

PROTAGONISMO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM RELATO DE MONITORIA DE APOIO EM UM NAPNE

Ensino de Matemática em diferentes Modalidades e Contextos Sociais¹

Nome do autor principal²

Nome do coautor³

Resumo:

Este trabalho dialoga sobre a formação inicial do professor de Matemática na perspectiva da educação inclusiva, através da narrativa de uma experiência de monitoria de apoio, da segunda autora, no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), em uma instituição pública de ensino. A tipologia da pesquisa se enquadra na pesquisa-formação, com abordagem qualitativa e aproximação exploratória. Como resultado, ilustramos a presença de um ambiente formativo que contemple a diversidade na perspectiva inclusiva. Portanto, depreendemos que a formação na prática favorece a inter-relação dos conhecimentos teóricos e críticos na realidade. Destarte, enfatizamos o caráter interdisciplinar como perspectiva para um ambiente formativo comprometido com a investigação, problematiza, contextualiza, logo, fortalecendo o vínculo da dialética teoria-prática. Em suma, a referida experiência formativa teve como partida a intencionalidade da/prática, o que remete a um critério de verdade que se configura como prática social e coletiva e culmina na *práxis*.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; Educação Matemática Inclusiva; NAPNE.

1. Introdução

A educação inclusiva é uma perspectiva de modelo educacional que conjuga a oportunidade de igualdade e a valorização da diferença⁴ como indissociáveis para o alcance da escolarização da diversidade, representada através da singularidade de cada estudante, fundamentada pelo princípio da equidade. Destarte, caracteriza-se como um processo progressivo que concede aos sistemas educacionais se ajustarem à nova ordem educacional, através das práticas institucionais e pedagógicas que assegurem um ensino de qualidade a todos os estudantes.

¹ Eixo Temático do III ENOPEM

² Filiação institucional e endereço eletrônico: alinhado à esquerda

³ Filiação institucional e endereço eletrônico: alinhado à esquerda

⁴ Processo ilimitado e multiplicativo como questão de fundo da inclusão escolar (MANTOAN; LANUTI, 2021).

Na obra intitulada *Todos pela inclusão escolar: dos fundamentos às práticas*, organizada por Mantoan e Lanuti (2021), são partilhadas trajetórias de professores/pesquisadores do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença, que registram contribuições, individual e coletivamente, no mote da escola para/com todos, e que comemora seu jubileu de prata. Da referida obra, destacamos de Dutra e Dutra (2021, p. 48) que a “formação inicial e continuada são nutrientes valiosos aos profissionais engajados na tessitura de uma educação inclusiva”. Destarte, enfatizamos a formação do professor como um imperativo da agenda educacional na perspectiva do paradigma da educação inclusiva.

Recortamos do universo da formação docente, o processo formativo e inicial do professor de Matemática. Partimos de que, o progresso de estudos no campo da Educação Matemática Inclusiva é uma tendência que tem se inserido no cenário brasileiro nos últimos anos (MANRIQUE; VIANA, 2021). Dentre as diversas perspectivas de investigação, os autores sinalizam a perspectiva praxeológica a partir do estreitamento entre os processos formativos e as questões da educação inclusiva, através de narrativas e identificação de percepções entre os sujeitos do processo.

Assim, ao refletirmos sobre suas potencialidades (perspectiva praxeológica), foi levantado o seguinte problema: Em que aspectos a vivência de monitoria⁵ *de apoio*, no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, contribui para a formação inicial do professor de Matemática sob à luz da educação inclusiva? Neste sentido, buscamos dialogar, através de uma narrativa formativa, sobre a experiência de monitoria, no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, em uma instituição pública de ensino.

O estudo de Silva e Silva (2021) aponta, a partir da análise de algumas das Resoluções que regulamentam a criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, diferenças entre as suas Resoluções de criação desde à sua nomenclatura/sigla, objetivo/finalidade, público-alvo, competências, composição até o seu financiamento. Para os autores supracitados, o resultado dessa pesquisa contribuirá com a reflexão sobre os limites e possibilidades apresentadas nas próprias Resoluções.

Identificada pelos autores, aqui, sublinhamos quanto à diferença na nomenclatura do Núcleo, que se deve, primeiramente, às expressões “Núcleo de Atendimento”⁶, “Núcleo de

⁵ Modalidade de atividade de ensino, pesquisa e extensão que favorece a formação acadêmica e profissional.

