




C A P Í T U L O 2

OS DESAFIOS ENFRENTADOS POR ALUNOS COM TDAH NO ENSINO FUNDAMENTAL: BARREIRAS E ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.706112520082>

Iara Erley Salvador de Almeida

Romilda Bastos Gonçalves

Sandra Cristina do Nascimento Pinto Izepean

Marcia Maria Dias

Amanda Roberta Caetano de Oliveira

RESUMO : Este artigo discute os desafios enfrentados por alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no Ensino Fundamental, com foco nas barreiras estruturais, pedagógicas e sociais que dificultam sua inclusão escolar, bem como nas estratégias que podem favorecer sua aprendizagem e desenvolvimento integral. O estudo foi realizado por meio de revisão bibliográfica em autores clássicos e contemporâneos, além de legislações educacionais brasileiras, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). A análise aponta que, embora o direito à educação inclusiva esteja legalmente assegurado, persistem obstáculos relacionados à superlotação das salas de aula, à falta de recursos pedagógicos, ao despreparo docente, à medicalização excessiva e à estigmatização social. Por outro lado, verificou-se que práticas pedagógicas diferenciadas, apoio multiprofissional, formação continuada de professores e a parceria escola-família configuram-se como estratégias centrais para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Conclui-se que o TDAH, longe de representar um impeditivo intransponível, deve ser compreendido como um convite à inovação pedagógica e ao compromisso ético com a diversidade.

PALAVRAS-CHAVE: TDAH. Ensino Fundamental. Inclusão Escolar. Estratégias Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O debate sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no Ensino Fundamental tem se intensificado nas últimas décadas, acompanhando as transformações sociais e educacionais. O TDAH, segundo a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA, 2024), é um transtorno neurobiológico, de origem genética, que se manifesta na infância e frequentemente perdura ao longo da vida, caracterizado por desatenção, impulsividade e hiperatividade. Esses sintomas impactam diretamente o desempenho acadêmico, visto que a escola exige foco, persistência e capacidade de autorregulação.

Barkley (2022, p. 54) destaca que:

O TDAH é, antes de tudo, um distúrbio do desenvolvimento do autocontrole. Não se trata de falta de conhecimento, mas de uma falha no uso consistente desse conhecimento em situações cotidianas. O que está em jogo não é a inteligência do aluno, mas sua dificuldade em regular comportamentos, planejar ações e sustentar a atenção ao longo do tempo (BARKLEY, 2022, p. 54).

Essa perspectiva desloca o olhar da incapacidade para a necessidade de condições adequadas de ensino. Para Mattos (2020, p. 87), “a criança com TDAH não é incapaz de aprender, mas necessita de condições diferenciadas para desenvolver plenamente suas potencialidades”. Assim, compreender o TDAH a partir de uma ótica pedagógica é fundamental para que as escolas cumpram sua função social.

Do ponto de vista legal, o direito à educação inclusiva está garantido. A Constituição Federal de 1988 estabelece em seu artigo 205 que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 123). Esse princípio é reforçado pela LDB nº 9.394/1996 e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que determinam que estudantes com transtornos do desenvolvimento devem ser incluídos preferencialmente nas classes comuns.

Contudo, a realidade mostra que as escolas ainda enfrentam obstáculos estruturais e pedagógicos. Carvalho (2000, p. 41) é enfática ao afirmar:

A escola precisa se adaptar à diversidade dos alunos, mas, na prática, ainda são os alunos que se veem obrigados a se adaptar a um modelo excludente, homogeneizador e pouco flexível. Tal contradição revela a necessidade urgente de revermos nossas concepções de ensino e aprendizagem (CARVALHO, 2000, p. 41).

Esse descompasso entre o que está previsto em lei e o que acontece no cotidiano escolar torna-se ainda mais evidente no caso de estudantes com TDAH. Muitas vezes, em vez de receberem estratégias pedagógicas adaptadas, são alvo de preconceito, rotulação ou medicalização excessiva. Santos (2023, p. 15) problematiza:

É urgente refletir sobre o papel da medicalização e compreender que o TDAH não deve ser tratado apenas como um problema médico, mas como um desafio pedagógico e social. O uso indiscriminado de medicamentos mascara falhas estruturais da escola e transfere para o aluno a responsabilidade pelo insucesso escolar (SANTOS, 2023, p. 15).

