

**PERMANÊNCIA E ÊXITO DE ESTUDANTES COM TDAH NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:** barreiras pedagógicas e estratégias para organização do estudo e autorregulação

**RETENTION AND SUCCESS OF STUDENTS WITH ADHD IN VOCATIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION:** pedagogical barriers and strategies for study organization and self-regulation

Francisco Josinelton Freitas de Araújo<sup>1</sup>  
Eduardo Dias Leite<sup>2</sup>

### RESUMO

Este trabalho investiga barreiras pedagógicas e organizacionais e estratégias de ensino, avaliação e apoio institucional associadas à permanência e ao êxito de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com ênfase na organização do estudo, gestão do tempo e autorregulação. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, estruturada por protocolo de busca, triagem e seleção em bases científicas e repositórios institucionais, seguida de fichamento analítico e análise temática por categorias. Os resultados, sintetizados a partir da literatura, indicam que dificuldades frequentemente atribuídas apenas ao estudante (atenção, planejamento e persistência) se intensificam quando o ensino apresenta baixa previsibilidade, tarefas extensas sem segmentação, critérios avaliativos pouco explícitos e devolutivas tardias. Em contrapartida, práticas proativas; como estruturação de rotinas, instruções claras, micro-metas com checagens intermediárias, organização visual do tempo, avaliação formativa e princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA); podem reduzir barreiras sem descaracterizar a exigência do currículo técnico. Conclui-se que a permanência e o êxito de estudantes com TDAH na EPT dependem de respostas pedagógicas e institucionais sistemáticas, coerentes com a legislação vigente e com a função social da EPT, culminando em indicações práticas para planejamento, mediação e avaliação.

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica; TDAH; permanência e êxito; organização do estudo; inclusão.

---

<sup>1</sup> Pós Graduação Em Docência Na Educação Profissional De Nível Técnico E Tecnológico no Instituto Federal de Brasília - IFB. E-mail: nelthonn@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutorado em Administração, Professor do Instituto Federal de Brasília - IFB, E-mail: eduardo.leite@ifb.edu.br.

## ABSTRACT

This study investigates pedagogical and organizational barriers and teaching, assessment, and institutional support strategies associated with the retention and success of students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) in Vocational and Technological Education (VTE), emphasizing study organization, time management, and self-regulation. The research adopts a qualitative, literature-based and documentary approach, using an explicit search and screening protocol across academic databases and institutional repositories, followed by analytical note-taking and thematic analysis by categories. Findings synthesized from the literature indicate that difficulties often attributed solely to the student (attention, planning, and persistence) are intensified when teaching lacks predictability, tasks are extensive without segmentation, assessment criteria are unclear, and feedback is delayed. Conversely, proactive practices—such as structured routines, clear instructions, short milestones with intermediate checks, visual time organization, formative assessment, and Universal Design for Learning (UDL) principles—can reduce barriers without lowering technical curriculum standards. The study concludes that retention and success of students with ADHD in VTE require systematic pedagogical and institutional responses aligned with current legislation and the social role of VTE, resulting in actionable recommendations for planning, mediation, and assessment.

**Keywords:** Vocational and Technological Education; ADHD; retention and success; study organization; inclusion.

**Data de aprovação: 23/03/2026**

## 1 INTRODUÇÃO

Na EPT, os percursos formativos costumam combinar componentes teóricos e práticos, atividades em laboratório, execução de procedimentos, relatórios, leituras técnicas e avaliações em diferentes formatos. Essa arquitetura curricular amplia a necessidade de planejamento, monitoramento de tarefas e gestão de prazos; processos frequentemente relacionados ao funcionamento executivo. Assim, dificuldades de organização do estudo podem se traduzir em faltas, atrasos de entrega, baixo rendimento em avaliações pontuais e, em situações prolongadas, em evasão.

Além disso, a literatura sobre TDAH aponta que o transtorno pode persistir na adolescência e vida adulta, com impactos em ambientes de formação e trabalho que exigem autonomia e autorregulação. Na EPT, isso demanda uma abordagem que vá além da lógica de ‘acomodar’ o estudante apenas em momentos de crise, estruturando práticas proativas que

beneficiem toda a turma e reduzam barreiras desde o planejamento curricular (Brasil, 2022; Brasil, 2025).

É importante destacar que uma resposta educacional consistente não implica medicalização do processo de ensino. Ao contrário, parte do reconhecimento de que o desempenho acadêmico resulta da interação entre características do estudante, práticas pedagógicas e condições institucionais. Portanto, a pergunta central deste artigo é orientada por uma perspectiva pedagógica e de direitos, articulando inclusão, permanência e êxito com a qualidade do ensino (Brasil, 2021; Carvalho, 2021).

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ocupa lugar estratégico na formação ao articular trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Contudo, permanência e êxito estudantil não se esgotam no acesso: exigem condições pedagógicas e institucionais que reconheçam ritmos, trajetórias e modos de aprender, sobretudo em cursos marcados por alta densidade de conteúdos, múltiplas demandas avaliativas e exigência de autonomia. (Ramos, 2008; Moura, 2016).

Nesse cenário, estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) podem enfrentar barreiras adicionais relacionadas a planejamento, gestão do tempo, atenção sustentada e autorregulação; dimensões diretamente envolvidas na organização do estudo e no acompanhamento processual da aprendizagem. Quando o ensino se organiza com rotinas pouco estruturadas, instruções ambíguas e avaliação centrada apenas em produtos finais, aumentam as chances de acúmulo de pendências, atrasos e desengajamento progressivo, afetando a permanência (Ramos, 2008; Moura, 2016).

A relevância institucional do tema é reforçada pela Lei nº 14.254/2021, que prevê a implementação de programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia, TDAH e outros transtornos de aprendizagem, incluindo apoio educacional. Tal marco amplia a responsabilidade de respostas pedagógicas sistemáticas e não improvisadas no interior das instituições (Brasil, 2021). Como referência documental, recorre-se também ao Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas (PCDT) do TDAH, do Ministério da Saúde, para caracterização geral e compreensão da necessária articulação intersetorial entre políticas públicas e ações educacionais (Brasil, 2022; Brasil, 2025).

Diante disso, define-se o problema de pesquisa: quais barreiras pedagógicas e organizacionais e quais estratégias de ensino, avaliação e apoio ao estudante são apontadas pela literatura como relevantes para promover permanência e êxito de estudantes com TDAH na EPT, especialmente no que se refere à organização do estudo, gestão do tempo e autorregulação.

O objetivo geral é analisar, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, barreiras e estratégias pedagógicas e organizacionais associadas à permanência e ao êxito de estudantes com TDAH na EPT, com ênfase em organização do estudo e estruturação do ensino. Especificamente, busca-se: (a) mapear produções acadêmicas e documentos normativos/técnicos; (b) identificar barreiras recorrentes (organização do estudo, gestão do tempo, avaliação, comunicação pedagógica e estigma); (c) sistematizar estratégias pedagógicas e organizacionais; (d) discutir implicações do marco normativo e técnico para ações educacionais sem reducionismos medicalizantes; e (e) elaborar indicações práticas para planejamento, mediação e avaliação.

Este artigo está organizado em cinco seções: introdução; referencial teórico; metodologia; resultados; e conclusão, seguida de referências e agradecimentos.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

Esta seção reúne os referenciais que fundamentam a análise desenvolvida no artigo. Inicialmente, discute-se a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) a partir da perspectiva do currículo integrado e da formação humana, evidenciando suas implicações para permanência e êxito. Em seguida, aborda-se a permanência e o êxito como responsabilidade institucional, articulando o debate ao marco legal e às condições pedagógicas de acompanhamento. Por fim, sistematizam-se contribuições sobre TDAH, autorregulação, avaliação formativa e princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que sustentam a identificação de barreiras e a proposição de estratégias apresentadas na seção de resultados.

