimento legislativo da necessidade de acompanhamento integral dos estudantes com TDAH representa uma conquista normativa que deve ser continuamente aperfeiçoada e efetivada, sendo incompatível com o princípio da vedação ao retrocesso qualquer interpretação que implique restrição injustificada das garantias educacionais já asseguradas a esses educandos (Silva, 2024).

A discussão acerca da (in)eficácia da Lei nº 14.254/2021 adquire contornos ainda mais relevantes quando observada sob a perspectiva da infância. Isso porque as crianças ocupam posição de especial proteção no ordenamento jurídico brasileiro, sendo reconhecidas pela Constituição Federal de 1988, especialmente em seu artigo 227, e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, em seus artigos 3º e 4º, como sujeitos de direitos em condição peculiar de desenvolvimento, destinatárias do princípio da proteção integral e da prioridade absoluta (Brasil, 1988; Brasil, 1990).

Diferentemente de outros direitos fundamentais cuja concretização, embora igualmente relevante, possa ocorrer ao longo do tempo sem ocasionar prejuízos irreversíveis ao seu titular, a educação inclusiva destinada às crianças com TDAH encontra-se diretamente vinculada ao fator temporal do desenvolvimento humano. Conforme já abordado em seção anterior, o DSM-5-TR reconhece que o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade interfere significativamente no funcionamento e no desenvolvimento da criança, de modo que a identificação precoce dos sintomas, associada a intervenções adequadas e estratégias direcionadas de acompanhamento, contribui para a redução de prejuízos acadêmicos, sociais e emocionais, favorecendo seu desenvolvimento integral (APA, 2022).

Nessa óptica, a concretização das garantias previstas na Lei nº 14.254/2021 não pode ser analisada exclusivamente sob o prisma da existência formal da norma, mas também a

partir da responsabilidade do Estado de implementar medidas concretas capazes de assegurar sua efetividade, pois, se tratando de crianças, a omissão estatal não representa apenas o descumprimento de uma obrigação jurídica, mas também a perda de oportunidades essenciais para o desenvolvimento integral do indivíduo. Conforme sustenta Silva (2024), os direitos fundamentais devem ser interpretados de maneira ampliativa, de modo a impedir retrocessos sociais e assegurar a progressiva concretização das garantias já incorporadas ao ordenamento jurídico. Assim, a ausência de previsão expressa do TDAH no rol das deficiências, bem como a abertura para interpretações restritivas acerca do alcance da referida lei, não pode servir de fundamento para a inércia estatal ou para a limitação das medidas necessárias à efetivação da educação inclusiva.

Nesse sentido, Hakim (2025) observa que essa lacuna normativa produz efeitos que ultrapassam a educação básica, repercutindo inclusive no ensino superior, onde instituições educacionais, em determinadas situações, deixam de assegurar adaptações curriculares aos estudantes com TDAH, tornando necessária a intervenção jurídica para a garantia desses direitos. Todavia, embora os impactos da insuficiência normativa atinjam também a vida adulta, seus efeitos mostram-se ainda mais gravosos quando incidentes sobre crianças, uma vez que a infância constitui fase decisiva do desenvolvimento humano e é protegida pelo princípio da prioridade absoluta, previsto no artigo 227 da Constituição Federal e no artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1988; Brasil, 1990).

Desse modo, a ausência de intervenções precoces, de suporte especializado e de adaptações pedagógicas adequadas não apenas compromete o desempenho escolar imediato, mas pode restringir, de forma permanente, o pleno desenvolvimento pessoal, social e acadêmico da criança, contrariando os objetivos da proteção integral assegurada pelo ordenamento jurídico brasileiro.

4.2 Políticas Públicas Inclusivas no Sistema Educacional Brasileiro

A educação inclusiva constitui um modelo educacional fundamentado no reconhecimento da diversidade humana e na garantia de oportunidades iguais de aprendizagem a todos os estudantes, independentemente de suas condições individuais. Nesse sentido, a Declaração de Salamanca, adotada em 1994, estabeleceu que o princípio fundamental da educação inclusiva consiste no dever das escolas de acolherem todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou culturais, abrangendo, inclusive, aquelas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos ou

marginalizados (UNESCO, 1994). Tal perspectiva rompe com modelos educacionais pautados na segregação e reforça a compreensão de que as diferenças constituem elemento inerente ao ambiente escolar, devendo os sistemas de ensino se adaptar às necessidades dos educandos, e não o contrário.

Nessa perspectiva, o conceito de Educação Inclusiva na Declaração de Salamanca (1994), tem a seguinte redação:

O princípio fundamental desta linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de minorias linguística, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizadas (1994, p. 17- 18).

Tal compreensão, consolidada no âmbito internacional, passou a influenciar significativamente a formulação de políticas públicas e a produção normativa voltadas à garantia dos direitos sociais, especialmente do direito à educação inclusiva. Conforme destaca Silva (2019), a Declaração de Salamanca representou um importante marco na construção do paradigma inclusivo, servindo de fundamento para a elaboração de legislações e na elaboração de estratégias institucionais destinadas à promoção da igualdade de oportunidades, da participação social e da permanência dos estudantes no ambiente escolar.

De tal modo, a implementação da educação inclusiva demanda a adoção de políticas públicas capazes de transformar as garantias normativas em instrumentos efetivos de inclusão e permanência escolar. Tal perspectiva encontra respaldo no artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 02/2001, ao estabelecer que a educação especial constitui uma modalidade da educação escolar compreendida como um processo educacional definido por proposta pedagógica destinada a assegurar recursos e serviços educacionais especializados, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em determinados casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2001).

