



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS
CAMPUS MANAUS CENTRO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE NACIONAL - PROFEI**



**OS DESAFIOS DA EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO NA SALA DE AULA, NA
PERSPECTIVA DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR, NA REDE ESTADUAL
DO MUNICÍPIO DE ITACOATIARA/AM**

MARIA JOSÉ NICE PAIVA LIMA

**MANAUS
2026**

**INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVA EM REDE NACIONAL - PROFEI**

MARIA JOSÉ NICE PAIVA LIMA

**OS DESAFIOS DA EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO NA SALA DE AULA, NA
PERSPECTIVA DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR, NA REDE ESTADUAL
DO MUNICÍPIO DE ITACOATIARA/AM**

Dissertação apresentada por Maria José Nice Paiva Lima ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – PROFEI, do Instituto Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva, sob a orientação da Profa. Dra. Katia Maria Guimarães Costa.

Linha de Pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva

Biblioteca do IFAM – Campus Manaus Centro

L732d Lima, Maria José Nice Paiva.

Os desafios da efetivação da inclusão na sala de aula, na perspectiva do profissional de apoio escolar, na rede estadual do município de Itacoatiara /AM / Maria José Nice Paiva Lima. – Manaus, 2026.

97 p. : il. color.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus Manaus Centro*, 2026.

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Maria Guimarães Costa.

1. Educação inclusiva. 2. Profissional de apoio. 2. Estudantes com deficiência. 3. Práticas pedagógicas. I. Costa, Kátia Maria Guimarães. (Orient.). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 371.9

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA JOSÉ NICE PAIVA LIMA

TÍTULO DISSERTAÇÃO: OS DESAFIOS DA EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO NA SALA DE AULA NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR DE APOIO

TÍTULO DO RECURSO EDUCACIONAL: DOSSIÊ DISCENTE INDIVIDUAL – DDI

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Inclusiva no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Instituto Federal do Amazonas, vinculado (a) ao Campus Manaus Centro, pela seguinte banca examinadora:

Manaus, 30/03/2026.

Membros da Banca:

Documento assinado digitalmente
 **KÁTIA MARIA GUIMARAES COSTA**
Data: 26/05/2026 12:07:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Profª. Drª. Kátia Maria Guimarães Costa (Presidente)
(PROFEI/ IFAM)**

Documento assinado digitalmente
 **CATIA DE LEMOS**
Data: 26/05/2026 11:56:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Profª. Drª. Catia de Lemos
(SEMED/Manaus - Membro Externo)**

Documento assinado digitalmente
 **DARLANE CRISTINA MACIEL SARAIVA SOARES**
Data: 26/05/2026 11:50:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Profª. Drª. Darlane Cristina Maciel Saraiva
(PROFEI IFAM Campus Manaus Membro Interno)**

Dedico este trabalho a todos que
estiveram comigo nessa jornada.

Agradecimentos

Ao Pai Celestial, a força divina que me move e me sustenta.

A minha família, pela paciência e incentivo. Cada um de uma forma especial não me deixaram desistir.

Agradeço ao Programa de Mestrado Em Educação Inclusiva em rede PROFEI, sem vocês esse sonho não seria possível.

Agradeço ao Instituto Federal do Amazonas – IFAM, por aceitar o desafio a abraçar a causa com o PROFEI e nos proporcionar a realização desse sonho.

Agradeço aos Coordenadores do Programa no IFAM, Professor Doutor Dalmir Pacheco e Professora Doutora Darlane Maciel pelo trabalho exemplar e humano que desempenharam, nos orientando.

Agradeço a minha orientadora Professora Doutora Kátia Guimarães Costa pelos conselhos e direcionamentos que foram totalmente assertivos. Meu sucesso só foi possível por sua significativa contribuição.

Agradeço a todos os mestrandos da Turma 4, vocês foram sem sombra de dúvida a melhor equipe que já tive desde a faculdade. O apoio e encorajamento de cada um de forma particular ajudou muito na minha jornada acadêmica. Obrigada Manoel Júnior, Mara Leones, Maria Lucilene de Carvalho, Maria Raquel Souza dos Santos, Raquel de Oliveira Souza, Silviane Sabino, Suzely Nobre.

Obrigada Professora Mestra Silvia Pimentel, pela paciência em ler meus escritos e pelas valiosas orientações.

Agradeço ainda a todos que participaram de bom grado da pesquisa, em especial, os profissionais de apoio educacional que atuam nessa função com todo o amor e carinho que podem expressar. Sinto muito orgulho de fazer parte desse time!

Agradeço a cada professora doutora que estiveram nas minhas bancas de qualificação e defesa da dissertação que se dispuseram a avaliar esse trabalho. Suas contribuições foram de grande valia.

*“Só desperta paixão de aprender quem tem
paixão de ensinar”*

Paulo Freire

RESUMO

A educação inclusiva, consolidada como princípio orientador das políticas educacionais brasileiras, tem avançado no campo normativo; contudo, persiste uma lacuna significativa entre os dispositivos legais e sua efetiva materialização no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à atuação do profissional de apoio na mediação do processo de escolarização de estudantes com deficiência. No contexto da rede pública estadual do município de Itacoatiara-AM, observa-se a ausência de regulamentação clara das atribuições desse profissional, fragilidades na formação continuada e limitações estruturais que comprometem a consolidação de práticas inclusivas sistemáticas e colaborativas. Diante desse cenário, esta pesquisa teve como objetivo investigar quais são os principais desafios enfrentados pelo profissional de apoio na efetivação da inclusão escolar de estudantes com deficiência na sala de aula regular, buscando compreender como esses desafios impactam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes da Educação Especial. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). Os procedimentos metodológicos envolveram pesquisa bibliográfica, análise documental de normativas institucionais, entrevistas semiestruturadas com profissionais de apoio e observação participante. O tratamento e a interpretação dos dados foram realizados por meio da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016), possibilitando a construção de categorias temáticas relacionadas às dimensões institucionais, formativas e pedagógicas da inclusão. Os resultados evidenciaram que, embora a inclusão esteja legalmente assegurada, sua efetivação enfrenta entraves estruturais e organizacionais, destacando-se: a indefinição das atribuições do profissional de apoio, a sobrecarga de funções, a insuficiência de formação específica, a fragilidade na articulação entre os profissionais da escola e a ausência de instrumentos sistematizados de registro e acompanhamento pedagógico. Tais fatores comprometem a continuidade do atendimento educacional e dificultam a construção de práticas colaborativas e intencionais. Como contribuição científica e produto educacional, foi elaborado o Dossiê Discente Individual (DDI), instrumento voltado à organização, registro e socialização de informações pedagógicas, cognitivas e socioemocionais dos estudantes com deficiência, com potencial formativo para subsidiar o planejamento docente e fortalecer o trabalho colaborativo. O estudo avança ao dar centralidade à voz do profissional de apoio no contexto amazônico, ampliando o debate sobre suas condições de atuação e oferecendo um produto pedagógico aplicável à realidade da escola pública, contribuindo para o fortalecimento de práticas inclusivas mais sistemáticas, humanizadas e fundamentadas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Profissional de Apoio; Estudantes com Deficiência; Práticas Pedagógicas; Produto Educacional

ABSTRACT

Inclusive education, consolidated as a guiding principle of Brazilian educational policies, has advanced in normative terms. However, a significant gap persists between legal provisions and their effective implementation in everyday school practices, particularly regarding the role of the support professional in mediating the schooling process of students with disabilities. In the context of the state public education system of Itacoatiara, Amazonas, there is a lack of clear regulation of this professional's responsibilities, weaknesses in continuing education, and structural limitations that hinder the consolidation of systematic and collaborative inclusive practices. In light of this scenario, this research aimed to investigate the main challenges faced by support professionals in implementing inclusive education for students with disabilities in regular classrooms, seeking to understand how these challenges impact access, permanence, participation, and learning of students who are the students eligible for Special Education services. This study adopted a qualitative and applied research approach, developed within the Professional Master's Program in Inclusive Education (PROFEI). Methodological procedures included bibliographic research, documentary analysis of institutional regulations, semi-structured interviews with support professionals, and participant observation. Data processing and interpretation were carried out through Content Analysis, according to Bardin (2016), enabling the construction of thematic categories related to institutional, formative, and pedagogical dimensions of inclusion. The findings revealed that, although inclusion is legally guaranteed, its implementation faces structural and organizational barriers, especially: unclear definition of the support professional's responsibilities, work overload, insufficient specific training, weak collaboration among school professionals, and the absence of systematic tools for pedagogical documentation and monitoring. These factors compromise the continuity of educational support and hinder the development of intentional and collaborative practices. As a scientific contribution and educational product, the Individual Student Dossier (ISD) was developed as a tool aimed at organizing, recording, and sharing pedagogical, cognitive, and socio-emotional information about students with disabilities, with formative potential to support instructional planning and strengthen collaborative work. The study advances knowledge by giving centrality to the voice of the support professional in the Amazonian context, broadening the debate on their working conditions and offering a pedagogical resource applicable to the reality of public schools, thereby contributing to the strengthening of more systematic, humanized, and evidence-based inclusive practices.

Keywords: Inclusive Education; Support Professional; Students with Disabilities; Pedagogical Practices; Educational Product.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Instrumentos de Registro e Descrição que compõe o corpus da pesquisa	34
Quadro 2 Eixos, unidades de significação e unidades de registro	36
Quadro 3 Categorização.....	38
Quadro 4 Estrutura do Dossiê Discente Individual (DDI)	55
Quadro 5: Considerações finais dos participantes sobre o Produto Educacional	65

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Avaliação Global do e-book.....	62
Gráfico 2 Relevância Pedagógica do e-book.....	62
Gráfico 3 Relevância das questões abordadas no e-book.	63
Gráfico 4 Relevância Técnica e Comunicacional do e-book	63
Gráfico 5 Organização dos capítulos e a estrutura do e-book.....	64
Gráfico 6 Impacto formativo do e-book	64

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Capa do Produto Educacional	53
Figura 2 Dossiê Discente Individual (DDI).....	55
Figura 3 Aplicabilidade do Produto Educacional	57
Figura 4 Formulário de Avaliação e Validação do PE	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CEB – Câmara da Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

DDI – Dossiê Discente Individual

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

GAEE – Gerência de Atendimento Educacional Especial

IFAM – Instituto Federal do Amazonas

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC Ministério Da Educação e Cultura

PAE – Profissional de Apoio Escolar

PEE – Plano Estadual de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PROFEI - Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em rede nacional

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação e Desporto

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UNESCO – Organização das Nações Unidas, para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	2
1 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E NO AMAZONAS: POLÍTICAS PÚBLICAS E O PAPEL DO PROFISSIONAL DE APOIO	5
1.1 Educação Especial e Educação Inclusiva: fundamentos conceituais	
1.2 Marcos legais da Educação Inclusiva no Brasil	9
1.3 Educação Inclusiva no contexto do Amazonas	12
1.4 Os princípios da Educação Inclusiva e Especial sob a ótica pedagógica e epistemológica.....	18
1.5 O Profissional de Apoio Escolar (PAE): concepções, atribuições e desafios	19
1.6 Atuação do Profissional de Apoio Escolar em Diferentes Estados	24
2 PERCURSO METODOLÓGICO	29
2.1 Delineamento da Pesquisa	29
2.2 Contexto da Pesquisa.....	30
2.3 Participantes da Pesquisa.....	31
2.4 Instrumentos de Construção dos Dados.....	32
3 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS	34
3.1 Constituição do corpus e pré-análise	34
3.2 Exploração do material e codificação.....	35
3.3 Tratamento dos resultados e definição das categorias analíticas.....	37
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS DADOS	39
4.1 Apropriação da legislação vigente que rege a Educação Especial e Inclusiva.....	40
4.2 Conhecimentos básicos para atuação como PAE	43
4.3 A implicação da relação Família e Escola na atuação do Profissional de Apoio escolar (PAE).....	46
4.4 Resultados das Categorizações	48
5 PRODUTO EDUCACIONAL “DOSSIÊ DISCENTE INDIVIDUAL (DDI)”	52
5.1 Contextualização e Justificativa do Produto Educacional	52
5.2 Fundamentação Teórica e Normativa do Produto Educacional	53
5.3 Objetivos do Dossiê Discente Individual (DDI).....	54
5.4 Estrutura e Organização do Produto Educacional	54
5.5 Potencial Formativo e Aplicabilidade do DDI	56
5.6 Contribuições do Produto Educacional para a Educação Inclusiva	57

5.7 Validação do Produto Educacional.....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS	68
APÊNDICES	77

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, nas últimas décadas, avança como um princípio orientador das políticas educacionais brasileiras, fundamentado na defesa do direito à educação de todos os estudantes, respeitando suas singularidades, potencialidades e necessidades específicas. Nessa perspectiva, a escola passa a ser compreendida como um espaço que deve garantir não apenas o acesso, mas, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes, público da Educação Especial, rompendo com práticas excludentes historicamente naturalizadas.

Esse entendimento amplia a concepção de inclusão, deslocando-a de uma lógica meramente integradora para uma perspectiva que exige transformações profundas na cultura, nas políticas e nas práticas escolares. Conforme indicam Heredero e Anache (2020), o processo inclusivo não se limita à inserção de alunos com deficiência no espaço escolar, mas pressupõe um envolvimento coletivo que assegure condições reais de permanência e qualidade no processo educativo. Nessa mesma direção, Voltolini (2022) adverte que “a grande conquista do sujeito do direito só cumprirá seu real valor se não impedir o direito ao sujeito”, ressaltando a necessidade de reconhecer a singularidade de cada estudante no interior da escola.

No âmbito da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a efetivação da inclusão escolar de estudantes com deficiência demanda transformações estruturais, pedagógicas e atitudinais no interior das instituições educativas. Essas transformações envolvem a reorganização curricular, a flexibilização das práticas pedagógicas, a oferta de recursos de acessibilidade e a atuação articulada dos profissionais da educação, exigindo uma escola que se reorganize para atender à diversidade de forma equitativa.

Nesse contexto, destaca-se a atuação do profissional de apoio escolar, cuja função assume centralidade no cotidiano da sala de aula regular. Esse profissional configura-se como articulador essencial no processo de escolarização dos estudantes com deficiência, especialmente daqueles que enfrentam maiores barreiras à aprendizagem e participação. Sua atuação ultrapassa o suporte individualizado, envolvendo ações colaborativas com o professor(a) regente, a

equipe pedagógica e a família, com vistas à construção de práticas educativas mais significativas e inclusivas.

Entretanto, apesar dos avanços normativos e das orientações legais que sustentam a educação inclusiva no Brasil, observa-se uma lacuna significativa entre o que é prescrito nas políticas públicas e o que se materializa nas práticas escolares. Estudos evidenciam que a ausência de formação específica, a indefinição das atribuições do profissional de apoio, a sobrecarga de funções e a fragilidade do apoio institucional comprometem a efetividade da inclusão escolar (Araújo; Silva, 2023; Fontenele; Mendes, 2025).

O debate acerca do profissional de apoio ganha novos contornos a partir das diretrizes nacionais das políticas públicas, especialmente com a promulgação da Lei Federal n. 12.764 (2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e prevê a figura do “acompanhante especializado” no contexto escolar, quando comprovada a necessidade. Esse entendimento foi posteriormente aprofundado pela Nota Técnica n. 24 (2013), do Ministério da Educação, e regulamentado pelo Decreto Federal n. 8.368 (2014), que assegura a disponibilização desse profissional para apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais (Brasil, 2014).

Diante desse panorama, emerge o problema que orienta esta pesquisa: quais são os principais desafios enfrentados pelo profissional de apoio na efetivação da inclusão escolar de estudantes com deficiência na sala de aula regular, em três escolas, na rede estadual de ensino no município de Itacoatiara, no Amazonas? Esse questionamento evidencia a necessidade de compreender a inclusão a partir da perspectiva daqueles que vivenciam cotidianamente suas contradições, limites e possibilidades no interior da escola.

Assim, em vista de tal problema essa pesquisa teve como objetivo geral: investigar os desafios da efetivação da inclusão escolar de estudantes com deficiência, na perspectiva do profissional de apoio, em três escolas, na rede pública estadual do município de Itacoatiara–AM. Como objetivos específicos, busca-se analisar os fundamentos teóricos e legais da educação inclusiva, identificar os principais desafios enfrentados pelos profissionais de apoio e desenvolver um

produto educacional que contribua para a organização do trabalho pedagógico e para a continuidade do atendimento educacional dos estudantes.