### **2.1 Currículo integrado e formação humana**

A EPT, quando reduzida a treinamento para ocupações imediatas, tende a reproduzir uma lógica tecnicista que separa “saber fazer” de “saber pensar”. A perspectiva do currículo integrado recoloca a EPT como espaço de formação humana ampla, articulando trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis (Ramos, 2008; Ciavatta, 2005). Nessa chave, permanência e êxito não se restringem a indicadores administrativos: referem-se ao direito à formação em condições que não eliminem estudantes ao longo do percurso.

A compreensão da formação integrada também dialoga com a ideia de escola e trabalho como lugares de memória e identidade, implicando reconhecer que as instituições formativas abrigam sujeitos com trajetórias heterogêneas e necessidades diversas (Ciavatta, 2005). Logo, práticas pedagógicas inclusivas não são “adendo” ao currículo, mas parte de sua própria função

social.

Nessa perspectiva, o currículo integrado implica reconhecer que a organização do ensino, as estratégias didáticas e os modos de avaliar também comunicam expectativas sobre quem pode aprender e em que condições. Assim, a formação humana amplia o foco do desempenho individual para a responsabilidade pedagógica e institucional, favorecendo práticas que reduzam barreiras e fortaleçam trajetórias de aprendizagem na EPT (Carvalho, 2021).

Do ponto de vista da EPT, a noção de currículo integrado envolve mais do que a justaposição de disciplinas: trata-se de uma concepção de formação que busca superar a separação entre cultura geral e formação para o trabalho, reorganizando o ensino a partir de eixos de sentido e de problemas concretos da realidade social e produtiva. Nesse horizonte, o trabalho é compreendido como princípio educativo, e a formação humana passa a orientar escolhas didáticas, avaliativas e de acompanhamento do estudante (Ramos, 2008; Moura, 2016).

Essa concepção tem implicações diretas para a permanência e o êxito: quando o currículo é organizado apenas como sequência de conteúdos e tarefas, tende a aumentar a opacidade dos processos de aprendizagem (o que se espera, como se aprende, como se avalia), penalizando estudantes que necessitam de mediação mais explícita para planejar, monitorar e revisar o próprio estudo. Ao contrário, um currículo que torna visíveis objetivos, critérios e percursos de realização contribui para reduzir barreiras sem comprometer o nível formativo, pois qualifica a participação e a autoria do estudante (Ciavatta, 2005; Ramos, 2008).

Assim, a perspectiva de formação humana integrada fornece base para defender que estratégias de organização do estudo e autorregulação não são “adaptações individuais” desconectadas do currículo, mas componentes do próprio processo de ensino-aprendizagem, devendo ser ensinadas e avaliadas como competências acadêmicas e profissionais. Essa compreensão sustenta a passagem, ao longo do artigo, do debate conceitual para indicações práticas de planejamento, mediação e avaliação na EPT (Moura, 2016).

## **2.2 Permanência e êxito na EPT como responsabilidade institucional**

Estudos sobre abandono, evasão, permanência e êxito indicam um fenômeno multifatorial, demandando respostas integradas que combinam dimensões pedagógicas, organizacionais e de apoio, frequentemente sustentadas por diagnósticos locais e acompanhamento sistemático (Lindoso De Souza; Ramos Artuso, 2022). Nesse quadro, considerar necessidades educacionais específicas — como as associadas ao TDAH — integra

o desafio de construir uma EPT capaz de assegurar aprendizagem e progressão acadêmica sem desigualdades evitáveis.

A Lei nº 14.254/2021 reforça a responsabilidade do poder público e, por consequência, das instituições educacionais, em desenvolver e manter acompanhamento integral e apoio educacional, em articulação com a comunidade escolar e serviços correlatos quando necessários (Brasil, 2021). Para a EPT, isso implica institucionalizar práticas e fluxos de atendimento, evitando que o suporte dependa exclusivamente de iniciativas individuais.

A discussão sobre permanência e êxito na EPT tem destacado que indicadores administrativos (matrícula, frequência e conclusão) não explicam, por si, a complexidade dos processos de permanência, pois o percurso acadêmico é atravessado por fatores pedagógicos, institucionais e socioculturais. A literatura aponta que respostas centradas apenas no estudante (por exemplo, “falta de interesse” ou “falta de organização”) tendem a obscurecer condições de ensino que produzem barreiras recorrentes, como baixa previsibilidade, avaliação concentrada e ausência de feedback orientador (Lindoso De Souza; Ramos Artuso, 2022).

Nessa chave, permanência e êxito devem ser tratados como responsabilidade institucional compartilhada: envolve desenho instrucional, práticas avaliativas, recursos de apoio, comunicação pedagógica e políticas internas de acompanhamento. O marco legal recente reforça essa diretriz ao prever acompanhamento integral e apoio educacional a estudantes com dislexia, TDAH e outros transtornos de aprendizagem, deslocando o foco de soluções improvisadas para a institucionalização de fluxos e serviços (Brasil, 2021).

Para a Rede Federal, essa perspectiva se conecta a estruturas e dispositivos já existentes (como núcleos de apoio e acompanhamento pedagógico), que podem organizar a triagem de demandas, a pactuação de estratégias e o monitoramento sistemático do progresso acadêmico. Quando tais dispositivos operam de forma articulada com o docente, ampliam a previsibilidade e reduzem a dependência de iniciativas isoladas, favorecendo uma cultura de permanência e êxito coerente com a função social da EPT (Lindoso De Souza; Ramos Artuso, 2022).

### **2.3 TDAH, aprendizagem e organização do estudo: autorregulação e funções executivas**

O TDAH é discutido na interface entre saúde e educação; para fins pedagógicos, importa compreender seus possíveis impactos em tarefas acadêmicas que exigem planejamento, monitoramento, persistência e manejo do tempo. Documentos técnicos descrevem dificuldades relacionadas à atenção sustentada e ao funcionamento executivo, contribuindo para interpretar desafios de organização de materiais, priorização de tarefas e cumprimento de etapas; dimensões diretamente implicadas na organização do estudo (Brasil, 2022; Brasil, 2025).

Na EPT, em que a aprendizagem inclui leitura técnica, cálculos, práticas de laboratório e produção de relatórios, tais demandas podem se intensificar, sobretudo quando o ensino não oferece mediações explícitas. Assim, desloca-se o foco de uma leitura individualizante para uma questão pedagógica: que condições de ensino e avaliação favorecem a autorregulação e a participação efetiva do estudante.

No campo educacional, o TDAH é frequentemente associado a dificuldades de atenção sustentada, controle inibitório, memória de trabalho e organização, dimensões que impactam diretamente tarefas típicas da EPT, como leitura de textos técnicos, execução de procedimentos com múltiplas etapas, elaboração de relatórios e cumprimento de prazos. Documentos técnicos e diretrizes clínicas descrevem que tais dificuldades podem persistir na adolescência e vida adulta, afetando desempenho acadêmico e ocupacional quando não há suporte adequado de organização e acompanhamento (Brasil, 2022; Brasil, 2025).