A compreensão acerca das políticas públicas apresenta diferentes formulações doutrinárias. Nesse sentido, Dorsa (2021), ao analisar a literatura especializada, destaca a concepção de Lynn (1980), segundo a qual as políticas públicas consistem em um conjunto de ações governamentais destinadas à produção de efeitos específicos. Em perspectiva semelhante, Peters (1998) as define como a soma das atividades desenvolvidas pelos governos, capazes de

agir, delegar e influenciar a vida dos cidadãos. Já Dye (1984) apresenta uma definição mais sintética, compreendendo as políticas públicas como aquilo que o governo escolhe fazer ou deixar de fazer (Dorsa, 2021).

Ainda segundo Dorsa (2021), com base nas contribuições de Souza (2006), alguns elementos mostram-se essenciais para a compreensão das políticas públicas, dentre eles está a distinção entre aquilo que o governo pretende realizar e o que efetivamente executa; o envolvimento de múltiplos atores e níveis decisórios; a compreensão de que políticas públicas não se restringem à edição de leis e normas; e a constatação de que, embora possam produzir impactos imediatos, geralmente possuem caráter estrutural e de longo prazo. Ainda que a consolidação da educação inclusiva represente um processo contínuo, alguns avanços decorrentes da implementação de políticas públicas já puderam ser observados nos indicadores educacionais brasileiros.

Conforme destaca Sánchez (2005), com base nos dados do Censo Escolar INEP/2004, entre os anos de 2002 e 2004 verificou-se um crescimento de 26,3% nas matrículas da educação especial, passando de 448.601 para 566.753 estudantes. No mesmo período, as matrículas em classes comuns do ensino regular apresentaram aumento de 76,4%, passando de 110.704 para 195.370 alunos. Observou-se, ainda, expansão de 18,3% no número de municípios que passaram a registrar matrículas de estudantes com necessidades educacionais especiais, bem como crescimento de 52,3% na quantidade de escolas da educação básica que passaram a ofertar esse atendimento (Sánchez, 2005).

Os dados demonstram que as políticas públicas inclusivas já produziram impactos relevantes na ampliação do acesso à educação, evidenciando que a atuação estatal é capaz de promover transformações significativas na realidade educacional. Contudo, a expansão quantitativa das matrículas não significa, por si só, a concretização plena da educação inclusiva, sobretudo quando se trata de crianças com TDAH, cujas necessidades demandam acompanhamento especializado, adaptações pedagógicas e articulação permanente entre os setores da educação e da saúde.

Nessa ótica, as políticas públicas, por abordarem demandas relacionadas ao interesse coletivo, devem ser concebidas e implementadas mediante a atuação integrada das diversas esferas de poder do Estado. Conforme destaca Sena (2022), as políticas públicas podem incidir sobre os mais variados temas de interesse social e devem ser realizadas a partir da participação conjunta do Poder Legislativo, responsável pela elaboração das normas e diretrizes gerais, do Poder Executivo, incumbido de formular, executar e gerir programas governamentais e do Poder Judiciário, cuja atuação se mostra relevante na garantia da

observância dos direitos fundamentais quando estes não são assegurados espontaneamente pelo Poder Público (Sena, 2022).

Tal compreensão encontra respaldo no modelo de Estado Social adotado pela Constituição Federal de 1988, especialmente em seu artigo 3º, que estabelece como objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a erradicação da pobreza, a redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos (Brasil, 1988). Sob essa perspectiva, as políticas públicas deixam de representar mera escolha administrativa para se constituírem em instrumentos essenciais à concretização dos direitos fundamentais e à efetivação da justiça social.

Segundo Sena (2022), as políticas públicas podem ser classificadas em sociais, econômicas e ambientais, destacando-se, para os fins deste estudo, as políticas sociais, por serem direcionadas à melhoria das condições de vida das parcelas mais vulneráveis da população, dentre elas as pessoas com deficiência, indivíduos em situação de vulnerabilidade social e estudantes com necessidades educacionais específicas.

No quesito da importância das políticas públicas para a efetivação do direito à educação inclusiva, sabe-se que sua implementação assume papel essencial na promoção do desenvolvimento integral das crianças, especialmente durante os primeiros anos de vida. Nesse sentido, Sánchez (2005) destaca que a educação e os cuidados na infância são amplamente reconhecidos como fatores fundamentais para o desenvolvimento global da criança, constituindo importante mecanismo de enfrentamento da exclusão social e impondo aos sistemas educacionais o desafio de estruturar propostas pedagógicas capazes de contemplar a diversidade presente no ambiente escolar. Dessa forma, a construção de políticas públicas educacionais direcionadas às necessidades específicas dos educandos revela-se indispensável para assegurar uma educação de qualidade, acessível e inclusiva, assim, fazendo com que as leis sejam, de fato, eficazes (Couto, 2014).

Ainda segundo Sánchez (2005), o processo de inclusão educacional exige a adoção de estratégias institucionais voltadas à formação docente, ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e à implementação do atendimento educacional especializado desde a educação infantil. Nessa perspectiva, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB nº 2/2001) estabeleceram que o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais deve iniciar-se nas creches e pré-escolas, garantindo-lhes suporte especializado desde os primeiros anos de escolarização. Tal compreensão demonstra que as políticas públicas educacionais não se limitam ao acesso formal à escola, mas abrangem

um conjunto de medidas destinadas a promover o desenvolvimento das potencialidades da criança e assegurar sua participação efetiva no processo de aprendizagem (Sánchez, 2005).