Como desdobramento da investigação, foi elaborado o *Dossiê Discente Individual (DDI)*, produto educacional concebido como um instrumento pedagógico e formativo voltado à organização, ao registro e à socialização de informações relevantes sobre o percurso escolar dos estudantes com deficiência, respondendo às fragilidades identificadas no contexto investigado.

A dissertação organiza-se em cinco capítulos. O primeiro discute os fundamentos teóricos e legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e contextualiza a pesquisa; o segundo descreve os procedimentos metodológicos; o terceiro apresenta os procedimentos de análise dos dados; o quarto apresenta a análise dos dados; o quinto traz o produto educacional; e o por fim as considerações finais, retomando os objetivos, os achados e as contribuições do estudo.

Dessa forma, ao articular teoria, prática e produção de um produto educacional pedagógico, esta dissertação busca contribuir para a consolidação de uma escola pública mais inclusiva, democrática e comprometida com a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes, reconhecendo o profissional de apoio como sujeito central nesse processo.

1 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E NO AMAZONAS: POLÍTICAS PÚBLICAS E O PAPEL DO PROFISSIONAL DE APOIO

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir os fundamentos teóricos e legais que sustentam a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, situando-a no contexto das políticas públicas educacionais brasileiras. Neste capítulo, são abordadas as concepções históricas e conceituais da educação inclusiva, os principais marcos normativos que orientam sua implementação no Brasil e no estado do Amazonas, bem como a centralidade do profissional de apoio escolar no processo de escolarização de estudantes com deficiência. A análise teórica aqui desenvolvida subsidia a compreensão dos desafios investigados ao longo da pesquisa e fundamenta as reflexões apresentadas nos capítulos posteriores.

1.1 Educação Especial e Educação Inclusiva: fundamentos conceituais

A educação inclusiva no Brasil é um princípio que ultrapassa o simples acesso à escola, constituindo-se como uma diretriz fundamental das políticas públicas educacionais voltadas à equidade, à justiça social e ao respeito à diversidade. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), esse modelo educacional busca garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou emocionais, tenham assegurados os direitos à permanência, à participação e à aprendizagem em ambientes escolares que respeitem suas singularidades.

Sassaki (2009, p. 01) define inclusão como um paradigma de sociedade que transforma os sistemas sociais comuns para que se tornem adequados à diversidade humana, composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos, com a participação ativa das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações. Essa concepção amplia o entendimento de inclusão para além do campo educacional, posicionando-a como um movimento social e político que visa à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No campo educacional, a Educação Especial emerge como uma área estratégica que não se limita a oferecer metodologias e técnicas específicas para pessoas com deficiência. Mendes (2015, p.13) afirma que essa modalidade envolve também a transformação social e cultural necessária para eliminar barreiras que dificultam a participação plena desses indivíduos na sociedade. A Educação Especial, portanto, é um instrumento de promoção da inclusão social, superando desigualdades e garantindo o direito de todos a uma educação de qualidade.

A perspectiva inclusiva exige uma mudança profunda na concepção pedagógica das escolas. Mantoan (2003) destaca que:

a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas estudantes com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os estudantes com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. (Mantoan, 2003, p.15)

Essa abordagem implica em repensar práticas pedagógicas, currículos e ambientes escolares, de modo que todos os estudantes possam aprender juntos, respeitando suas diferenças e potencialidades.

Batista e Cardoso (2020) reforçam essa ideia ao afirmar que a educação inclusiva é uma proposta pedagógica que visa garantir a aprendizagem e a participação de todos os estudantes, especialmente daqueles historicamente excluídos do processo educacional, como pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Trata-se de uma concepção que reconhece a diversidade como valor e não como obstáculo, promovendo a inclusão como um direito inalienável.

O compromisso com a educação inclusiva no Brasil é respaldado por um sólido arcabouço jurídico. A Constituição Federal de 1988, a Lei nº 7.853/1989 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996) são marcos legais que estabelecem a inclusão como princípio estruturante do sistema educacional. Esses dispositivos legais orientam a construção de ambientes escolares que reconheçam e respeitem as singularidades de cada sujeito, promovendo a equidade e a justiça social.

Além da legislação nacional, documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994) desempenham papel fundamental na consolidação do paradigma inclusivo. Elaborada durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, promovida pela UNESCO, essa declaração afirma que todas as crianças, independentemente de suas capacidades ou necessidades especiais, têm o direito de aprender juntas nas mesmas instituições educacionais. A inclusão é consagrada como um direito humano e uma base para a dignidade, a igualdade de oportunidades e a participação social (UNESCO, 1994, p.10).

A Declaração de Salamanca (1994) também enfatiza que qualquer forma de discriminação constitui uma violação dos direitos humanos e deve ser combatida de forma sistemática e eficaz. Essa diretriz internacional reforça a necessidade de políticas públicas que promovam a inclusão em todos os níveis da educação, desde a educação infantil até o ensino superior, garantindo que nenhum seja excluído ou segregado por conta de suas diferenças.

No Brasil, outras legislações complementam esse compromisso, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990 (Brasil, 1990), a Lei nº 10.172/2001 que institui o Plano Nacional de Educação – PNE, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei nº 12.764/2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão.

Esses dispositivos legais não apenas garantem o acesso à educação, mas também orientam a criação de estratégias pedagógicas, curriculares e estruturais que assegurem a permanência e o sucesso dos estudantes com deficiência. A inclusão, nesse sentido, não é apenas uma questão de presença física na escola, mas de participação ativa e significativa no processo de ensino-aprendizagem.

Cada estado brasileiro possui autonomia para definir ações específicas que efetivem a educação inclusiva em suas redes de ensino. No Amazonas, por exemplo, foi publicado em 2023 o documento “A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva da Rede Estadual de Ensino do Amazonas”, que estabelece diretrizes para todas as escolas estaduais. Esse documento representa um avanço na regulamentação da inclusão no estado, alinhando-se às políticas nacionais e internacionais.

Além disso, a Resolução nº 138/2012/CEE/AM, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas, também contribui para a consolidação da educação inclusiva na região. Essa resolução estabelece normas para a oferta da Educação Especial, reforçando a importância da formação de professores, da acessibilidade e da adaptação curricular como elementos essenciais para a inclusão efetiva.

Estudos recentes, como o de Rech et al. (2025), evidenciam que, apesar dos avanços legais e institucionais, ainda há lacunas significativas na produção científica sobre educação inclusiva no Amazonas. A pesquisa aponta que o estado carece de maior investimento em práticas educativas transformadoras que promovam a inclusão de forma efetiva, especialmente em regiões mais afastadas dos centros urbanos.

A análise realizada por Queiroz e Guerreiro (2019) sobre a política educacional da SEMED/Manaus revela que, embora haja esforços para ampliar o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), muitos gestores escolares desconhecem a proposta do AEE, o que compromete sua implementação. A falta de formação continuada e de articulação entre os documentos legais e as práticas escolares limita a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Outro estudo relevante é o de Dambros e Mori (2015), que traça o perfil dos educadores da região Norte e aponta que, embora haja um número significativo de professores atuando com estudantes com necessidades educacionais especiais, muitos ainda não possuem formação específica na área. A pesquisa destaca a importância da formação docente como elemento central para a efetivação da inclusão escolar.

A formação continuada dos professores é, portanto, um dos pilares para o sucesso da educação inclusiva. Como enfatiza Mantoan (2023, p.34), os estudantes são capazes de aprender hoje, e cabe aos educadores oferecer-lhes o melhor ambiente possível para que se desenvolvam. Isso exige uma compreensão profunda das especificidades de cada deficiência e o uso de estratégias pedagógicas adequadas.

Ferreira (2018, p.4) define a educação inclusiva como uma modalidade de ensino voltada para a formação completa e livre de preconceitos, que reconhece as

diferenças e lhes atribui valor. Essa concepção exige que a escola compreenda seu papel na sociedade e aplique práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

A inclusão escolar, como destaca Mantoan (2023, p.38), não deve ser limitada pelas dificuldades e limitações dos estudantes, mas sim orientada pela exploração de talentos, atualização de possibilidades e desenvolvimento das predisposições naturais de cada um. A escola inclusiva é aquela que reconhece o potencial de cada indivíduo e promove sua autonomia e participação social.

Dessa forma, a educação inclusiva no Brasil e no Amazonas representa um movimento em constante construção, que exige o envolvimento de todos os atores sociais: gestores, professores, estudantes, famílias e comunidade. A efetivação desse modelo depende da articulação entre políticas públicas, formação docente, práticas pedagógicas e compromisso ético com a dignidade humana.

1.2 Marcos legais da Educação Inclusiva no Brasil

A trajetória da educação especial no Brasil tem sido marcada por avanços normativos e pedagógicos significativos, sobretudo a partir da incorporação da perspectiva inclusiva como eixo estruturante das políticas educacionais. Como destaca Mantoan e Santos (2010, p.21), a legislação brasileira fundamenta-se em princípios constitucionais de vanguarda, alinhados ao reconhecimento das diferenças e à inserção incondicional de todos nos sistemas de ensino, configurando a inclusão não como concessão, mas como direito inalienável.

A Constituição Federal de 1988 consolidou esse paradigma ao estabelecer no artigo 208, inciso III, que o atendimento educacional especializado deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino (Brasil, 1988, p.123). Esse dispositivo representou a ruptura com modelos assistencialistas, enfatizando que o acesso e a permanência na escola comum são condições essenciais para a cidadania plena. Conforme Almeida et al. (2020, p.1429), mesmo diante de garantias legais, a efetivação da igualdade educacional ainda enfrenta desafios relacionados à acessibilidade e à formação docente.

Nesse processo, a Lei nº 7.853/1989 estabeleceu diretrizes voltadas à garantia dos direitos das pessoas com deficiência, reforçando a intersetorialidade entre educação, saúde e assistência social (Brasil, 1989, p.15). Esse marco legal impulsionou instituições públicas e privadas a se responsabilizarem pela oferta de recursos acessíveis, adaptações curriculares e apoios pedagógicos adequados. Como pontua Sassaki (2010, p.45), a inclusão deve ser entendida como prática planejada e intencional, que ultrapassa a matrícula e envolve transformações estruturais no cotidiano escolar.

Outro avanço foi a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, que reconheceu crianças e adolescentes como sujeitos de direitos em condição peculiar de desenvolvimento (Brasil, 1990, p.13). O artigo 54 assegurou o atendimento educacional especializado articulado ao ensino comum, reforçando que a inclusão deve contemplar tanto a dimensão pedagógica quanto a social (Brasil, 1990, p.43). Nesse sentido, Queiroz e Guerreiro (2019, p.235) argumentam que a aceitação das diferenças precisa estar presente no processo educativo, a fim de consolidar práticas escolares que rompam com a exclusão histórica das pessoas com deficiência.

No âmbito internacional, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p.15) constituiu-se como referência ao afirmar que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições. Essa diretriz impactou diretamente as políticas brasileiras, reforçando que a inclusão demanda reorganização estrutural do sistema educacional. Para Rech, Nogueira e Lima (2025, p.132), a Declaração representou um divisor de águas, pois vinculou o discurso da inclusão à prática pedagógica e à transformação social.

Internamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996, fortaleceu a educação especial como modalidade integrante do sistema educacional (Brasil, 1996, p.10). A lei destacou a importância da convivência entre estudantes com e sem deficiência como fator enriquecedor da aprendizagem, promovendo valores como respeito e solidariedade (Brasil, 1996, p.02). Entretanto, como ressalta Mantoan (2003, p.24), a LDB, embora avançada, ainda deixou lacunas quanto ao direito de escolha das famílias e estudantes, refletindo tensões entre imposição institucional e autonomia.

Na década seguinte, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172/2001, trouxe diretrizes voltadas à democratização do acesso e da equidade educacional (Brasil, 2001, p.05). A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, por sua vez, reforçou a necessidade de adaptações curriculares e formação docente específica, destacando o professor como mediador fundamental para práticas inclusivas (Brasil, 2001, p.02). Conforme Dambros e Mori (2015, p.39), a formação continuada dos professores é indispensável para consolidar a permanência dos estudantes com deficiência na escola comum, superando a mera matrícula.

Esse movimento culminou com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) em 2008, que estabeleceu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço complementar ao ensino comum (Brasil, 2008, p.01). Para Almeida (2018, p.122), essa política reafirmou o compromisso de uma educação “verdadeira para todos e todas”, reconhecendo a diversidade como riqueza social e pedagógica. No entanto, pesquisas apontam que sua implementação ainda enfrenta barreiras estruturais, especialmente nas regiões rurais e ribeirinhas da Amazônia (Pereira, 2024, p.67).

A Lei nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, consolidou a educação como direito fundamental, prevendo o acompanhante especializado quando necessário (Brasil, 2012, p.03). Já a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reafirmou a igualdade de oportunidades e a acessibilidade em sentido amplo — arquitetônica, comunicacional, metodológica e atitudinal (Brasil, 2015, p.02). Para Queiroz e Guerreiro (2019, p.239), a LBI ampliou a concepção de acessibilidade, vinculando-a ao pertencimento e à participação plena.

Dessa forma, a trajetória normativa da educação inclusiva no Brasil consolidou uma base jurídica robusta que articula princípios constitucionais, tratados internacionais e políticas públicas. Contudo, como enfatiza Rech, Nogueira e Batista (2025, p.134), a efetivação da inclusão ainda depende de investimentos em formação docente, acessibilidade e mudanças culturais. A legislação garante o direito, mas a realidade escolar exige práticas pedagógicas concretas capazes de transformar a escola em espaço de equidade, respeito e pertencimento.

1.3 Educação Inclusiva no contexto do Amazonas

A consolidação da educação inclusiva no Brasil tem sido guiada por marcos legais, políticos e pedagógicos que reafirmam a educação como direito fundamental de todos. No plano nacional, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) constituem o alicerce normativo que sustenta a construção de um sistema educacional pautado no respeito às diferenças e na valorização da diversidade humana (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2008; Brasil, 2015).

Esses dispositivos orientam políticas públicas que buscam assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem de estudantes público-alvo da educação especial, rompendo com práticas excludentes historicamente instituídas. Contudo, no contexto amazônico, tais desafios assumem contornos mais complexos em virtude de fatores territoriais, culturais e socioeconômicos que influenciam a efetividade das políticas inclusivas. Conforme Dambros e Mori (2015, p. 39), a realidade da região Norte evidencia que “a simples garantia da matrícula não assegura inclusão, sendo necessário considerar as especificidades geográficas e culturais na implementação das políticas”.

O estado do Amazonas caracteriza-se pela vasta malha fluvial, pela dispersão geográfica da população e por uma rica diversidade étnico-cultural, formada por povos indígenas, comunidades ribeirinhas, quilombolas, populações rurais e urbanas. Essa configuração exige políticas públicas contextualizadas que contemplem as singularidades regionais e promovam equidade educacional. Para Queiroz e Guerreiro (2019, p. 236), a efetividade da educação inclusiva depende de “um olhar atento às condições históricas e territoriais que determinam o acesso e a permanência dos estudantes”.

Nesse cenário, a Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar (SEDUC-AM) publicou o documento A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva da Rede Estadual de Ensino do Amazonas (Amazonas, 2023), que orienta a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e reafirma o compromisso do estado com a equidade.

Este documento representa um marco ao propor ações pedagógicas sensíveis às especificidades dos estudantes, especialmente aqueles de comunidades indígenas, ribeirinhas e rurais, que historicamente enfrentam barreiras de acesso às políticas educacionais. Como afirma Sassaki (2010, p. 45), a inclusão “é um processo que requer planejamento intencional, superando práticas de mera integração e garantindo participação ativa dos sujeitos”.

Um dos eixos centrais do documento é a formação continuada dos profissionais da educação, considerada condição indispensável para a efetividade da inclusão. A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 já enfatizava a necessidade de preparar os docentes para lidar com a diversidade (Brasil, 2001, p. 02), perspectiva reafirmada pela SEDUC-AM (2023, p. 16), que orienta a capacitação de gestores e professores como estratégia para assegurar práticas inclusivas. Nesse ponto, Almeida et al. (2020, p. 1432) reforçam que “sem formação docente adequada, as políticas inclusivas correm o risco de permanecer apenas no campo normativo, sem efetiva transformação das práticas escolares”.