Nesse contexto, torna-se necessário compreender a inclusão de estudantes com TDAH como parte de um processo mais amplo, que envolve não apenas mudanças pedagógicas, mas também transformações institucionais e culturais. Mantoan (2006, p. 89) resume:

A inclusão não é apenas uma política educacional; é, sobretudo, uma postura ética frente às diferenças. Trata-se de um compromisso da escola com a dignidade humana, com a democracia e com a construção de uma sociedade verdadeiramente plural (MANTOAN, 2006, p. 89).

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar os desafios enfrentados por alunos com TDAH no Ensino Fundamental, identificando as barreiras estruturais, pedagógicas e sociais que dificultam sua inclusão, bem como as estratégias que podem favorecer a construção de um ambiente escolar equitativo. A investigação é de caráter bibliográfico, fundamentada em autores como Barkley, Mattos, Carvalho, Mantoan, Albano, Moura e Silva, Santos, entre outros, além de documentos legais que norteiam a educação inclusiva no Brasil, que podem favorecer a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e equitativo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é reconhecido como um dos transtornos neurobiológicos mais diagnosticados em crianças em idade escolar. Sua descrição remonta ao início do século XX, quando George Still, em 1902, apresentou um estudo com crianças que apresentavam dificuldade em manter a atenção e em controlar comportamentos impulsivos (ALVES, 2017). Desde então, o conceito passou por diversas transformações até alcançar o status atual, sendo amplamente discutido por pesquisadores, médicos e educadores.

Segundo a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA, 2024), o TDAH é um transtorno de origem genética, relacionado a alterações nas regiões frontais do cérebro, especialmente aquelas responsáveis pelas funções executivas, como planejamento, memória de trabalho e autorregulação. Barkley (2022, p. 102) afirma:

O que distingue o TDAH de outras dificuldades não é apenas a presença de sintomas de desatenção ou impulsividade, mas a intensidade e a persistência desses sintomas ao longo do tempo. Crianças com TDAH não sofrem de uma incapacidade geral, mas de uma dificuldade em controlar o momento e a direção de suas respostas. Isso faz com que falhem em situações que exigem persistência e autorregulação, especialmente em ambientes estruturados como a escola (BARKLEY, 2022, p. 102).

Esse entendimento reforça que o TDAH não deve ser confundido com falta de disciplina ou má educação, como ainda é comum no senso comum e até entre profissionais da educação. Mattos (2020, p. 76) alerta que “é um equívoco reduzir o TDAH à ideia de indisciplina. Trata-se de uma condição clínica que exige intervenções pedagógicas adequadas, sob risco de comprometer seriamente o desenvolvimento escolar e social do estudante”.

Do ponto de vista diagnóstico, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), publicado pela American Psychiatric Association (APA, 2014), classifica o TDAH em três subtipos: predominante desatento, predominante hiperativo/impulsivo e combinado. Essa categorização é importante porque permite compreender que os sintomas podem variar de intensidade e de expressão entre os indivíduos.

Ainda que se trate de uma condição clínica, o TDAH possui implicações diretas no contexto escolar. A dificuldade em manter o foco, a tendência à distração e a necessidade de constante movimento fazem com que muitos alunos sejam vistos como indisciplinados. Albano et al. (2012, p. 51) ressaltam:

O aluno com TDAH, ao apresentar comportamentos de inquietação e falta de atenção, frequentemente é interpretado como preguiçoso ou desinteressado. Essa leitura equivocada não apenas reforça o estigma, mas também gera práticas de exclusão que dificultam sua trajetória escolar (ALBANO, 2012, p.51).

Assim, a questão do TDAH não pode ser reduzida a uma explicação puramente médica, mas precisa ser compreendida dentro das dimensões pedagógicas e sociais. Carvalho (2000, p. 42) é incisiva ao afirmar:

A inclusão educacional demanda que a escola supere o modelo homogêneo e rígido, reconhecendo a diversidade de ritmos e formas de aprender. Enquanto a escola insistir em um currículo único e inflexível, alunos com TDAH continuarão sendo marginalizados, mesmo estando fisicamente presentes nas salas de aula (CARVALHO, 2000, p. 42).