Entre os mecanismos atualmente existentes no sistema educacional brasileiro, destaca-se o Projeto Político-Pedagógico (PPP), considerado importante instrumento de materialização das políticas públicas educacionais no âmbito escolar. Muito além de um documento administrativo, o PPP representa um espaço de planejamento coletivo capaz de direcionar ações pedagógicas, definir estratégias institucionais e estabelecer medidas voltadas à promoção da educação inclusiva, possibilitando que as particularidades dos educandos sejam incorporadas à dinâmica escolar (Ropoli et al., 2010).

Nesse contexto, Ropoli et al. (2010) ressaltam que a efetividade das políticas inclusivas não depende exclusivamente de sua previsão em leis, diretrizes ou documentos oficiais, mas da forma como são apropriadas e desenvolvidas no cotidiano das instituições de ensino. Ao abordar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), os autores afirmam que sua concretização exige atuação articulada entre professores do ensino regular, profissionais da educação especial, coordenadores pedagógicos e gestores escolares, mediante a construção de práticas colaborativas capazes de eliminar barreiras à aprendizagem e ampliar a participação dos estudantes no ambiente escolar (Ropoli et al., 2010).

Sob essa perspectiva, o próprio AEE evidencia a distinção entre aquilo que Ropoli et al. (2010) denominam de dimensão instituída e dimensão instituinte das políticas educacionais. A primeira refere-se ao conjunto de leis, diretrizes e normas que regulamentam a oferta do atendimento especializado; a segunda, por sua vez, relaciona-se à capacidade criativa e organizacional da escola em transformar tais previsões em ações efetivas, mediante a elaboração de planos de atendimento, a adequação de horários, a construção de projetos interdisciplinares e o estabelecimento de parcerias que favoreçam a inclusão escolar. Assim, percebe-se que a existência de uma política pública, por si só, não assegura sua eficácia, sendo indispensável o comprometimento institucional para sua implementação concreta no espaço escolar (Ropoli et al., 2010, p. 23).

4.3 Reserva do Possível x Mínimo Existencial, um reflexo na Educação Inclusiva

Ao analisar a efetivação dos direitos sociais, especialmente no campo da educação inclusiva, Canela Júnior (2011) destaca que a Constituição de 1988 adotou o modelo de Estado Social, marcado por diretrizes programáticas e intervencionistas, colocando o Estado como o principal responsável por garantir aos cidadãos condições mínimas para o exercício de uma

vida digna, capaz de assegurar aos cidadãos oportunidades reais de desenvolvimento. Sob essa perspectiva, não se exige do Estado uma postura meramente abstencionista, mas uma atuação positiva voltada à implementação de prestações sociais destinadas à concretização dos direitos fundamentais.

Nesse cenário, a educação assume posição de destaque como instrumento indispensável ao desenvolvimento da pessoa humana, oportunizando à formação para o exercício da cidadania e dando à sociedade, chances reais de justiça social. Nessa mesma perspectiva, Grinover, citada por Cinamadon e Schmidt (2023), observa que a Constituição Federal de 1988 estabeleceu, em seu artigo 3º, objetivos fundamentais voltados à construção de uma sociedade livre, justa e solidária, ao desenvolvimento nacional, à erradicação da pobreza, à redução das desigualdades sociais e à promoção do bem de todos, sem qualquer forma de discriminação. Para a autora, tais finalidades somente podem ser alcançadas mediante uma atuação estatal fundada em prestações positivas, capazes de intervir na realidade social e assegurar a efetividade dos direitos fundamentais, momento em que o Estado Social de Direito se consolida como verdadeiro Estado Democrático de Direito (Grinover, apud Cinamadon; Schmidt, 2023).

Nessa mesma linha, Sarlet (2007) leciona que o princípio da dignidade da pessoa humana, consagrado no artigo 1º, inciso III, da Constituição Federal de 1988, constitui verdadeiro valor central e unificador de todo o sistema de direitos fundamentais, exercendo, inclusive, função legitimadora para o reconhecimento de direitos implícitos e daqueles decorrentes de tratados internacionais ratificados pelo Brasil. Tal compreensão encontra respaldo no § 2º do artigo 5º da Constituição Federal, ao estabelecer que os direitos e garantias expressamente previstos na Carta Magna não excluem outros provenientes do regime constitucional adotado ou dos tratados internacionais dos quais a República Federativa do Brasil seja parte (Sarlet, 2007).

Sob essa perspectiva, a dignidade da pessoa humana revela-se como fundamento indispensável para a efetivação da educação inclusiva, especialmente quando se trata de crianças com TDAH, cuja proteção demanda não apenas o reconhecimento formal de direitos, mas também a implementação de medidas concretas capazes de assegurar seu pleno desenvolvimento e participação em igualdade de condições no ambiente escolar. É justamente nesse ponto que emerge a tensão entre a necessidade de concretização dos direitos fundamentais sociais e a alegação estatal de insuficiência de recursos, dando origem ao debate entre o princípio da reserva do possível e a garantia do mínimo existencial.