Entretanto, a literatura revisada sugere que a compreensão dessas dificuldades precisa evitar reducionismos medicalizantes: o desempenho é produto da interação entre características do estudante e demandas do ambiente de aprendizagem. Assim, quando o ensino explicita passos, distribui entregas em etapas e utiliza feedback formativo, reduz-se a sobrecarga de planejamento e monitoramento, favorecendo que o estudante demonstre aprendizagem e competência técnica em condições mais equitativas (Carvalho, 2021).

Além disso, estudos em contextos da Rede Federal indicam que a formação docente para compreender o TDAH e planejar intervenções pedagógicas consistentes é variável e, por vezes, insuficiente, o que reforça a necessidade de protocolos institucionais e de espaços de formação continuada. Esses elementos aparecem, mais adiante, como eixos de apoio institucional e de tutoria/orientação de estudos no conjunto de estratégias recomendadas (Holanda; Victor, 2025).

#### **2.4 Desenho Universal para a Aprendizagem e avaliação formativa: redução de barreiras sem “baixar a régua”**

O DUA propõe planejamento proativo, considerando variações de engajamento, representação e expressão desde o início, reduzindo a dependência de adaptações posteriores (Sebastián-Heredero; Moreira; Moreira, 2022). Na EPT, essa abordagem é especialmente pertinente: permite manter padrões formativos do currículo técnico e, ao mesmo tempo, ampliar caminhos de acesso e demonstração da aprendizagem.

Em articulação, a avaliação formativa; com critérios explícitos, devolutivas frequentes e acompanhamento do processo; aumenta previsibilidade e orienta o estudante sobre

prioridades e próximas etapas, reduzindo pendências e procrastinação. Evidências sobre acessibilidade curricular indicam que a combinação entre DUA e pedagogia diferenciada pode sustentar práticas inclusivas com consistência acadêmica (Lavarda; Bridi, 2025).

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é relevante para este debate porque propõe antecipar a diversidade na fase de planejamento, em vez de atuar apenas por “adaptações” posteriores. Ao diversificar meios de engajamento, representação e ação/expressão, o DUA contribui para tornar o currículo acessível sem reduzir expectativas, favorecendo que diferentes estudantes consigam compreender demandas, organizar o estudo e demonstrar aprendizagem (Lavarda; Bridi, 2025).

Na avaliação, essa perspectiva se articula com práticas formativas: rubricas explícitas, critérios transparentes, checkpoints e devolutivas tempestivas orientam a autorregulação, pois informam ao estudante o que é esperado, onde estão as lacunas e quais são os próximos passos. Em contextos de EPT, isso é especialmente relevante em tarefas de longa duração (projetos, relatórios, práticas de laboratório), nas quais a ausência de feedback intermediário tende a gerar acúmulo de erros e atrasos (Sebastián-Heredero; Moreira; Moreira, 2022).

Dessa forma, o artigo assume que a redução de barreiras não significa “baixar a régua”, mas qualificar o processo para que a exigência do currículo seja acompanhada de mediação e de condições de aprendizagem. Esse argumento orienta a construção do quadro de estratégias por barreira e das indicações práticas apresentadas na seção de resultados.

## **2.5 Autorregulação da aprendizagem e habilidades de estudo na EPT**

A autorregulação da aprendizagem envolve planejar metas, selecionar estratégias, monitorar o próprio desempenho e ajustar ações ao longo do tempo. Em cursos da EPT, a autorregulação é frequentemente exigida de forma implícita: estudantes precisam organizar rotinas de estudo, dividir tarefas práticas em etapas, preparar materiais e cumprir prazos em paralelo a avaliações e atividades de campo.

Em estudantes com TDAH, dificuldades associadas ao funcionamento executivo podem comprometer exatamente essas etapas (planejamento, monitoramento e persistência), tornando a ‘organização do estudo’ um fator decisivo para permanência e êxito. Por isso, estratégias pedagógicas eficazes tendem a tornar explícitos os processos que muitos estudantes aprendem por tentativa e erro: como transformar um objetivo amplo em micro-metas, como estimar tempo de execução, como priorizar tarefas e como registrar pendências.

Do ponto de vista didático, isso pode ser operacionalizado por meio de rotinas de aula com agenda visível, checklists de procedimentos, modelos de relatórios e devolutivas em ciclos

curtos. Essas medidas também favorecem estudantes sem diagnóstico formal, reforçando o caráter universal e preventivo de ações de acessibilidade curricular.

A autorregulação da aprendizagem envolve planejar, monitorar e avaliar o próprio processo de estudo, mobilizando estratégias cognitivas e metacognitivas (por exemplo, definir metas, administrar tempo, revisar erros, buscar ajuda quando necessário). Na EPT, tais competências tornam-se ainda mais decisivas devido à simultaneidade de componentes teóricos e práticos e à necessidade de cumprir prazos e protocolos com precisão, sobretudo em disciplinas com avaliação por desempenho e produção de evidências (relatórios, fichamentos, projetos).

Para estudantes com TDAH, a literatura aponta que a fragilidade em etapas do funcionamento executivo pode comprometer exatamente esses processos de planejamento e monitoramento, o que tende a ampliar o impacto de tarefas pouco segmentadas e de instruções ambíguas. Assim, estratégias como micro-metas, checklists, cronogramas visuais e rotinas de início/fim de aula operam como “andaimagem” pedagógica: externalizam a estrutura que, de outro modo, ficaria implícita (Brasil, 2022; Carvalho, 2021).

Em termos pedagógicos, isso significa tratar habilidades de estudo como conteúdo ensinável: orientar como transformar objetivos em etapas, como estimar tempo, como priorizar, como registrar pendências e como revisar com base em critérios. Essa abordagem se alinha à formação humana e fortalece a permanência, pois reduz a distância entre saber técnico e práticas acadêmicas necessárias para progredir no curso (Ramos, 2008; Moura, 2016).

## **2.6 Organização institucional na rede federal: NAPNE, acompanhamento pedagógico e permanência**

Na Rede Federal, núcleos e equipes de apoio; como os NAPNE (Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas), setores pedagógicos e comissões de permanência; podem compor uma rede de suporte ao estudante, contribuindo para reduzir barreiras e orientar práticas docentes. Ainda que a configuração varie entre instituições e campi, a literatura sobre políticas de permanência indica que ações eficazes exigem diagnóstico local, acompanhamento e articulação entre gestão, docência e assistência estudantil.

A Lei nº 14.254/2021 reforça a necessidade de ‘apoio educacional’ e acompanhamento integral, o que pode ser traduzido, na EPT, em protocolos de acolhimento, orientações de estudo, tutoria acadêmica, comunicação com família quando pertinente e encaminhamentos intersetoriais quando necessário. Importa ressaltar que tais fluxos devem resguardar

confidencialidade e evitar práticas discriminatórias, ao mesmo tempo em que asseguram respostas concretas no cotidiano pedagógico.

Na Rede Federal, a organização institucional para inclusão e permanência tende a envolver núcleos e equipes multiprofissionais que atuam na orientação, no acompanhamento pedagógico e na mediação com docentes. Ainda que a configuração varie entre instituições, a literatura revisada aponta que a existência de fluxos claros (acolhimento, registro de demandas, pactuação de estratégias, monitoramento e devolutivas) é determinante para evitar respostas casuísticas e para sustentar intervenções ao longo do tempo (Carvalho, 2021).

Quando esse acompanhamento é articulado ao planejamento do componente curricular, amplia-se a consistência das medidas: o estudante deixa de depender exclusivamente de negociações individuais e passa a dispor de práticas previsíveis, coerentes e registráveis. Esse ponto conecta-se ao marco legal que prevê acompanhamento integral e apoio educacional, reforçando a responsabilidade institucional pelo suporte (Brasil, 2021).