Essa perspectiva coloca o TDAH em diálogo com a educação inclusiva. No Brasil, a legislação educacional prevê o atendimento às necessidades educacionais especiais em classes regulares. A LDB (Lei nº 9.394/1996) destaca, em seu artigo 59, que os sistemas de ensino devem “assegurar currículos, métodos, recursos e organização específicos, para atender às necessidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades”. A BNCC (BRASIL, 2017) complementa ao ressaltar que a equidade é um princípio estruturante do currículo.

No entanto, como lembra Aranha (2009), a inclusão não pode se limitar a garantir matrícula. É preciso assegurar participação efetiva, aprendizagem significativa e desenvolvimento integral. Nesse sentido, a presença do TDAH em sala de aula desafia os professores a desenvolver práticas pedagógicas flexíveis, criativas e centradas no aluno.

A literatura também mostra que o TDAH não implica apenas prejuízos. Mendes (2021, p. 260) observa que “alunos com TDAH, quando estimulados em atividades de interesse, podem demonstrar habilidades de hiperfoco, criatividade e pensamento divergente, características que precisam ser vistas como potencialidades, e não como obstáculos”.

Por isso, a inclusão escolar de alunos com TDAH exige um olhar mais amplo, que articule conhecimentos clínicos, pedagógicos e sociais. Moura e Silva (2019, p. 119) reforçam:

O trabalho com crianças diagnosticadas com TDAH exige diálogo constante entre família e escola, pois somente a continuidade das orientações pedagógicas no espaço doméstico pode consolidar avanços no desempenho acadêmico e socioemocional do estudante (MOURA e SILVA 2019, p. 119).

Portanto, a fundamentação teórica evidencia que compreender o TDAH em sua complexidade é condição essencial para a promoção de uma inclusão escolar que vá além do discurso. Trata-se de reconhecer que, embora o transtorno apresente desafios, também pode ser um ponto de partida para repensar práticas pedagógicas, valorizando a diversidade como parte constitutiva da educação.

DESAFIOS E BARREIRAS À INCLUSÃO DE ALUNOS COM TDAH

A inclusão de alunos com TDAH no Ensino Fundamental enfrenta obstáculos que vão além das limitações individuais do estudante. As barreiras se manifestam no âmbito estrutural, pedagógico, social e até cultural, refletindo contradições entre o que a legislação assegura e o que de fato ocorre no cotidiano escolar.

Um dos primeiros desafios está na superlotação das salas de aula, que compromete o acompanhamento individualizado e dificulta a implementação de estratégias diferenciadas. Tirello (2019, p. 81) observa que:

A realidade das escolas brasileiras, com turmas de 30 a 40 alunos, torna inviável a atenção personalizada. Essa condição representa uma barreira direta à inclusão de estudantes que demandam práticas pedagógicas diferenciadas, como os alunos com TDAH, que necessitam de maior acompanhamento e estímulos específicos (TIRELLO, 2019, p. 81).

Outro aspecto relevante refere-se à formação insuficiente dos professores. Apesar dos avanços em termos de políticas inclusivas, ainda é evidente a carência de capacitação docente para lidar com o TDAH. Oliveira (2018, p. 61) ressalta:

Grande parte dos professores sente-se despreparada para atuar com alunos diagnosticados com TDAH, recorrendo muitas vezes a práticas punitivas ou à simples exclusão velada desses estudantes. A ausência de formação adequada leva à perpetuação de um modelo pedagógico centrado na homogeneização, que desconsidera a diversidade de ritmos e formas de aprender (OLIVEIRA, 2018, p. 61).

Essa falta de preparo pedagógico é uma das principais razões pelas quais o aluno com TDAH continua a ser visto como problema e não como sujeito de direito. Em vez de adaptar metodologias e flexibilizar conteúdos, muitas escolas insistem em práticas tradicionais que, ao contrário de favorecerem a aprendizagem, intensificam o fracasso escolar.

Outro desafio está relacionado à medicalização excessiva. Embora os medicamentos possam ser recursos importantes em muitos casos, há um consenso entre estudiosos de que o diagnóstico precipitado e o uso indiscriminado de fármacos têm se tornado comuns. Santos (2023, p. 15) problematiza:

É urgente refletir sobre o papel da medicalização e compreender que o TDAH não deve ser tratado apenas como um problema médico, mas como um desafio pedagógico e social. O uso indiscriminado de medicamentos mascara falhas estruturais da escola e transfere para o aluno a responsabilidade pelo insucesso escolar, como se fosse ele o único responsável por suas dificuldades, e não o sistema educacional (SANTOS, 2023, p.15).