⁶ Ato ou efeito de atender.

Acessibilidade⁷ e “Núcleo de Apoio”⁸, porém, se inter-relacionam com a agenda dos direitos humanos, da cidadania e da inclusão social, com o público a que se destina. Ainda, nas expressões “Necessidades Educacionais Especiais”⁹ e “Necessidades Educacionais Específicas”¹⁰.

A partir do exposto, referenciamos a Resolução nº 139/2015 que não foi contemplada na pesquisa de Silva e Silva (2021) e que dispõe sobre o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), nosso campo de atuação. O NAPNE é um núcleo consultivo e executivo de acompanhamento, apoio e atendimento às pessoas com necessidades específicas¹¹, com ordenação multidisciplinar, que objetiva promover políticas inclusivas em todo o ambiente e processo de escolarização (IFPB, 2015).

O *locus* da ação de apoio orientado é a Educação Profissional e Tecnológica (EPT)¹², mais precisamente, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio¹³. O Ensino Médio Integrado à EPT foi inicialmente previsto pelo Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) e com a Lei nº 11.741/2008 teve seu conteúdo incluído na Lei nº 9.394/1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 2008a), que se refere ao compromisso ético e político de assegurar aos estudantes, em um único currículo, o direito à formação profissional, sem que essa substitua a formação geral (BRASIL, 1996, Art. 36).

Esta investigação se enquadra na pesquisa-formação, desenvolvida com abordagem qualitativa, conforme Bogdan e Biklen (1994) e tipificada com aproximação exploratória, no sentido de Fiorentini e Lorenzato (2012), através da estratégia da narrativa formativa (SOUZA, 2008, p. 85), que “abre espaços e possibilita aos sujeitos em processo de formação, partilhar experiências formadoras sobre tempos, espaços e trabalho biográfico” (p. 85).

As explanações aqui partilhadas versam sobre a memória da segunda autora, no ambiente de formação inicial, através da monitoria de apoio ao ensino de Matemática dirigida para/com dois estudantes com deficiência¹⁴. O primeiro caso, refere-se à cegueira congênita,

⁷ Que oferece acesso e facilidade.

⁸ Que sustenta, que ampara, que auxilia.

⁹ Que se refere àquilo que é particular, exclusivo.

¹⁰ Que se refere àquilo que é particular, exclusivo, podendo criar rótulos depreciativos (efeito negativo) e acrescentar juízo de valor (efeito positivo).

¹¹ “vamos tratar dos grupos que estão representados como PAEE na fase atual: pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos do espectro do autismo (TEA)” (GARCIA; BARCELOS, 2021, p. 07).

¹² Modalidade educacional que articula as dimensões de educação, trabalho e tecnologia (BRASIL, 1996, Art. 39).

¹³ Ensino Médio Integrado.

¹⁴ Modelo social da deficiência (FRANÇA, 2013; BAMPI, GUILHEM, ALVES, 2010).

quando sua acuidade¹⁵ visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica (BRASIL, 2004). O segundo, à baixa visão (visão subnormal), quando sua acuidade visual no melhor olho, com a melhor correção óptica, menor do que 20/60 (0,3) e maior ou igual a 20/400 (0,05) (OMS, CID-10, 1997).

Este texto está organizado em duas seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira seção, “Sobre o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas”, abordamos, brevemente, a contextualização do *locus* da pesquisa e, na segunda, “Com a palavra a protagonista...”, uma síntese da experiência de monitoria.

Em vista do exposto, esperamos que este relato de experiência possa contribuir para o diálogo da educação inclusiva, tendo como base a formação do professor, através de um *case* que ilustra as trilhas experienciadas pela autora na sua formação inicial em um curso de Licenciatura em Matemática.

2. Sobre o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

A política de inclusão educacional encontra-se inserida no âmbito da própria Constituição da República Federativa, que objetiva garantir a “*igualdade de condições de acesso e permanência na escola*” (BRASIL, 1998, Art. 206, grifo nosso). Para àqueles alunos Público-Alvo da Educação Especial¹⁶ (PAEE)¹⁷, recorre-se à LDBEN que assegura aos alunos “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, *para atender às suas necessidades*” (BRASIL, 1996, Art. 59, grifo nosso).