Sob essa perspectiva, consolidou-se a compreensão de que os direitos fundamentais sociais possuem caráter vinculante, impondo ao Poder Público o dever de assegurar prestações materiais mínimas indispensáveis à garantia de uma existência digna. É nesse contexto que emerge o instituto do mínimo existencial, compreendido por Sarlet como o conjunto de prestações materiais indispensáveis para assegurar a cada indivíduo uma vida condigna e saudável (Sarlet, 2007 apud Cinamadon; Schmidt, 2023). Assim, a educação inclusiva destinada às crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade ultrapassa a condição de simples política pública facultativa, passando a integrar o núcleo essencial dos direitos fundamentais sociais, cuja concretização revela-se indispensável para o pleno desenvolvimento da criança, para o exercício da cidadania e para a promoção da dignidade da pessoa humana.

Em contraposição à garantia do mínimo existencial, surge a denominada reserva do possível, instituto frequentemente invocado como fundamento para justificar limitações na implementação de direitos sociais prestacionais. Conforme ensinam Sarlet e Figueiredo (2008), os direitos fundamentais de cunho prestacional apresentam duas dimensões indissociáveis: de um lado, a necessidade de assegurar condições materiais mínimas para a concretização da dignidade humana; de outro, a dependência de recursos financeiros, administrativos e estruturais disponíveis ao Estado para a execução dessas prestações.

Nessa perspectiva, a reserva do possível não se restringe à mera insuficiência orçamentária, abrangendo também aspectos jurídicos, administrativos e institucionais relacionados à capacidade estatal de concretizar determinados direitos. Assim, embora possa constituir limite fático e jurídico à implementação de prestações sociais, a reserva do possível não possui caráter absoluto, podendo, em determinadas circunstâncias, atuar como mecanismo de proteção dos próprios direitos fundamentais, especialmente em hipóteses de colisão entre garantias igualmente tuteladas pelo ordenamento jurídico, exigindo do Poder Público a adoção de critérios de proporcionalidade e razoabilidade na distribuição dos recursos disponíveis (Sarlet; Figueiredo, 2008).

A discussão acerca dos limites da reserva do possível também foi objeto de análise pelo Supremo Tribunal Federal. Nesse sentido, Grinover, ao examinar a decisão monocrática proferida pelo Ministro Celso de Mello na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) n.º 45, destaca que a intervenção do Poder Judiciário no controle das políticas públicas mostra-se legítima quando presentes determinados pressupostos. Segundo a autora, devem ser observados três requisitos essenciais: a preservação do mínimo existencial, a razoabilidade da pretensão deduzida em face do Poder Público e a efetiva disponibilidade

financeira do Estado para o cumprimento da prestação positiva reclamada (Grinover, apud Cinamadon; Schmidt, 2023).

A partir dessa compreensão, percebe-se que a atuação jurisdicional não implica afronta ao princípio da separação dos poderes, todavia, quando se percebe que o princípio da reserva do possível está sendo usada como justificativa à inércia do Poder Público, constitui mecanismo destinado a assegurar a concretização de direitos fundamentais quando houver omissão estatal incompatível com os mandamentos constitucionais. Isso porque, embora a formulação e a execução das políticas públicas sejam atribuições típicas dos Poderes Legislativo e Executivo, a inércia injustificada do Estado pode autorizar a atuação do Judiciário, sobretudo em situações que envolvam a tutela do mínimo existencial e a proteção de grupos em condição de especial vulnerabilidade (Cinamadon; Schmidt, 2023).

Nesse sentido, Watanabe (2011, p. 218) destaca:

A jurisprudência do Supremo Tribunal Federal caminha precisamente no sentido da inadmissibilidade da invocação da cláusula da “reserva do possível” nos processos em que estejam em jogo o “mínimo existencial” (RE n. 482.611, Santa Catarina, Rel. Min. Celso de Mello). Na mesma direção evolui a jurisprudência do Superior Tribunal de Justiça, consoante se extrai do acórdão do Recurso Especial n. 1.185.474 – SC, relatado pelo Min. Humberto Martins. Extrai-se da ementa desse julgado a seguinte afirmativa: “Aqueles direitos que são intimamente ligados à dignidade humana não podem ser limitados em razão da escassez quando esta é fruto das escolhas do administrador. Não é por outra razão que se afirma que a reserva do possível não é oponível à realização do mínimo existencial (Watanabe, 2011).

Ademais, ao tratar da constitucionalização dos direitos prestacionais, Canotilho, citado por Cinamadon e Schmidt (2023), sustenta que a efetividade dos direitos sociais depende da conjugação de múltiplos elementos, dentre os quais se destacam as limitações orçamentárias, as decisões políticas, a existência de outros bens constitucionalmente protegidos e a própria definição dos deveres estatais decorrentes da busca pelo interesse coletivo. Nesse contexto, a proteção constitucional dos direitos sociais não pode ser compreendida de forma abstrata, mas sim mediante uma interpretação adequada à realidade concreta, capaz de assegurar a máxima efetividade das garantias fundamentais. Tal compreensão destaca-se no âmbito da educação inclusiva, na medida em que demonstra que eventuais dificuldades administrativas ou financeiras não afastam o dever estatal de promover condições mínimas para o desenvolvimento integral das crianças com TDAH. (Cinamadon; Schmidt, 2023).

