RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber. ISSN: 2675-9128. São Paulo-SP.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 28/03/2026 | aceito: 04/04/2026 | publicação: 09/04/2026

El TDAH y la legislación brasileña

O TDAH e a legislação brasileira

ADHD and Brazilian legislation

Nombre: Rosilene de Sousa Mourão – Estudiante de maestría en Ciencias de la Educación de la Universidade Del Sol – UNADES, Asunción, Paraguay. Correo electrónico:
Nombre: Ivanise Nazaré Mendes – Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidade Del Sol – UNADES, Asunción, Paraguay. Codirectora. Correo electrónico: ivanisemendes@hotmail.com
Nombre: Ivanildo Araújo do Amaral – Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidade Del Sol – UNADES, Asunción, Paraguay. Director. Correo electrónico: Ivanildo_amaral@hotmail.com

Resumen:
Este estudio analiza el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en el contexto de las políticas públicas educativas, a la luz de las directrices de la educación inclusiva. El trabajo tiene como objetivo comprender cómo se aborda el trastorno en el campo educativo, considerando la relación entre diagnóstico, prácticas pedagógicas y normas legales. Se trata de una investigación bibliográfica y documental, fundamentada en publicaciones científicas y en las leyes educativas vigentes. Los resultados indican avances en el reconocimiento del TDAH como trastorno del neurodesarrollo y en la formulación de políticas públicas dirigidas a la inclusión escolar. Sin embargo, se observa que la implementación de estas directrices todavía presenta limitaciones en el contexto escolar, especialmente en relación con la formación docente y las condiciones institucionales. Se concluye que la realización de la educación inclusiva depende de la articulación entre conocimiento científico, políticas educativas y prácticas pedagógicas, lo que evidencia la necesidad de reflexionar continuamente sobre los desafíos de la atención a estudiantes con TDAH.

Palabras clave: TDAH; políticas educativas; educación inclusiva; prácticas pedagógicas; diagnóstico.

Resumo:
O presente estudo analisa o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no contexto das políticas públicas educacionais, à luz das diretrizes da educação inclusiva. O trabalho tem como objetivo compreender como o transtorno é abordado no campo educacional, considerando a relação entre diagnóstico, práticas pedagógicas e normativas legais. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental, fundamentada em produções científicas e em legislações educacionais vigentes. Os resultados indicam que houve avanços no reconhecimento do TDAH como transtorno do neurodesenvolvimento, bem como na formulação de políticas públicas voltadas à inclusão escolar. Contudo, observa-se que a implementação dessas diretrizes ainda apresenta limitações no contexto escolar, especialmente no que se refere à formação docente e às condições institucionais. Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva depende da articulação entre conhecimento científico, políticas educacionais e práticas pedagógicas, evidenciando a necessidade de reflexão contínua sobre os desafios presentes no atendimento a estudantes com TDAH.

Palavras-chave: TDAH; políticas educacionais; educação inclusiva; práticas pedagógicas; diagnóstico.

Abstract:

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 28/03/2026 | aceito: 04/04/2026 | publicação: 09/04/2026

This study analyzes Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) in the context of public educational policies, considering the guidelines of inclusive education and the Brazilian legal framework. The study aims to understand how the disorder is addressed in the educational field, taking into account the relationships between diagnosis, pedagogical practices, and legal regulations. This is a bibliographic and documentary study based on scientific publications and an analysis of current educational legislation. The findings indicate progress in recognizing ADHD as a neurodevelopmental disorder and in developing public policies related to the educational support provided to these students. However, the implementation of legal guidelines still faces limitations in the school context, particularly regarding teacher training and institutional conditions for pedagogical support. The study concludes that the implementation of inclusive educational practices depends on the coordination of scientific knowledge, educational policies, and pedagogical actions, highlighting the need for continuous reflection on the challenges associated with the schooling of students with ADHD.

Keywords: ADHD; Brazilian legislation; educational policies; inclusive education; pedagogical practices.

1. Introducción

La consolidación de las políticas educativas inclusivas en Brasil ha evidenciado desafíos significativos en la articulación entre las directrices normativas y las prácticas pedagógicas, especialmente en la atención a estudiantes con trastornos del neurodesarrollo, como el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Entre estos trastornos destaca el TDAH, condición que interfiere significativamente en la capacidad de autorregulación, atención, organización y comportamiento, afectando directamente al rendimiento escolar. A pesar de su prevalencia, muchos profesores todavía encuentran dificultades para identificar señales compatibles con el trastorno, lo que puede provocar interpretaciones equivocadas y prácticas pedagógicas poco eficaces.