De acordo com o documento, esse conhecimento é estratégico para assegurar uma gestão consciente e comprometida com os princípios da equidade. Assim, são elencados instrumentos normativos que fundamentam a política inclusiva no estado, como:

[...] a Lei Brasileira de Inclusão - LBI 13.146/2015, que trata sobre os direitos fundamentais da pessoa com deficiência e destaca a disponibilização do Profissional de Apoio Escolar - PAE; a Lei 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; o decreto nº 7.611, de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado; a Nota Técnica nº 04/2014/MEC, que traz orientações quanto aos documentos comprobatórios de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no Censo Escolar e; a Resolução Nº 138/2012/CEE/AM (em atualização), que estabelece as normas para a oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas (Amazonas, 2023, p. 16).

Ao sistematizar esse conjunto legal, o documento reafirma que a inclusão não é fruto de iniciativas isoladas, mas de uma construção coletiva, respaldada por legislação clara. Esse enfoque revela também uma dimensão ética e política da educação inclusiva no Amazonas.

Outro aspecto importante diz respeito ao uso adequado da terminologia. O documento recomenda a substituição de expressões como “deficiente” por “público-alvo da educação inclusiva” (Amazonas, 2023, p. 07), evidenciando um compromisso ético-pedagógico com a valorização da identidade dos estudantes. Como destaca Skliar (2003, p. 157), a linguagem é constitutiva da prática pedagógica e “produz sentidos que podem tanto reforçar a exclusão quanto potencializar a inclusão”.

Além disso, o documento assegura a todos os estudantes, independentemente de idade ou especificidades, a matrícula em todas as modalidades da educação básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio, incluindo a Educação do Campo, Indígena, Quilombola, EJA e Educação Profissional. Conforme explicita o documento:

[...] a educação inclusiva perpassa todas as etapas e modalidades de ensino, seja na Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Quilombola, Indígena, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Novo Ensino Médio. Sendo assim, a Educação Inclusiva consiste na adequação do sistema educacional de modo que assegure o direito ao acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial, que são as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e transtornos específicos de aprendizagem. (Amazonas, 2023, p. 08).

Essa diretriz reforça o princípio da universalidade e evidencia o compromisso da rede estadual em garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem, reconhecendo a diversidade como parte constitutiva da escola.

Apesar dos avanços, desafios persistem. O documento da SEDUC-AM prevê que o profissional de apoio escolar só pode ser solicitado após 30 dias letivos, o que pode gerar atrasos no processo de inclusão (Amazonas, 2023, p. 06). Essa limitação revela uma contradição entre o direito assegurado e a sua efetiva concretização. Para Rech, Nogueira e Batista (2025, p. 134), tais lacunas demonstram que “a efetividade da inclusão depende não apenas da legislação, mas de investimentos contínuos em acessibilidade, formação e estrutura escolar”.

Os profissionais de apoio são admitidos por meio de processo seletivo e quanto a sua formação devem ser habilitados nas áreas de Educação, Saúde ou Assistência Social com especialização em Educação Especial ou certificado de

curso em Educação Especial com carga horária de 80 horas, reconhecido pelo MEC. (Amazonas, 2023, p.32). Quanto aos critérios, o edital prioriza os seguintes aspectos:

- Complementação de estudos em áreas específicas da Educação Especial, posterior à graduação;
- Formação continuada, por meio de cursos diversos na área da Educação Especial;
- Experiência comprovada como Profissional de Apoio Escolar na Rede Estadual de Ensino ou em outras instituições públicas ou privadas. Os cursos citados anteriormente são concernentes às áreas de Transtorno do Espectro Autista, Deficiência Intelectual, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividades, dentre outros, com exceção de cursos específicos na área da Surdez e na Deficiência Visual, por exemplo (Amazonas, 2023, p. 32-33).

Segundo o documento norteador, no que tange às atribuições do educador, o Profissional de Apoio Escolar deverá trabalhar de forma articulada com as famílias dos estudantes, professores (as) e demais profissionais que acompanham os estudantes, a fim de facilitar o processo de aprendizagem do discente com o objetivo de:

- Conhecer o Plano Educacional Individualizado dos estudantes, construído pelo professor regente, com o apoio dos professores (as) especializados em educação especial, em parceria com os demais professores (as) e pedagogo da escola e família;
- Trabalhar, em parceria com o professor de Sala de Recursos Multifuncionais (quando houver) e do ensino regular, às necessidades educacionais dos estudantes;
- Acompanhar os procedimentos pedagógicos e avaliativos dos estudantes, respeitando as características destes seus interesses, suas capacidades e suas necessidades de aprendizagem, apoiando na evolução de suas potencialidades;
- Acompanhar os estudantes, quando necessário, nos espaços da escola, auxiliando na higiene, locomoção e alimentação, para que estes desenvolvam a independência e autonomia;
- Trabalhar de forma dialogada os aspectos pedagógicos, com os professores (as) dos diferentes componentes curriculares e professor da Sala de Recursos Multifuncionais, visando assegurar o acesso dos estudantes em sua interação no ambiente escolar bem como acesso ao currículo;
- Contribuir na garantia do acesso e da permanência dos estudantes em todos os aspectos pedagógicos e na autonomia desses estudantes, evitando retirar os estudantes, do contexto da sala de aula, para atividades isoladas, a não ser em caso de extrema necessidade.
- Não é responsabilidade do Profissional de Apoio Escolar: aprovar, reprovar ou atribuir notas aos estudantes.
- O Profissional de Apoio Escolar não deverá exercer outras funções que não estejam contempladas nas suas atribuições.

- Na ausência dos estudantes nas aulas, o Profissional de Apoio Escolar dos discentes que necessitam desse serviço, deverá seguir acompanhando outro(s) estudantes, ou organizar os recursos e/ou as atividades a serem desenvolvidas com os estudantes.
- A frequência do Profissional de Apoio Escolar na instituição de ensino não deverá estar vinculada à presença dos estudantes e vice-versa (Amazonas, 2023, p. 33-34).

O acompanhamento e a avaliação do Profissional de Apoio Escolar no âmbito da rede estadual de ensino do Amazonas são conduzidos pelo diretor e pelo pedagogo da escola, levando em consideração critérios como assiduidade, frequência, habilidades de relacionamento interpessoal, capacidade criativa na execução das atividades junto aos estudantes e a elaboração de relatórios bimestrais das ações desenvolvidas. Essa avaliação contínua é complementada pela atuação da Gerência de Atendimento Educacional Especial (GAEE) e da Escola Estadual de Atendimento Específico Mayara Redman Abdel Aziz, que monitoram os trabalhos realizados por meio de relatórios específicos da Educação Especial, encaminhados pelas Coordenadorias Distritais e Regionais de Educação, conforme as orientações estabelecidas pela SEDUC (Amazonas, 2023, p. 34).

Para melhor atender os estudantes público-alvo da educação especial, é orientada a construção do Plano Educacional Individualizado. De acordo com o documento norteador:

O Plano Educacional Individualizado, deve ser construído no início do ano letivo pelo professor regente (de sala de aula regular) com o apoio do pedagogo, professor especializado em Educação Especial e pais/responsáveis do , e irá contribuir com o processo de inclusão escolar desse público, nas salas regulares de ensino. Esta proposta de ensino colaborativo auxilia no compartilhamento de responsabilidades no planejamento, instrução e avaliação dos estudantes (Amazonas, 2023, p. 57).

Conforme destaca o documento norteador da SEDUC-AM, “o processo de Educação Inclusiva precisa ser pensado pela comunidade escolar na elaboração das suas ações pedagógicas, no PPP e na aplicabilidade das legislações vigentes, pois só assim teremos como pensar em ultrapassar limites que levam os estudantes à exclusão” (Amazonas, 2023, p. 62). Essa citação reafirma que a inclusão deve estar inserida no planejamento pedagógico coletivo e institucional, sendo uma diretriz essencial do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada unidade de ensino.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabeleceu diretrizes fundamentais para a promoção da educação inclusiva nas escolas brasileiras. Com o objetivo de orientar as ações em nível estadual, o PNE serviu de base para a construção do Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE 2015-2025), instituído pela Lei nº 4.183 de 26 de junho de 2015. Este plano estabelece metas e estratégias específicas para a Educação Especial, definindo compromissos que devem ser cumpridos no decorrer de seu decênio de vigência, a fim de garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Dentre essas diretrizes, destaca-se a Meta 4 do PNE, que:

[...] preconiza a universalização, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p.55).

Essa meta serviu de referência para o Plano Estadual de Educação (PEE 2015-2025), instituído pela Lei nº 4.183/2015, que define compromissos específicos para assegurar a educação inclusiva no estado (Amazonas, 2015, p. 02).

O alinhamento do PEE às metas do PNE demonstra o esforço do Amazonas em integrar diretrizes nacionais à sua realidade local. Entretanto, o cumprimento dessas metas depende de condições estruturais que ainda enfrentam desafios, como a dificuldade de acesso a comunidades isoladas, a falta de profissionais especializados em número suficiente e a carência de recursos tecnológicos adaptados. Assim, embora as políticas estabeleçam compromissos claros, a materialização da inclusão demanda investimentos contínuos e adaptações sensíveis às especificidades do território.

Em síntese, a educação inclusiva no Amazonas encontra-se em processo de consolidação, com avanços normativos e programáticos que expressam o compromisso do estado com a garantia do direito à educação. Todavia, a concretização dessa política demanda superar desafios relacionados à infraestrutura, à carência de profissionais especializados e às desigualdades

territoriais. O documento norteador da SEDUC-AM (2023) representa um passo relevante ao sistematizar diretrizes contextualizadas, mas sua efetividade depende da articulação entre marcos legais, práticas pedagógicas e o engajamento da comunidade escolar.

1.4 Os princípios da Educação Inclusiva e Especial sob a ótica pedagógica e epistemológica

A Educação Inclusiva e a Educação Especial, quando articuladas, constituem um projeto pedagógico e epistemológico que busca transformar a escola em um espaço democrático de direitos, participação e produção de conhecimentos para todos os sujeitos. Essa concepção conforme Ropoli (2010) rompe com práticas seletivas e excludentes, deslocando o foco da normalização para a valorização da diversidade como elemento constitutivo da aprendizagem humana.

Sob a ótica epistemológica, Ropoli (2010) diz que a Educação Inclusiva questiona modelos tradicionais de produção do conhecimento que privilegiam homogeneidade e padrões rígidos de desempenho. Historicamente, tais modelos contribuíram para a exclusão de estudantes considerados “fora do padrão”.

Autores como Mantoan (2003; 2011) e Mazzotta (2010) destacam que a inclusão exige uma mudança estrutural na compreensão da educação, deslocando a lógica seletiva para uma lógica de participação. Nesse sentido, categorias como “normal” e “excepcional” são compreendidas como construções sociais e históricas, e não como determinações naturais. A epistemologia inclusiva, portanto, reconhece a diversidade como condição essencial para a construção do conhecimento.

Do ponto de vista pedagógico, os princípios da Educação Inclusiva, segundo Freire (2015) materializam-se em práticas que promovem igualdade, equidade e valorização da diversidade. A igualdade ultrapassa o acesso formal, exigindo condições reais de aprendizagem para todos. A equidade pressupõe reconhecer diferenças e organizar estratégias diferenciadas sem hierarquizações. Já a diversidade torna-se princípio estruturante, demandando currículos que dialoguem com experiências, culturas e contextos dos estudantes.

Freire (2015) reforça que ensinar implica reconhecer os saberes dos educandos, o que exige práticas pedagógicas pautadas no diálogo e na escuta. A Declaração de Salamanca (1994) consolida essa perspectiva ao defender que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente de suas condições (Unesco, 2014). Isso demanda flexibilização curricular, diversificação metodológica e processos avaliativos inclusivos.

No Brasil, a Educação Inclusiva encontra respaldo em um robusto arcabouço legal. A Constituição Federal de 1988 garante igualdade de condições para acesso e permanência na escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) define a Educação Especial como modalidade transversal, preferencialmente ofertada na escola comum. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) consolida esse paradigma, afirmando que igualdade e diferença são valores indissociáveis. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) assegura o direito à educação inclusiva em todos os níveis, reforçando a obrigatoriedade de condições de acessibilidade e recursos de apoio.

Mantoan (2011) afirma que a articulação entre Educação Inclusiva e Educação Especial, sob perspectivas pedagógicas e epistemológicas, exige uma profunda transformação da escola. Mais do que cumprir normas, trata-se de promover uma mudança paradigmática que reconheça a diversidade como riqueza e condição essencial para a construção do conhecimento. A inclusão configura-se, assim, como projeto ético, político e pedagógico voltado à construção de uma escola justa, democrática e comprometida com a valorização das diferenças. Somente por meio da integração entre fundamentos teóricos, práticas pedagógicas e marcos legais será possível consolidar uma educação que não apenas acolha, mas que efetivamente ensine, valorize e transforme a realidade de todos os sujeitos.

1.5 O Profissional de Apoio Escolar (PAE): concepções, atribuições e desafios

A inclusão educacional de estudantes com deficiência tem assumido um lugar central nas discussões contemporâneas sobre qualidade, equidade e

democratização do ensino. Nesse cenário, o profissional de apoio¹ desponta como figura essencial, desempenhando não apenas o papel de facilitador das atividades escolares, mas também como agente de transformação capaz de fomentar a autonomia, a participação ativa e o desenvolvimento integral dos estudantes. Sua presença nas salas de aula regulares representa uma resposta concreta às demandas da diversidade, traduzindo-se em compromisso ético e pedagógico com a construção de um ambiente mais inclusivo, acolhedor e justo (Mousinho, 2010, p.3).

O exercício dessa função ocorre em uma interface delicada e multifacetada, exigindo do profissional de apoio uma sólida formação teórica, aliada à sensibilidade para compreender as singularidades dos processos de ensino e aprendizagem. Ao acompanhar cotidianamente os estudantes, esse profissional contribui de maneira significativa para a assimilação dos conteúdos curriculares, ao mesmo tempo em que atua na promoção da autoestima, da confiança e da autonomia dos educandos. A relação de parceria estabelecida entre o profissional de apoio, os estudantes, suas famílias e a equipe escolar configura-se como um dos pilares do êxito da educação inclusiva, criando um ambiente no qual as particularidades são reconhecidas, respeitadas e valorizadas (Mousinho, 2010, p.4).

A atuação do profissional de apoio deve ser compreendida como um processo contínuo, dinâmico e essencialmente colaborativo. Sua presença não se resume ao acompanhamento individual do estudante com deficiência, mas expande-se à articulação com o professor regente e com os demais colegas de classe, favorecendo uma experiência educacional mais rica, participativa e diversificada (Mousinho, 2010, p.6).

No entanto, como destaca Mousinho (2010), é imprescindível reconhecer os desafios que ainda circundam a função do profissional de apoio. A ausência de uma normatização nacional clara e a variabilidade das condições de trabalho impostas por diferentes realidades escolares dificultam a consolidação de práticas consistentes e eficazes. A formação, tanto inicial quanto continuada, aparece como um dos principais gargalos, exigindo investimentos que assegurem a qualificação técnica e ética desses profissionais (Mousinho, 2010, p.10).

¹ **Profissional de Apoio Escolar** é a nomenclatura recomendada pela [Lei Brasileira de Inclusão \(LBI\)](#) (Lei nº 13.146/2015). Este termo é o mais adequado legalmente para designar quem atua nas áreas de alimentação, higiene e locomoção de alunos com deficiência (público-alvo da educação especial

Uma das principais reivindicações foi a presença de um profissional capacitado para acompanhar o aluno ao longo de sua trajetória escolar, assegurando suporte contínuo às suas necessidades. Essa demanda foi legalmente reconhecida e regulamentada com a promulgação da Lei nº 13.146/2015 — Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que, em seu artigo 3º, inciso XIII, estabelece:

Profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015, p.3).

Com base na discussão sobre a necessidade de ampliação do papel do profissional de apoio na educação inclusiva, é fundamental considerar a perspectiva de Mousinho (2010, p.5), que propõe uma abordagem mais integradora e significativa para a atuação desse profissional. Nesse sentido, o autor enfatiza:

[...] deverá ser encarado como esse profissional que assume o papel de ajudar na inclusão do aluno com deficiência e não o papel de professor principal da criança. Ele deverá ser visto como mais um agente de inclusão em sala de aula, sem permanecer ali esquecido e excluído junto com o aluno. (Mousinho, 2010, p.5).

Mousinho (2010) compreende que o apoio nas atividades de alimentação, locomoção e higiene pessoal é de extrema importância, sobretudo quando o aluno apresenta limitações funcionais significativas. No entanto, o autor chama atenção para outras dimensões igualmente fundamentais no processo de inclusão, que vão além do cuidado físico. Dentre essas, destaca-se a socialização, um aspecto muitas vezes negligenciado, mas essencial para o desenvolvimento integral do aluno com deficiência (Mousinho, 2010, p.11).