Por fim, o mínimo existencial não se apresenta como conceito estático ou imutável, mas como categoria jurídica sujeita às transformações sociais, econômicas e culturais vivenciadas pela sociedade. Conforme destacam Cinamadon e Schmidt (2023), com

fundamento em Watanabe (2011), a abrangência desse instituto tende a se ampliar à medida que evoluem as condições sociais e econômicas do país, sendo sua conformação orientada pelos princípios da dignidade da pessoa humana e da vedação ao retrocesso social. Sob essa perspectiva, a garantia de recursos educacionais indispensáveis ao desenvolvimento das crianças com TDAH, como o acompanhamento por mediadores escolares, adaptações pedagógicas e suporte especializado, insere-se no âmbito das prestações mínimas exigíveis do Estado, sobretudo quando indispensáveis à concretização do direito fundamental à educação inclusiva.

Nesse sentido, os tribunais brasileiros vêm reconhecendo a obrigatoriedade do fornecimento desses recursos, inclusive mediante a extensão das garantias previstas no arcabouço protetivo da Lei Brasileira de Inclusão, equiparando, em determinadas situações, as necessidades educacionais decorrentes do TDAH àquelas já expressamente tuteladas pela legislação inclusiva, conforme demonstram as decisões a seguir apresentadas:

TJ-SP - Apelação/Remessa Necessária: APL 10051641620198260663 SP 1005164-16.2019.8.26.0663 Acórdão • Data de publicação: 29/04/2021 APELAÇÃO. REMESSA NECESSÁRIA. OBRIGAÇÃO DE FAZER. PROFESSOR AUXILIAR MENOR PORTADORA DE TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE. SENTENÇA DE PROCEDÊNCIA. IRRESIGNAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. 1. Direito fundamental à educação que assegura aos educandos portadores de necessidades especiais atendimento educacional especializado. Inteligência do artigo 54 , III , do ECA ; artigos 3º, XIII, e 28, XVII, do Estatuto da Pessoa com Deficiência; artigo 59 , III , da Lei nº 9394 /96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Atendimento que deve ser prestado em regime não exclusivo. 2. O Transtorno do Déficit de Atenção - TDAH implica em deficiência cognitiva e seu portador está tutelado pelo artigo 2º do Estatuto da Pessoa com Deficiência. Absolutamente irrelevante é a circunstância de que Resolução da Secretaria Estadual de Educação, de cunho exclusivamente administrativo, não o contemple como merecedor da denominada Educação Especial. O dever do Poder Público para com os alunos portadores de necessidades especiais não se restringe mais à singela disponibilização de salas de recursos multifuncionais, no contraturno das aulas regulares. O sistema educacional inclusivo previsto no artigo 27 da Lei nº 13.146 /15 visa alcançar o máximo desenvolvimento possível dos talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais desses educandos, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Escopo visado pela legislação especial que somente pode ser atingido com a disponibilização de assistência especializada durante as atividades escolares do menor. 3. Necessidade de acompanhamento por professor auxiliar suficientemente comprovada. 4. Inexistência de indevida ingerência do Poder Judiciário no poder discricionário do Poder Público na implementação de sua política educacional, quando o intuito é dar efetividade a direitos sociais. Precedentes do E.STF. Súmula nº 65 deste TJSP. 5. Astreintes que comportam limitação em R\$ 25.000,00 (vinte e cinco mil reais). Precedentes desta Colenda Câmara Especial. 6. Recurso de apelação parcialmente provido, remessa necessária desprovida” (TJ - SP)

TJ-SP - Remessa Necessária Cível 10270011920198260602 SP 1027001-19.2019.8.26.0602 (TJ-SP) Data de publicação: 21/01/2021 OBRIGAÇÃO DE FAZER – REEXAME NECESSÁRIO – Fornecimento de professor auxiliar à adolescente portador de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade,

Transtorno Desafiador e de Oposição em sala de aula durante o período escolar – Dever do Estado à educação especializado (art. 206 , inc. I e art. 208 , inc. III , ambos da CF ; art. 54 , inc. II , do ECA ; art. 59 , inc. III da Lei nº 9.394 /96 e arts. 27 e 28 da Lei nº 13.146/15) – Cumpre ao Poder Público garantir ao portador de deficiência os meios necessários para a frequência regular e aproveitamento em estabelecimento de ensino – Direito do deficiente, contudo, não implica conceder-lhe profissional de apoio com exclusividade – Manutenção da multa diária fixada em R\$100,00, limitada a R\$25.000,00 – Valor a ser revertido ao Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente do Município – Recurso oficial provido, em parte, apenas para limitação da multa. (TJ - SP)

TJ-MS - Agravo de Instrumento AI 14116854820198120000 MS 1411685-48.2019.8.12.0000 (TJ MS) Data de publicação: 09/02/2020 AGRADO DE INSTRUMENTO – AÇÃO DE OBRIGAÇÃO DE FAZER – PROFESSOR AUXILIAR – MENOR COM TRANSTORNO DO DEFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE – TDAH – NECESSIDADE DE ACOMPANHAMENTO – RECURSO CONHECIDO E PROVIDO. Preconiza o art. 208, III, da Constituição Federal, que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Em que pese o menor não possuir dificuldades em locomoção, higiene pessoal ou interação social, resta evidenciada a urgência da medida pleiteada, uma vez que a demora no acompanhamento educacional individualizado do menor poderá acarretar-lhe danos irreversíveis no aprendizado. Ademais, como visto, é dever do Estado disponibilizar atendimento educacional especializado aos educandos portadores de necessidades especiais, como na hipótese, em que o agravante possui transtorno do déficit de atenção e hiperatividade - TDAH e necessita de acompanhamento educacional especializado. (TJ - MS)