En el contexto de las políticas públicas educativas brasileñas, la inclusión de estudiantes con necesidades específicas se integra en un conjunto de directrices normativas que buscan garantizar el derecho a la educación con equidad y calidad. En este sentido, documentos como la Base Nacional Común Curricular (BNCC), la Política Nacional de Educación Especial desde la Perspectiva de la Educación Inclusiva y la legislación educativa vigente atribuyen a la escuela y a los sistemas educativos la responsabilidad de promover prácticas pedagógicas inclusivas y adecuadas a las diferencias individuales de los estudiantes.

En este contexto, es importante destacar que el TDAH se caracteriza por patrones persistentes de inatención, hiperactividad e impulsividad que perjudican el funcionamiento social, emocional y académico del niño. Según el Diagnostic and Statistical Manual of Mental

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 28/03/2026 | aceito: 04/04/2026 | publicação: 09/04/2026

Disorders, Fifth Edition, Text Revision (DSM-5-TR), publicado por la American Psychiatric Association (2022), se trata de un trastorno del neurodesarrollo cuyos síntomas deben aparecer antes de los 12 años y manifestarse en al menos dos contextos, como la escuela y el entorno familiar. Aunque el diagnóstico es clínico y lo realizan profesionales especializados, el entorno escolar desempeña un papel fundamental en la observación del comportamiento del niño y en la aportación de información relevante para el análisis profesional.

Sin embargo, la aplicación de estas políticas en la vida escolar cotidiana todavía presenta desafíos significativos, especialmente en relación con la formación docente, la disponibilidad de recursos pedagógicos y la articulación entre las directrices legales y la práctica educativa. Se observa que, aunque existen avances normativos, persisten lagunas en la implementación de las políticas públicas de inclusión, lo que afecta directamente a la capacidad de la escuela para responder a las necesidades de los estudiantes con TDAH.

Además, uno de los aspectos centrales del TDAH implica dificultades relacionadas con las funciones ejecutivas, responsables de procesos como la planificación, el control inhibitorio, la autorregulación conductual y la gestión de la atención. En este sentido, estos déficits tienen implicaciones directas en el contexto educativo y exigen adoptar estrategias pedagógicas que consideren tales especificidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por tanto, resulta necesario comprender el TDAH no solo desde la perspectiva clínica, sino también como una cuestión integrada en el ámbito de las políticas educativas, considerando el papel del Estado, de las instituciones escolares y de los profesionales de la educación para garantizar condiciones adecuadas de aprendizaje e inclusión. Este enfoque permite analizar en qué medida las políticas públicas educativas han contribuido a la identificación, la acogida y el desarrollo de los estudiantes con TDAH en el contexto escolar.

En consecuencia, comprender el TDAH desde la perspectiva científica actual es fundamental para que los profesores diferencien los comportamientos derivados de déficits en las funciones ejecutivas de aquellos de naturaleza intencional. Esta investigación tiene como objetivo analizar el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en el ámbito de las políticas públicas educativas, mediante un enfoque bibliográfico y documental, considerando las principales leyes y directrices de la educación inclusiva. Se parte de entender que la educación inclusiva constituye un campo de disputas en el que se articulan distintas concepciones de enseñanza, aprendizaje y organización del trabajo pedagógico.

Se busca, así, examinar cómo se aborda el TDAH en las políticas educativas y de qué manera estas normas orientan la construcción de prácticas pedagógicas inclusivas,

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 28/03/2026 | aceito: 04/04/2026 | publicação: 09/04/2026

evidenciando avances, límites y contradicciones. Además, se pretende reflexionar sobre las implicaciones de estas políticas en la organización del proceso educativo, considerando la relación entre el conocimiento científico, las directrices institucionales y la realización del derecho a la educación.

