

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT20.022

O PAPEL DO NAPNE NA MEDIAÇÃO DOCENTE PARA A FORMAÇÃO DE ALUNOS COM TDAH PARA O MUNDO DO TRABALHO

RENATA ALVES MOURA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Alagoas - AL, ras39@aluno.ifal.edu.br;

ANTÔNIO CARLOS SANTOS DE LIMA

Doutor e professor credenciado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Alagoas - AL, antonio.lima@ifal.edu.br;

PABLO RODRIGO MOURA SANTOS

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Alagoas - AL, pablo.moura@ifal.edu.br;

RESUMO

O presente artigo se utiliza de uma revisão bibliográfica para tratar da discussão do papel do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) na mediação participativa do docente para a formação do aluno com Transtorno de Déficit de Aprendizagem e Hiperatividade (TDAH) para o mundo do trabalho. Para tanto, almeja-se discutir os elementos que criaram este importante setor de inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e nos Institutos Federais e como ele pode, dentro de suas atribuições, utilizar a formação continuada do professor como uma ferramenta contributiva para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva, faz-se um chamamento para a necessidade de reflexão por parte do docente quanto a sua importância neste processo, atribuindo-lhe o papel de protagonista na formação discente, bem como destaca-se o auxílio do NAPNE para a organização metodológica e curricular, podendo se utilizar da diversidade de aportes didáticos que asseguram a garantia ao atendimento educacional especializado. Assim sendo, permite-se conduzir o aluno com TDAH ao mundo do trabalho, através de elementos fundamentais constitutivos a sua formação omnilateral,

promovendo uma cultura inclusiva nos espaços educacionais que certamente refletirá no seu futuro profissional, almejando a sua plena formação humana integral, objetivo maior da Educação Profissional e Tecnológica.

Palavras-chave: NAPNE, TDAH, Formação integral, Inclusão, Mundo do trabalho.

INTRODUÇÃO

A trajetória histórica da educação se forma em meio às disputas e contradições entre as classes sociais pertencentes ao sistema capitalista, com o objetivo efetivar suas intenções formativas (RAMOS, 2012).

A educação integral é socialmente constituída em um modelo que propõe superar a concepção dicotômica entre teoria e prática, pensadores e operadores, gestores e trabalhadores, o conhecimento de parte do processo de produção e aquele que revela os fundamentos científicos construídos do todo, e assim proporcionar a passagem para uma educação politécnica ou tecnológica, propiciando um desenvolvimento multilateral, abarcando o conhecimento de todos os ângulos da realização produtiva (SAVIANI, 2003).

A Constituição Federal do Brasil garante, em seu artigo 208 (BRASIL, 1988), o devido atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, de preferência, na rede regular de ensino, tendo em vista a reorganização da prática, das políticas e da cultura vivenciadas no meio escolar, a fim de assegurar a educação a todos os alunos, em resposta à diversidade dos alunos (MAHL, 2012).

No âmbito dos Institutos Federais, foram criados os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais Específicas (NAPNE), setor responsável por facilitar, mediar e incentivar o processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos com necessidades específicas, além de promover atividades com vistas à formação de uma cultura com viés inclusivo (MELO, VIANA e FERREIRA, 2017).

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um distúrbio neurológico de origem genética caracterizado por sintomas de falta de atenção, inquietação e impulsividade e aparece normalmente na infância, acompanhando, em muitos casos, o indivíduo por toda a sua vida (SILVA, 2009).

Nessa perspectiva, Beauchamp (2002) demonstra que a formação docente com vistas à inclusão de alunos com necessidades específicas, como o TDAH, também se apresenta como um caminho promissor, tendo em vista que o professor é um dos atores deste processo e que lida diariamente com estas questões dentro do próprio ambiente de trabalho.

Os Institutos Federais têm por escopo ofertar uma educação humanística e integral a todos os seus alunos, incluindo àqueles com TDAH, no sentido de desenvolver uma criticidade e reflexibilidade acerca da realidade em que vivem, no intuito de que não se tornem reféns do sistema hegemônico capitalista hodierno, em que o

trabalhador convive cotidianamente com a exclusão quando não consegue se adaptar às imposições postas (ANTUNES e ALVES, 2004).