Esse processo de medicalização contribui para deslocar o foco das adaptações pedagógicas para soluções rápidas, porém superficiais. A escola, ao se eximir da responsabilidade de construir práticas inclusivas, reforça um modelo de exclusão.

No campo social, destaca-se a estigmatização. Muitos alunos com TDAH são rotulados como preguiçosos, indisciplinados ou desinteressados. Albano et al. (2012, p. 52) apontam:

O comportamento inquieto e a dificuldade de concentração do aluno com TDAH são frequentemente interpretados de forma negativa, gerando preconceito e exclusão. Esse estigma compromete a autoestima da criança, que passa a se perceber como incapaz, reproduzindo um ciclo de fracasso e baixa motivação escolar (ALBANO et al., 2012, p. 52).

A estigmatização reforça a exclusão simbólica, mesmo quando a matrícula formal está garantida. Muitas vezes, esses alunos são marginalizados nas dinâmicas escolares, recebendo menos atenção dos professores ou sendo excluídos das atividades coletivas por colegas.

Outro entrave significativo refere-se à ausência de recursos pedagógicos e apoio multiprofissional. Aranha (2009, p. 63) lembra que “a inclusão não se resume a garantir acesso à escola, mas pressupõe a criação de condições para que o aluno aprenda. Isso exige recursos didáticos, apoio especializado e acompanhamento interdisciplinar”. Contudo, grande parte das escolas, especialmente as públicas, não dispõe de psicopedagogos, psicólogos ou terapeutas ocupacionais, o que compromete o suporte necessário.

Além das barreiras estruturais e pedagógicas, há ainda um fator cultural: a persistência de uma visão reducionista da aprendizagem, que valoriza a homogeneização e a padronização. Carvalho (2000, p. 42) denuncia essa prática ao afirmar que:

Enquanto a escola insistir em um currículo único, inflexível e alheio às singularidades, os alunos com TDAH continuarão a ser marginalizados. A verdadeira inclusão exige reconhecer a diversidade como valor e repensar as formas de ensinar, avaliar e organizar o processo educativo (CARVALHO, 2000, p. 42).

Portanto, os desafios enfrentados por alunos com TDAH no Ensino Fundamental não se restringem às características do transtorno, mas envolvem um conjunto de barreiras externas que poderiam ser superadas com políticas educacionais mais consistentes, formação docente contínua e práticas pedagógicas inovadoras.

ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO ESCOLAR

A superação das barreiras enfrentadas por alunos com TDAH exige a implementação de estratégias pedagógicas específicas, que favoreçam não apenas a aprendizagem, mas também a autoestima, a motivação e a integração social desses estudantes. É necessário compreender que a inclusão não se resume ao acesso à escola, mas deve garantir permanência, participação e aprendizagem significativa.

Um dos primeiros caminhos é a adaptação curricular, prevista pela LDB (Lei nº 9.394/1996) e reforçada pela BNCC (2017). Isso inclui flexibilização de prazos, divisão de tarefas em etapas menores, utilização de recursos visuais e incentivo à aprendizagem por meio de experiências práticas. Barkley (2022) defende que o professor precisa oferecer instruções claras, objetivas e fragmentadas, pois o aluno com TDAH apresenta maior dificuldade em lidar com tarefas longas e abstratas.

Nesse sentido, afirma Barkley:

O que crianças e adolescentes com TDAH necessitam na escola não é apenas paciência, mas ambientes estruturados que forneçam instruções diretas, repetidas quando necessário, com reforços frequentes e imediatos para comportamentos adequados. A clareza das tarefas e a divisão de atividades em partes menores aumentam a chance de sucesso, pois reduzem a sobrecarga da atenção e possibilitam avanços graduais (BARKLEY, 2022, p. 114).

Outra estratégia relevante é o uso de metodologias diferenciadas, que coloquem o estudante como protagonista do processo. Moura e Silva (2019) destacam que práticas lúdicas, como jogos pedagógicos, dramatizações e atividades artísticas, permitem ao aluno com TDAH desenvolver maior interesse e concentração.