2. Trastorno por déficit de atención e hiperactividad

2.1. Concepto de TDAH

Actualmente, el trastorno por déficit de atención e hiperactividad se comprende como un trastorno del neurodesarrollo, de origen multifactorial, que afecta a las funciones ejecutivas, la atención sostenida, la autorregulación conductual y la organización de las actividades cotidianas. Esta definición actualizada se basa en el DSM-5-TR, que establece el TDAH como una condición persistente, iniciada en la infancia y caracterizada por patrones continuos de inatención y/o hiperactividad e impulsividad (American Psychiatric Association, 2022).

Además de esta definición, es importante considerar que, a diferencia de las antiguas concepciones que asociaban el trastorno con “lesiones mínimas” o simples problemas de comportamiento, la literatura contemporánea destaca su base neurobiológica y su relación directa con los sistemas cerebrales responsables del control inhibitorio, la motivación y la planificación (Barkley, 2015). Estudios recientes muestran una fuerte participación de factores genéticos en la manifestación del trastorno, aunque las influencias ambientales también desempeñan un papel significativo en el desarrollo de las habilidades ejecutivas.

En este mismo sentido, Mattos (2015) explica que el TDAH implica una dificultad persistente para regular la atención, el comportamiento y la motivación, y destaca que muchas dificultades de las personas con el trastorno se deben a limitaciones en las funciones ejecutivas. Esta comprensión amplía la visión del trastorno más allá de los síntomas conductuales visibles, incorporando aspectos cognitivos y neuropsicológicos que afectan directamente al proceso de aprendizaje.

Además, investigadores como Willcutt (2012) señalan que el TDAH es heterogéneo y puede presentar diferentes patrones de funcionamiento según el perfil clínico, el entorno escolar, las exigencias cognitivas y el historial familiar. Esta heterogeneidad implica reconocer que los estudiantes con TDAH no constituyen un grupo homogéneo y requieren enfoques pedagógicos diversificados y contextualizados.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 28/03/2026 | aceito: 04/04/2026 | publicação: 09/04/2026

En el campo de las políticas educativas, comprender el TDAH como un trastorno del neurodesarrollo tiene implicaciones directas para la organización de los sistemas educativos, ya que exige al Estado formular directrices que aseguren prácticas pedagógicas inclusivas y la atención a las necesidades específicas de los estudiantes. En este sentido, la forma de conceptualizar el trastorno influye en la construcción de políticas públicas dirigidas a la educación inclusiva, la formación docente y la garantía de equidad en el proceso educativo (Mantoan, 2003).

Así, comprender el TDAH desde la óptica del neurodesarrollo es fundamental para evitar interpretaciones reduccionistas que lo atribuyen a la falta de límites o a decisiones conductuales inadecuadas. Además, esta comprensión debe articularse con las directrices de las políticas públicas educativas, que orientan la actuación de las instituciones escolares para promover prácticas inclusivas y reconocer la diversidad en el contexto educativo. El concepto de TDAH trasciende, por tanto, el campo clínico y pasa a integrar el debate educativo, influyendo directamente en la formulación y aplicación de políticas de inclusión y equidad en la enseñanza.

3. Legislación sobre el TDAH

Aunque se fundamentan en diversas leyes, resoluciones y directrices, las obligaciones estatales y de las instituciones educativas públicas y privadas todavía se encuentran lejos de la educación inclusiva pretendida.

> El derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva y de calidad en todos los niveles educativos está garantizado desde 2015 por la Ley Brasileña de Inclusión (LBI), Ley 13.146, que toma como referencia la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007) y busca garantizar condiciones de acceso, permanencia, participación y aprendizaje mediante la eliminación de barreras (Caixeta et al., p. 6, 2024).

Este sólido conjunto de leyes remite a sus principales directrices en materia de educación inclusiva y, aun con todo el aparato legal y los cambios históricos, esta sigue constituyendo un gran desafío. Santos (2006) afirma que construir una sociedad inclusiva exige marcos legales que promuevan la igualdad y reconozcan las diferencias. En la base de la educación inclusiva se encuentra el principio de equidad, que busca garantizar a cada persona el apoyo necesario para acceder realmente y de forma justa a las mismas oportunidades de aprendizaje.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 28/03/2026 | aceito: 04/04/2026 | publicação: 09/04/2026

3.1 Normas internacionales

• Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad surgió como consecuencia de años de articulación mundial para garantizar sus derechos. Según Piovesan (2020), la Convención reafirma la dignidad humana y la igualdad de derechos de las personas con discapacidad. A partir de la década de 1970, la ONU abre el debate sobre la discapacidad desde una visión de derechos humanos, en lugar de un enfoque asistencialista. El 30 de marzo de 2007 tuvo lugar en Nueva York la firma legal del documento de la Convención.