No entanto, observa-se que, em muitos contextos, as atribuições do profissional de apoio ainda não estão completamente definidas, o que gera incertezas sobre seu perfil profissional, condições de trabalho e efetividade no processo de inclusão. Essa lacuna normativa e estrutural é destacada por Lopes (2018), ao afirmar:

Ainda sem função e atribuições bem definidas, sem perfil profissional específico e condições de trabalho desconhecidas, a figura desses profissionais, relativamente, recente nas políticas de escolarização, tem-se tornado cada vez mais frequente e conflituosa nos contextos

escolares. [...] esse personagem pode constituir um apoio importante para viabilizar o processo de inclusão escolar de estudantes que requerem esse tipo de apoio, mas que pode ser também usado como mecanismo de barateamento e simplificação do sistema de apoio (Lopes, 2018, p.9).

A reflexão proposta pelo autor evidencia a tensão existente entre a valorização simbólica do profissional de apoio e a ausência de políticas públicas robustas que assegurem condições adequadas para o desempenho efetivo de suas funções. Em contextos em que não há regulamentações claras, o risco é que a atuação desse profissional seja percebida apenas como uma medida paliativa, sem o devido reconhecimento de sua importância estratégica para o sucesso da inclusão escolar (Lopes, 2018, p.9).

Mendonça e Gonçalves (2019), dizer ser necessário valorizar essa articulação entre os profissionais de apoio e professores (as) para garantir uma atuação coesa e eficaz:

Os profissionais de apoio são importantes para a permanência do aluno com deficiência na sala de aula, possibilitando ao mesmo a oportunidade de aprender os conteúdos que os colegas representativos da normalidade assimilam mais rapidamente. Esta atuação leva a que estes profissionais se sintam responsáveis pela aprendizagem e pelo bem-estar dos estudantes com deficiências. (Mendonça; Gonçalves, 2019, p.15).

De acordo com Mendonça e Gonçalves (2019) embora o profissional de apoio não deva ser confundido com um professor de reforço, sua presença em sala de aula é determinante para a ampliação das oportunidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência. Quando bem orientado e consciente de seu papel, esse profissional consegue oferecer suporte direto ao aluno, de maneira complementar à atuação do professor regente, sem comprometer a dinâmica geral da turma. O apoio prestado deve ocorrer de forma discreta, estratégica e respeitosa, contribuindo para que o desenvolva suas habilidades com autonomia e segurança. A sensibilidade e o preparo do profissional de apoio para identificar os momentos em que pode intervir fazem toda a diferença no processo de inclusão efetiva.

Mendonça e Gonçalves (2019) dizem mais ao afirmarem que:

O profissional de apoio dentro de uma sala de aula regular que atende estudantes com deficiência intelectual é aquele que dá

melhores oportunidades de aprendizagem a estes estudantes, pois está todo o tempo, auxiliando-os na compreensão dos conteúdos curriculares, na verbalização de seus pensamentos, na locomoção dentro do ambiente escolar, quando necessário. (Mendonça; Gonçalves, 2019, p.16).

Os autores evidenciam de forma clara que o profissional de apoio, ao atuar de maneira contínua e integrada, desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão e no desenvolvimento acadêmico dos estudantes com deficiência intelectual. Sua atuação vai além da simples mediação dos conteúdos curriculares, estendendo-se à facilitação da participação ativa desses estudantes em todas as dimensões da vida escolar. Trata-se de um profissional que contribui diretamente para que o aluno não apenas esteja presente fisicamente na sala de aula, mas que, de fato, esteja incluído em termos de aprendizagem, socialização e construção da autonomia. (Mendonça; Gonçalves, 2019, p.16).

O profissional de apoio assume um papel estratégico como articulador entre o aluno, o professor regente, os colegas de classe e os demais profissionais da escola. Essa articulação qualificada favorece não apenas a aprendizagem, mas também a integração do cotidiano escolar, tornando a escolarização uma consequência direta do compromisso coletivo com a inclusão. (Mendonça; Gonçalves, 2019, p. 15)

A formação inicial do profissional de apoio é outro ponto que ainda carece de regulamentação nacional clara como destaca Mendonça e Gonçalves (2019):

Contudo, sabemos que a qualificação da prática docente do profissional de apoio permanente em sala necessita de maiores ponderações e aprofundamentos investigativos, além da necessidade de dar relevo a algumas concepções que ainda permeiam esta prática. (Mendonça; Gonçalves 2019, p.16).

Os estudantes autores ressaltam a urgência de aprofundar as investigações acerca do papel pedagógico do profissional de apoio, com o intuito de compreender melhor as concepções que moldam sua prática cotidiana. Mais do que um assistente técnico, esse profissional deve ser reconhecido como elemento fundamental no processo educacional inclusivo, exigindo, para isso, formação continuada, delimitação clara de suas atribuições e condições de trabalho que favoreçam uma atuação crítica, articulada e propositiva. (Mendonça; Gonçalves, 2019, p.16).

Para Mendonça e Gonçalves (2019), A valorização dessa função implica, portanto, o desenvolvimento de políticas públicas que reconheçam sua importância estratégica para a efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva, pautada no respeito à diversidade e na promoção da equidade (Mendonça; Gonçalves, 2019, p.16).

1.6 Atuação do Profissional de Apoio Escolar em Diferentes Estados

Assim como o Estado do Amazonas possui uma legislação mais direcionada a educação especial os demais estados brasileiros também o fazem.

Ao analisar a realidade do estado do Mato Grosso do Sul, Bezerra (2020) destaca que o profissional de apoio à inclusão escolar desempenha um papel estratégico no cenário educacional atual, especialmente diante da crescente demanda por práticas que reconheçam e respeitem a diversidade. Conforme orientações da Política Nacional de Educação Especial, esse profissional é designado para atuar como mediador no processo de inclusão, oferecendo suporte individualizado e contínuo aos estudantes com deficiência ou com necessidades educacionais específicas.

Contudo, é imprescindível ressaltar que suas funções não devem se sobrepor às do professor regente, mas sim complementar e potencializar o trabalho pedagógico em sala de aula. Ao favorecer a permanência, o aprendizado e a participação ativa dos estudantes, o profissional de apoio contribui significativamente para a construção de uma escola que, de fato, valoriza a pluralidade e assegura o direito à educação com equidade. (Bezerra, 2020, p.1)

A atuação do profissional de apoio deve ser compreendida sob a ótica de uma perspectiva colaborativa, em que a articulação entre os diversos agentes educacionais constitui elemento-chave para a efetivação de práticas inclusivas. A ausência de um planejamento conjunto entre o profissional de apoio e os docentes pode comprometer significativamente a eficácia do trabalho desenvolvido, uma vez que a mediação pedagógica deve ser fruto de uma construção coletiva e integrada. Reduzir as atribuições desse profissional apenas ao cuidado ou à vigilância desarticulada do processo de ensino-aprendizagem configura uma visão limitada,

que desconsidera seu potencial de contribuir ativamente para a formação dos estudantes. Embora o cuidado seja um aspecto relevante, é imprescindível que o profissional de apoio esteja plenamente inserido em um contexto pedagógico que favoreça aprendizagens significativas e uma participação ativa dos estudantes (Bezerra, 2020, p.2).

De acordo com Greguol, Malagoldi e Carraro (2018), do estado do Paraná, o papel do profissional de apoio na educação inclusiva é essencial para a consolidação de um ambiente escolar que reconheça, respeite e valorize a diversidade. Esse profissional atua como mediador entre os estudantes com deficiência e o restante da turma, contribuindo para a adaptação curricular e incentivando a participação ativa de todos nas atividades escolares. Sua presença se mostra ainda mais significativa em contextos marcados pela limitação de recursos e pela insuficiente formação dos docentes da educação regular, realidade apontada em diversas pesquisas que denunciam a fragilidade do suporte institucional e a carência de capacitação específica para o atendimento das necessidades educacionais especiais (Greguol, Malagoldi e Carraro, 2018, p.2)

Entretanto, a realidade vivenciada por muitos profissionais de apoio é permeada por obstáculos que comprometem a efetividade de sua atuação. A escassez de recursos materiais e humanos, aliada à fragilidade no suporte institucional, dificulta a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas e sustentáveis. Diversas pesquisas apontam que esses profissionais frequentemente se percebem despreparados e desassistidos, o que gera sentimentos de impotência e desmotivação. Essa carência de condições adequadas repercute diretamente na qualidade do atendimento oferecido aos estudantes que mais necessitam de acompanhamento específico, enfraquecendo os propósitos da inclusão (Greguol, Malagoldi e Carraro, 2018, p.3).

Nessa perspectiva, Burchert (2018), do estado do Rio Grande do Sul, destaca a relevância da atuação do profissional de apoio (PA) no âmbito da educação especial, especialmente no que diz respeito à inserção efetiva de estudantes com necessidades específicas no ambiente escolar. Segundo a autora, esse agente educativo exerce um papel fundamental, que vai além da facilitação das atividades didáticas, assumindo também a função de mediador nas relações interpessoais e emocionais. Esse aspecto da atuação é decisivo para o desenvolvimento global dos

estudantes, uma vez que o processo de inclusão ultrapassa os limites da aprendizagem acadêmica e perpassa o reconhecimento e o fortalecimento das dimensões afetivas e sociais do aluno (Burchert, 2018, p.2)

Em primeiro lugar, é essencial reconhecer que a inclusão escolar vai muito além da simples presença física do aluno com deficiência nas salas de aula. Trata-se de um processo contínuo e intencional que exige uma reconfiguração das práticas pedagógicas, da gestão escolar e das relações interpessoais. A inclusão verdadeira requer a construção de um ambiente que não apenas aceite, mas valorize e celebre as diferenças. Nesse cenário, o profissional de apoio surge como uma peça-chave, desempenhando um papel transformador ao assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas singularidades, tenham acesso a oportunidades educacionais equitativas e significativas (Burchert, 2018, p.4).

No entanto, para que essa atuação seja realmente eficaz, é indispensável que o profissional de apoio tenha acesso a uma formação específica e continuada, que o prepare para lidar com os múltiplos desafios do cotidiano escolar. A realidade observada em diversas redes de ensino, e evidenciada por meio das entrevistas realizadas nesta pesquisa, mostra que muitas vezes o PA assume sua função sem uma compreensão clara de suas atribuições. Essa lacuna compromete tanto a qualidade do trabalho desenvolvido quanto os objetivos inclusivos da escola. A ausência de parâmetros normativos bem definidos e de programas formativos estruturados contribui para a precarização do serviço, gerando inseguranças, sobrecargas e limitações em sua prática (Burchert, 2018, p.5).nt

Burchert (2018) diz que além da sala de aula, a atuação do profissional de apoio estende-se para além dos muros da escola. Seu papel inclui a mediação entre a instituição e as famílias, a orientação de colegas e a promoção de uma cultura de respeito e valorização da diversidade. Ao fomentar a convivência entre estudantes com e sem deficiência, o PA torna-se um agente fundamental na construção de uma comunidade escolar mais acolhedora e empática, onde as diferenças são compreendidas como parte da riqueza do processo educativo. (Burchert, 2018, p.7)

Para Santos (2019), de Minas Gerais, o papel do auxiliar de apoio² ao educando assume um lugar central na efetivação da educação inclusiva, especialmente no que se refere à inserção de crianças com deficiência no contexto escolar. Este profissional atua como elo entre o estudante e os diversos elementos que compõem o ambiente educacional, contribuindo para a construção de um espaço que não apenas acolhe, mas também valoriza a diversidade como princípio pedagógico. Sua presença favorece a adaptação dos estudantes às dinâmicas da sala de aula e fomenta um ambiente mais acolhedor, propício ao desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais (Santos, 2019, p.1).

Santos (2019) cita que a ausência de preparo técnico e pedagógico pode gerar desafios tanto para o profissional quanto para o aluno, comprometendo os objetivos da inclusão. Afinal, garantir a presença do aluno com deficiência na escola é apenas o primeiro passo; o verdadeiro desafio está em assegurar sua participação ativa e significativa no processo educativo (Santos, 2019, p.2).

Os encontros de formação e as rodas de conversa, conforme ressaltado no texto, constituem instrumentos essenciais para o aprimoramento da prática dos auxiliares de apoio. Essas iniciativas oferecem um espaço coletivo de escuta, reflexão e troca de saberes, permitindo que os profissionais compartilhem experiências, relatem desafios enfrentados no cotidiano escolar e construam soluções colaborativas. A formação continuada, nesse contexto, desponta como um eixo estruturante da qualificação profissional, promovendo não apenas o desenvolvimento técnico, mas também o fortalecimento da identidade profissional do auxiliar, que passa a se sentir mais preparado e confiante para atuar com estudantes com deficiência (Santos, 2019, p.3).

De acordo com Medeiros (2023), do Rio Grande do Norte, o papel do professor auxiliar na educação inclusiva, especialmente no contexto de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é multifacetado e de fundamental relevância. A inclusão escolar, mais do que garantir a presença física do aluno com deficiência na sala de aula, requer a construção de um ambiente educacional que favoreça não apenas a aprendizagem, mas também a interação social, o acolhimento e a valorização das diferenças. Nesse cenário, o professor auxiliar assume um papel

² Auxiliar de apoio ou professor auxiliar na educação inclusiva é uma nomenclatura usada para o **Profissional de Apoio Escolar** em alguns estados brasileiros.

estratégico, atuando como elo entre o aluno, seus colegas e o professor regente, promovendo a mediação necessária para que a convivência e o processo de ensino-aprendizagem ocorram de forma equitativa e respeitosa (Medeiros, 2023, p.1).

Considerando tais aspectos, a efetivação da inclusão escolar configura-se como um desafio que demanda comprometimento coletivo e uma compreensão ampliada do processo educativo. O papel do profissional de apoio revela-se não apenas como suporte técnico, mas como agente de transformação na construção de um ambiente escolar mais justo, equitativo e acolhedor. As reflexões de autores como Greguol, Malagoldi e Carraro (2018), e Medeiros (2023), deixam claro que a inclusão transcende a simples presença física de estudantes com deficiência: ela exige a criação de condições que favoreçam a aprendizagem, a convivência e o respeito às singularidades.

Portanto, ao projetarmos o futuro da educação, é essencial que a inclusão seja defendida como um princípio que celebra, e não apenas tolera, a diversidade. A construção de uma sociedade mais igualitária começa nas salas de aula, onde cada estudante deve ter assegurada a possibilidade de desenvolver plenamente suas potencialidades. Fortalecer o papel do profissional de apoio e cultivar uma cultura escolar inclusiva é contribuir, de forma decisiva, para a formação de cidadãos mais conscientes, respeitosos e empáticos. A educação inclusiva não é apenas um ideal; é um direito que deve ser garantido com compromisso, sensibilidade e ação efetiva.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico adotado na pesquisa, explicitando as escolhas epistemológicas, o delineamento investigativo, o contexto em que o estudo foi desenvolvido, os participantes envolvidos, os instrumentos utilizados para a construção dos dados e os procedimentos empregados para sua análise. Foram orientadas pelos objetivos propostos e pelo compromisso ético-político a compreensão sensível e os desafios da inclusão escolar, especialmente na perspectiva do profissional de apoio escolar, no contexto da rede pública estadual do município de Itacoatiara-AM.

2.1 Delineamento da Pesquisa

A pesquisa caracterizou-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, articulando pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Essa opção metodológica mostrou-se adequada ao objetivo de compreender percepções, experiências, sentidos e práticas construídas pelos PAE no cotidiano da inclusão escolar, considerando-se a complexidade e a singularidade dos fenômenos educacionais.

A abordagem qualitativa possibilitou uma análise aprofundada dos processos humanos, sociais e pedagógicos envolvidos na efetivação da educação inclusiva. Conforme Alvarenga (2012) e Leite (2008), esse tipo de abordagem enfatiza aspectos sociais, culturais, psicológicos e históricos, buscando descrever e compreender os fenômenos de maneira integral, levando em conta o contexto em que se inserem. Assim, a escolha dessa abordagem permitiu captar nuances da atuação do profissional de apoio que dificilmente seriam apreendidas por metodologias quantitativas.

A pesquisa bibliográfica constituiu uma etapa do estudo, forneceu o embasamento teórico e legal necessário à análise do objeto investigado. De acordo com Gil (2008), esse tipo de pesquisa fundamenta-se na análise de materiais já elaborados, como livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos institucionais, permitindo ao pesquisador dialogar com o conhecimento já produzido e situar sua investigação no campo científico. Marconi e Lakatos (2020) reforçam

que a pesquisa bibliográfica não se limita à coleta de informações, mas envolve reflexão crítica, interpretação e contextualização das ideias, evitando a duplicação de estudos e fortaleceu a relevância da pesquisa.