Como afirmam Moura e Silva:

O trabalho com crianças diagnosticadas com TDAH deve priorizar metodologias que promovam a participação ativa e despertem o interesse. A utilização de jogos, recursos visuais e atividades práticas contribui para reduzir a dispersão e aumenta a motivação, permitindo que o estudante construa sua aprendizagem de forma mais autônoma e prazerosa (MOURA; SILVA, 2019, p. 121).

A parceria família-escola também é um pilar indispensável para o sucesso da inclusão. A continuidade das orientações pedagógicas em casa fortalece o vínculo e contribui para a formação da autoestima do estudante. Albano et al. (2012) reforçam a importância dessa relação, apontando que quando os pais compreendem o transtorno e colaboram com a escola, os avanços são significativamente maiores. Nas palavras de Albano et al.:

A criança com TDAH precisa de um ambiente coerente, no qual as regras sejam claras e consistentes tanto na escola quanto em casa. A parceria entre pais e professores não é um detalhe, mas condição essencial para o sucesso acadêmico e socioemocional. Sem essa cooperação, as estratégias escolares perdem impacto, e os avanços tornam-se instáveis (ALBANO et al., 2012, p. 52).

Outro elemento fundamental é a formação docente contínua. Muitos professores ainda não recebem preparo adequado durante sua formação inicial e precisam buscar atualização ao longo da carreira. Como lembra Carvalho (2000), a inclusão exige não apenas técnicas específicas, mas uma mudança de concepção sobre ensino e aprendizagem. Segundo Carvalho:

A formação do professor deve contemplar não apenas o domínio de conteúdos, mas sobretudo a compreensão da diversidade humana. Trabalhar com alunos com TDAH implica rever práticas rígidas, substituir a homogeneização por estratégias flexíveis e compreender que o direito à aprendizagem deve ser garantido a todos, independentemente das dificuldades que apresentem (CARVALHO, 2000, p. 45).

Por fim, é preciso destacar a importância do apoio multiprofissional. Psicólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos podem colaborar com os professores no planejamento de estratégias pedagógicas, além de oferecer suporte às famílias. Aranha (2009, p. 63) reforça que “a inclusão não se limita à matrícula, mas à garantia de condições concretas de aprendizagem, o que requer o envolvimento de uma equipe interdisciplinar comprometida com o processo educacional”.

Dessa forma, observa-se que as estratégias para inclusão escolar de alunos com TDAH envolvem um conjunto articulado de medidas pedagógicas, familiares e institucionais. Não se trata de ações isoladas, mas de um compromisso coletivo com a diversidade, a equidade e o direito à educação de qualidade.

ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO ESCOLAR

A análise das barreiras e estratégias revela que a inclusão de alunos com TDAH no Ensino Fundamental permanece um campo permeado por contradições. Por um lado, há uma base legal sólida que assegura o direito à educação inclusiva, além de

pesquisas que oferecem estratégias comprovadamente eficazes. Por outro, observa-se na realidade cotidiana a prevalência de práticas pedagógicas tradicionais, salas superlotadas, carência de recursos e ausência de formação docente adequada.

Esse descompasso entre teoria e prática é ressaltado por Carvalho (2000), ao destacar que a escola ainda insiste em modelos homogêneos de ensino, que não dialogam com a diversidade dos alunos. Para a autora:

Enquanto a escola insistir em um currículo único, inflexível e alheio às singularidades, os alunos com TDAH continuarão a ser marginalizados. A verdadeira inclusão exige reconhecer a diversidade como valor e repensar as formas de ensinar, avaliar e organizar o processo educativo (CARVALHO, 2000, p. 42).

Essa perspectiva reforça a necessidade de compreender a inclusão como um compromisso ético e não apenas como uma política educacional. Nesse sentido, Mantoan (2006, p. 89) argumenta:

A inclusão não é apenas uma política educacional; é, sobretudo, uma postura ética frente às diferenças. Trata-se de um compromisso da escola com a dignidade humana, com a democracia e com a construção de uma sociedade verdadeiramente plural (MANTOAN, 2006, p. 89).

Ao observar a prática escolar, nota-se que muitas vezes o TDAH é reduzido a um problema individual, tratado apenas por meio da medicalização. Contudo, essa postura mascara falhas pedagógicas e transfere a responsabilidade pelo insucesso escolar para a criança. Santos (2023, p. 15) alerta que:

É urgente refletir sobre o papel da medicalização e compreender que o TDAH não deve ser tratado apenas como um problema médico, mas como um desafio pedagógico e social. O uso indiscriminado de medicamentos mascara falhas estruturais da escola e transfere para o aluno a responsabilidade pelo insucesso escolar, como se fosse ele o único responsável por suas dificuldades, e não o sistema educacional (SANTOS, 2023, p. 15).