Assim, ao longo dos resultados, as recomendações são distribuídas por níveis de responsabilidade (docente, coordenação/apoio pedagógico e estudante), de modo a explicitar que permanência e êxito são produzidos por arranjos coletivos. Essa organização busca favorecer implementação realista, com definição de papéis e indicadores simples de acompanhamento, conforme discutido adiante.

### **3 METODOLOGIA**

Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, estruturada conforme orientações metodológicas para estudos dessa natureza (Gil, 2022). A investigação foi desenvolvida em quatro etapas: (i) definição do protocolo de busca; (ii) identificação e triagem do corpus; (iii) leitura analítica com fichamento; e (iv) análise temática e síntese interpretativa com elaboração de indicações práticas.

As buscas foram realizadas prioritariamente no Portal de Periódicos CAPES, SciELO e BDTD, complementadas por repositórios institucionais (especialmente da Rede Federal). O recorte temporal principal adotado foi de 2015 a 2026, com inclusão de obras clássicas quando estruturantes para EPT e currículo integrado.

As expressões de busca (ajustadas por base) incluíram combinações como: (“educação profissional” OR “educação profissional e tecnológica” OR EPT OR “ensino técnico” OR “instituto federal”) AND (TDAH OR “transtorno do déficit de atenção” OR hiperatividade) AND (estratégias OR “práticas pedagógicas” OR “organização do estudo” OR autorregulação OR “funções executivas” OR avaliação). Também foram considerados descritores em inglês:

(ADHD OR “attention deficit hyperactivity disorder”) AND (executive function\* OR self-regulated learning OR time management OR study skills) AND (vocational OR technical education OR higher education).

Os critérios de inclusão foram: (a) artigos, dissertações, teses e produtos educacionais com delineamento metodológico explícito; (b) foco em escolarização/práticas pedagógicas relacionadas ao TDAH; (c) vínculo com EPT/ensino técnico/Rede Federal e, quando necessário, alta transferibilidade para a EPT; e (d) documentos normativos/técnicos pertinentes. Foram excluídos textos opinativos sem método, materiais sem conexão com escolarização e duplicidades.

A triagem ocorreu em duas etapas: leitura de título/resumo/palavras-chave e, posteriormente, leitura integral para confirmação da elegibilidade. Os estudos foram registrados em matriz (planilha) com campos padronizados (referência, tipo, contexto, método, achados, limites e categoria). A análise foi conduzida por análise temática, com categorias iniciais: (1) rotina e estrutura de aula; (2) organização do estudo e gestão do tempo; (3) autorregulação e funções executivas; (4) mediação didática e comunicação pedagógica; (5) avaliação e devolutiva; (6) recursos e tecnologias educacionais; (7) apoio pedagógico e tutoria; (8) ambiente/manejo de sala; (9) formação docente e ação institucional. O procedimento de fichamento e categorização seguiu recomendações para revisão de literatura com rastreabilidade entre fonte e interpretação (Gonçalves, 2019).

Para aumentar a rastreabilidade do processo, o protocolo incluiu: (a) definição prévia de descritores e operadores booleanos; (b) registro das bases consultadas e datas de busca; (c) remoção de duplicatas; (d) triagem por título e resumo; (e) leitura integral para elegibilidade; e (f) extração padronizada de informações em matriz. Embora o estudo não se caracterize como revisão sistemática com metanálise, adotou-se lógica de transparência metodológica inspirada em boas práticas de revisões.

Os registros foram organizados em uma planilha com campos: autoria/ano, objetivo, delineamento, contexto educacional (EPT, educação superior ou educação básica com alta transferibilidade), população-alvo, estratégias/intervenções descritas, principais achados, limitações e recomendações.

Foram priorizados estudos com descrição clara de método e resultados (artigos, dissertações, teses e revisões), além de documentos oficiais e normativos pertinentes à inclusão e ao acompanhamento educacional. Quando estudos específicos sobre TDAH na EPT eram escassos, admitiram-se pesquisas em educação superior ou básica desde que apresentassem

estratégias transferíveis para o contexto técnico-profissional, explicitando-se essa condição na análise.

Como avaliação de qualidade, consideraram-se: clareza de objetivos, adequação do método, coerência entre resultados e conclusões e utilidade das recomendações para o contexto educacional. Estudos com fragilidades metodológicas foram mantidos apenas quando contribuíam para mapear práticas recorrentes, sem que seus achados fossem tratados como evidência conclusiva.

A análise temática foi conduzida em ciclos: leitura exploratória, codificação inicial, revisão e agrupamento em categorias e síntese interpretativa. As categorias finais organizaram os resultados em dois eixos: (i) barreiras pedagógicas e organizacionais associadas à permanência e êxito; e (ii) estratégias pedagógicas e institucionais capazes de reduzir barreiras, com foco em organização do estudo e autorregulação.

Para assegurar consistência, cada categoria foi descrita com: definição operacional, exemplos de barreiras/estratégias e implicações para prática docente e gestão do curso na EPT.

Por tratar-se de pesquisa bibliográfica e documental, sem coleta de dados com participantes, não houve submissão a comitê de ética. Ainda assim, o estudo adota compromisso ético com linguagem não estigmatizante e com a distinção entre contribuições do campo da saúde e responsabilidades do campo educacional.

Entre os limites, destacam-se a heterogeneidade de contextos educacionais nos estudos disponíveis e a escassez relativa de pesquisas diretamente situadas na EPT. Por isso, as recomendações são apresentadas como indicações baseadas em síntese de evidências e boas práticas, passíveis de adaptação ao contexto local.

## **4 RESULTADOS**

Os resultados são apresentados como síntese temática da literatura, com ênfase em barreiras e estratégias associadas à permanência e ao êxito de estudantes com TDAH na EPT, particularmente no eixo organização do estudo, gestão do tempo e autorregulação.

### **4.1 Barreiras pedagógicas e organizacionais recorrentes**

A literatura sugere que barreiras frequentemente associadas ao TDAH não se resumem a “atenção” como traço individual, mas emergem da interação entre demandas acadêmicas e formas de organização pedagógica (Brasil, 2022; Brasil, 2025). Na EPT, tais barreiras tendem a se intensificar por três razões: (a) densidade de conteúdos e simultaneidade de tarefas; (b)

exigência de autonomia para organizar prazos e etapas; e (c) prevalência de avaliações pontuais e produtos finais (relatórios, provas, entregas técnicas).

Entre barreiras recorrentes destacam-se: baixa previsibilidade de rotinas e mudanças de dinâmica sem sinalização; tarefas extensas e pouco segmentadas, com muitos passos implícitos; prazos rígidos sem apoio para planejamento de etapas; critérios de avaliação pouco explícitos e devolutivas tardias; e ambientes com alta carga de estímulos, sem estratégias de organização do tempo e de pausas. Do ponto de vista da permanência, essas barreiras favorecem acúmulo de pendências, atrasos e sensação de incapacidade, produzindo desengajamento progressivo.

Esses achados reforçam que, na EPT, as barreiras não são apenas de acesso físico ou de conteúdo, mas também de acesso a rotinas de aprendizagem: quando o curso exige que o estudante “saiba sozinho” como planejar, priorizar e monitorar, cria-se um diferencial oculto que favorece quem já domina estratégias de estudo. Ao explicitar processos e oferecer instrumentos de organização, o ensino reduz assimetrias e amplia a chance de o estudante demonstrar competências técnicas em condições justas (Moura, 2016).