La Convención establece que las personas con discapacidad deben tener asegurado el pleno ejercicio de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, sin discriminación, promoviendo su participación plena y efectiva en la sociedad (Brasil, 2009). En Brasil, la Convención se incorporó al ordenamiento jurídico con rango constitucional mediante el Decreto Legislativo n.º 186/2008 y fue promulgada por el Decreto n.º 6.949/2009, constituyendo el primer tratado internacional de derechos humanos (Brasil, 2009).

3.2 Constitución Federal

La Constitución Federal (1988) es la ley suprema de Brasil; mediante ella se organizan los poderes de los estados y se definen sus competencias, actuando en el contexto político o social para garantizar los derechos y deberes de los ciudadanos. Gracias a ella se han conquistado numerosos derechos de educación inclusiva, con el objetivo de superar la realidad segregadora de las personas con discapacidad, que viven un caótico proceso de exclusión social. La propia Constitución Federal (1988) afirma lo siguiente:

> Brasil es un país donde los problemas sociales se han redimensionado mediante programas de incentivo a políticas públicas de inclusión y reparación de las violaciones de los derechos humanos… Los derechos humanos pueden cambiar esta realidad y la educación es la principal vía para esa transformación mediante la dignidad de la persona humana (Brasil, 2013, p. 44).

También garantiza el derecho de las personas con necesidades especiales a ser atendidas en la red regular de enseñanza, elevando la educación al nivel de derecho social y estableciendo principios fundamentales para el sistema educativo:

> Artículo 5: Todos son iguales ante la ley, sin distinción de ninguna naturaleza…
>
> Artículo 205: La educación, derecho de todos y deber del Estado y de la familia…

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 28/03/2026 | aceito: 04/04/2026 | publicação: 09/04/2026

> Artículo 206, inciso I: igualdad de condiciones para el acceso y la permanencia en la escuela;
>
> Artículo 208, inciso III: atención educativa especializada a las personas con discapacidad, preferentemente en la red regular de enseñanza (Brasil, 1988, pp. 13, 73, 74).

En consonancia con lo afirmado en la Constitución Federal (1988), Souza, Malavasi, Navarro y Costa (2024) contribuyen a la teoría al señalar que la escolarización debe garantizar no solo el acceso, sino también la permanencia y la socialización funcional, asegurando que la educación cumpla su carácter universal e inclusivo.

La Constitución Federal determina en su artículo 1, sobre los principios fundamentales, que la República Federativa de Brasil, formada por la unión indisoluble de los Estados, Municipios y Distrito Federal, se constituye en un Estado democrático de derecho y tiene como fundamentos:

I – La soberanía;

II – La ciudadanía;

III – La dignidad de la persona humana;

IV – Los valores sociales del trabajo y de la libre iniciativa;

V – El pluralismo político (Brasil, 1988).

Pensando en el contexto educativo de 1988, se vivía lo que se denomina redemocratización y el acceso a los derechos garantizados por la Constitución Federal. En cuanto a la educación especial, ya se había recorrido un largo camino de exclusión; por ello, puede afirmarse que los debates en defensa de la inclusión escolar durante la década de 1980 constituyeron un hito para cambiar ese pasado de exclusión (Barbosa, 2020).

3.3 Ley de Directrices y Bases de la Educación (Ley n.º 9.394/1996)

La LDB fue sancionada el 20 de diciembre de 1998 para establecer las directrices y bases de la educación nacional (Brasil, 2013) y organizar el sistema educativo brasileño. Su artículo 1 determina que la educación abarca los procesos formativos que se desarrollan en la vida familiar, la convivencia humana, el trabajo, las instituciones educativas y de investigación, los movimientos sociales, las organizaciones de la sociedad civil y las manifestaciones culturales (Brasil, 2013). Los principales artículos de la LDB relativos a la inclusión escolar son:

> El artículo 58 (p. 42) define la educación especial y la modalidad de enseñanza, preferentemente en la red regular;

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 28/03/2026 | aceito: 04/04/2026 | publicação: 09/04/2026

> El artículo 59 (p. 43) trata de los currículos, métodos y recursos para atender a alumnos con discapacidad, trastornos generalizados del desarrollo y altas capacidades/superdotación;
> El artículo 60 (p. 44) complementa lo anterior y garantiza el acceso sin obstáculos del alumno con discapacidad a los niveles educativos (Brasil, 2013).