Ademais, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/EI) que tem como objetivo promover o acesso, permanência, participação e aprendizagem, dada ênfase ao PAEE, nas escolas regulares, através da promoção do atendimento educacional especializado que tem como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que *eliminem barreiras para plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas*” (BRASIL, 2008b, p. 9, grifo nosso).

Nesse mesmo ano, é instituída a *Rede Federal* de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, através da Lei nº 11.892/2008, que se constituiu em um marco de expansão e

¹⁵ Fornece a capacidade de resolução do sistema visual (...)” (HADDAD *et al.*, 2001, p. 41).

¹⁶ Modalidade educacional transversal que atravessa os níveis, etapas e modalidades da educação brasileira (BRASIL, 1996, Art. 58).

¹⁷ Deficiências auditiva, visual, física, surdo-cegueira, múltiplas, intelectual; transtorno do espectro autista e habilidades/superdotação.

interiorização da EPT, o que reflete na diversidade de estudantes em seus ambientes formativos. Também, o referido dispositivo cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) que são instituições de educação básica, superior e profissional que oferta a EPT nas diferentes modalidades de ensino (BRASIL, 2008b), assim, a EPT também é um direito do PAEE.

É nesse lugar, com potencial histórico, que apontamos “os núcleos que muitos iniciaram sua história através de ações do Programa Educação Tecnológica e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TECNEP) que objetivavam, entre suas medidas, a construção de uma política pública inclusiva” (FRANCO; VILARONGA, 2021, p. 5); que remonta a primeira experiência de educação inclusiva da Rede Federal, estruturada ao longo da primeira década em mobilização e sensibilização (2000-2003); consolidação dos grupos gestores dos NAPNE e a estratégia de implantação da ação TECNEP (2003-2006) e formação de recursos humanos, uso e desenvolvimento de tecnologia assistiva (2007-2009) (NASCIMENTO; FARIA, 2013).

Atendendo a uma orientação da Ação TECNEP¹⁸, o IFPB que compõe a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, através da Resolução do Conselho Diretor nº 19/08, de 22 de dezembro de 2008, no Campus João Pessoa, criou o NAPNE. Com a lei nº 11.892/2008, fez-se necessário a construção de um novo Plano de Desenvolvimento Institucional, sendo incluído um capítulo acerca do atendimento às pessoas com deficiência. Destarte, os NAPNE foram sistematicamente implantados em todos os *campi* (SILVA, 2014). Sua atuação com alunos atendidos em suas diferenças está prevista em seus documentos oficiais, sendo regulamentado na Resolução 139/2015, tendo como atribuições:

- I – Articular os diversos setores da instituição nas diversas atividades relativas à inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas, definindo prioridades de ações, aquisição de equipamentos, software e material didático-pedagógico a ser utilizado nas práticas específicas;
- II – Prestar assessoramento aos dirigentes em questões relativas à inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas;
- III – Propor adaptações que garantam o acesso e a permanência de alunos com necessidades educacionais específicas no campus;
- IV – Participar do planejamento, execução e avaliação das ações do NAPNE, dentro do campus, prevendo as necessidades de materiais e financeiras;
- V – Ofertar cursos de formação continuada para professores e demais profissionais envolvidos, com vistas à efetivação de práticas pedagógicas em Educação Inclusiva;

¹⁸ Em 2008, o Programa TECNEP passou a se chamar Ação TECNEP.

VI – Elaborar em conjunto com os docentes e a equipe pedagógica material didático pedagógico e instrumentos de avaliação, que sejam abrangentes, criteriosos e capazes de diagnosticar e atender claramente as habilidades e competências desenvolvidas pelo aluno com necessidades educacionais específicas. (IFPB, 2015, p. 04-05).

Em relação ao público-alvo, o documento relaciona a atuação junto aos alunos PAEE, enfatizando, “pessoas com deficiência, altas habilidades, superdotação, transtornos globais do desenvolvimento e síndrome do transtorno do espectro autista, dentre outros casos” (IFPB, 2015, p. 04, Art. 6).

A Figura 1 ilustra quanto à sua organização e composição, com base no *locus* do IFPB, Campus Cajazeiras, a partir da referida Resolução.