Além disso, a presença de estigma e interpretações moralizantes (“preguiça”, “desinteresse”) atua como barreira transversal, pois interfere na comunicação pedagógica e na disposição para buscar apoio. A literatura nacional e institucional sugere que práticas de acolhimento, pactuação de expectativas e linguagem não estigmatizante são componentes essenciais do acompanhamento educacional, em consonância com a perspectiva de direitos e com a responsabilidade institucional pela permanência (Brasil, 2021; Carvalho, 2021).

#### **4.2 Estratégias pedagógicas com potencial de reduzir barreiras**

A síntese aponta que estratégias relativamente simples, quando planejadas e mantidas com consistência, podem melhorar participação e desempenho sem reduzir o nível formativo do currículo técnico. Entre elas, ganham destaque: explicitação de objetivos de aprendizagem e critérios avaliativos em linguagem clara; segmentação de tarefas e projetos em etapas curtas com checagens intermediárias; organização visual do tempo (cronogramas, checklists e sequências de entrega); e devolutivas frequentes (feedback) com foco em orientar próximos passos (Sebastián-Heredero; Moreira; Moreira, 2022; Lavarda; Bridi, 2025).

No plano da avaliação, a literatura converge para a centralidade da avaliação formativa: acompanhamento processual, rubricas, devolutivas rápidas e possibilidade de revisão/aperfeiçoamento do produto técnico. Tais práticas aumentam previsibilidade, dão visibilidade ao processo e reduzem o risco de reprovação associada exclusivamente a atrasos ou não entrega, sem comprometer as competências técnicas exigidas.

Entre as estratégias, destacam-se aquelas que tornam o percurso de aprendizagem mais visível: agenda de aula, objetivos claros, exemplos-modelo, rubricas e checklists. Na prática, essas ferramentas funcionam como organizadores externos que ajudam o estudante a transformar demandas amplas em tarefas executáveis, diminuindo a probabilidade de atrasos e abandono por sobrecarga (Sebastián-Heredero; Moreira; Moreira, 2022).

Outro conjunto de estratégias envolve a gestão do tempo e a autorregulação: micro-metas semanais, cronogramas com prazos intermediários, pausas planejadas e roteiros de passos. Em vez de depender apenas de “força de vontade”, o ensino passa a oferecer condições objetivas para que o estudante monitore progresso e corrija a rota antes do produto final, fortalecendo desempenho e permanência (Brasil, 2022; Brasil, 2025).

### **4.3 DUA e acessibilidade curricular na EPT**

O DUA aparece como eixo articulador para ampliar acesso e participação sem “baixar a régua” (Sebastián-Heredero; Moreira; Moreira, 2022). No caso do TDAH, a contribuição do DUA se expressa em três movimentos: diversificação de formas de representação do conteúdo (ex.: guias, esquemas, exemplos práticos); diversificação de formas de ação e expressão (ex.: etapas de entrega, formatos variados de demonstração de aprendizagem); e estratégias de engajamento (ex.: metas curtas, previsibilidade, escolhas orientadas). A pedagogia diferenciada e a acessibilidade curricular, combinadas ao DUA, reforçam que a inclusão é produzida pela organização do ensino e não apenas por adaptações tardias (Lavarda; Bridi, 2025).

Aplicado à EPT, o DUA permite antecipar barreiras típicas de componentes práticos e teóricos, planejando múltiplas formas de acesso a instruções (por exemplo, roteiro escrito, demonstração, checklist visual) e múltiplas formas de evidenciar aprendizagem (relato oral, relatório estruturado, produção técnica com critérios). Essa flexibilidade reduz ambiguidades e aumenta a previsibilidade, sem descaracterizar a exigência técnica (Lavarda; Bridi, 2025).

Em termos avaliativos, a acessibilidade curricular se fortalece quando a avaliação é distribuída ao longo do processo, com checkpoints e devolutivas curtas. Essa organização é particularmente relevante para estudantes com dificuldades de monitoramento, pois transforma a avaliação em instrumento de orientação e não apenas de seleção. A literatura revisada sugere que esse desenho melhora a qualidade do trabalho final e reduz retrabalho, atrasos e frustrações (Sebastián-Heredero; Moreira; Moreira, 2022).

#### **4.4 Apoio institucional, tutoria e formação docente**

A permanência e o êxito dependem também de ações institucionais de apoio, especialmente em contextos em que o estudante precisa organizar rotinas de estudo e administrar múltiplas demandas curriculares. A Lei nº 14.254/2021 sustenta a necessidade de acompanhamento educacional, o que pode se traduzir, na EPT, em fluxos de acolhimento, orientação de estudos, tutoria acadêmica e acompanhamento pedagógico contínuo (Brasil, 2021). Pesquisas no âmbito da Rede Federal indicam que a formação docente e a organização institucional influenciam diretamente a capacidade de construir respostas consistentes ao TDAH, evitando imprevisto e estigmatização (Carvalho, 2021; Holanda; Victor, 2025).

A formação docente, nesse sentido, não se reduz a “treinamento”: envolve ampliar repertório didático para planejamento estruturado, comunicação pedagógica clara e avaliação processual, além de fortalecer uma postura ética que reconheça a diversidade de modos de aprender como parte do trabalho docente na EPT.

Os estudos também apontam que apoio institucional efetivo inclui tutoria/orientação de estudos, acompanhamento pedagógico e pactuação de estratégias com registro. Quando o apoio opera como “ponte” entre demandas curriculares e necessidades do estudante, contribui para padronizar procedimentos (por exemplo, prazos de devolutiva, formas de reenvio, critérios explícitos) e reduzir conflitos comunicacionais, favorecendo clima de sala e engajamento (Carvalho, 2021).

Do ponto de vista da formação docente, a necessidade não é apenas de conhecer o TDAH como diagnóstico, mas de compreender implicações pedagógicas e de planejar estratégias consistentes. Evidências recentes em contexto da EPT indicam lacunas na formação e insegurança na implementação de práticas inclusivas, o que reforça a relevância de ações formativas continuadas e de orientação institucional para o trabalho docente (Holanda; Victor, 2025).

#### **4.5 Indicações práticas para planejamento, mediação e avaliação na EPT**

Com base na síntese, apresentam-se indicações com potencial de aplicação imediata na EPT: (a) planejamento e rotina: iniciar aulas com objetivos e agenda; manter estrutura previsível; sinalizar transições; organizar cronograma visível; (b) tarefas e projetos: dividir entregas em etapas; oferecer checklists; tornar explícitos passos; disponibilizar modelos; (c) gestão do tempo e autorregulação: orientar micro-metas; utilizar calendário e quadro de pendências; prever pausas planejadas; (d) avaliação formativa: utilizar rubricas; devolutivas

frequentes; permitir reenvio/revisão; evitar depender exclusivamente de prova final; (e) apoio institucional: tutoria/orientação de estudos; fluxo de acolhimento e acompanhamento pedagógico; registro de pactuações; formação docente continuada.

As indicações práticas propostas podem ser incorporadas a rotinas já existentes, sem demandar recursos complexos: iniciar a aula com agenda e objetivos, encerrar com síntese e próximos passos, reservar minutos para planejamento e organização, e manter um quadro visível de pendências e prazos. Tais medidas aumentam a previsibilidade e facilitam a autorregulação, beneficiando toda a turma, inclusive estudantes sem diagnóstico formal (Moura, 2016).