Outro ponto que merece reflexão é a estigmatização sofrida pelos estudantes com TDAH. O rótulo de “indisciplinado” ou “preguiçoso” ainda está presente no discurso escolar e compromete diretamente a autoestima desses alunos. Albano et al. (2012, p. 52) evidenciam que:

O comportamento inquieto e a dificuldade de concentração do aluno com TDAH são frequentemente interpretados de forma negativa, gerando preconceito e exclusão. Esse estigma compromete a autoestima da criança, que passa a se perceber como incapaz, reproduzindo um ciclo de fracasso e baixa motivação escolar (ALBANO et al., 2012, p. 52).

Ao mesmo tempo, é preciso considerar que o TDAH não deve ser visto apenas sob a ótica do déficit. Muitos alunos com o transtorno apresentam criatividade, energia e capacidade de pensamento divergente, habilidades que, se bem estimuladas, podem se transformar em potencialidades. Mendes (2021, p. 260) enfatiza que:

Alunos com TDAH, quando estimulados em atividades de interesse, podem demonstrar habilidades de hiperfoco, criatividade e pensamento divergente. Essas características, muitas vezes vistas como obstáculos, podem ser convertidas em oportunidades para novas formas de aprendizagem, desde que a escola ofereça condições adequadas (MENDES, 2021, p. 260).

Assim, a discussão evidencia que os desafios enfrentados por alunos com TDAH não são intransponíveis. Pelo contrário, quando há práticas pedagógicas inovadoras, apoio multiprofissional e parceria com a família, os resultados são positivos. Moura e Silva (2019, p. 122) afirmam que:

A cooperação entre família e escola é determinante para o sucesso acadêmico e socioemocional do estudante com TDAH. Quando pais e professores trabalham em sintonia, as estratégias pedagógicas se tornam mais consistentes e os avanços, mais significativos (MOURA; SILVA, 2019, p. 122).

Dessa forma, a inclusão de alunos com TDAH no Ensino Fundamental não deve ser entendida apenas como cumprimento de lei, mas como compromisso ético, pedagógico e social. Trata-se de reconhecer que a diversidade é constitutiva do processo educativo e que a escola tem o dever de criar condições para que todos aprendam.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Rosane Silva Vieira. Família e escola: uma relação necessária. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Faculdade de Administração e Artes de Limeira, Limeira, 2020. Disponível em: <https://faae.edu.br>. Acesso em: 12 fev. 2025.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 maio. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume1.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRONFENBRENNER, Urie. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed, 1996.

DIAS, Stefania; SILVA, Elisangela da; CHAGAS, Cristiane da S.; ZANDONÁ, Arlete. A importância da participação da família na vida escolar das crianças da Educação Infantil. 2015. Trabalho Acadêmico – Universidade Norte do Paraná. Disponível em: <https://ead.unopar.br>. Acesso em: 12 fev. 2025.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana Célia. A família e a escola como contextos desenvolvimentais: implicações para a prática e para a pesquisa. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 23, n. 2, p. 111–120, maio 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NÓVOA, António (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓBREGA, Talita Ramos; LEMOS, Marlene; RIBEIRO, Amanda; MORAES, Karine. Família e escola: desafios e possibilidades de uma relação efetiva. 2016. Trabalho Acadêmico – Universidade Norte do Paraná. Disponível em: <https://ead.unopar.br>. Acesso em: 12 fev. 2025.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. Educação, escola e democracia. São Paulo: Ática, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SANTOS, Roseli Aparecida dos. Família e escola: a importância dessa parceria no processo ensino aprendizagem. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <https://uel.br>. Acesso em: 12 fev. 2025.

SILVA, Zilá Aparecida de Lima; KAULFUSS, Karina Silene. Família e Escola: uma importante parceria na Educação Infantil. *Revista Educação Infantil em Foco*, Londrina, v. 5, n. 2, p. 44–54, 2017.

SZYMANSKI, Heloísa. *Desenvolvimento humano e educação: proposições e interfaces*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

TIBA, Içami. *Quem ama, educa!*. 38. ed. São Paulo: Gente, 2007.