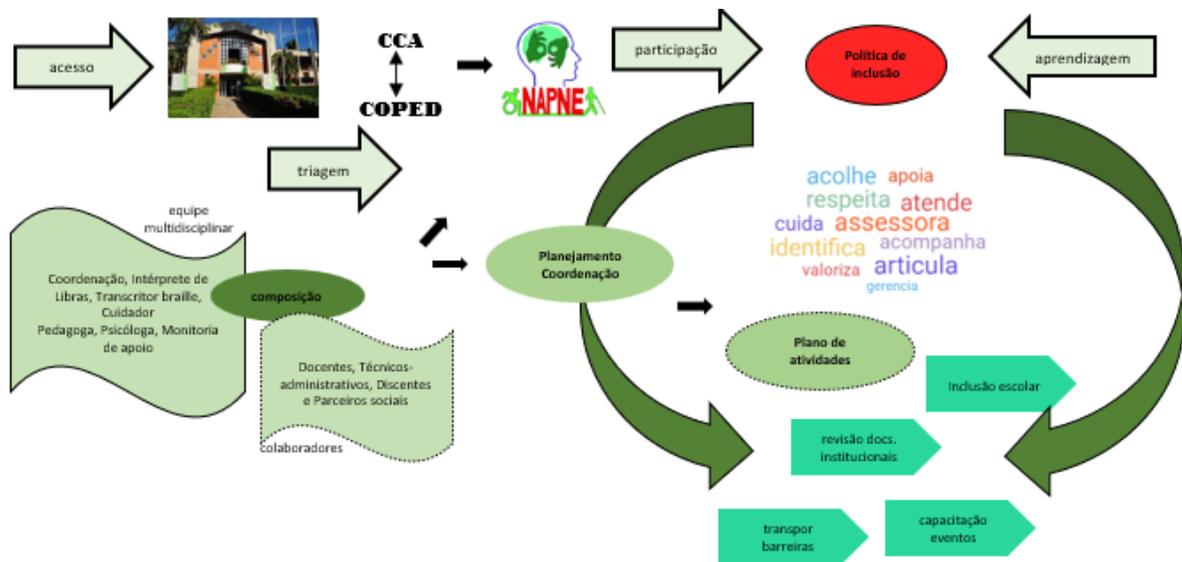


Figura 1 – NAPNE, IFPB, Campus Cajazeiras
Fonte: Elaboração própria.

A partir do ingresso do aluno na instituição – *acesso* – os setores de Coordenação de Controle Acadêmico (CCA) e Coordenação Pedagógica (COPED) realizam a triagem de todos os alunos ingressantes a fim de sistematizar seus dados, que constaram no sistema da instituição. Dentre eles, está o controle de todos os estudantes com deficiência, no respectivo ano letivo, que posteriormente esses dados são encaminhados ao NAPNE, para que junto a equipe multidisciplinar, composta por um coordenador, intérpretes de Libras, transcritor de braille, cuidador, pedagoga, psicóloga e monitoria de apoio, possa-se articular o plano de atividades para as estratégias de inclusão – *participação* e *aprendizagem*. Vale enfatizar que a maioria dos NAPNE não conta com um professor habilitado em Educação Especial, assim, o que dificulta, por muitas vezes, o êxito de algumas atividades.

3. Com a palavra a protagonista...

No ano de 2013, estudante do curso de Licenciatura em Matemática, no estado de São Paulo, participei de um evento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), onde tive uma experiência com um aluno com deficiência visual (daltonismo). A atividade era sobre a apresentação de um jogo didático, o qual o aluno revelou que talvez não conseguisse executar a tarefa por conta da sua condição. Esse acontecimento foi um marco para que eu passasse a observar a diversidade no ambiente escolar.

Em 2016 continuava no mesmo curso de licenciatura, porém transferida para uma instituição no sertão da Paraíba. No ano de 2017, participei do Encontro Cajazeirense de Matemática, onde tenho a memória de outro acontecimento envolvendo um estudante com deficiência visual. Foi através de uma exposição de materiais didáticos adaptados para pessoas com deficiência visual, onde um discente com deficiência visual congênita apresentava um círculo trigonométrico em braille. Acredito que foi exatamente nesse evento que tive a certeza de que iria dedicar-me a estudar sobre o ensino de matemática para estudantes com deficiência visual.