Outro ponto é a padronização de devolutivas: prazos claros para feedback, possibilidade de reenvio orientado e critérios estáveis reduzem a ansiedade e a sensação de arbitrariedade, fortalecendo a confiança no processo avaliativo. Em termos institucionais, isso favorece o alinhamento entre docentes e coordenação, criando um ecossistema de acompanhamento compatível com políticas de permanência e êxito (Brasil, 2021; Lindoso de Souza; Ramos Artuso, 2022).

O Quadro 1, a seguir, organiza, de forma sintética, barreiras recorrentes identificadas na literatura e estratégias pedagógicas/organizacionais associadas à sua mitigação na EPT, destacando o(s) responsável(is) prioritário(s) pela implementação. Trata-se de um roteiro aplicável, que deve ser ajustado ao contexto do curso, do componente curricular e do perfil da turma.

Quadro 1 – Estratégias por barreira: ações do docente, do curso e do estudante

| <b>Barreira (descrição operacional)</b>   | <b>Estratégias recomendadas (o que fazer)</b>   | <b>Como implementar (passos)</b>   | <b>Responsáveis (primário/apoio)</b>   |
|---|---|--|--|
| Tarefas longas e com muitos passos implícitos (o estudante não enxerga as etapas e “se perde” no processo). | Segmentar em etapas (entregas parciais); checklist de procedimentos; exemplos-modelo; rubrica com critérios explícitos. | Dividir o produto final em 2–4 checkpoints; disponibilizar checklist antes da execução; usar rubrica desde o início; revisar 1 checkpoint em sala. | Docente (primário); coordenação/pedagógico (apoio).                            |
| Baixa previsibilidade de rotina e transições sem sinalização (mudanças bruscas de atividade).               | Agenda visível; sinalização de transições; síntese final com “próximo passo”; instruções curtas e sequenciadas.         | Abrir a aula com agenda (3–5 itens); avisar transição com antecedência; fechar com resumo mais tarefa imediata; repetir padrões de organização.    | Docente (primário); turma (apoio por pactuação).                               |
| Gestão do tempo e procrastinação em prazos longos (dificuldade de estimar tempo e iniciar).                 | Micro-metas semanais; calendário de entregas; técnicas de foco (timer/blocos); tutoria breve de planejamento.           | Transformar prazos em micro-entregas; reservar 10 min/semana para planejar; orientar uso de timer; ofertar plantão/tutoria quinzenal.              | Docente (primário); tutoria/pedagógico (apoio); estudante (autogerenciamento). |

|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
| Avaliação concentrada apenas no produto final e devolutivas tardias (aprendizagem sem monitoramento). | Avaliação formativa; devolutivas em ciclos curtos; reenvio orientado; rubricas e feedback objetivo.                             | Criar checkpoints avaliativos; devolver em até 7 dias; permitir 1 reenvio com critérios; registrar progresso (processo + produto).         | Docente (primário); coordenação (apoio para fluxos).                       |
| Ambiente com excesso de estímulos e manutenção de foco difícil (ruído/fluxo intenso).                 | Atividades com tempo delimitado; alternância exposição–prática guiada; pausas planejadas; recursos visuais (roteiro de passos). | Usar blocos de 10–20 min; inserir 1 pausa curta; colocar roteiro no quadro; reduzir instruções simultâneas; combinar sinais de atenção.    | Docente (primário); instituição (apoio em infraestrutura quando possível). |
| Estigma e interpretação moralizante (“preguiça”, “desinteresse”), gerando desengajamento.             | Pactuação de expectativas; linguagem não estigmatizante; foco em critérios e processos; articulação com equipe de apoio.        | Explicitar critérios e rotinas para todos; evitar rótulos; registrar pactos de acompanhamento; orientar encaminhamentos quando necessário. | Comunidade escolar (primário); gestão/pedagógico (apoio).                  |

**Fonte:** Elaboração própria, a partir de literatura selecionada.

#### 4.6 Proposta de plano de ação (90 dias) para um componente curricular da EPT

Com base nas categorias analisadas, propõe-se um plano de ação em três ciclos, aplicável a um componente curricular técnico com duração de um bimestre/trimestre. O plano busca institucionalizar práticas de previsibilidade, organização do estudo e avaliação formativa.

**Ciclo 1 (semanas 1–2):** Diagnóstico e pactuação. Aplicar questionário rápido de hábitos de estudo e organização; apresentar calendário de entregas; explicitar rubricas; disponibilizar modelos de relatórios; criar quadro de ‘pendências e próximas ações’.

**Ciclo 2 (semanas 3–6):** Implementação de rotinas e checkpoints. Estabelecer micro-metas semanais; dividir projetos em entregas parciais; realizar devolutivas em até 7 dias; reservar 10–15 minutos por aula para planejamento/organização; ofertar tutoria curta quinzenal.

**Ciclo 3 (semanas 7–10):** Consolidação e avaliação. Revisar rubricas com a turma; monitorar entregas e participação; permitir reenvio orientado; produzir síntese final de estratégias que funcionaram; registrar recomendações para o PPC/coordenação.

Indicadores simples de acompanhamento incluem: taxa de entrega dentro do prazo, número de reenvios com melhoria, participação em checkpoints, autoavaliação do estudante sobre organização do estudo e percepção de clareza das instruções.

Para aumentar a viabilidade do plano de ação, recomenda-se iniciar com um diagnóstico rápido do componente curricular: quais entregas concentram maior taxa de atraso, quais passos são mais implícitos, e em que momentos o estudante mais se perde (início, durante a execução ou na finalização). Esse diagnóstico pode ser feito por meio de autoavaliação breve da turma e análise de entregas anteriores, gerando dados simples para orientar prioridades.

Outro elemento crítico é a comunicação pedagógica: pactuar critérios e rotinas com linguagem clara e não estigmatizante, definindo como o estudante pode solicitar ajuda, como serão registradas pactuações e como ocorrerá o acompanhamento. Ao tornar o processo transparente, reduz-se a dependência de negociações informais e fortalece-se a corresponsabilidade entre docente, apoio pedagógico e estudante, alinhando o plano à lógica de permanência e êxito (Brasil, 2021; Carvalho, 2021).

Por fim, o monitoramento por indicadores simples (entregas no prazo, reenvios com melhoria, participação em checkpoints, percepção de clareza das instruções) permite ajustes iterativos. Esse ciclo de melhoria contínua aproxima a gestão pedagógica de práticas de planejamento e avaliação baseadas em evidências, coerentes com a concepção de EPT como formação humana integrada e com o compromisso institucional com trajetórias de aprendizagem bem-sucedidas (Ramos, 2008; Moura, 2016).

#### **4.7 Discussão dos resultados**

Em síntese, os achados desta revisão indicam que as dificuldades frequentemente atribuídas apenas ao estudante com TDAH — como desatenção, procrastinação e baixa persistência — intensificam-se quando a organização do ensino pressupõe alta autonomia, baixa previsibilidade e devolutivas tardias. Na EPT, onde predominam tarefas extensas, múltiplas demandas avaliativas e exigências de planejamento, essas condições ampliam o risco de acúmulo de pendências, atrasos e desengajamento progressivo, afetando diretamente permanência e êxito.

No que se refere ao objetivo (a), o mapeamento de produções acadêmicas e documentos normativos/técnicos evidenciou crescimento recente de estudos voltados à inclusão e ao suporte pedagógico a estudantes com TDAH na Rede Federal, além de marcos legais e diretrizes setoriais que reforçam o direito ao acompanhamento educacional. Esse panorama sugere que a resposta institucional não pode se limitar a iniciativas pontuais do docente, devendo integrar fluxos de acolhimento, registro e monitoramento do percurso acadêmico (Brasil, 2021; Brasil, 2022; Brasil, 2025).