3.4 Ley Brasileña de Inclusión (Ley n.º 13.146/2015)

La Ley Brasileña de Inclusión fue sancionada el 6 de julio de 2015 como base normativa brasileña que garantiza los derechos de las personas con discapacidad. Su texto inicial, artículo 1, afirma que se instituye la Ley Brasileña de Inclusión de la Persona con Discapacidad (Estatuto de la Persona con Discapacidad). Brasil ha avanzado en las políticas públicas de inclusión mediante leyes específicas, cursos de formación docente e investigaciones. Más recientemente, esta Ley (Estatuto de la Persona con Discapacidad, Ley 13.146/2015), destinada a asegurar y promover, en condiciones de igualdad, el ejercicio de los derechos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad para su inclusión social, consolidó derechos importantes al determinar adaptaciones físicas, curriculares y pedagógicas obligatorias para garantizar la inclusión efectiva (Brasil, 2015).

Desde esta perspectiva, Xavier y Grecco (2025) afirman que, aunque existen comentarios desfavorables al Estatuto, ha cambiado la forma de ver a la persona con discapacidad, que deja de percibirse como alguien en desventaja por su discapacidad y pasa a considerarse desde el reconocimiento de las diferencias. Sin embargo, Neves (2025) hace una advertencia importante: la sanción de la Ley n.º 13.146/2015 representó un avance significativo en la protección de los derechos y la promoción de la inclusión, pero resulta esencial comprender cómo se ha aplicado eficazmente esta legislación y cuáles son los principales obstáculos y avances en su ejecución.

Estos avances y obstáculos se reflejan en diversos artículos, entre ellos los artículos 4 y 5, relativos al derecho a la igualdad y a todo tipo de protección. Según Neves (2025), se elaboraron para garantizar los derechos fundamentales de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones con las demás. Los artículos 53 a 62 se refieren a la accesibilidad a distintos sectores, y el artículo 55 dice: La accesibilidad es un derecho que garantiza a la persona con discapacidad o movilidad reducida vivir de forma independiente y ejercer sus derechos de ciudadanía y participación social (Brasil, 2015). Los artículos 27 a 30 tratan de la educación inclusiva, con especial atención al artículo 28, que atribuye al poder público asegurar, crear, desarrollar, implementar, incentivar, acompañar y evaluar (Brasil, 2015).

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 28/03/2026 | aceito: 04/04/2026 | publicação: 09/04/2026

Es importante destacar que muchas leyes todavía afrontan obstáculos para su aplicación práctica, y la Ley n.º 13.146/2015 no es diferente. En sus artículos 3, inciso IV, y 55 a 57 resultan evidentes las diversas barreras de implementación, con especial atención al inciso IV, que afirma:

> IV - barreras: cualquier impedimento, obstáculo, actitud o comportamiento que limite o impida la participación social de la persona, así como el disfrute y el ejercicio de sus derechos a la accesibilidad, la libertad de movimiento y expresión, la comunicación, el acceso a la información, la comprensión y la circulación segura, entre otros, clasificadas en:
>
> a) barreras urbanísticas: las existentes en las vías y en los espacios públicos y privados abiertos al público o de uso colectivo;
>
> b) barreras arquitectónicas: las existentes en los edificios públicos y privados;
>
> c) barreras de transporte: las existentes en los sistemas y medios de transporte;
>
> d) barreras de comunicación e información: cualquier impedimento, obstáculo, actitud o comportamiento que dificulte o imposibilite la expresión o recepción de mensajes e información mediante sistemas de comunicación y tecnologías de la información;
>
> e) barreras actitudinales: actitudes o comportamientos que impidan o perjudiquen la participación social de la persona con discapacidad en igualdad de condiciones y oportunidades con las demás;
>
> f) barreras tecnológicas: las que dificultan o impiden el acceso de la persona con discapacidad a las tecnologías (Brasil, 2015).