Nos dias seguintes, acontecia o primeiro contato com um estudante com deficiência visual que passaria a me ensinar braille, foram momentos de muito aprendizado. Na grade curricular do nosso curso, tem uma disciplina chamada “Laboratório de Matemática”, por meio dessa disciplina tive acesso aos materiais didáticos para pessoas com deficiência visual, bem como para pessoas sem deficiência. Todos esses materiais foram confeccionados pelos professores e estudantes do nosso curso. Para aprender mais sobre esses materiais didáticos passei a frequentar o Laboratório de Ensino de Matemática (LABEM) diariamente, sendo auxiliada pelo professor da referida disciplina, pelo aluno com deficiência e pelo professor de braille.

Ainda, neste ano, passei a fazer um trabalho voluntário no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), nesta instituição, e participar de cursos ofertados pelo referido núcleo, como o curso de braille, entre outros, com o intuito de compreender os processos educativos para os estudantes com necessidades educacionais específicas, em particular, os discentes com deficiência visual, e assim contribuir para a minha formação profissional.

Meu segundo contato com um estudante com deficiência visual (baixa visão) aconteceu com a sua chegada, em fevereiro, um mês antes do semestre letivo do ano de 2019. Sendo voluntária do NAPNE assumi as aulas de reforço escolar. Esse contato durante as férias

escolares do estudante proporcionou oportunidades de aprendizado, porque foram momentos para conhecer o aluno. Convém frisar que esse foi um trabalho colaborativo, teve a participação do professor de Matemática e o acompanhamento dos profissionais do NAPNE.

As aulas de reforço escolar aconteciam três vezes por semana, período vespertino, no LABEM. Na primeira semana, enquanto o estudante se familiarizar com o espaço físico da Instituição (nos primeiros dias era acompanhado pela mãe, depois ele memorizou o caminho), procurei conhecer sua história, suas expectativas quanto ao seu curso, quanto à Instituição. Na semana seguinte, foi aplicada uma avaliação diagnóstica através da utilização dos materiais didáticos adaptados do LABEM (Figura 2).

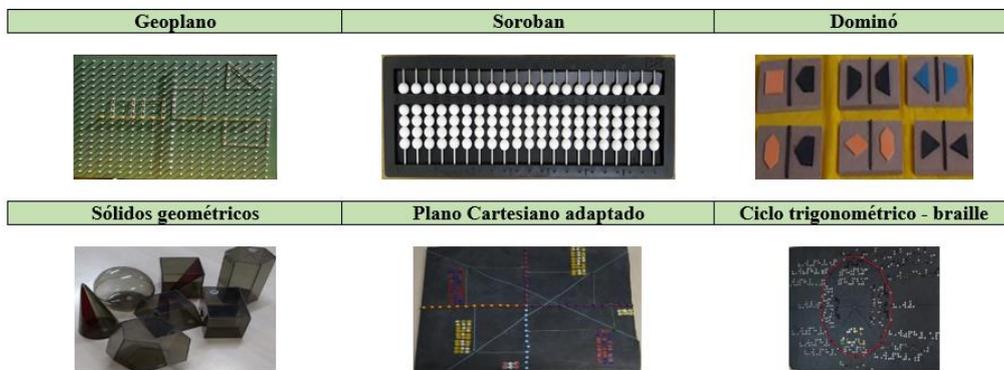


Figura 2 – Materiais didáticos utilizados na avaliação diagnóstica
Fonte: Laboratório de Ensino de Matemática (LABEM), IFPB, Campus Cajazeiras.

A avaliação diagnóstica aconteceu da seguinte forma: (1) seleção do material concreto referente a cada conteúdo, (2) investigação dos conhecimentos prévios do estudante, através do diálogo (sobre o tema, se já tinha estudado sobre, como tinha estudado, como eram as aulas e etc.) e do manuseio livre dos materiais e (3) apresentação de ideias para o estudo dos conteúdos. Muito atencioso e disposto, comprometido com os estudos, o estudante colaborava com todas as atividades.