Quanto ao objetivo (b), as barreiras mais recorrentes convergem para cinco eixos: (i) baixa previsibilidade de rotinas e transições; (ii) tarefas longas com passos implícitos e pouca segmentação; (iii) avaliação centrada no produto final, com critérios pouco explícitos e devolutivas tardias; (iv) ambiente de sala com excesso de estímulos e instruções simultâneas; e (v) estigma e interpretações moralizantes do desempenho. Tais barreiras dialogam com a literatura sobre funcionamento executivo e com estudos sobre permanência/evasão na EPT, que

apontam a multicausalidade do fenômeno e a necessidade de respostas integradas (Lindoso De Souza; Ramos Artuso, 2022).

Em relação ao objetivo (c), a revisão sustenta que estratégias de baixo custo e alta aplicabilidade podem reduzir barreiras sem descaracterizar a exigência do currículo técnico: explicitação de objetivos e critérios avaliativos, uso de modelos e rubricas, segmentação de tarefas em checkpoints, checklists e cronogramas visuais, além de devolutivas frequentes orientadas a próximos passos e possibilidade de reenvio/revisão. Em conjunto, essas práticas tornam visíveis os processos de estudo e planejamento, favorecendo autorregulação e gestão do tempo (Sebastián-Heredero; Moreira; Moreira, 2022).

No objetivo (d), os documentos normativos e técnicos reforçam a centralidade de ações educacionais não medicalizantes, centradas em acessibilidade curricular, acompanhamento e eliminação de barreiras. Nessa direção, princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) oferecem um referencial para diversificar meios de engajamento, representação e expressão, ampliando a participação sem reduzir expectativas acadêmicas (Lavarda; Bridi, 2025).

Por fim, o objetivo (e) foi atendido pela sistematização de indicações práticas e pelo quadro de estratégias por barreira, que articulam ações do docente, do curso e do estudante. O plano de ação proposto (90 dias) traduz a lógica de implementação gradual: diagnóstico de rotina e pactuações, implantação de checkpoints e avaliação formativa, seguida de consolidação e monitoramento por indicadores simples. Essa organização favorece a institucionalização de práticas, reduz a dependência de soluções casuísticas e fortalece a cultura de permanência e êxito na EPT (Ramos, 2008; Moura, 2016).

Como produto desta revisão, foram elaborados modelos de instrumentos pedagógicos (Apêndices A-F) para apoiar o planejamento do estudo, a segmentação de tarefas em checkpoints, a avaliação formativa e o acompanhamento pedagógico. Esses modelos podem ser adaptados por docentes e equipes de apoio, conforme o componente curricular e o perfil da turma.

Como implicação central, a discussão desloca o foco do déficit individual para a interação entre demandas curriculares, desenho instrucional e condições de apoio. Assim, a permanência e o êxito de estudantes com TDAH na EPT tendem a melhorar quando o ensino explicita processos, estrutura rotinas, fornece feedback tempestivo e organiza o acompanhamento pedagógico de forma contínua e registrável, em coerência com a função social da EPT e com o direito à educação inclusiva.

Como agenda de pesquisa, sugerem-se: (i) estudos de intervenção na EPT avaliando o impacto de rotinas estruturadas e avaliação formativa em indicadores de permanência; (ii) investigações sobre formação docente para inclusão de estudantes neurodivergentes na EPT; e (iii) estudos de implementação sobre como núcleos e setores pedagógicos operacionalizam a Lei nº 14.254/2021 no cotidiano escolar, com foco em direitos e não estigma.

Como limites, destaca-se que se trata de revisão bibliográfica e documental, sem intervenção de campo, de modo que pesquisas futuras podem aprofundar evidências empíricas em cursos técnicos específicos e avaliar o impacto de intervenções estruturadas na organização do estudo e no desempenho.

Como contribuições, o estudo organiza um conjunto de indicações práticas e um quadro de estratégias por barreira, que podem subsidiar planejamento, mediação e avaliação em componentes curriculares técnicos, em diálogo com políticas de permanência e êxito.

No plano institucional, a Lei nº 14.254/2021 reforça a necessidade de acompanhamento educacional, o que exige, na EPT, fluxos e práticas que não dependam exclusivamente de iniciativas individuais. Assim, permanência e êxito devem ser assumidos como responsabilidade institucional, combinando ação docente e suporte pedagógico sistemático (Brasil, 2021).

Os resultados sintetizados na literatura indicam que dificuldades frequentemente tratadas como “problema do estudante” tendem a se intensificar quando o ensino apresenta baixa previsibilidade, tarefas extensas sem segmentação, critérios avaliativos pouco claros e devolutivas tardias. Em contrapartida, práticas proativas — estruturação de rotinas, instruções claras, micro-metas, organização visual do tempo, avaliação formativa e princípios do DUA — apresentam potencial para reduzir barreiras sem comprometer padrões formativos do currículo técnico.

Este artigo teve como objetivo analisar, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, barreiras e estratégias pedagógicas e organizacionais associadas à permanência e ao êxito de estudantes com TDAH na Educação Profissional e Tecnológica, com ênfase na organização do estudo, gestão do tempo e autorregulação.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo analisou, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, barreiras pedagógicas e organizacionais e estratégias associadas à permanência e ao êxito de estudantes

com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com ênfase na organização do estudo, gestão do tempo e autorregulação.

A síntese da literatura indica que dificuldades frequentemente atribuídas exclusivamente ao estudante tendem a se intensificar quando o desenho instrucional apresenta baixa previsibilidade, tarefas extensas sem segmentação, critérios avaliativos pouco explícitos e devolutivas tardias. Em contrapartida, estratégias como explicitação de objetivos e critérios, segmentação em checkpoints, uso de checklists, organização visual do tempo e avaliação formativa demonstram potencial para reduzir barreiras sem comprometer os padrões formativos do currículo técnico.

Os resultados reforçam que permanência e êxito não devem ser compreendidos como responsabilidade individual isolada, mas como compromisso institucional articulado entre planejamento docente, organização curricular e apoio pedagógico sistemático, em consonância com a legislação vigente e com a função social da EPT.

Como limitação, destaca-se que o estudo se baseou em revisão bibliográfica e documental, sem intervenção empírica direta. Recomenda-se que pesquisas futuras investiguem, em contextos específicos da EPT, o impacto de intervenções estruturadas voltadas à organização do estudo e à autorregulação.

Conclui-se que a promoção da permanência e do êxito de estudantes com TDAH na EPT depende de respostas pedagógicas planejadas, consistentes e institucionalizadas, que tornem visíveis os processos de aprendizagem e ampliem condições equitativas de participação, sem redução das exigências formativas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 1 dez. 2021. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm). Acesso em: 25 jan. 2026.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Atenção Especializada à Saúde. Portaria Conjunta nº 14, de 29 de julho de 2022. Aprova o Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2022. Disponível em:

[https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/saes/2022/poc0014\\_03\\_08\\_2022.html](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/saes/2022/poc0014_03_08_2022.html). Acesso em: 25 jan. 2026.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH (PCDT). Gov.br, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/pcdt/t/transtorno-do-deficit-de-atencao-com-hiperatividade-tdah>. Acesso em: 25 jan. 2026.