O presente artigo tem por finalidade discutir a função do NAPNE como agente mediador e formador docente, no sentido de se criar uma cultura inclusiva dentro dos Institutos Federais para um objetivo mediato de formar alunos com TDAH para o mundo do trabalho.

METODOLOGIA

Esta obra se assume como uma revisão da literatura científica que versa sobre a temática aqui proposta, especialmente aquelas que discorrem a respeito da Educação Profissional e Tecnológica e seus recentes posicionamentos acerca do seu papel na inclusão de seus alunos, principalmente no que concerne às atribuições do NAPNE neste processo. Tratar-se-á também do TDAH e como a mediação do NAPNE junto ao docente pode ter um papel preponderante no processo de formação de alunos com este transtorno, assim como isto implicará na inclusão destes alunos, futuramente, no mundo do trabalho.

As informações levantadas nesta obra foram compiladas e organizadas com o intuito de permitir a compreensão do texto por parte do leitor.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

CRIAÇÃO E ATRIBUIÇÕES DO NAPNE

A história da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil inicia-se no ano de 1909, através do Decreto nº 7.566, pelo qual o então Presidente da República, Nilo Peçanha, cria as Escolas de Aprendizes Artífices com o intuito de oferecer um ensino profissional aos filhos das classes operárias, proporcionando uma formação voltada para a qualificação industrial (BRASIL, 1909; KUENZER, 2007; NEVES e PRONKO, 2008).

Passados quase cem anos, após profundas transformações a respeito dos modelos de educação profissional que vigoraram no país, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e com ela é criado um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2008): os Institutos Federais de Educação,

Ciência e Tecnologia, cujos objetivos estratégicos são a promoção da equidade, da justiça social, da busca por soluções técnicas e novas tecnologias, bem como do desenvolvimento sustentável com vistas a inclusão social.

Estas instituições possuem como premissa a instrução politécnica e integral, entendida como uma formação que rompa com a dualidade histórica entre a educação para o trabalho manual e a educação para o trabalho intelectual, promovendo uma criticidade e reflexibilidade dos sujeitos, possuindo um caráter emancipatório na formação de um indivíduo não alienado (FRIGOTTO, 1991; SAVIANI, 2003).

Segundo o IBGE (2010), cerca de 45,6 milhões de pessoas no Brasil relataram possuir alguma deficiência, representando um universo de 23,9% da população total do país. Nesse ínterim, percebendo a necessidade de promover a inclusão e a acessibilidade dessas pessoas, foi instituído, no âmbito dos Institutos Federais, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), setor de caráter consultivo cujas atribuições estão ligadas às atividades de promoção da inclusão, através da articulação entre os diversos setores institucionais, ao desenvolvimento e disponibilização de equipamentos de tecnologia assistiva e materiais pedagógicos, bem como a quebra de entraves educacionais, arquitetônicos e atitudinais (NASCIMENTO, FLORINDO e SILVA, 2013). Assim descreve Mantoan (2008):

Lutamos para vencer a exclusão, a competição, o egocentrismo e o individualismo, em busca de uma nova fase de humanização social. Precisamos superar os males da contemporaneidade, ultrapassando barreiras físicas, psicológicas, espaciais, temporais, culturais e, acima de tudo, garantindo o acesso irrestrito de todos os bens e as riquezas de toda sorte, entre as quais o conhecimento.

A inspiração legal de constituição do NAPNE advém da Convenção Internacional Sobre os direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU no ano de 2007 e internalizada no regime pátrio através do Decreto Federal nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2012).

Portanto, compreendendo que os Institutos Federais propõem uma educação voltada a formação omnilateral e integral de todos os seus alunos, o que, por conseguinte, estão inseridos nessa perspectiva os alunos com deficiência, entende-se que a existência do NAPNE está visceralmente ligada a este objetivo, qual seja: a formação da pessoa com deficiência projetando sua devida inclusão no mundo do trabalho, permitindo-lhe ser um agente político que compreenda sua realidade e

possa superar os obstáculos para ser protagonista de uma verdadeira transformação social (BRASIL, 2010).