El artículo 28 se refiere a las dificultades de los profesionales de la educación en la educación inclusiva. Aunque el avance resulta evidente, también lo son los obstáculos, sobre todo la ausencia de recursos materiales. Así, la Ley Brasileña de Inclusión de la Persona con Discapacidad (Estatuto de la Persona con Discapacidad) se destina a asegurar y promover, en condiciones de igualdad, el ejercicio de los derechos y libertades fundamentales de la persona con discapacidad para su inclusión social y ciudadanía (Brasil, 2015).

3.5 Ley específica sobre TDAH y dislexia (Ley n.º 14.254/2021)

La ley específica sobre TDAH y dislexia, sancionada el 30 de noviembre de 2021, dispone el acompañamiento integral de alumnos con dislexia, trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) u otro trastorno de aprendizaje, y señala la importancia de la identificación en los primeros cursos, el seguimiento pedagógico y la asistencia apropiada (Brasil, 2021). Ante lo afirmado en esta ley, Carvalho (2000) destaca que la inclusión efectiva de personas con discapacidad y trastornos generalizados del desarrollo exige prácticas

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 28/03/2026 | aceito: 04/04/2026 | publicação: 09/04/2026

pedagógicas flexibles y centradas en el alumno. Pletsch (2014) complementa que las políticas públicas de educación inclusiva son fundamentales para reducir las desigualdades educativas, garantizando el derecho al aprendizaje y a la participación plena de los estudiantes con necesidades específicas.

En Brasil no existe una regulación integral del TDAH como la de otros trastornos o discapacidades. Sin embargo, Pires (2025) afirma que la implementación de la Ley n.º 14.254/2021 todavía afronta desafíos significativos en el sistema educativo brasileño, especialmente en la atención a estudiantes con TDAH. Borges (2023), por su parte, señala que la ley fortalece el principio de educación inclusiva al prever adaptaciones curriculares para estudiantes con dificultades de aprendizaje, contempladas en su artículo 5.

3.6 Directrices y políticas educativas

• Directrices Nacionales para la Educación Especial

Las Directrices Nacionales para la Educación Especial, instituidas el 17 de febrero de 2001, fueron más allá de instrucciones normativas elaboradas para atender a alumnos con discapacidad y orientar la actuación pedagógica de los profesores: redefinieron el papel de la escuela común y le atribuyeron la responsabilidad de escolarizar a todos los alumnos con el apoyo de servicios especializados (Mendes, 2010). Desde este supuesto, las políticas de educación especial en Brasil reflejan tensiones entre modelos segregadores y propuestas inclusivas, evidenciando avances legales, pero desafíos en la práctica escolar (Bueno, 2008).

En el artículo 1 de las Directrices Nacionales para la Educación Especial se encuentra la idea principal: esta Resolución instituye las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Especial en la Educación Básica, en todas sus etapas y modalidades (Brasil, 2001). Así, las escuelas no solo necesitan matricular a los alumnos, sino comprender y aprender sobre inclusión, pues la educación especial es una modalidad transversal que atraviesa todos los niveles y etapas educativos (Prieto, 2006). Estas Directrices constituyen, por tanto, determinaciones oficiales propuestas para promover la inclusión escolar y guiar a todo el sistema educativo para garantizarla. Según Saviani (2008), las directrices educativas expresan la intencionalidad de las políticas públicas, orientando la organización de los sistemas educativos y la práctica pedagógica.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 28/03/2026 | aceito: 04/04/2026 | publicação: 09/04/2026

4. Consideraciones finales

Este estudio buscó analizar el trastorno por déficit de atención e hiperactividad en el contexto de la legislación, a la luz de las directrices de la educación inclusiva. A partir de la discusión realizada se observan avances importantes tanto en el reconocimiento del trastorno como condición del neurodesarrollo como en la construcción de marcos legales de inclusión educativa.

Sin embargo, estos avances plantean algunas preguntas. ¿En qué medida el reconocimiento científico del TDAH se ha traducido realmente en prácticas pedagógicas efectivas en la vida escolar cotidiana? Asimismo, ¿hasta qué punto las políticas públicas educativas consiguen acompañar las necesidades reales de las instituciones y de los profesionales que trabajan directamente con estos estudiantes?