Nas semanas que seguiram, o estudante assumiu o papel de professor, ou seja, os papéis foram invertidos. Inúmeras descobertas foram feitas ao longo desse mês, como por exemplo: realizar as atividades utilizando grafite ou caneta comuns não era possível; o tamanho da fonte e a cor precisava ser, sempre, em negrito para a impressão das atividades; a orientação da folha poderia atrapalhar em alguns casos; o estudante não conseguia visualizar os *slides* e nem a lousa e etc. Sua tranquilidade era admirável e a cada aula uma nova descoberta. Em síntese, com a orientação do estudante, enquanto revisávamos os conteúdos matemáticos, era feito o

ajustamento, buscando tornar o conteúdo mais acessível e confortável, pois o estudante, devido sua condição, realizava as atividades curvado sobre a mesa.

Com todas as anotações em mãos, feitas ao longo desse primeiro mês de estudos, nas aulas de monitoria, cuja minha ideia inicial era socializar essas informações uma vez que esses conhecimentos seriam valiosos para os outros professores, foi elaborado um documento com algumas instruções/sugestões, sendo apresentado à equipe do NAPNE e da COPED para avaliação. Uma vez aprovado, foi compartilhado, em uma reunião, a todos os docentes do ensino médio, antes no início do semestre letivo. Foram semanas agradáveis, desafiadoras, muito importantes para a minha formação acadêmica.

Uma vez que o semestre letivo foi iniciado, o planejamento das aulas se dava em conjunto com o professor da sala de aula regular, assim, o trabalho acontecia de forma colaborativa. Em relação aos materiais que os professores iriam utilizar na sala de aula, a adaptação ficava a cargo da equipe do NAPNE. Convém destacar que, na hora da aula, o discente recebia o material adaptado. Outro ponto importante é que o conteúdo já havia sido abordado, anteriormente, na aula de monitoria.

Nessa etapa do relato vou expor minhas angústias: Como o estudante no início das nossas atividades não aceitava a sua condição (baixa visão), ele não tinha muita motivação para aprender braille, nem para utilizar as tecnologias a seu favor. Como trabalhar essa aceitação? De que forma eu poderia contribuir? Foram fases distintas que vivenciamos ao logo desses meses iniciais e essa dificuldade foi superada com o auxílio dos profissionais apropriados. Para contribuir de maneira assertiva com o desenvolvimento do estudante, estudei, pesquisei, visitei centro de atendimento a pessoas com deficiência visual, tudo para proporcionar aulas de Matemática dinâmicas, acessíveis e significativas para o estudante, trazendo a tecnologia para as aulas aos poucos.

Seguindo com meu relato de dificuldades e angústias, na hora das nossas aulas, algumas vezes, o estudante solicitava que eu descrevesse um material/conteúdo, isso era muito difícil para mim, geralmente, eu solicitava tempo para pensar. Quando finalmente eu descrevia, o estudante dizia que ficava mais confuso, depois de algumas tentativas, juntos ajustávamos a descrição, sendo muito divertido. Assim, não é suficiente para o professor saber somente os conteúdos matemáticos, ele precisar aprender a ensinar e como ensinar, considerando que cada aluno é único e tem suas particularidades. A deficiência não deve ser enfatizada, nem negada, cabe ao professor buscar meios, quando preciso solicitar ajuda dos profissionais capacitados,

para entender e descobrir práticas inclusivas que favoreçam a participação e aprendizagem dos estudantes.

Para o momento, segue uma breve pausa. A conversa continua... Atualmente, estou em fase de conclusão do meu curso, desenvolvendo o trabalho de conclusão de curso, intitulado “Perspectiva para inclusão do estudante com deficiência visual através da ADD: o uso de roteiros de imagem estática para aulas de matemática”, sob orientação do primeiro autor deste texto.

4. Considerações finais

O NAPNE – que por vezes suas atribuições são confundidas com o Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹⁹, ambos, se diferenciam quanto aos objetivos, à composição e à atuação – configura-se como um espaço estratégico que favorece ações de acessibilidade e de formação na perspectiva da educação inclusiva. Exemplificando, indicamos a ação da monitoria de apoio, aqui supracitada, como um evento formativo potencial que favorece a construção de um repertório engajado e empático do futuro professor para/na inclusão escolar.

Com a palavra a protagonista “De tudo isso, fica a lição da importância do trabalho colaborativo; do planejamento diversificado (tempo pedagógico, estilos de aprendizagem ...) e da valorização das relações professor-aluno, aluno-aluno e aluno-saberes”.