Ademais, compreendendo que a Educação Profissional e Tecnológica está alicerçada nas quatro categorias indissociáveis da formação humana (BRASIL, 2007), quais sejam: trabalho, ciência, tecnologia e cultura, é do interesse do NAPNE se valer dos métodos científicos mais eficientes para que se promova uma cultura inclusiva dentro do ambiente escolar, unindo duas dessas categorias – cultura e ciência – sem desprezar as outras.

O TRANSTORNO DE DÉFICT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) E A VIDA ESCOLAR

O TDAH é um distúrbio neurobiológico caracterizado pelo quadro sintomático de falta de atenção, hiperatividade e impulsividade que se manifestam desproporcionalmente, considerando a idade e o grau de desenvolvimento do sujeito, e suas causas e particularidades são objetos de discussão na literatura até os dias de hoje (CORNEJO *et al.*, 2005; FERREIRA, 2011; ROHDE *et al.*, 2005; SÁNCHEZ, VELARDE e BRITTON, 2011; TAYLOR, O'DONOGHUE e HOUGHTON, 2006). De acordo com Jin *et al.* (2013), podem desencadear um comprometimento funcional do indivíduo em âmbito familiar, conjugal, social, laborativo e acadêmico.

O transtorno está diretamente ligado também a problemas que incidem na esfera social e íntima do sujeito, tais como: baixa autoestima, conflitos de ordem familiar, problemas de relacionamento (BIEDERMAN *et al.*, 2012; VAQUERIZO-MADRID, 2005), práticas sexuais de alto risco, atitudes antissociais, uso de drogas ilícitas, possibilidade de envolvimento em acidentes automobilísticos, entre outros (BARKLEY e COX, 2007; FROEHLICH *et al.*, 2007; POLANCZYK *et al.*, 2014; RANBY *et al.*, 2012).

A partir da análise dos sintomas relacionados nos sistemas de classificação de saúde, como o CID (Classificação Internacional de Doenças) e o DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mental), é possível fazer clinicamente o diagnóstico do transtorno (CARDO e SERVERA, 2008; SEGURA, 2009). Devido as suas características, esta deficiência é uma das mais ocorrentes entre crianças e jovens encaminhados aos serviços especializados em saúde mental (CATALÁ-LÓPEZ *et al.*, 2012; NDUKUBA *et al.*, 2014; RAMTEKKAR, 2010).

No âmbito escolar, é possível observar sintomas como dificuldade de aprendizagem e disfunções motoras, afetando o equilíbrio e a noção de espaço. O TDAH representa, ao lado da dislexia, a principal causa de insucesso escolar, sendo que a dificuldade no aprendizado está presente em cerca de 20% dos indivíduos diagnosticados com este transtorno (MATTOS, 2001).

Várias pesquisas realizadas ao longo do tempo têm apontado as deficiências nos processos de aprendizagem – tendo, por exemplo, a manutenção do foco atencional, a memória de trabalho, a metagognição, a velocidade de processamento mental, a linguagem e as funções executivas – como as principais causas para o baixo desempenho do aluno com TDAH, ainda na sua fase infantil, em atividades educacionais básicas, como escrita, leitura e matemática, se comparado a uma criança típica (CORTEZ, 2015; CORTEZ, SOUZA e PINHEIRO; 2019; KATZ *et al.*, 2011; MARTINUSSEN *et al.*, 2005; MCGRATH *et al.*, 2011; MILLER *et al.*, 2013; MIRANDA *et al.*, 2012; MIRANDA *et al.*, 2017; RAPPORT *et al.*, 2009; WILLCUTT *et al.*, 2005). Estas dificuldades podem ser levadas adiante para as demais fases da vida escolar. De acordo com Okano *et al.* (2004), o baixo desempenho escolar também tende a comprometer a vida social dos alunos com TDAH dentro do ambiente escolar, uma vez que estes passam a se sentir inferiorizados frente aos demais, na medida em que não conseguem alcançar os níveis de aprendizado esperados. Assim, ao passo em que mais insucessos surgem, a baixa autoestima desses alunos pode levar ao advento de um círculo vicioso que produz mais fracassos e, conseqüentemente, a perda do respeito e popularidade dentre os demais alunos.