As decisões apresentadas evidenciam uma tentativa do Poder Judiciário de suprir lacunas ainda existentes na efetivação da Lei nº 14.254/2021, especialmente diante da insuficiência de políticas públicas voltadas ao atendimento das necessidades educacionais das crianças com TDAH. Todavia, a atuação jurisdicional não substitui a formulação e a implementação de políticas públicas capazes de reduzir desigualdades e assegurar a inclusão educacional de maneira ampla e contínua, revelando-se instrumento de grande relevância à justiça social. Nesse sentido, ao determinar a disponibilização de professor auxiliar aos alunos com TDAH, o Tribunal reafirmou que a atuação jurisdicional, diante da omissão estatal, constitui mecanismo legítimo para assegurar a efetividade dos direitos fundamentais das crianças em condição peculiar de desenvolvimento (Silva, 2024).

Sob essa ótica, o direito fundamental à educação integra o núcleo essencial das prestações indispensáveis à concretização de uma existência digna. Conforme se depreende das disposições contidas no Estatuto da Criança e do Adolescente, especialmente em seu artigo 54, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito constitui verdadeiro direito público subjetivo, passível de exigibilidade perante o Poder Público, inclusive pela via judicial, quando houver omissão estatal ou descumprimento das obrigações constitucionalmente estabelecidas (Brasil, 1990; Cinamadon; Schmidt, 2023).

No contexto das crianças com TDAH, a proteção do direito à educação inclusiva assume especial relevância, uma vez que a efetividade desse direito depende da disponibilização de recursos e estratégias capazes de atender às suas necessidades específicas de aprendizagem. Assim, embora a Lei nº 14.254/2021 seja um meio de grande representatividade para o avanço normativo, reconhecendo a necessidade de acompanhamento integral desses educandos, as lacunas ainda existentes em sua disciplina não podem servir de fundamento para restringir direitos já assegurados pelo ordenamento jurídico, impondo ao Estado o dever de adotar medidas concretas que garantam a plena inclusão escolar e o desenvolvimento integral dessas crianças, tornando, a referida lei, um instrumento de igualdade social eficaz.

Corroborar essa compreensão a recente aprovação, pela Câmara dos Deputados, em 17 de junho de 2026, do Projeto de Lei nº 4.225/2023, que institui a Política Nacional de Atenção às Pessoas Diagnosticadas com Transtornos do Neurodesenvolvimento. A proposta prevê adaptações em avaliações escolares, concursos públicos e processos seletivos, além de buscar consolidar diretrizes, programas de triagem escolar, fluxos assistenciais e mecanismos voltados à identificação e ao acompanhamento precoce das pessoas com transtornos de aprendizagem. A iniciativa legislativa revela o reconhecimento, pelo próprio Poder Público, de que a Lei nº 14.254/2021, embora relevante, ainda demanda instrumentos normativos complementares capazes de conferir maior concretude às garantias educacionais destinadas às crianças com TDAH, fortalecendo a efetividade do direito à educação inclusiva e reduzindo as desigualdades decorrentes da ausência de suporte especializado (Agência câmara de notícias, 2026).

Portanto, a plena eficácia das normas voltadas à garantia da educação inclusiva para crianças com TDAH depende da atuação integrada dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, aliada ao comprometimento social com a promoção da igualdade material, da dignidade da pessoa humana e da prioridade absoluta a essas crianças. Assim, assegurar a educação inclusiva a esse público não representa apenas o cumprimento de um dever constitucional, mas a concretização de um projeto de justiça social, capaz de garantir o desenvolvimento integral de sujeitos em condição peculiar de desenvolvimento, permitindo-lhes aprender, participar ativamente da vida em sociedade e construir seus projetos de vida em igualdade de oportunidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu compreender que a Lei nº 14.254/2021 constitui um importante instrumento normativo para a promoção da inclusão de crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no sistema educacional brasileiro, contribuindo para a efetivação do direito fundamental à educação inclusiva. Nesse contexto, analisou-se a natureza jurídica do direito fundamental à educação inclusiva, a partir de sua evolução histórica e normativa da proteção jurídica conferida às pessoas com necessidades educacionais específicas e o processo de consolidação desse direito como expressão da dignidade da pessoa humana, da igualdade material e da proteção integral da criança, tanto no âmbito nacional quanto internacional, evidenciando os fundamentos que subsidiaram a criação de mecanismos legais voltados à garantia da dignidade das crianças com TDAH, à redução das desigualdades e à promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva no sistema educacional brasileiro.

A pesquisa demonstrou que a educação inclusiva deixou de representar mera política pública para assumir a condição de verdadeiro direito fundamental, impondo ao Estado o dever prestacional de implementar políticas, programas e ações capazes de assegurar o acesso, a permanência e a inclusão das crianças com o TDAH no sistema educacional. Tal dever encontra fundamento na Constituição Federal de 1988, especialmente em seus arts. 6º, 205 e 227, que consagram a educação como direito social e fundamental, bem como estabelecem a responsabilidade do Estado em promovê-la com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa e asseguram à criança, com absoluta prioridade, a efetivação de seus direitos fundamentais, em observância aos princípios da igualdade material, da dignidade da pessoa humana e da proteção integral.