A pesquisa de campo, por sua vez, foi desenvolvida nos espaços escolares onde os fenômenos investigados ocorreram, possibilitando uma aproximação direta com a realidade vivenciada pelos profissionais de apoio. Conforme Gil (2008) e Marconi e Lakatos (2020), a pesquisa de campo caracteriza-se pela coleta de dados no ambiente natural dos sujeitos, permitindo uma compreensão mais densa e contextualizada das práticas, relações e desafios presentes no cotidiano escolar. Essa abordagem favoreceu a observação direta das dinâmicas institucionais e a escuta qualificada dos participantes, aspectos essenciais para a compreensão do processo inclusivo.

2.2 Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no estado do Amazonas, no município de Itacoatiara, localizado a aproximadamente 260 km da capital Manaus, integrando a região metropolitana da capital. O município apresenta uma rede educacional diversificada, composta por escolas estaduais, municipais e privadas, além de instituições de ensino técnico e superior, como o Instituto Federal do Amazonas (IFAM), a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) (Amazonas, 2024).

No âmbito da educação básica, Itacoatiara conta com 15 escolas estaduais e 160 escolas municipais, sendo a maioria localizada na zona rural. Esse cenário evidencia os desafios estruturais, pedagógicos e organizacionais enfrentados pela rede pública, especialmente no que se refere à garantia do direito à educação inclusiva.

Para a realização da pesquisa, foram selecionadas três escolas estaduais: a Escola Estadual Professor Vicente Geraldo de Mendonça Lima, a Escola Estadual Professora Mirtes Rosa Mendes de Mendonça Lima e a Escola Estadual José Carlos Martins Mestrinho.

A Escola Estadual Professor Vicente Geraldo de Mendonça Lima, situada na região central da cidade atende aproximadamente 480 estudantes provenientes de diferentes contextos, incluindo comunidades rurais. Atualmente, oferece à comunidade de Itacoatiara o Ensino Fundamental II, conforme as diretrizes estabelecidas pela Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A instituição funciona nos turnos matutino e vespertino, com capacidade de atendimento de até 240 estudantes por turno. No que se refere à Educação Especial, no momento da pesquisa a escola contava com dois PAEE, sendo um no turno matutino e um no turno vespertino, atendendo seis estudantes com deficiência. Com relação à deficiência os estudantes matriculados eram Transtorno do Espectro Autista (TEA) suporte 1 e 2.

A Escola Estadual Professora Mirtes Rosa Mendes de Mendonça Lima, é uma escola que oferta ensino médio e educação de jovens e adultos, está localizada na zona periférica da cidade, atuando nos turnos matutino, vespertino e noturno. Conta com 640 estudantes matriculados nos três turnos. Havia 6 profissionais de apoio escolar lotados nessa função atendendo nos turnos matutino e vespertino seis estudantes, onde um atendia dois estudantes surdos, uma Deficiência Física e três com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A Escola Estadual José Carlos Martins Mestrinho, situada na região central da cidade, oferta o Ensino Médio nos turnos matutino e vespertino, atendendo a um público de 694 estudantes. No ano em curso, a instituição atende 14 estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), os quais demandam acompanhamento pedagógico especializado e estratégias educacionais diferenciadas. Contava com três profissionais de apoio escolar lotados um em cada turno.

A escolha dessas instituições considerou a presença de estudantes com deficiência atendidos por profissionais de apoio, bem como a diversidade de níveis de ensino, turnos e contextos socioculturais, o que possibilitou uma análise mais abrangente da atuação desses profissionais.

2.3 Participantes da Pesquisa

Nas três escolas arroladas na pesquisa atuavam naquele momento onze profissionais de apoio dos quais cinco (05) participaram da pesquisa. Atuavam diretamente com deficientes nas escolas nos turnos matutino (01), vespertino (03) e noturno (01). O critério de escolha dos participantes se deu de acordo com a lotação dos profissionais e pela disponibilidade de tempo da pesquisadora nos turnos destes.

2.4 Instrumentos de Construção dos Dados

Para a construção dos dados, foram utilizados três instrumentos principais: entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental, os quais possibilitaram a triangulação das informações e o fortalecimento da validade interpretativa dos achados. A utilização combinada desses instrumentos permitiu confrontar diferentes fontes de evidência, ampliando a compreensão das experiências, desafios e estratégias mobilizadas pelos profissionais de apoio no contexto escolar.

A entrevista semiestruturada constituiu o instrumento central da pesquisa, por possibilitar flexibilidade na condução das questões e aprofundamento das respostas, sem perder de vista os objetivos propostos. Conforme destacam Silva e Menezes (2001), a entrevista configura-se como um recurso fundamental para a compreensão das experiências subjetivas dos participantes, desde que realizada em um ambiente de confiança, respeito e escuta qualificada. Nesse estudo, as entrevistas abordaram aspectos relacionados à percepção dos profissionais de apoio acerca da inclusão escolar, aos desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula, às estratégias pedagógicas utilizadas, bem como às relações estabelecidas com professores regentes e demais membros da equipe escolar.

As entrevistas foram realizadas de forma presencial na sala da coordenação pedagógica, em dias alternados, agendados previamente pela direção da escola e de acordo com a disponibilidade dos participantes. A escolha por um ambiente reservado visou assegurar condições adequadas de privacidade, escuta qualificada e liberdade de expressão. Mediante consentimento dos participantes, as falas foram gravadas em áudio, procedimento que garantiu maior fidedignidade no processo de transcrição e contribuiu para a precisão e a confiabilidade da análise dos dados.

Conforme assinala Fontana (2018), a escuta ativa e o papel do entrevistador como mediador do diálogo são elementos essenciais para captar nuances, significados e sentidos presentes nas narrativas dos sujeitos.

A observação participante constituiu um instrumento complementar que permitiu acompanhar diretamente as atividades desenvolvidas pelo profissional de apoio em sala de aula e registrar aspectos do cotidiano escolar em diário de campo. De acordo com Tako e Kameo (2023), essa técnica possibilita ao pesquisador uma compreensão mais aprofundada da realidade investigada, ao vivenciar o contexto e apreender elementos que nem sempre emergem exclusivamente por meio do discurso verbal. No âmbito desta pesquisa, a observação participante contribuiu para identificar práticas e interações institucionais e desafios concretos enfrentados no processo de inclusão.

A observação participante foi realizada entre os dias 29, 30 e 31 de julho de 2025, em três escolas estaduais do município de Itacoatiara-AM. O acompanhamento ocorreu durante atividades na escola durante todo o tempo identificando as práticas da rotina escolar desde o momento da chegada do aluno até a sua saída.

A análise documental envolveu o exame de documentos institucionais e normativos, que foram: o Regimento Escolar, o Projeto Político-Pedagógico (PPP), relatórios pedagógicos de atendimento. Segundo Tako e Kameo (2023), a análise documental permite reexaminar materiais que não receberam tratamento analítico prévio, contribuindo para a compreensão das diretrizes formais que orientam as práticas escolares. Nesse estudo, esse instrumento possibilitou analisar a coerência ou os distanciamentos entre os documentos oficiais e as práticas efetivamente desenvolvidas no cotidiano escolar, fortalecendo a análise crítica do processo de inclusão.

3 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados desta pesquisa foi realizada por meio da técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), por se tratar de um método sistemático e rigoroso, especialmente adequado à interpretação de dados qualitativos provenientes de múltiplas fontes, como entrevistas, observações e documentos institucionais.

De acordo com Bardin (2016), a Análise de Conteúdo organiza-se em três etapas fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Neste estudo, tais etapas foram desenvolvidas de forma integrada, considerando a constituição de um único corpus empírico, composto por documentos escolares oficiais, registros produzidos no campo investigativo e entrevistas realizadas com profissionais de apoio escolar.

3.1 Constituição do corpus e pré-análise

A fase inicial, denominada pré-análise, corresponde ao momento de organização e preparação do material, possibilitando uma aproximação inicial e sistemática com os dados. Nessa etapa, realizou-se a leitura flutuante e a seleção dos documentos e registros que compuseram o corpus da pesquisa, assegurando sua representatividade e pertinência em relação aos objetivos investigativos.

O corpus analisado foi constituído pelos seguintes instrumentos:

Quadro 1 – Instrumentos de Registro e Descrição que compõe o corpus da pesquisa

Quadro 1 Instrumentos de Registro e Descrição que compõe o corpus da pesquisa

Nº	REGISTROS	DESCRIÇÃO
01	Documentos Institucionais	PPP e Regimento Geral das Escolas Estaduais.
02	Relatórios Semestrais	Produzidos pelos profissionais de apoio escolar (fornecidos pela coordenação pedagógica de cada escola).
03	Diário de Bordo	Registros provenientes da observação participante.

04	Entrevistas semiestruturadas	Gravações orais e transcrição das respostas.
----	------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Assim, essa etapa permitiu consolidar o material empírico necessário para o desenvolvimento da análise, reunindo documentos normativos e narrativas produzidas pelos participantes da pesquisa.

3.2 Exploração do material e codificação

A segunda etapa da Análise de Conteúdo, denominada por Bardin (2016) como exploração do material, corresponde ao núcleo central do processo analítico, pois envolve a decomposição sistemática do corpus por meio de procedimentos de codificação, enumeração e categorização. Nessa fase, os dados são organizados metodologicamente, possibilitando interpretações consistentes e alinhadas aos objetivos da pesquisa.

Realizou-se uma leitura aprofundada de todo o material empírico: entrevistas semiestruturadas, registros de observação participante, relatórios pedagógicos e documentos institucionais com o propósito de identificar unidades de registro, compreendidas como palavras, expressões e enunciados relevantes, analisados sempre em articulação com suas respectivas unidades de contexto, a fim de evitar interpretações fragmentadas.

As unidades extraídas concentraram-se em conteúdos relacionados à inclusão escolar, às dificuldades institucionais, às estratégias mobilizadas pelos profissionais de apoio, às demandas formativas e às relações entre escola, família e estudante com deficiência. O processo de enumeração fundamentou-se nos critérios de presença, recorrência e intensidade temática (Bardin, 2016), evidenciando temas como a insuficiência de formação específica, a necessidade de adaptações pedagógicas e do PEI, a importância do histórico escolar e socioemocional do aluno e a fragilidade do suporte institucional.

A partir desse movimento, os conteúdos foram organizados em eixos temáticos construídos indutivamente, emergentes do próprio corpus e em diálogo com o referencial teórico. Esses eixos, apresentados no *Quadro 2*, constituíram a

base para a etapa seguinte de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, na qual os dados foram analisados de forma integrada à perspectiva da Educação Especial na Educação Inclusiva.

Quadro 2 Eixos, unidades de significação e unidades de registro

Nº	EIXOS	Unidade de Significação	Unidade de Registro (Contexto)
01	Fragilidades Institucionais	Histórico Escolar	“Recebi um breve relatório da aluna.”
		Adequação pedagógica	“Adequação dos conteúdos... necessidade do PEI.”
		Adaptação curricular	“Art. 7º – A adaptação curricular é o estudo realizado entre o currículo de origem do estudante e o currículo da escola pretendida, realizada por meio de: I – aproveitamento de estudos; II – equivalência de estudos” (Regimento Geral da Rede Estadual de Ensino do Amazonas, p. 10)
02	Concepção Institucional de educação Inclusiva	Inclusão como princípio pedagógico	“A escola precisa organizar processos, encontrar formas adequadas que proporcionem a convivência interativa e a inovação da prática pedagógica, não apenas como transmissão do conhecimento sistematizado, mas como reelaboração de um saber que ocorre através das relações que se estabelecem entre professor e aluno. (PPP da Escola Estadual Vicente Geraldo de Mendonça Lima, p. 20)
		Inclusão como valor ético	“[...] IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância” (Regimento Geral da Rede Estadual de Ensino do Amazonas, p. 9)
03	Percepções sobre a inclusão escolar	Inclusão como a realidade parcial	“A escola é inclusiva, mas ao mesmo tempo exclui em diversos fatores.”
		Inclusão como processo em construção	“Estamos caminhando para torná-la uma realidade.”
		Inclusão como Imposição	“Uma realidade imposta. Professor aceita, mas não sabe como trabalhar.”
04	Conhecimento prévio sobre o estudante com deficiência	História de Vida	“Conhecer a história de vida do aluno é fundamental.”
		Histórico Amplo	“Tudo sobre o aluno com detalhes.”
		Histórico como base no planejamento	“Criar métodos a partir de uma análise prévia do aluno.”
		Otimização do processo	“Isso ganharia tempo no andar do processo.”
05	O eu estudante com deficiência	Contexto Familiar	“Conhecer sua realidade familiar e financeira.”
		Dificuldades socioemocionais	“Crise de ansiedade.”

		Aceitação do Estudante	"A aceitação da aluna em ter o profissional de apoio ao lado."
		Apoio Familiar	"O apoio familiar."
		Histórico como base do planejamento	"Criar métodos a partir de uma análise prévia do aluno."
		Resistência ao apoio	"Não aceitaram facilmente a minha aproximação."
06	Formação do PAE	Formação continuada	"Continuar as formações pois ainda há muito para se aprender."
		Especialização	"Me especializando na área."
		Diálogo Institucional	"Ter mais formações e diálogo."
		Libras como desafio	"Não podemos falar em libras da mesma forma que em português."

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

3.3 Tratamento dos resultados e definição das categorias analíticas

Concluída a etapa de exploração do material, procedeu-se ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação, terceira fase da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). Essa etapa caracteriza-se pela superação da descrição do conteúdo manifesto, permitindo atribuir sentidos mais amplos às regularidades discursivas, às contradições e às tensões presentes no corpus empírico.

Nessa fase, os dados previamente codificados foram analisados de forma interpretativa e articulada ao referencial teórico da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, possibilitando compreender como os princípios normativos da inclusão se materializam, ou se fragilizam, no cotidiano escolar investigado. O tratamento analítico considerou a convergência entre documentos institucionais, entrevistas com profissionais de apoio e registros da observação participante, assegurando uma leitura integrada do fenômeno estudado.

A partir desse processo, os eixos temáticos identificados foram progressivamente sintetizados em categorias analíticas centrais, definidas pela recorrência temática e pela relevância para os objetivos da pesquisa. Assim, emergiram três categorias estruturantes, que organizam a apresentação e discussão dos resultados no capítulo seguinte: (1) a apropriação da legislação vigente que rege a educação especial e inclusiva; (2) os conhecimentos básicos necessários à atuação do Profissional de Apoio Escolar (PAE); e (3) a implicação da relação entre família e escola no exercício dessa função.

A reorganização do sistema categorial está apresentada no *Quadro 3* a seguir:

Quadro 3 Categorização

Nº	EIXOS	CATEGORIAS DE ANÁLISE
01	Fragilidades Institucionais	Apropriação da legislação vigente que rege a educação especial e inclusiva
02	Concepção Institucional de educação Inclusiva	
03	Percepções sobre a inclusão escolar	Conhecimentos básicos para atuação como PAE
04	O conhecimento sobre o estudante com deficiência	
05	Formação do PAE	
06	O “eu” estudante com deficiência	A implicação da relação Família e Escola na atuação do profissional de apoio

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Dessa forma, o capítulo 5 apresenta os resultados sistematizados a partir dessas três categorias, permitindo uma análise crítica das dimensões institucionais, formativas e relacionais que atravessam a efetivação da inclusão escolar no contexto amazônico.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS DADOS

Este capítulo apresenta a análise e a discussão dos resultados obtidos a partir do corpus empírico constituído nesta pesquisa, interpretado por meio da técnica de Análise de Conteúdo, conforme sistematização metodológica proposta por Bardin (2016). A leitura analítica dos dados foi conduzida de forma integrada, articulando documentos institucionais, relatórios semestrais, registros da observação participante e entrevistas semiestruturadas realizadas com profissionais de apoio escolar.