A falta de conhecimento sobre o transtorno e, conseqüentemente, sobre como lidar com ele por parte dos docentes e equipe pedagógica são apontados como complicadores pela literatura científica. Gomes *et al.* (2007), através de uma extensa entrevista com educadores, psicólogos e médicos, descobriram que boa parte deles possuem crenças errôneas a respeito do TDAH, como a falta de limites impostos por pais ou mesmo a ausência destes no convívio familiar dos filhos.

Já Barkley (2004), ao detectar uma resistência pública por parte de alguns grupos da sociedade à aceitação de que o TDAH seja um distúrbio de origem biológica, defende a importância que educadores reconheçam esta realidade para poder tentar entender e rever seus procedimentos pedagógicos, dentre os quais, por exemplo, o quanto é ineficaz a punição (BROOK e GEVA, 2001). Ambas as pesquisas ressaltam a necessidade de se informar melhor a população e capacitar devidamente os profissionais pesquisados.

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TDAH

A Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, tratando em seu capítulo IV acerca do direito à educação, discorre em seu artigo 28 sobre formação docente e medidas que ampliam o desenvolvimento acadêmico, tais como: aspectos ligados ao projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, acessibilidade e disponibilização de serviços e adaptações necessárias à inclusão, entre outras.

De acordo com Leitão (2006), Rodrigues (2006), Sanches e Teodoro (2006), a educação inclusiva está intrinsecamente ligada ao princípio de que a diferença possui um valor, pois se constitui no desafio de organizar o ensino em função de todos os alunos, de tal forma que todos possam aprender entre si. Importa, portanto, que haja um currículo comum a todos os alunos, adequações curriculares particulares para alguns desses alunos e currículos específicos individuais, em casos específicos (DA SILVA, 2008).

No entanto, há muitas dificuldades no processo de inclusão escolar e social da pessoa com deficiência. Concernente ao sujeito com deficiência intelectual, Padilha (2004) afirma que o próprio diagnóstico se torna um instrumento impeditivo utilizado para justificar os insucessos no aprendizado dos alunos. Há dúvidas entre os docentes a respeito das estratégias de ensino e avaliações, sendo que a própria dificuldade em entender e conceituar a deficiência por parte do professor leva a dificuldades em realizar intervenções dentro da sala de aula (MENDONÇA, 2013).

Nessa perspectiva, Bueno (2008) constata que a educação inclusiva requer não somente a capacitação do professor do ensino regular, como também o aperfeiçoamento dos professores especialistas. Dialogicamente, Beauchamp (2002) ressalta a importância de investir na formação de professores dentro do próprio ambiente de trabalho, entendendo que as reflexões se debruçam no cotidiano laboral, permitindo a abertura para troca de experiências, favorecendo assim a construção coletiva do conhecimento pedagógico.

Omote *et al.* (2005) descreve os êxitos alcançados por parte de sua pesquisa baseada em um curso de formação de docentes tendo em vista a sensibilização destes para operar uma mudança de atitudes sociais e dar a devida importância quanto à inclusão, demonstrando que a implementação de medidas de intervenção

como esta sugere uma estratégia eficaz para preparar educadores para lidar com alunos que apresentam alguma necessidade especial educativa.

Faz-se necessário também destacar o aspecto emocional por parte dos professores, no que tange às suas pré-concepções a respeito do assunto, e como deve haver uma preocupação por parte das instituições de ensino em ampliar sua rede de apoio pedagógico para o trabalho. Ávila, Tachibana e Vaisberg (2008), através de entrevistas e outros procedimentos, buscaram entender o processo traumático de inclusão escolar vivenciado por professores que associavam os estudantes que apresentavam necessidades especiais a indivíduos incapazes e limitados, e que, desta forma, não deveriam estar na sala de aula. Tal pesquisa realça a sensação de insegurança vivenciada por estes profissionais.

Para o caso específico dos Institutos Federais, o NAPNE tem o dever de promover formação acerca do atendimento ao aluno com TDAH, através de cursos, palestras ou oficinas destinadas à comunidade escolar, tendo por finalidade disseminar informação quanto às demandas e temáticas mais gerais, assim como específicas (MELO, VIANA e FERREIRA, 2017).