Além disso, evidenciou-se que, embora a Lei nº 14.254/2021 represente importante instrumento de fortalecimento da proteção jurídica destinada às crianças com TDAH, sua eficácia prática permanece condicionada à adoção de medidas complementares voltadas à sua implementação. O cumprimento desse dever estatal exige a destinação de recursos financeiros, a disponibilização de estrutura adequada e a promoção da formação continuada dos profissionais da educação. Entretanto, a efetivação do direito à educação inclusiva não se esgota na atuação do Estado, dependendo igualmente da cooperação entre o Poder Público, as instituições de ensino, por meio de suas gestões democráticas e equipes multidisciplinares, e a família, cuja atuação conjunta é indispensável para a implementação das medidas previstas na legislação e para a construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo.

No âmbito da compreensão do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), com base nos critérios estabelecidos pelo DSM-5-TR, constatou-se que o diagnóstico precoce, aliado ao tratamento adequado e à adoção de estratégias pedagógicas compatíveis com as necessidades individuais de cada criança, contribui significativamente para a redução dos prejuízos decorrentes do transtorno. Como consequência, ampliam-se as possibilidades de desenvolvimento educacional, social e pessoal, favorecendo a inclusão e a participação plena da criança nos diferentes contextos em que está inserida.

Observou-se que a Lei nº 14.254/2021, embora represente importante avanço na proteção dos direitos das crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), não estabelece mecanismos suficientemente específicos para assegurar, de forma uniforme, a efetivação do acompanhamento integral previsto em seu texto. Verificou-se, ainda, a inexistência de reconhecimento expresso do TDAH no âmbito da Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI), circunstância que contribui para a insegurança na aplicação de determinadas garantias legais e para a permanência de barreiras que dificultam a inclusão educacional desses estudantes.

A partir da análise desenvolvida, conclui-se que a Lei nº 14.254/2021 não pode ser compreendida sob uma perspectiva dicotômica de eficácia ou ineficácia absoluta. Embora represente significativo avanço legislativo ao instituir o acompanhamento integral de educandos com TDAH, sua eficácia material permanece condicionada à implementação de políticas públicas capazes de viabilizar, na prática, as medidas por ela estabelecidas. No que se refere à efetivação do direito à educação inclusiva, a pesquisa analisou a relação entre as teorias do mínimo existencial e da reserva do possível, à luz do princípio da dignidade da pessoa humana.

Concluiu-se que, embora a limitação orçamentária constitua realidade da Administração Pública, a reserva do possível não pode ser invocada como fundamento para justificar a inércia estatal diante da concretização de direitos fundamentais. No contexto das crianças com TDAH, incumbe ao Estado assegurar prestações materiais mínimas indispensáveis à efetivação do direito à educação inclusiva, em consonância com o mínimo existencial e com os valores constitucionais da dignidade da pessoa humana, da igualdade material e da proteção integral da criança.

Verificou-se, ainda, através de decisões dos Tribunais de Justiça, que o Poder Judiciário tem desempenhado papel relevante na concretização desses direitos, proferindo decisões favoráveis à garantia do acesso a recursos, adaptações e medidas indispensáveis à inclusão escolar das crianças com TDAH, suprimindo, em casos concretos, insuficiências

decorrentes da aplicação da legislação vigente. Todavia, concluiu-se que a atuação jurisdicional possui caráter subsidiário e não substitui a necessidade de aperfeiçoamento do ordenamento jurídico, cabendo ao Poder Legislativo e ao Poder Executivo promover as alterações normativas e administrativas necessárias para suprir as lacunas existentes e assegurar a efetividade da proteção jurídica conferida a esses estudantes.

Diante disso, considera-se respondido o problema de pesquisa ao se concluir que a Lei nº 14.254/2021 constitui relevante instrumento jurídico de proteção ao direito fundamental à educação inclusiva das crianças com TDAH, mas sua eficácia social ainda se mostra limitada diante das dificuldades verificadas em sua implementação. Assim, o principal desafio não reside propriamente na inexistência de proteção normativa, mas na necessidade de transformar as garantias formalmente reconhecidas pelo ordenamento jurídico em direitos efetivamente usufruídos pelos seus destinatários.

Espera-se que a presente pesquisa contribua para o fortalecimento do debate jurídico acerca da efetividades das políticas públicas de educação inclusiva, estimulando novas investigações sobre a aplicação da Lei nº 14.254/2021, a atuação do Poder Público e os mecanismos capazes de assegurar a plena inclusão de crianças com TDAH no sistema educacional brasileiro. Além disso, pretende-se que as reflexões aqui desenvolvidas possam incentivar a adoção de medidas capazes de aproximar a proteção normativa da realidade vivenciada pelos estudantes, contribuindo para o aperfeiçoamento das políticas públicas voltadas à educação inclusiva.

Portanto, a efetivação do direito fundamental à educação inclusiva exige a superação de obstáculos estruturais, administrativos e pedagógicos que ainda comprometem a plena aplicação da Lei nº 14.254/2021. Mais do que a edição de novos diplomas legais, impõe-se o fortalecimento das políticas públicas já existentes, aliado à implementação de medidas concretas que assegurem condições adequadas para o desenvolvimento educacional das crianças com TDAH. Assim, conclui-se que somente por meio da articulação entre o ordenamento jurídico, a atuação estatal e o compromisso das instituições de ensino será possível concretizar os princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana, da igualdade material e da proteção integral da criança, conferindo efetividade ao direito fundamental à educação inclusiva para crianças com TDAH.