Neste sentido, apontamos a premência de um ambiente formativo que contemple a diversidade na perspectiva da inclusão escolar. Destarte, reforçamos a necessidade de aproximar o professor, em formação, ademais, em exercício, de conhecimentos gerais sobre o paradigma da educação inclusiva, bem como, de saberes específicos, na tentativa de responder ao imperativo das necessidades educacionais específicas demandadas pela escola para o efetivo acesso com alcance à participação e à aprendizagem dos estudantes.

Portanto, depreendemos que a formação na prática favorece a inter-relação dos conhecimentos teóricos e críticos na realidade. Neste sentido, enfatizamos o caráter interdisciplinar como perspectiva para um ambiente formativo comprometido com a competência investigativa, que problematiza, que contextualiza, logo, fortalecendo o vínculo da dialética teoria e prática. Em suma, a referida experiência formativa teve como partida a intencionalidade da/na prática, o que remete a um critério de verdade que se configura como prática social e coletiva e culmina na *práxis*.

¹⁹ Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009).

III ENOPEM – 04-08 de julho de 2022. ISSN: 2764-0450 – Site: <https://matematicanaescola.com/iiienopem/>
Sistema Eletrônico da Conferência – Anais: <https://matematicanaescola.com/eventos/>

Referências

BAMPI, L. N. S.; GUILHEM, D.; ALVES, E. D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. Rev. Latino-Am. Enfermagem. Ribeirão Preto, v. 18, n. 4, p. 816-823, ago., 2010.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. Brasília, 1996.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, 2008a.

BRASIL. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008b.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

DUTRA, C. P.; DUTRA, M. C. A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as mudanças estruturais dos sistemas educacionais. In: MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. O. E. (Orgs.). Todos pela inclusão escolar: dos fundamentos às práticas. Curitiba: CRV, 2021.

FIOTENTINI, D. LORENZATO, S. Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012. – (Coleção formação de professores)

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. Lutas Sociais, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 59-73, jul./dez., 2013.

FRANCO, A. B. M.; VILARONGA, C. A. R. O contexto da inclusão escolar nos Institutos Federais e no Ensino Médio integrado. Revista Cocar. v. 15, n. 33, p. 1-21, 2021.

GARCIA, M. C. R.; BARCELOS, L. G. de. A Constituição do Público-Alvo na Política de Educação Especial Brasileira: Movimentos e Disputas no Interior do Estado Integral. Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v. 27, e0170, p. 1-16, jan.-dez., 2021.

HADDAD, M. A. O.; SEI, M.; VITAL, S.; MARIANO, K. R. Recursos para a avaliação da função visual do indivíduo com baixa visão. Revista Con-tato, ano 5, n. 7, p. 41-43, dez., 2001.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. Resolução nº 139, de 02 de outubro de 2015. Dispõe sobre o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Paraíba: IFPB, 2015.

MANRIQUE, A. L.; VIANA, E. A. Educação Matemática e Educação especial: diálogos e contribuições. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. – (Coleção Tendências em Educação Matemática)

MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. O. E. Os fundamentos de uma escola inclusiva – as escolhas do LEPED. In: MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. O. E. (Orgs.). Todos pela inclusão escolar: dos fundamentos às práticas. Curitiba: CRV, 2021.

NASCIMENTO, F.; FARIA, R. A questão da inclusão na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a partir da Ação TEC NEP. In: NASCIMENTO, F. C. do; FLORINDO, G. M. F.; SILVA, N. S. da (Orgs.). Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção. Brasília: IFB, 2013.

NASCIMENTO, G. S.; SILVA, I. S. da.; ACISTA, T. O Napne como potência mediadora de práticas inclusivas. In: SOUSA, I. V. de. (Org.). Educação Inclusiva no Brasil: história, gestão e políticas. Jundiaí: Paco Editorial, 2019. – (Coleção Educação inclusiva no Brasil)

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. CID-10 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. 10. rev. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997.

SILVA, J. C. R.; SILVA, M. O. da. NAPNE: análise das resoluções dos institutos federais de diferentes regiões. Cadernos Cajuína, v. 6, n. 3, p. 198-212, 2021.

SILVA, R. S. Inclusão de estudantes com deficiência no Instituto Federal da Paraíba a partir da ação TEC NEP. 2014. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SOUZA, E. C. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: PASSEGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Orgs.). (Auto)Biografia: formação, territórios e saberes. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008