Se observa que, aunque existe un conjunto significativo de leyes y directrices de inclusión, su implementación sigue siendo desigual, lo que plantea dudas sobre su eficacia práctica. Este escenario sugiere que el avance normativo no siempre va acompañado de cambios concretos en las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto al diagnóstico, su ampliación y mayor visibilidad han contribuido a reconocer las necesidades de los estudiantes con TDAH. No obstante, es necesario reflexionar sobre cómo ocurre este proceso en el entorno escolar: ¿están preparados los profesionales para identificar señales iniciales? ¿Existe suficiente apoyo institucional para derivaciones adecuadas? ¿O el diagnóstico termina utilizándose de manera limitada, sin articulación con prácticas pedagógicas efectivas?

Ante estas cuestiones, se percibe que la discusión sobre el TDAH en el campo educativo no se agota en su comprensión clínica, sino que también implica aspectos relacionados con las políticas públicas, la formación docente y las condiciones estructurales de las escuelas.

Por tratarse de un estudio teórico y de menor extensión, se reconoce que el análisis presentado no agota el tema, lo que indica la necesidad de futuras investigaciones para profundizar en estas cuestiones, especialmente mediante estudios empíricos en el contexto escolar.

Así, más que presentar respuestas definitivas, este trabajo busca contribuir a ampliar el debate y destaca la importancia de reflexionar continuamente sobre los avances, límites y desafíos de la educación inclusiva en la atención a estudiantes con TDAH.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 28/03/2026 | aceito: 04/04/2026 | publicação: 09/04/2026

Referencias

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: DSM-5-TR.** 5. ed. rev. Washington, DC: American Psychiatric Publishing, 2022.

BARKLEY, Russell A. **Trastorno por déficit de atención e hiperactividad: manual para el diagnóstico y el tratamiento.** 4. ed. New York: Guilford Press, 2015. Disponible en: https://www.guilford.com/books/Attention-Deficit-Hyperactivity-Disorder/Russell-Barkley/9781462517894. Consultado el: 22 oct. 2026.

BRASIL. **Constitución de la República Federativa de Brasil de 1988.**

BRASIL. **Ley n.º 13.146, de 6 de julio de 2015. Instituye la Ley Brasileña de Inclusión de la Persona con Discapacidad (Estatuto de la Persona con Discapacidad).** Disponible en: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Consultado el: 22 oct. 2026.

BRASIL. **Ley n.º 14.254, de 30 de noviembre de 2021. Dispone el acompañamiento integral de alumnos con dislexia, TDAH u otros trastornos de aprendizaje.** Disponible en: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14254.htm. Consultado el: 12 oct. 2026

BRASIL. **Ley n.º 9.394, de 20 de diciembre de 1996. Establece las directrices y bases de la educación nacional.**

BRASIL. **Ministerio de Educación. Base Nacional Común Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Ministerio de Educación. Política Nacional de Educación Especial desde la Perspectiva de la Educación Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas y gestión de la educación básica en Brasil: límites y perspectivas.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007. Disponible en: https://www.scielo.br/j/es/a/6j9Yy3F6WbP7kz9n6Q3z8Jk/. Consultado el: 22 oct. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didáctica.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusión escolar: ¿qué es? ¿por qué? ¿cómo hacerla?** São Paulo: Moderna, 2003.

MATTOS, Paulo. **En las nubes: preguntas y respuestas sobre el trastorno por déficit de atención e hiperactividad en niños, adolescentes y adultos.** 13. ed. São Paulo: Lemos Editorial, 2015.

NASCIMENTO, Eliane Alves e Silva; SILVA, Queila Mônica da; RODRIGUES, Maria Coelho. **Políticas educativas para la inclusión de alumnos con discapacidad en la enseñanza regular.** RELEM – Revista Eletrônica Mutações, p. 32–43, 2024. Disponible en: https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/relem/article/view/13444/9908. Consultado el: 2 oct. 2026.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VII, v.1 2026 | submissão: 28/03/2026 | aceito: 04/04/2026 | publicação: 09/04/2026

STILL, George Frederic. **Algunas condiciones psíquicas anormales en los niños.** The Lancet, London, v. 159, n. 4102, p. 1008–1012, 1902. Disponible en: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S014067360174221X. Consultado el: 14 sep. 2026.

WILLCUTT, Erik G. **La prevalencia del trastorno por déficit de atención e hiperactividad del DSM-IV: revisión metaanalítica.** Neurotherapeutics, v. 9, n. 3, p. 490–499, 2012.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.