Além disso, Tavares e Fumes (2020) ressalta que é importante que o NAPNE deva ter participação ativa, além de sua equipe multidisciplinar que lhe é característico, de pelo menos um professor de cada componente curricular para que possa proceder diante da diversidade, tendo como premissas o aperfeiçoamento da prática docente e a confirmação de um processo de ensino e aprendizagem adequado às individualidades de cada discente, garantindo assim sua devida inclusão.

PREPARAÇÃO DO ALUNO COM TDAH PARA O MUNDO DO TRABALHO

Nos arranjos produtivos do século XXI, observa-se que as antigas massas trabalhadoras concentradas nas atividades industriais é perceptivelmente reduzida e transformada, através da ciência a serviço do grande capital e suas novas tecnologias, em mão de obra terceirizada, desregulamentada e subcontratada. Tal tendência tem priorizado a intelectualização do trabalho, resultando na exclusão daqueles que não conseguem se adequar a esses novos requisitos (HARVEY, 1993; ANTUNES e ALVES, 2004).

No caso brasileiro, Gennari (2020) aponta para particularidades inseridas no modelo capitalista vigente, do qual ele, citando o pensamento do sociólogo Francisco

de Oliveira, tece críticas às interpretações dualistas das rotas do desenvolvimento nacional, observando que o Brasil é um caso peculiar de como a articulação entre o moderno e o atrasado é funcional ao modelo hodierno de acumulação.

Nesta mesma perspectiva, Kuenzer e Grambowski (2016) salienta que a universalização do ensino básico e profissional tem possibilitado o acesso ao conhecimento, porém ainda possui um viés de atender ao regime de acumulação flexível vigente, de modo que o capitalismo, através da inclusão e exclusão dos trabalhadores com diferentes qualificações, cria uma rede que engloba diversas formas de trabalho temporário e subcontratação que garantem a perpetuação da lógica mercantil.

No caso do aluno com TDAH, a despeito do avanço legislativo que assegura a contratação de um percentual mínimo de pessoas com deficiência, como a Lei nº 8.213/91 (BRASIL, 1991), por exemplo, entende-se que são medidas paliativas, haja visto os entraves sociais não serem verdadeiramente confrontados, mantendo-se o *status quo* das forças hegemônicas e, sobretudo, a precarização das relações trabalhistas, especialmente as que envolvem as pessoas com deficiência (MÉSZÁROS, 2005).

Dessa forma, fazem-se necessárias as discussões acerca da inclusão desses alunos com TDAH em ambiente escolar, pois é no bojo da educação que se pode conceber uma cultura inclusiva capaz de se irradiar para o seio da sociedade, de tal modo a não precisar mais de políticas públicas para que este resultado efetivamente venha a se confirmar (PEREIRA, 2008).

Além disso, entendendo os Institutos Federais como instituições formadoras para o mundo do trabalho, há a preocupação com a formação integral e omnilateral do indivíduo, em especial, o aluno com deficiência. Nesse particular, não é interessante satisfazer-se com a acriticidade do trabalho, pois apenas transmitiria a lógica capitalista, transformando o aluno com deficiência em mão de obra subempregada (BRASIL, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão não é facilmente conquistada, nem somente pode ser vista como efetivamente implementada através dos dispositivos legais, mas sim, para sua consolidação, é necessária a busca em formar nos espaços escolares, por meio de uma concepção de escola humana, fraterna, justa, livre e que o tachado insucesso

escolar seja gradualmente substituído por um ambiente social de conscientização e, consecutivamente, inclusivo, em que as atitudes expressem a escola como um espaço para todos.

Nesta perspectiva, O NAPNE propaga nos Institutos Federais a latente defesa da cultura educativa inclusiva, que, em seus princípios pedagógicos, respeitem a diversidade e humanização, assumindo o compromisso com o ensino-aprendizagem dos alunos com TDAH.