Conforme delineado no capítulo metodológico, o processo de análise seguiu as três etapas fundamentais da Análise de Conteúdo: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Inicialmente, procedeu-se à organização e preparação do corpus, por meio de leitura flutuante e seleção criteriosa dos registros que compuseram a base empírica da investigação. Em seguida, realizou-se a codificação sistemática do material, identificando unidades de registro e unidades de contexto relacionadas às experiências, percepções e práticas dos participantes no âmbito da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A etapa de exploração do material evidenciou conteúdos recorrentes associados às fragilidades institucionais, às concepções de inclusão presentes nos documentos escolares, às percepções dos profissionais sobre o processo inclusivo, ao conhecimento prévio sobre o estudante com deficiência, às demandas formativas e às relações estabelecidas entre escola e família. Esses elementos foram inicialmente organizados em eixos temáticos indutivos, emergentes do próprio corpus, respeitando os princípios de homogeneidade, exaustividade e exclusão mútua (Bardin, 2016).

Posteriormente, na fase de tratamento interpretativo, os eixos identificados foram sintetizados em categorias analíticas centrais, definidas pela relevância temática e pela recorrência dos sentidos atribuídos pelos sujeitos e pelos documentos analisados. Assim, emergiram três categorias estruturantes que orientam a apresentação e discussão dos resultados:

1. Apropriação da legislação vigente que rege a Educação Especial e Inclusiva;
2. Conhecimentos básicos necessários à atuação do Profissional de Apoio Escolar (PAE);
3. A implicação da relação entre família e escola na atuação do profissional de apoio.

Dessa forma, os resultados apresentados a seguir buscam evidenciar convergências, tensões e desafios que atravessam a efetivação da inclusão escolar no contexto amazônico investigado, permitindo uma análise crítica das dimensões institucionais, formativas e relacionais que sustentam, ou fragilizam, a prática inclusiva no cotidiano das escolas.

A organização deste capítulo, portanto, reflete diretamente o percurso metodológico adotado, assegurando coerência entre os procedimentos analíticos e a interpretação dos achados empíricos, em diálogo permanente com o referencial teórico da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

4.1 Apropriação da legislação vigente que rege a Educação Especial e Inclusiva

A primeira categoria analítica refere-se à apropriação da legislação vigente que fundamenta a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Trata-se de um eixo estruturante, pois evidencia de que modo os marcos normativos são compreendidos e mobilizados no cotidiano escolar, orientando ou limitando as práticas institucionais voltadas aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

A análise documental realizada a partir dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas investigadas e do Regimento Geral da Rede Estadual de Ensino do Amazonas revela que a inclusão escolar é amplamente afirmada como princípio orientador e compromisso institucional. Nos documentos, a Educação Inclusiva aparece associada à garantia dos direitos de acesso, permanência e equidade educacional, reiterando formulações que enfatizam o respeito às diferenças e a promoção de oportunidades iguais no ambiente escolar. Essa diretriz é expressa, por exemplo, no reconhecimento da “igualdade de condições e oportunidades para o

acesso e permanência na escola” (Regimento Geral da Rede Estadual do Amazonas, 2024, p. 11).

Tal fundamentação encontra respaldo nos principais dispositivos legais nacionais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), que consolidam a educação como direito social inalienável e reafirmam a responsabilidade do Estado na garantia de uma escola comum acessível a todos. Nesse sentido, os documentos institucionais analisados demonstram alinhamento formal com os marcos normativos nacionais ao afirmarem que a operacionalização do ensino ocorre em consonância com a LDB e com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Contudo, embora tais enunciados sejam relevantes do ponto de vista jurídico e político, observa-se que a presença do discurso normativo assume, em grande parte, um caráter declaratório. Os PPPs analisados expressam valores inclusivos, mas apresentam limitada explicitação de estratégias pedagógicas concretas, fluxos de atendimento e procedimentos sistematizados voltados à operacionalização do Atendimento Educacional Especializado, das adaptações curriculares e do trabalho colaborativo entre os profissionais da escola.

O Regimento Geral, por sua vez, apresenta maior densidade normativa, estabelecendo princípios e diretrizes gerais para o funcionamento escolar, incluindo orientações sobre adaptação curricular e organização pedagógica. Ainda assim, mantém uma abordagem predominantemente prescritiva, com menor detalhamento sobre as práticas efetivas que sustentam a inclusão no cotidiano das salas regulares.

Essa constatação reforça que a existência de um arcabouço legal consistente, embora indispensável, não garante por si só a consolidação de práticas inclusivas efetivas. Conforme destacam Santos et al. (2025), “a inclusão educacional constitui responsabilidade direta do Estado e exige políticas públicas que assegurem não apenas o acesso, mas também condições reais de permanência e aprendizagem significativa” (Santos et al., 2025, p. 9394).

Do ponto de vista teórico, Mantoan (2003) enfatiza que a inclusão não pode ser reduzida à integração ou à simples matrícula do estudante com deficiência na

escola comum, pois implica uma mudança paradigmática: “é a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela” (Mantoan, 2003, p. 8).

Essa perspectiva evidencia que a legislação deve ser compreendida como instrumento orientador de transformações institucionais profundas, e não apenas como formalidade normativa.

Além disso, autores como Glat e Blanco (2007) e Mantoan (2015) ressaltam que a efetivação da inclusão depende da construção de uma cultura escolar democrática, sustentada pela corresponsabilidade entre os agentes educativos. Narciso et al. (2024) complementam que “a inclusão deve ser entendida como processo contínuo de transformação cultural e pedagógica, e não como resposta pontual às diferenças” (Narciso et al., 2024, p. 718).

A análise desta categoria evidencia uma tensão central no contexto investigado: embora os documentos escolares reafirmem a Educação Inclusiva como direito assegurado, persistem fragilidades na tradução desses princípios em ações pedagógicas concretas e institucionalmente organizadas. Essa distância entre normatização e operacionalização repercute diretamente na atuação dos profissionais que sustentam o processo inclusivo, especialmente o Profissional de Apoio Escolar.

Mantoan (2003) enfatiza que a inclusão não se limita à presença de princípios nos textos legais ou institucionais, mas exige uma reestruturação profunda da cultura escolar, superando modelos integracionistas e práticas adaptativas centradas no aluno. Para a autora, a escola precisa se transformar em sua organização pedagógica e administrativa, de modo a acolher todos os estudantes indistintamente, sem recorrer a medidas excludentes ou segregadoras (Mantoan, 2003, p. 19).

Nesse sentido, a apropriação da legislação vigente constitui não apenas uma base formal, mas um elemento decisivo para compreender os desafios formativos e práticos enfrentados pelos PAEs. Como destaca Mantoan, a inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que não pode ser reduzida a ajustes pontuais ou à responsabilização individual de determinados profissionais, mas deve ser assumida como projeto coletivo da escola (Mantoan, 2003, p. 15).

Assim, a análise reforça que a efetivação da Educação Inclusiva depende da articulação entre normativas e práticas pedagógicas concretas, sustentadas por

processos formativos consistentes e pela reorganização institucional. Esse aspecto será aprofundado na categoria seguinte, dedicada aos conhecimentos essenciais para o exercício da função do Profissional de Apoio Escolar no cotidiano da escola inclusiva.

4.2 Conhecimentos básicos para atuação como PAE

A análise dos dados evidenciou que a atuação do Profissional de Apoio Escolar (PAE) exige um conjunto de conhecimentos pedagógicos, comunicacionais e institucionais que ultrapassam uma compreensão restrita de suporte operacional ao estudante público-alvo da Educação Especial. Embora documentos normativos frequentemente delimitem sua função ao auxílio em atividades de higiene, alimentação e locomoção, o cotidiano escolar investigado revela que esse profissional assume responsabilidades ampliadas, especialmente no campo da mediação pedagógica e da participação do estudante nas práticas curriculares.

Nesse sentido, Bezerra (2020) problematiza que a ausência de regulamentação clara sobre as atribuições do profissional de apoio gera precarização e confusão de papéis, levando muitos PAEs a desempenharem funções pedagógicas sem a formação necessária. Tal condição contribui para que esse profissional seja deslocado para preencher lacunas estruturais da escola, assumindo demandas que deveriam ser compartilhadas com o professor regente e com a equipe pedagógica (Bezerra, 2020, p. 678). No contexto analisado, essa ampliação funcional se expressa na centralidade do PAE como mediador quase exclusivo de processos comunicacionais e didáticos, sobretudo em situações que envolvem estudantes surdos, nos quais a mediação em Libras recai majoritariamente sobre esse agente.

Couto e Salmito (2025) reforçam essa discussão ao afirmarem que a função do Profissional de Apoio Escolar ainda carece de definição nacional quanto à formação exigida e ao escopo de suas atribuições, o que compromete tanto sua valorização profissional quanto a efetividade de sua atuação no processo inclusivo. Para os autores, a inexistência de percursos formativos consistentes contribui para

práticas improvisadas e para a fragilidade da inclusão como política institucional estruturada (Couto; Salmito, 2025, p. 7).

De forma convergente, Sozo e Haas (2024) destacam que a diversidade de nomenclaturas e atribuições atribuídas ao profissional de apoio nas redes municipais brasileiras evidencia a urgência de regulamentação mais coerente, capaz de assegurar qualidade e uniformidade mínima na atuação desses profissionais. As autoras alertam que, quando o PAE se torna o principal responsável pelas adaptações pedagógicas e estratégias diferenciadas, corre-se o risco de consolidar uma lógica de delegação funcional, na qual a corresponsabilidade docente se enfraquece e a inclusão passa a ser personalizada e individualizada, em vez de institucionalizada (Sozo; Haas, 2024, p. 1-29).

No campo normativo, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 estabelece que os sistemas de ensino devem prever professores capacitados e especializados para atender às necessidades educacionais dos alunos, distinguindo o docente da classe comum daquele que possui formação específica em Educação Especial (Brasil, 2001, Art. 8º). Essa diferenciação evidencia que a atuação inclusiva requer qualificação técnica compatível com a complexidade das demandas apresentadas pelos estudantes, não podendo ser sustentada apenas por experiências intuitivas ou improvisadas.

Os dados empíricos confirmam essa exigência, uma vez que os participantes reconhecem lacunas formativas e dificuldades relacionadas à elaboração de adaptações curriculares e ao planejamento sistematizado, especialmente no que se refere ao Plano Educacional Individualizado (PEI). A ausência de espaços institucionais de diálogo e de planejamento colaborativo contribui para que as intervenções ocorram de forma reativa, reforçando práticas compensatórias e limitando a consolidação de estratégias inclusivas consistentes.

Tal lacuna confirma a análise de Santos et al. (2025), ao afirmarem que a implementação do modelo inclusivo ainda enfrenta entraves significativos, especialmente no âmbito educacional. Como assinalam os autores, “a implementação desse modelo ainda enfrenta desafios, principalmente na área educacional” (Santos et al., 2025, p. 9407), evidenciando que a consolidação da inclusão demanda reorganização efetiva das práticas pedagógicas e dos dispositivos de planejamento.

Dessa forma, a atuação do Profissional de Apoio Escolar (PAE) requer um conjunto de conhecimentos básicos indispensáveis à efetivação das práticas inclusivas. Esses conhecimentos abrangem a compreensão das políticas públicas e dos marcos normativos da educação inclusiva, o domínio de estratégias pedagógicas acessíveis, a capacidade de mediação comunicacional no contexto da sala de aula e o trabalho articulado com o professor regente e com a equipe pedagógica. Além disso, pressupõe-se sua participação ativa nos processos coletivos de planejamento escolar, de modo que sua atuação não se configure como intervenção isolada, mas como parte integrante do projeto educativo institucional.

Nessa direção, Miranda e Galvão (2012) alertam que “a ausência de conhecimentos específicos acerca das particularidades das deficiências pode favorecer a construção de barreiras atitudinais e a adoção de práticas inadequadas, comprometendo a efetividade das ações inclusivas” (Miranda e Galvão, 2012, p. 139).

Do mesmo modo, Gatti e Barreto (2009) enfatizam que a formação dos profissionais da educação “deve oferecer condições para compreender a complexidade do processo de ensino e aprendizagem em contextos marcados pela diversidade, articulando fundamentos teóricos sólidos e experiências práticas consistentes” (Gatti e Barreto, 2009, p. 53). Complementarmente, Mantoan (2006, p. 45) argumenta que “a formação para a inclusão exige rupturas com paradigmas tradicionais”, abrindo espaço para novas formas de ensinar, avaliar e organizar o trabalho pedagógico, em consonância com as singularidades dos estudantes.

A análise dos dados permite inferir que, na ausência de investimentos sistemáticos em formação continuada e de uma regulamentação mais clara das atribuições do PAE, esse profissional tende a ocupar uma posição ambígua no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo em que se torna indispensável para a permanência e participação do estudante com deficiência, acaba frequentemente sobrecarregado por responsabilidades que extrapolam sua função formal. Tal cenário fragiliza a inclusão como um projeto institucional compartilhado, reforçando a personificação do processo inclusivo em um único agente, em detrimento de uma corresponsabilidade coletiva da escola.

4.3 A implicação da relação Família e Escola na atuação do Profissional de Apoio escolar (PAE)

A terceira categoria analítica emergente do corpus refere-se à implicação da relação entre família e escola na atuação do Profissional de Apoio Escolar (PAE). Os dados evidenciam que a inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial não se restringe às dimensões pedagógicas internas à instituição, mas depende, de modo significativo, da articulação com o contexto familiar, das formas de participação dos responsáveis e do reconhecimento mútuo entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

As falas dos participantes indicam que o conhecimento sobre o estudante com deficiência é frequentemente construído a partir de informações provenientes do núcleo familiar, sobretudo no que se refere à história de vida, às condições socioemocionais e às especificidades do desenvolvimento. Expressões como *“conhecer a história de vida do aluno é fundamental”* e *“conhecer sua realidade familiar e financeira”* revelam que o trabalho do profissional de apoio ultrapassa o acompanhamento cotidiano em sala, exigindo uma compreensão ampliada do estudante em sua totalidade biopsicossocial.

Essa constatação reforça que a inclusão não pode ser compreendida apenas como inserção física do aluno no espaço escolar, mas como processo relacional e institucional que demanda vínculos sólidos e reconhecimento da singularidade. Conforme argumenta Mantoan, a escola inclusiva exige uma reorganização profunda de suas práticas e relações, pois “a inclusão implica mudança radical da escola e não apenas a adaptação do aluno” (Mantoan, 2003, p. 16). Assim, o fortalecimento do elo entre escola e família constitui condição indispensável para que o estudante não apenas permaneça, mas se perceba pertencente ao espaço educativo.

Nesse sentido, observa-se que o vínculo entre escola e família constitui elemento central para a organização de intervenções mais adequadas, especialmente no planejamento de estratégias pedagógicas e no acompanhamento do percurso de escolarização. Quando há diálogo e cooperação, torna-se possível construir um processo educativo mais consistente, evitando práticas improvisadas e favorecendo ações inclusivas contextualizadas. Tanaka destaca que a participação familiar deve ser compreendida como dimensão estruturante da inclusão, pois o

envolvimento dos responsáveis contribui para a continuidade das práticas pedagógicas e para a construção de redes de apoio mais efetivas no cotidiano escolar (Tanaka, 2024, p. 42).

Entretanto, os dados também revelam tensões importantes nessa relação. Situações de resistência, insegurança ou ausência de participação familiar foram mencionadas como fatores que dificultam a atuação do PAE, como expresso no relato: *“não aceitaram facilmente a minha aproximação”*. Esse tipo de ocorrência evidencia que a presença do profissional de apoio pode ser interpretada, em determinados contextos, como elemento invasivo ou estigmatizante, sobretudo quando a deficiência ainda não é plenamente compreendida ou aceita no âmbito familiar.

A aceitação do estudante e de sua família em relação ao acompanhamento realizado pelo Profissional de Apoio Escolar também se configura como um desafio recorrente no cotidiano inclusivo. Os participantes destacaram a presença de dificuldades socioemocionais, episódios de ansiedade e resistências iniciais à atuação do apoio, como expresso na fala: *“a aceitação da aluna em ter o profissional de apoio ao lado”*. Esses elementos evidenciam que o trabalho do PAE não se restringe a um suporte técnico-operacional, mas envolve dimensões afetivas, identitárias e relacionais atravessadas por processos de pertencimento, reconhecimento e construção de vínculos no espaço escolar.

Nessa perspectiva, a atuação inclusiva exige uma compreensão ampliada da docência e das responsabilidades éticas implicadas no processo educativo. Conforme argumenta Mantoan, *“o docente é mais que um instrutor: é referência na construção do conhecimento e na formação de valores, de modo que a formação docente deve ultrapassar os aspectos instrumentais do ensino”* (Mantoan, 2015, p. 44). Assim, a inclusão demanda profissionais capazes de articular competência pedagógica, sensibilidade e criticidade, reconhecendo que o acompanhamento ao estudante com deficiência se constitui também como um trabalho de mediação humana e social, indispensável à efetivação de práticas educacionais verdadeiramente inclusivas.