CARVALHO, edson silva de. Inclusão de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade na Educação Profissional e Tecnológica do IFG – Câmpus Anápolis 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Anápolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifg.edu.br/handle/prefix/1134>. Acesso em: 25 jan. 2026.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 25 jan. 2026.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. Barueri, SP: Atlas, 2022.

GONÇALVES, Jonas Rodrigo. Como fazer um projeto de pesquisa de um artigo de revisão de literatura. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 2, n. 5, p. 1–28, 2019. Disponível em: <https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/121>. Acesso em: 02 fev. 2026.

HOLANDA, Virgínia Céilia Benevides; VICTOR, Valci Ferreira. Percepção e formação docente sobre o TDAH na Educação Profissional e Tecnológica: um recorte no Instituto Federal do Tocantins. **Revista Sítio Novo**, v. 9, p. e1725, 2025. Disponível em: <https://sitionovo.ifto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/1725>. Acesso em: 02 fev. 2026.

LAVARDA, e. S.; BRIDI, F. R. De S. Pedagogia diferenciada e desenho universal para a aprendizagem como suporte à acessibilidade curricular. **Revista Educação Especial**, v. 38, n. 1, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/93472>. Acesso em: 02 fev. 2026.

LINDOSO De Souza, Salomão; RAMOS Artuso, Alysson. Abandono, evasão, permanência e êxito na Educação Profissional e Tecnológica: considerações sobre o estado da arte de 2015 a 2019. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 6, n. 1, 2022. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/950>. Acesso em: 02 fev. 2026.

MOURA, Dante Henrique. **Educação profissional: concepções, contextos e categorias**. Natal: IFRN, 2016. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/881/EDUCACAO%20PROFISSIONAL%20-%20Dante%20-%20miolo%20-%20ebook.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2026.

RAMOS, Marise Nogueira. **Currículo integrado: da concepção à prática na educação profissional e tecnológica**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2008. Disponível em:

[https://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Curriculo\\_Integrado\\_-\\_recortado.pdf](https://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Curriculo_Integrado_-_recortado.pdf). Acesso em: 25 jan. 2026.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio; MOREIRA, Samantha Ferreira Da Costa; MOREIRA, Fernando Ricardo. Práticas educativas pautadas no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 17, n. 3, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17087>. Acesso em: 02 fev. 2026.

#### APÊNDICE A - CHECKLIST SEMANAL DE ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

| Item (marque ao concluir)                                       | Observações (tempo, dificuldades, ajustes) |
|---|--|
| Defini minhas prioridades da semana (3 tarefas principais).     |  |
| Dividi cada tarefa em micro-etapas (passos curtos).             |  |
| Registrei prazos e checkpoints no calendário/agenda.            |  |
| Reservei blocos de foco (pomodoro ou tempo delimitado).         |  |
| Preparei materiais necessários antes de iniciar (lista).        |  |
| Usei checklist durante a execução (marcar passos).              |  |
| Fiz uma pausa planejada e retomei com clareza do próximo passo. |  |
| Revisei com base em critérios/rubrica (antes de entregar).      |  |
| Busquei ajuda quando necessário (docente/tutoria/colega).       |  |
| Avaliei meu progresso e ajustei o plano para a próxima semana.  |  |

Uso sugerido: preencher no início da semana e revisar ao final, registrando o que funcionou e o que precisa de ajuste. Este instrumento pode ser utilizado por toda a turma, como prática de autorregulação, com acompanhamento do docente/tutoria.

## APÊNDICE B - PLANEJAMENTO DE ENTREGAS POR CHECKPOINTS

| Entrega/Produto | Data final | Checkpoint 1<br>(data/ok) | Checkpoint 2<br>(data/ok) | Feedback/Próximo passo |
|-----------------|------------|---------------------------|---------------------------|------------------------|
|                 |            |                           |                           |                        |
|                 |            |                           |                           |                        |
|                 |            |                           |                           |                        |
|                 |            |                           |                           |                        |
|                 |            |                           |                           |                        |
|                 |            |                           |                           |                        |

Uso sugerido: preencher junto com a rubrica/critério do componente. O docente pode validar checkpoints e registrar devolutivas curtas.

## APÊNDICE C - ROTEIRO DE DEVOLUTIVA FORMATIVA (FEEDBACK) EM 3 PASSOS

- 1) O que está correto e atende ao critério (reforço positivo objetivo).
- 2) O que precisa de ajuste, citando o critério (não a pessoa) e exemplificando como melhorar.
- 3) Qual é o próximo passo (micro-meta) e qual evidência deve ser entregue no reenvio/checkpoint.

Observação: padronizar prazos de devolutiva e possibilidade de reenvio orientado reduz a ansiedade e fortalece autorregulação, favorecendo permanência e êxito.

## APÊNDICE D - RUBRICA SIMPLIFICADA PARA TAREFAS LONGAS

| Critério              | Nível 1 (inicial)                      | Nível 2(em desenvolvimento)                | Nível 3 (adequado)                      | Nível 4 (avançado)                        |
|-----------------------|--|--|---|---|
| Compreensão da tarefa | Não atende ao objetivo; faltam partes. | Atende parcialmente; há lacunas.           | Atende ao objetivo; partes completas.   | Supera o objetivo; acrescenta qualidade.  |
| Organização e etapas  | Sem sequência; faltam passos.          | Sequência incompleta; etapas pouco claras. | Sequência clara; etapas executadas.     | Sequência ótima; autonomia e registro.    |
| Precisão técnica      | Erros críticos; baixo controle.        | Alguns erros; precisa revisar.             | Poucos erros; revisa com critérios.     | Alta precisão; válida e justifica.        |
| Comunicação/registro  | Registro confuso; sem evidências.      | Registro básico; evidências parciais.      | Registro claro; evidências suficientes. | Registro excelente; evidências completas. |

Uso sugerido: entregar a rubrica junto com o enunciado. Marcar o nível alcançado em cada critério nos checkpoints e no produto final.



|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |

Uso sugerido: registro quinzenal (ou por unidade). Permite acompanhar progresso, pactuações e encaminhamentos de forma sistemática.

Orientação de uso: registre, a cada encontro de tutoria/apoio, a principal demanda apresentada (por exemplo, atrasos recorrentes, dificuldade em iniciar tarefas, confusão com critérios de avaliação), descrevendo a barreira em termos operacionais (o que acontece, quando, em quais condições) e evitando rótulos pessoais. Em seguida, pactue uma estratégia simples e verificável para o próximo período (micro-meta), definindo qual evidência será produzida (checkpoint) e qual o prazo de retorno. Esse registro cria continuidade entre encontros e reduz a dependência de memória ou de acordos informais.

Para o docente e para a coordenação/apoio pedagógico, a matriz também funciona como instrumento de gestão: permite identificar padrões (por exemplo, componentes com maior concentração de entregas no final do bimestre, devolutivas tardias, ausência de rubricas) e orientar ajustes de desenho instrucional e de fluxo institucional. Quando o acompanhamento é usado como base para melhoria do processo — e não apenas como resposta emergencial —, amplia-se a consistência das ações e fortalece-se uma cultura de permanência e êxito.

Recomenda-se que a matriz seja usada com linguagem centrada em direitos e em condições de aprendizagem, preservando confidencialidade e evitando qualquer uso punitivo. O foco é orientar, monitorar e favorecer autonomia progressiva: ao longo do tempo, as pactuações devem migrar de estratégias altamente guiadas para estratégias internalizadas pelo estudante, com redução gradual de apoio, sempre que possível e desejável. “Os apêndices não constituem instrumento validado empiricamente, mas modelos pedagógicos derivados da síntese da literatura analisada.”