A formação continuada docente está presente no rol de atribuições deste setor. Neste ínterim, é imprescindível não somente mediar a atividade do docente, mas auxiliá-lo a organizar o ensino, haja vista a sua eficácia, através da adaptação curricular, instigando-o à reflexão de seu papel contributivo no sucesso do aprendizado do aluno, sendo crucial a apropriação do conhecimento, levando em consideração que há um regime de acumulação flexível vigente.

Vale salientar, que o regime de acumulação do capital, caracterizado por atividades de alta rotatividade e que defende a flexibilidade da formação profissional, dificultam a inserção das pessoas com TDAH no mundo do trabalho. Por isso, o NAPNE estar presente no processo que concretiza, nos Institutos Federais, por intermédio da formação continuada docente, a formação omnilateral dos estudantes, o qual auxiliará para que seja bem recepcionado no mundo do trabalho, direito este assegurado legalmente, sendo reconhecidos como cidadãos de direitos, potencializando a inclusão que defende a equidade social.

Quanto ao preconceito que eventualmente possa existir, Silva (2003), ao estudar o comportamento do TDAH em diversos indivíduos, alerta que não se deve apontar tais pessoas como “defeituosas”, mas sim como indivíduos que possuem um foco diferenciado, pois o desajuste bioquímico que ocorre em seus cérebros, em algumas oportunidades, podem levar ao desenvolvimento de características aprimoradas. A autora afirma ainda que, em que pese sofrerem com distrações, inquietações e dificuldade em discernir entre eventos relevantes ou irrelevantes, durante as suas observações, encontrou diversas pessoas com TDAH consideradas “brilhantes”, atuando nas mais variadas áreas profissionais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, 2004.

ÁVILA, C. F.; TACHIBANA, M.; VAISBERG, T. M. J. A. Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 18, p. 155-164, 2008.

BARKLEY, R. A. Adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorders: An overview of empirically based treatments. **Journal of Psychiatric Practices**, v. 10, n. 1, p. 39-56, 2004.

BARKLEY, R. A.; COX, D. A review of driving risks and impairments associated with attention-deficit/hyperactivity disorder and the effects of stimulant medication on driving performance. **Journal of Safety Research**, v. 38, n. 1, p. 113-128, 2007.

BEAUCHAMP, J. Educação especial: relato de experiência. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. (Org.). Escola inclusiva. São Carlos: **EdFFSCar**, p.99-104, 2002.

BIEDERMAN, J., *et al.* Deficient emotional self-regulation and pediatric attention deficit hyperactivity disorder: a family risk analysis. **Psychological Medicine**, v. 42, n. 3, p. 639-646, 2012.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Créa nas capitales dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.** Câmara dos Deputados, Brasília, 1909. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Diário Oficial da União, Brasília, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso 28 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. **Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 1991. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm>. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: **Ministério da Educação**, 2001.

BRASIL Educação profissional e técnica de nível médio integrada ao ensino médio. Documento Base. Brasília: **Ministério da Educação**, 2007.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRASIL. Decreto Federal nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007**. Diário Oficial da União, Brasília, 2009. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRASIL. Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes. Brasília: **Ministério da Educação**, 2010.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 28 jun. 2023.

BROOK, U.; GEVA, D. Knowledge and attitudes of high school pupils towards peers' attention deficit and learning disabilities. **Patient Education and Counseling**, v. 43, n. 1, p. 31-36, 2001.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**, v. 1, p. 43-63, 2008.

CARDO, E.; SERVERA, M. Trastorno por déficit de atención/hiperactividad: estado de la cuestión y futuras líneas de investigación. **Revista de neurología**, v. 46, n. 6, p. 365-372, 2008.

CATALÁ-LÓPEZ, F. *et al.* (2012). Prevalence of attention deficit hyperactivity disorder among children and adolescents in Spain: a systematic review and meta-analysis of epidemiological studies. **BMC psychiatry**, v. 12, p. 1-13, 2012.

CORNEJO, J. W. *et al.* Prevalencia del trastorno por déficit de atención-hiperactividad en niños y adolescentes colombianos. **Revista de Neurología**, v. 40, n. 12, p. 716-722, 2005.