Do ponto de vista teórico, Mantoan enfatiza que os profissionais que atuam no cotidiano inclusivo não podem reduzir o estudante à deficiência, mas devem reconhecê-lo como sujeito de direitos, cuja singularidade exige práticas pedagógicas

abertas à diversidade. Para a autora, a inclusão escolar se sustenta na construção de culturas institucionais que valorizem as diferenças como constitutivas do processo educativo (Mantoan, 2015, p. 79). Nessa direção, a relação família-escola configura-se como eixo indispensável, pois amplia a compreensão do estudante e fortalece a corresponsabilidade no percurso de escolarização.

A literatura contemporânea reforça que a corresponsabilidade entre família e escola é um dos pilares centrais para a efetivação de práticas inclusivas. Tanaka argumenta que a inclusão se fragiliza quando a escola opera de forma isolada ou quando a família é convocada apenas em situações problemáticas, em vez de ser reconhecida como parceira permanente no processo educativo (Tanaka, 2024, p. 55). Assim, a ausência de diálogo sistemático tende a deslocar para o profissional de apoio responsabilidades que extrapolam suas atribuições formais, ampliando sua sobrecarga funcional e emocional.

A análise permite inferir que, no contexto investigado, a atuação do PAE é diretamente atravessada pela qualidade da relação família-escola. Em situações de diálogo e parceria, o profissional consegue acessar informações relevantes, construir estratégias pedagógicas mais adequadas e favorecer o desenvolvimento do estudante. Em contrapartida, quando há distanciamento, resistência ou ausência de corresponsabilidade, intensificam-se os desafios do cotidiano inclusivo e amplia-se o risco de isolamento do PAE como principal mediador do processo.

Dessa forma, os achados desta categoria reforçam que a inclusão escolar não pode ser compreendida como responsabilidade individual de um profissional específico, mas como um projeto coletivo, sustentado por relações institucionais sólidas e por uma rede colaborativa que inclua, de modo efetivo, a participação da família. A construção de espaços permanentes de diálogo, escuta e orientação às famílias configura-se, portanto, como dimensão estratégica para o fortalecimento da atuação do profissional de apoio e para a consolidação de práticas inclusivas mais democráticas, consistentes e socialmente comprometidas.

4.4 Resultados das Categorizações

A análise e a discussão dos dados, sistematizadas a partir das categorias construídas conforme os pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), possibilitaram compreender criticamente como a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva vem sendo significada e operacionalizada no contexto escolar investigado. Os resultados evidenciam que, embora a inclusão escolar esteja amplamente respaldada por marcos legais e institucionais, sua efetivação ainda se configura como um processo atravessado por tensões entre o discurso normativo e as condições concretas de materialização no cotidiano das escolas.

A primeira categoria analítica revelou que a legislação brasileira e os documentos institucionais analisados apresentam fundamentos consistentes em defesa do direito à educação inclusiva. Entretanto, a presença desses princípios nos textos oficiais não assegura, por si só, a transformação das práticas pedagógicas, organizacionais e estruturais necessárias à consolidação de uma escola efetivamente inclusiva. Essa constatação dialoga com Bezerra (2020), ao apontar que o profissional de apoio, muitas vezes inserido no sistema sem formação adequada, acaba assumindo funções pedagógicas que extrapolam suas atribuições, gerando precarização e confusão de papéis (Bezerra, 2020, p. 678). Desse modo, a fragilidade na regulamentação de suas responsabilidades compromete a efetividade das políticas inclusivas no interior da escola.

Nessa direção, Rossetto (2008) enfatiza que a permanência e o sucesso escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial dependem de mudanças profundas nas concepções de ensino, currículo e avaliação, exigindo a superação de modelos pedagógicos homogeneizadores (Rossetto, 2008, p. 56). Assim, os dados indicam que a institucionalização da inclusão requer mais do que a existência de normativas: demanda reorganização concreta das práticas escolares e do trabalho pedagógico.

A segunda categoria evidenciou que o Profissional de Apoio Escolar ocupa papel importante na mediação das práticas inclusivas, sendo frequentemente percebido como elemento indispensável para o acompanhamento do estudante com deficiência. Contudo, os resultados apontam que essa atuação permanece marcada por indefinições funcionais, lacunas formativas e sobrecarga de atribuições, aspectos que dificultam tanto a efetividade do trabalho quanto sua consolidação como responsabilidade coletiva da escola. Bezerra (2020) e Couto e Salmito (2025)

destacam que a ausência de políticas consistentes de formação continuada e de regulamentação clara contribui para a precarização desse campo profissional, reforçando uma lógica de responsabilização individual em detrimento de uma perspectiva sistêmica de inclusão (Couto; Salmito, 2025).

A terceira categoria demonstrou que o processo inclusivo é profundamente atravessado por dimensões relacionais e socioemocionais, especialmente no que se refere à articulação entre família e escola. Os discursos dos participantes evidenciaram que a aceitação do estudante, o apoio familiar e a corresponsabilidade institucional constituem fatores decisivos para o fortalecimento das práticas inclusivas. Nesse sentido, a inclusão ultrapassa a garantia formal do acesso, envolvendo pertencimento, construção de vínculos e reconhecimento das singularidades do estudante, conforme orienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Dessa forma, os achados deste capítulo reafirmam que a efetivação da Educação Inclusiva não depende exclusivamente da existência de marcos normativos, mas da construção de condições pedagógicas, institucionais e formativas que sustentem práticas concretas no cotidiano escolar. Como defendem Glat e Pletsch (2011) e Ainscow (2019), a consolidação de culturas escolares inclusivas exige investimento contínuo em formação, trabalho colaborativo, fortalecimento das redes de apoio e reorganização das responsabilidades educativas no interior da escola.

Portanto, que os desafios identificados no contexto amazônico investigado não decorrem da ausência de fundamentos legais, mas da distância entre as políticas instituídas e sua materialização prática. Persistem fragilidades institucionais, lacunas formativas e funcionais na atuação do profissional de apoio, bem como tensões na articulação entre escola e família. A consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva demanda não apenas o cumprimento formal das legislações vigentes, mas investimentos permanentes em suporte pedagógico, organização institucional e fortalecimento das redes de corresponsabilidade entre os diferentes atores escolares.

Como apontam Ainscow (2019) e Mantoan (2015), a inclusão constitui um projeto coletivo que exige transformação das culturas escolares e construção de práticas colaborativas sustentadas por processos formativos consistentes. Nesse

horizonte, os resultados desta pesquisa não se limitam à compreensão crítica do fenômeno investigado, mas sinalizam a necessidade de intervenções pedagógicas concretas que qualifiquem a atuação dos profissionais de apoio e fortaleçam a implementação de práticas inclusivas no contexto analisado.

Diante disso, torna-se pertinente a elaboração de um Produto Educacional que responda às demandas evidenciadas, especialmente no que se refere à clarificação de atribuições, ao desenvolvimento de conhecimentos básicos para a prática inclusiva e ao aprimoramento das estratégias de articulação entre escola, família e estudante.

O Capítulo 5, portanto, apresenta o Produto Educacional construído a partir das categorias analíticas discutidas, com o objetivo de contribuir para a formação e o fortalecimento da atuação do Profissional de Apoio Escolar, em consonância com os princípios da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e com os desafios concretos identificados nesta pesquisa.

5 PRODUTO EDUCACIONAL “DOSSIÊ DISCENTE INDIVIDUAL (DDI)”

5.1 Contextualização e Justificativa do Produto Educacional

A elaboração de produtos educacionais constitui elemento central nos programas de mestrado profissional, na medida em que materializa a articulação entre pesquisa científica, prática pedagógica e intervenção qualificada em contextos reais de ensino. No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI), o produto educacional assume caráter aplicado, formativo e socialmente referenciado, devendo responder de maneira concreta às demandas emergentes do campo investigado.

Nesse sentido, o Dossiê Discente Individual (DDI) foi concebido como produto educacional resultante desta pesquisa, em resposta direta aos desafios evidenciados no Capítulo 4, especialmente aqueles relacionados à atuação do profissional de apoio escolar na rede pública estadual do município de Itacoatiara–AM. Os dados empíricos apontam fragilidades recorrentes no processo de inclusão escolar, tais como a inexistência de registros sistematizados sobre o percurso pedagógico dos estudantes com deficiência, a descontinuidade das práticas pedagógicas em situações de troca de professores e a ausência ou fragilidade do Plano Educacional Individualizado (PEI).

As falas dos profissionais de apoio indicaram, que a falta de informações prévias sobre os aspectos cognitivos, socioemocionais, comportamentais e pedagógicos dos estudantes compromete a qualidade das intervenções iniciais, favorecendo práticas improvisadas e pouco articuladas com a trajetória educacional do aluno. Tais constatações reforçam a necessidade de instrumentos que promovam a organização, o registro e a socialização de informações relevantes, assegurando maior continuidade, intencionalidade e coerência às práticas inclusivas.

Diante desse cenário, o DDI emerge como uma proposta pedagógica e formativa, voltada ao fortalecimento da cultura da inclusão escolar, ao reconhecimento da singularidade dos estudantes com deficiência e à qualificação da atuação do profissional de apoio, em diálogo com a equipe pedagógica e a família.

Figura 1 Capa do Produto Educacional



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

5.2 Fundamentação Teórica e Normativa do Produto Educacional

A fundamentação teórica do Dossiê Discente Individual ancora-se nos princípios da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, compreendida como um paradigma que ultrapassa a mera inserção do estudante com deficiência na escola regular, exigindo transformações nas práticas pedagógicas, na organização institucional e na cultura escolar (UNESCO, 1994; Sassaki, 2009; Almeida, 2006).

Do ponto de vista normativo, o DDI dialoga diretamente com os marcos legais que sustentam o direito à educação inclusiva no Brasil, destacando-se a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Esses dispositivos reafirmam o dever do Estado em garantir não apenas o acesso, mas também a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência em condições de equidade.

No âmbito da formação profissional, o DDI alinha-se às orientações da CAPES para os mestrados profissionais, especialmente no que se refere à concepção ampliada de produto educacional. Conforme Freitas (2021), tais produtos devem ser compreendidos como processos aplicados, sustentados por eixos

conceituais, pedagógicos e comunicacionais, e não apenas como materiais instrucionais. Essa perspectiva converge com Chisté Leite (2018), ao enfatizarem que produtos educacionais devem ser construídos de forma contextualizada, com potencial de inserção social e validação em contextos reais de atuação docente.

Assim, o Dossiê Discente Individual não se configura como um instrumento burocrático, mas como uma ferramenta pedagógica intencional, ética e sensível à diversidade humana, orientada pela centralidade do estudante e pelo compromisso com práticas inclusivas efetivas.

5.3 Objetivos do Dossiê Discente Individual (DDI)

O Dossiê Discente Individual tem como objetivo geral subsidiar a atuação do profissional de apoio e da equipe pedagógica, por meio da organização e sistematização de informações relevantes sobre o estudante com deficiência, favorecendo práticas pedagógicas mais contínuas, planejadas e contextualizadas.

De forma específica, o DDI visa:

- registrar o histórico pedagógico, cognitivo, socioemocional e comportamental do estudante;
- favorecer a continuidade do atendimento educacional em situações de transição docente;
- subsidiar o planejamento de estratégias pedagógicas individualizadas e colaborativas;
- fortalecer a articulação entre profissional de apoio, professor regente, equipe pedagógica e família;
- promover uma abordagem pedagógica centrada na singularidade do estudante, respeitando seus ritmos, potencialidades e necessidades.

5.4 Estrutura e Organização do Produto Educacional

O Dossiê Discente Individual foi estruturado de modo a contemplar uma visão integral do estudante, indo além dos aspectos meramente acadêmicos. Sua

organização contempla campos destinados ao registro de informações pessoais, histórico familiar, pontos de atenção, potencialidades, comportamentos, avanços e desafios observados ao longo do processo educativo, bem como o acompanhamento periódico do desempenho do estudante nos diferentes componentes curriculares, conforme o *Quadro 4*:

Quadro 4 Estrutura do Dossiê Discente Individual (DDI)

Seção	Conteúdo Principal
I. Identificação	Nome social, idade, série, responsável, contato.
II. Diagnóstico	Deficiência (CID/laudos), comorbidades.
III. Histórico Escolar	Escolarização anterior, frequência, repetências.
IV. Rotina Escolar	Disciplinas difíceis/afins, horários críticos.
V. Perfil Cognitivo-Emocional	Autonomia, socialização, desregulações.
VI. Estratégias Pedagógicas	Adaptações eficazes, recursos.
VII. Interações Sociais	Relações pares/docentes, mediações.
VIII. Família	Contato, contribuições.
IX. Avaliações/Recomendações	Progresso, sugestões continuidade.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), adaptado de achados empíricos.

Figura 2 Dossiê Discente Individual (DDI)

Acompanhamento mensal/bimestral/semestral

1. DIAGNÓSTICO INICIAL

Escola: _____

Estudante: _____

Ano/Série: _____ Turno: _____ Turma: _____

Situação: _____

Professor de Apoio: _____

2. HISTÓRICO ESCOLAR

Cursou primário? Onde? _____

Cursou Anos Iniciais? Onde? _____

3. HISTÓRICO FAMILIAR

Reside com quem: _____

Quantas pessoas na casa: _____

Recebe benefício ou aposentadoria (Se sim, qual): _____

Situação: _____

Professor de Apoio: _____

4. PONTOS DE ATENÇÃO:

5. PONTOS DE MELHORIA:

6. COMPORTAMENTO

Com os adultos

Com as Crianças / Adolescentes

O que fazer para acalmá-lo, se houver necessidade

9. AVANÇOS E RETROCESSOS

Avanços

Retrocessos

10. DESEMPENHO NAS AULAS:

Português

Matemática

Educação Física:

Demais componentes:

Assinatura Professor _____ Assinatura Pedagogo _____ Data: ____/____/____

Fonte: Produto Educacional elaborado pelas autoras, 2025.

Essa estrutura permite que o DDI seja utilizado como um instrumento dinâmico e processual, atualizado continuamente a partir das observações e intervenções realizadas no cotidiano escolar. Ao favorecer o registro sistemático das experiências pedagógicas, o Dossiê contribui para a construção de uma memória educativa que acompanha o estudante ao longo de sua trajetória escolar, evitando rupturas e descontinuidades no atendimento.

Ressalta-se que o DDI não substitui documentos oficiais, como o Plano Educacional Individualizado (PEI), mas atua de forma complementar, fortalecendo o planejamento pedagógico e a tomada de decisões fundamentadas em dados concretos e contextualizados.

5.5 Potencial Formativo e Aplicabilidade do DDI

O potencial formativo do Dossiê Discente Individual reside na sua capacidade de promover uma prática docente reflexiva, colaborativa e fundamentada. Ao sistematizar informações relevantes sobre o estudante, o DDI favorece a análise crítica das estratégias adotadas, dos avanços alcançados e dos desafios persistentes, contribuindo para o aprimoramento contínuo da prática pedagógica.

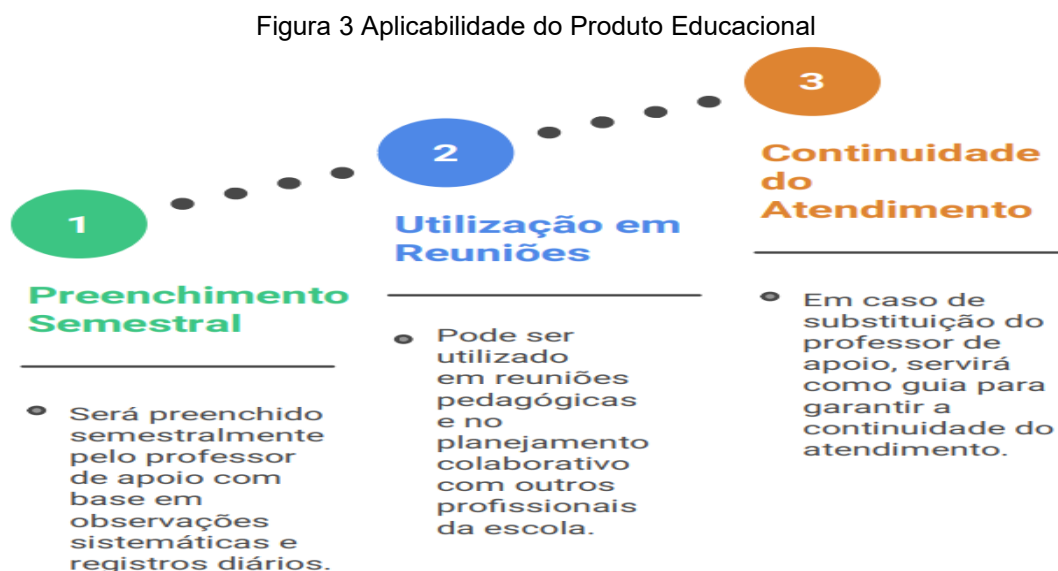
Além disso, o Dossiê favorece o trabalho coletivo ao viabilizar o compartilhamento sistemático de informações entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo, fortalecendo a articulação entre práticas pedagógicas, acompanhamento especializado e gestão escolar. Essa perspectiva está em consonância com os princípios da educação inclusiva, que compreendem a inclusão como uma responsabilidade institucional e compartilhada, e não como atribuição restrita a um único profissional.