REFERÊNCIAS

ALEXY, Robert. **Teoria dos direitos fundamentais**. Tradução de Virgílio Afonso da Silva. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2015.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5-TR**. 5. ed. Washington, DC: APA Publishing, 2022.

BARROSO, Luís Roberto. **A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo**. Belo Horizonte: Fórum, 2014.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-ceb-2001>. Acesso em: 5 jul. 2026.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 8 maio 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 3 jul. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 maio 2026.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 3 jul. 2026.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946**. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 3 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm. Acesso em: 4 jul. 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. Brasília, DF, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm. Acesso em: 8 maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 8 maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento educacional especializado:** formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas. Brasília: SEESP/MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Justiça e Cidadania. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br>. Acesso em: 8 maio 2026.

CANELA JÚNIOR, Osvaldo. **O orçamento e a reserva do possível:** dimensionamento no controle judicial de políticas públicas. In: GRINOVER, Ada Pellegrini; WATANABE, Kazuo (coord.). O controle jurisdicional das políticas públicas. Rio de Janeiro: Forense, 2011. p. 229-247.

CARVELLI, Urbano; SCHOLL, Sandra. A evolução histórica dos direitos fundamentais e a construção do novo constitucionalismo. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, DF, ano 48, n. 191, jul./set. 2011.

COUTO, Reinaldo. **Considerações sobre a validade, vigência e eficácia das normas jurídicas.** Revista CEJ, Brasília, ano XVIII, n. 64, p. 7-12, set./dez. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica no Brasil.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Hj6wG6H4g8q4LLXBcnxRcxD/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 3 jul. 2026.

DORSA, Arlinda Cantero. **O papel das políticas públicas no Brasil:** reflexões necessárias. Interações, Campo Grande, v. 22, n. 2, p. 349-360, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/HHLCmpJr9cTgNzqgxL8YnCx/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 5 jul. 2026.

HESSE. Konrad. **A força normativa da Constituição.** Porto Alegre: Fabris, 1991, p. 21

INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: uma revisão sistemática da literatura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/LwWNFfpwcvWRvdwLTkMvdWF/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 5 jul. 2026.

LIMA, Larissa Farias Costa et al. **O efeito cliquet e a proteção dos direitos inerentes à pessoa. *Ciência Atual***, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 33-48, 2021. Disponível em: <https://inseer.ibict.br/cafsj>. Acesso em: 4 jul. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCHESI, Álvaro; MARTÍN, Elena. **Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais**. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3, p. 7-23.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Direito do portador de deficiência à educação**. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 15., 1991. Anais... Brasília, 1991.

OGEDA, Clarissa Maria Marques. **Superdotação, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e dupla excepcionalidade**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. Disponível em: <https://books.scielo.org>. Acesso em: 2 jul. 2026.

RIBEIRO, Nerli Nonato; APARECIDA, Rosana. **Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade**. Maringá: Eduem, 2014.

RIOS, Tácia. **Entre leis e direitos: uma bússola no mar da negligência**. In: LEITE, Elizângila (Coord.). *O autismo como você nunca leu*. 1. ed. São Paulo: Editora GET, 2025. p. 285-300.

ROHDE, Luis Augusto; COGHILL, David; ASHERSON, Philip; BANASCHEWSKI, Tobias. **Guia para compreensão e manejo do TDAH**. World Federation of ADHD, 2019.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: UFC, 2010.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. Inclusão: **Revista da Educação Especial**, Brasília, DF, ano 1, n. 1, p. 7-18, out. 2005.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional**. 11. ed. rev. atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

SARLET, Ingo Wolfgang; FIGUEIREDO, Mariana Filchtiner. **Reserva do possível, mínimo existencial e direito à saúde: algumas aproximações**. In: SARLET, Ingo Wolfgang; TIMM,

Luciano Benetti (org.). *Direitos fundamentais: orçamento e reserva do possível*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008. p. 11-37.

SILVA, Thayná Couto. **Educação inclusiva: breve histórico das políticas públicas de inclusão e seus reflexos nos processos de aprendizagem dos alunos da rede estadual de ensino fundamental**. 2019. Monografia (Graduação em Administração Pública) – Universidade Federal do Paraná, Matinhos, 2019. Disponível em: <https://litoral.ufpr.br/admpublica/wp-content/uploads/sites/6/2021/04/EDUCACAO-INCLUSIVA-BREVE-HISTORICO-DAS-POLITICAS-PUBLICAS-DE-INCLUSAO-E-SEUS-REFLEXOS-NOS-PROCESSOS-DE-APRENDIZAGEM-DOS-ALUNOS-DA-REDE-ESTADUAL-DE-ENSINO-FUNDAMENTAL.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2026.

SINGER, Judy. **Why can't you be normal for once in your life? From a problem with no name to the emergence of a new category of difference**. In: CORKER, Mairian; FRENCH, Sally (org.). *Disability discourse*. Buckingham: Open University Press, 1999. p. 59-67.

VICTORINO, Fábio Rodrigo. **Evolução da teoria dos direitos fundamentais**. Revista CEJ, Brasília, ano XI, n. 39, p. 10-21, out./dez. 2007.

WATANABE, Kazuo. **Controle jurisdicional das políticas públicas: mínimo existencial e demais direitos fundamentais imediatamente judicializáveis**. In: GRINOVER, Ada Pellegrini; WATANABE, Kazuo (coord.). *O controle jurisdicional das políticas públicas*. Rio de Janeiro: Forense, 2011. p. 213-224.