CORTEZ, M. T. **O desempenho cognitivo e escolar da criança com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade**. Tese de doutorado, Psicologia do Desenvolvimento Humano. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/48610/1/Tese_06_06_2015_Marilene_T_Cortez_final_revisto.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2023.

CORTEZ, M. T.; SOUZA, L. K.; PINHEIRO, A. M. V. É mesmo (só) Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)?: avaliando TDAH e encontrando dislexia. **Psico**, v. 50, n. 3, p. 1-17, 2019.

DA SILVA, M. O. E. Inclusão e formação docente. **EccoS revista científica**, v. 10, n. 2, p. 479-498, 2008.

DE MELO, F. A. P.; VIANA, M. R. G. S.; FERREIRA, M. D. O NAPNE como alternativa de promoção da inclusão no IFAL. **Encontro Alagoano de Educação Inclusiva**, v. 1, n. 1, 2017.

FERREIRA, P. V. C. Uma revisão teórica sobre o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e estratégias educacionais de atendimento ao aluno com TDAH. **Revista de Psicologia**, p. 57-75, 2011.

FRIGOTTO, G. Trabalho, educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica. In: Silva. T. T. (Org.) Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: **Artes Médicas**, 254-274, 1991.

FROEHLICH, T. E. *et al.* Prevalence, recognition, and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in a national sample of US children. **Archives of pediatrics & adolescent medicine**, v. 161, n. 9, p. 857-864, 2007.

GENNARI, A. M. Introdução ao pensamento de Francisco de Oliveira: um aviso raro na dialética brasileira. **Revista Fim do Mundo**, n. 01, p. 86-103, 2020.

HARVEY, D. A transformação político-econômica do capitalismo do final do século XX. In: HARVEY, D. Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: **Edições Loyola**, cap. 7-8, p. 116-134, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Ministério do Planejamento e Orçamento, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 28 jun. 2023.

JIN, W. *et al.* Prevalence and contributing factors to attention deficit hyperactivity disorder: A study of five-to fifteen-year-old children in Z habei D istrict, S hanghai. *Asia-Pacific Psychiatry*, v. 6, n. 4, p. 397-404, 2014.

KATZ, L. *et al.* Processing speed and working memory performance in those with both ADHD and a reading disorder compared with those with ADHD alone. **Archives of clinical neuropsychology**, v. 26, n. 5, p. 425-433, 2011.

KUENZER, A. Z. Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: **Cortez**, 2007.

KUENZER, A. K.; GRABOWSK G. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. **Holos**, v. 6, p. 22-32, 2016.

LEITÃO, F. A. R. Aprendizagem cooperativa e inclusão. Lisboa: **Ramos Leitão**, 2006.

MAHL, E. **Práticas pedagógicas dos professores de educação física frente a inclusão de alunos com deficiência**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3093>. Acesso em: 28 jun. 2023.

MANTOAN, M. T. E. A hora da virada. Inclusão: as diferenças na escola. In: Maria Tereza Eglér (org.). O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis: **Vozes**, 2008.

MARTINUSSEN, R. *et al.* A meta-analysis of working memory impairments in children with attention deficit/hyperactivity disorder. **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, v. 44, n. 4, p. 377-384, 2005.

MATTOS, P. No mundo da Lua: Perguntas sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: **Lemos Editorial**, 2001.

MCGRATH, L. M. *et al.* A multiple deficit model of reading disability and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: searching for shared cognitive deficits. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 52, n. 5, p. 547-557, 2011.

MENDONÇA, F. L. R. **Entre concepções docentes e práticas pedagógicas: o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede pública de ensino do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. São Paulo: **Boitempo**, 2005.

MILLER, A. C. *et al.* Reading Comprehension in Children with ADHD: Cognitive Underpinnings of the Centrality Deficit. **Journal of abnormal child psychology**, v. 41, p. 473-483, 2013.

MIRANDA, A. *et al.* Reading performance of young adults with ADHD diagnosed in childhood: relations with executive functioning **Journal of Attention Disorders**, v. 21, n. 4, p. 294-304, 2017.

MIRANDA, M. C. *et al.* Performance patterns in Conners' CPT among children with attention deficit hyperactivity disorder and dyslexia. **Arquivos de neuro-psiquiatria**, v. 70, p. 91-96, 2012.

NASCIMENTO, F. C.; FLORINDO, G. M. F.; SILVA, N. S. Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção. Brasília: **IFB**, 2013.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado. Rio de Janeiro: **EPSJV**, 2008.

NDUKUBA, A. C. *et al.* ADHD Among Rural Southeastern Nigerian Primary School Children: Prevalence and Psychosocial Factors. **Journal of Attention Disorders**, v. 21, n. 10, p. 865-871, 2017.

OKANO, C. B. *et al.* Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: Avaliação do autoconceito. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 17, p. 121-128, 2004.

OMOTE, S. *et al.* Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 15, p. 387-396, 2005.

PADILHA, A. M. L. Possibilidades de histórias ao contrário, ou, como desencaminhar o aluno da classe especial. 3 ed. São Paulo: **Plexus**, 2004.

PEREIRA, A. Pode existir inclusão social de pessoas deficientes no mundo do trabalho e da educação capitalista? **Revista Educação Especial**, v. 21, n. 32, p. 189-200, 2008.

POLANCZYK, G. *et al.* Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en adolescentes. **Revista Médica Clínica Las Condes**, v. 26, n. 1, p. 52-59, 2015.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: **Cortez**, 2012.

RANBY, K. W. *et al.* Understanding the phenotypic structure of adult retrospective ADHD symptoms during childhood in the United States. **Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology**, v. 41, n. 3, p. 261-274, 2012.

RAMTEKKAR, U. P. *et al.* Sex and age differences in attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms and diagnoses: implications for DSM-V and ICD-11. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, v. 49, n. 3, p. 217-228. e3, 2010.

RAPPORT, M. D. *et al.* Hyperactivity in boys with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): a ubiquitous core symptom or manifestation of working memory deficits?. **Journal of abnormal child psychology**, v. 37, p. 521-534, 2009.

RODRIGUES, D. Investigação em educação inclusiva. Cruz Quebrada: **Faculdade de Motricidade Humana**, 2006.

ROHDE, L. A. *et al.* Attention-deficit/hyperactivity disorder in a diverse culture: do research and clinical findings support the notion of a cultural construct for the disorder?. **Biological psychiatry**, v. 57, n. 11, p. 1436-1441, 2005.

SANCHES, I; TEODORO, A. Inclusão escolar: conceitos, perspectivas e contributos. **Revista Lusófona de Educação**, v. 8, n. 2, p. 63-83, 2006.

SÁNCHEZ, E. Y.; VELARDE, S.; BRITTON, G. B. Estimated prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder in a sample of Panamanian school-aged children. **Child Psychiatry & Human Development**, v. 42, n. 2, p. 243-255, 2011.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, educação e saúde**, v. 1, p. 131-152, 2003.

SEGURA, A. B. J. El TDAH, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, en las clasificaciones diagnósticas actuales (CIE 10, DSM IV-R y CFTMEA-R 2000). **Norte de Salud mental**, v. 8, n. 35, p. 30-40, 2009.

SILVA, A. B. B. *Mentes inquietas: Entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas*. São Paulo: **Gente**, 2003.

SILVA, A. B. B. *Mentes inquietas: TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade*. Rio de Janeiro: **Objetiva**, 2009.

TAVARES, R. V. S.; FUMES, N. L. F. Processo inclusivo de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: a atuação do NAPNE no Instituto Federal de Alagoas. **Revista Transmutare**, v. 5, 2020.

TAYLOR, M.; O'DONOGHUE, T.; HOUGHTON, S. To medicate or not to medicate? The decision-making process of Western Australian parents following their child's diagnosis with an attention deficit hyperactivity disorder. **International Journal of Disability, Development and Education**, v. 53, n. 1, p. 111-128, 2006.

VAQUERIZO-MADRID, J. (2005). Hiperactividad en el niño preescolar:: descripción clínica. **Revista de neurología**, v. 40, n. 1, p. 25, 2005.

WILLCUTT, E. *et al.* Validity of the executive function theory of attention-deficit/hyperactivity disorder: a meta-analytic review. **Biological psychiatry**, v. 57, n. 11, p. 1336-1346, 2005..