Nesse sentido, a promoção de uma educação efetivamente inclusiva demanda não apenas avanços no campo normativo, mas, sobretudo, a transformação da cultura educacional, de modo a valorizar a diversidade e reconhecer a necessidade de adaptações pedagógicas intencionais para assegurar a equidade no processo de ensino-aprendizagem. Conforme destaca Sassaki (1999, p. 42), “a inclusão é um processo que exige mudanças atitudinais, estruturais e curriculares”, reforçando a compreensão de que a efetivação da inclusão depende

de ações integradas, sustentadas por práticas colaborativas e por um compromisso ético-político com o direito à educação de todos.

Do ponto de vista da aplicabilidade, o DDI foi concebido para ser utilizado no contexto da escola pública, considerando as condições reais de trabalho do profissional de apoio. Sua linguagem acessível e sua estrutura objetiva favorecem a adoção do instrumento em diferentes realidades educacionais, com potencial de adaptação conforme as especificidades institucionais e regionais.

A *Figura 3 - Aplicabilidade do Produto Educacional*, elaborada no aplicativo Napkin, sintetiza graficamente as possibilidades de uso do DDI no cotidiano escolar, evidenciando sua inserção transversal nas práticas do profissional de apoio, na articulação com docentes regentes e no diálogo com a gestão escolar.



Fonte: Elaborado pela autora (2025) no app Napkin

5.6 Contribuições do Produto Educacional para a Educação Inclusiva

O Dossiê Discente Individual configura-se como uma contribuição relevante para o fortalecimento da educação inclusiva, na medida em que promove uma abordagem pedagógica centrada na pessoa, no respeito às diferenças e na valorização da singularidade do estudante com deficiência. Ao romper com práticas fragmentadas e improvisadas, o DDI favorece a construção de intervenções pedagógicas mais éticas, intencionais e humanizadas.

Ademais, o produto educacional reafirma o papel estratégico do profissional de apoio como mediador do processo de inclusão, ao mesmo tempo em que evidencia a importância da articulação entre os diferentes atores da comunidade escolar. Dessa forma, o DDI contribui para a consolidação de uma cultura escolar mais inclusiva, colaborativa e comprometida com o direito à aprendizagem de todos.

Em síntese, o Dossiê Discente Individual não se limita a um instrumento de registro, mas se apresenta como uma ferramenta de transformação pedagógica, capaz de fortalecer práticas inclusivas, qualificar a atuação docente e reafirmar o compromisso social da educação com a construção de uma escola democrática, justa e plural.

5.7 Validação do Produto Educacional

O Produto Educacional desenvolvido no âmbito da dissertação de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/IFAM/CMC), intitulada “*Os desafios da efetivação da inclusão na sala de aula na perspectiva do profissional de apoio escolar*”, foi submetido a um processo de avaliação com o objetivo de verificar sua relevância pedagógica, aplicabilidade prática, clareza comunicacional e potencial de contribuição para o fortalecimento da educação inclusiva no contexto escolar.

O produto consiste em um *e-book* intitulado *Dossiê Discente Individual – DDI*, elaborado com a finalidade de oferecer ao professor de apoio um instrumento sistematizado e humanizado para o acompanhamento pedagógico de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Para a realização da validação, foi elaborado um formulário eletrônico por meio da plataforma *Google Forms*³, composto por onze questões fechadas e uma questão aberta destinada às considerações finais dos participantes.

O instrumento avaliativo foi encaminhado, via link, por meio de grupo de WhatsApp, a professores que atuam como profissionais de apoio escolar, pedagogos e gestores educacionais vinculados à rede estadual de ensino do município de Itacoatiara/AM, considerando que esses profissionais compartilham o mesmo contexto de atuação e possuem experiência no acompanhamento de

³ Formulário de Avaliação: <https://forms.gle/AeA42tWwCxQWik5N8>.

estudantes com necessidades educacionais específicas. Dos quais apenas três responderam ao questionário.

A versão preliminar do *e-book* foi encaminhada aos participantes juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e com o formulário de avaliação online, no dia 09 de fevereiro de 2026, permanecendo disponível para avaliação pelo período de duas semanas. Durante esse intervalo, três profissionais de apoio responderam ao instrumento avaliativo, contribuindo com análises e considerações acerca da relevância pedagógica, técnica e formativa do Produto Educacional.

O formulário apresentou inicialmente um Termo de Apresentação, no qual foram explicitados os objetivos do Produto Educacional, sua vinculação ao PROFEI/IFAM/CMC e a finalidade acadêmica da pesquisa. Os participantes foram informados de que as respostas seriam anônimas e utilizadas exclusivamente para fins científicos, sendo necessário assinalar um campo declarando ter acessado e lido o *e-book*, bem como concordado em participar do processo de avaliação, conforme a figura a seguir:

Figura 4 Formulário de Avaliação e Validação do PE

Formulário sem título

Perguntas Respostas Configurações

Seção 1 de 6

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL

Ebook: Dossiê Discente Individual – DDI

SEÇÃO 1: TERMO DE APRESENTAÇÃO

Este formulário tem como objetivo avaliar e validar o Recurso Educacional desenvolvido no âmbito da dissertação de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/IFAM/CMC), intitulada “Os desafios da efetivação da inclusão na sala de aula na perspectiva do profissional de apoio escolar”.

O produto consiste em ebook com intuito de oferecer uma ferramenta sistematizada e humanizada para potencializar o trabalho do profissional de apoio no acompanhamento do estudante com necessidades específicas.

As respostas são anônimas e utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

Pergunta

☒ Caixas de seleção

☐ Declaro ter acessado e lido o e-book e concordo em participar da avaliação.

☐ Adicionar opção ou [adicionar "Outro"](#)

Obrigatória

Fonte: Gerado pela plataforma Google Forms (2026).

O instrumento avaliativo foi estruturado em cinco seções temáticas: A primeira seção contemplou questões relacionadas ao *Perfil dos participantes*, incluindo área de atuação profissional, tempo de experiência na educação e experiência prévia com estudantes público-alvo da Educação Especial.

A segunda seção abordou a *Avaliação Geral do e-book*, investigando se o material atendia ao objetivo que era o acompanhamento diário, bimestral, semestral ou anual do estudante, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem e para a socialização no espaço escolar.

Na terceira seção, referente à *Avaliação Pedagógica*, buscou-se compreender se o conteúdo do *e-book* estava alinhado às práticas pedagógicas inclusivas e se as temáticas abordadas eram relevantes para o acompanhamento pedagógico dos estudantes.

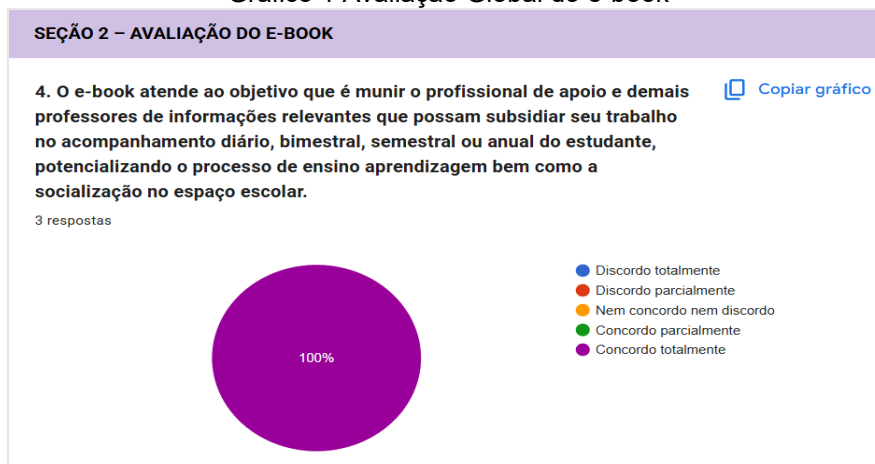
Já a quarta seção concentrou-se na *Avaliação Técnica e Comunicacional do material*, examinando a clareza da linguagem utilizada, sua acessibilidade ao público docente e a organização dos capítulos do *e-book* em relação aos objetivos propostos.

Por fim, a quinta seção contemplou a *Avaliação do Impacto Formativo do Produto Educacional*, investigando se o material contribuía para o fortalecimento de uma cultura institucional inclusiva e se seria recomendado como recurso formativo para outros docentes. Ao final do formulário, foi disponibilizado espaço para comentários e considerações livres dos avaliadores.

No que se refere ao *Perfil dos Participantes*, os respondentes afirmaram atuar como docentes da Educação Básica. Em relação ao tempo de experiência profissional, verificou-se que dois atuam na educação há mais de quinze anos, enquanto um possui entre seis e dez anos de experiência docente. Além disso, todos os participantes declararam já ter atuado com estudantes público-alvo da Educação Especial, aspecto que fortalece a legitimidade das avaliações realizadas, uma vez que as análises do Produto Educacional estão fundamentadas em experiências concretas no campo da educação inclusiva.

Os resultados obtidos evidenciaram aceitação do Produto Educacional em todas as dimensões avaliadas. Na *Avaliação Geral do e-book*, os participantes assinalaram unanimemente “Concordo totalmente” quando questionados se o material atende ao objetivo de fornecer informações relevantes para subsidiar o trabalho do profissional de apoio no acompanhamento do estudante, potencializando o processo de ensino-aprendizagem e a socialização no ambiente escolar. Da mesma forma, todos os respondentes concordaram que a utilização do *e-book* pode facilitar a atuação do profissional de apoio. Na sequência o Gráfico 1 trata da Avaliação Global do *e-book*.

Gráfico 1 Avaliação Global do e-book



Fonte: Gerado pela plataforma Google Forms (2026).

No que concerne à *Avaliação Pedagógica*, os participantes indicaram unanimemente que o *e-book* está de acordo com as práticas pedagógicas inclusivas, reconhecendo o material como um recurso alinhado aos princípios da inclusão escolar e às demandas contemporâneas do acompanhamento educacional especializado. O gráfico a seguir apresenta a relevância pedagógica do e-book.

Gráfico 2 Relevância Pedagógica do e-book

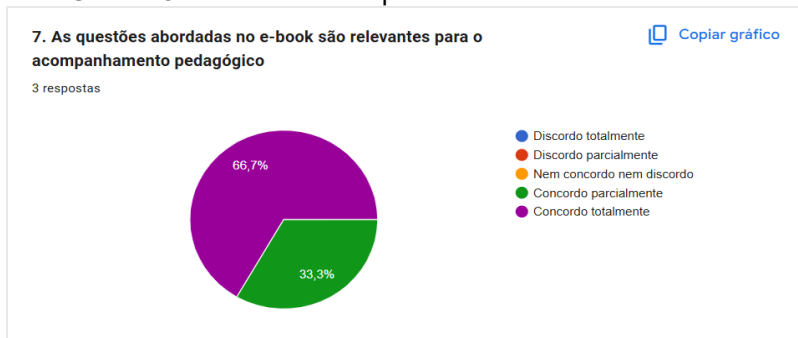


Fonte: Gerado pela plataforma Google Forms (2026).

Em relação à *relevância das questões abordadas no e-book para o acompanhamento pedagógico*, observou-se pequena variação nas respostas: 66,7% dos participantes assinalaram “Concordo totalmente” e 33,3% assinalaram “Concordo parcialmente”. Ainda assim, os resultados demonstram validação pedagógica do Produto Educacional, evidenciando que o conteúdo foi considerado

pertinente, aplicável e significativo para o contexto de atuação docente. Com relação a relevância das questões abordadas no e-book os dados estão no gráfico a seguir.

Gráfico 3 Relevância das questões abordadas no e-book.



Fonte: Gerado pela plataforma Google Forms (2026).

Quanto à *Avaliação Técnica e Comunicacional*, todos os avaliadores concordaram que a linguagem utilizada no e-book é clara, acessível e adequada ao público docente. A seguir o gráfico 4 apresenta a relevância técnica comunicacional do e-book.

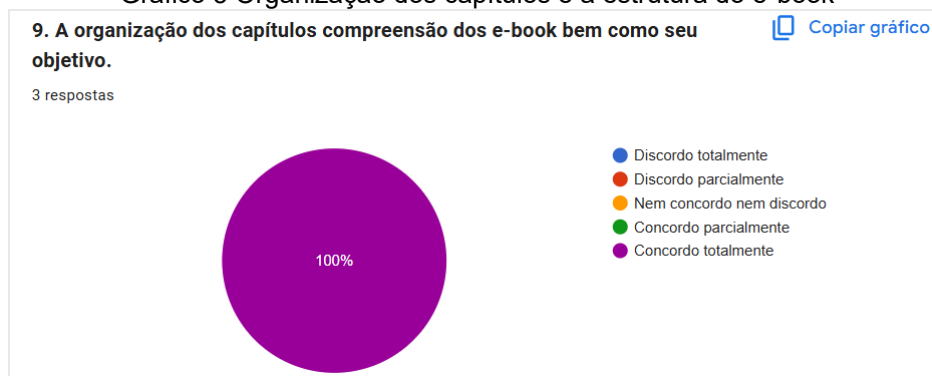
Gráfico 4 Relevância Técnica e Comunicacional do e-book



Fonte: Gerado pela plataforma Google Forms (2026).

Houve ainda concordância integral quanto à *Organização dos Capítulos e à Estrutura do Material*, indicando que o recurso apresenta coerência textual, organização didática e clareza na exposição das informações. Esses elementos são fundamentais para garantir a acessibilidade comunicacional do Produto Educacional e potencializar sua utilização em processos de formação continuada e acompanhamento pedagógico. No gráfico 5 pode-se observar os dados referente à Organização dos capítulos e estruturas do e-book.

Gráfico 5 Organização dos capítulos e a estrutura do e-book



Fonte: Gerado pela plataforma Google Forms (2026).

Na dimensão relacionada ao *Impacto Formativo*, todos os participantes assinalaram “Concordo totalmente” quanto à contribuição do *e-book* para o fortalecimento de uma cultura institucional inclusiva. O gráfico 6 a seguir apresenta o impacto formativo do e-book.

Gráfico 6 Impacto formativo do e-book



Fonte: Gerado pela plataforma Google Forms (2026).

As considerações finais registradas pelos participantes reforçam a avaliação positiva do Produto Educacional, conforme *Quadro 5* a seguir:

Quadro 5: Considerações finais dos participantes sobre o Produto Educacional

Categoria temática emergente	Exemplo de comentário (anonimizado)	Síntese interpretativa
Necessidade de fortalecimento da educação inclusiva	“A educação inclusiva ainda precisa de muito amparo.” (Participante 1)	O comentário evidencia a percepção de que a inclusão escolar demanda investimentos contínuos em formação, recursos pedagógicos e suporte institucional, reforçando a importância de materiais que subsidiem a prática docente inclusiva.
Validação da relevância e aplicabilidade do e-book	“O material é totalmente válido e atende às nossas necessidades.” (Participante 2)	A fala demonstra que o e-book foi reconhecido como um recurso pertinente e alinhado às demandas reais enfrentadas pelos profissionais de apoio no contexto escolar.
Contribuição para o acompanhamento pedagógico inclusivo	“A ferramenta sugerida é importante para a composição de materiais e recursos que possam auxiliar o professor a encontrar a melhor abordagem de ensino para alunos com necessidades especiais.” (Participante 3)	O comentário destaca o potencial do Produto Educacional para apoiar práticas pedagógicas mais individualizadas, favorecendo estratégias de ensino voltadas às especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das respostas discursivas dos participantes, coletadas por meio do Google Forms (2026).

Dessa forma, os resultados da validação permitem afirmar que o *e-book Dossiê Discente Individual – DDI* foi validado pelos participantes, como um recurso significativo para apoiar o trabalho do profissional de apoio e contribuir para a consolidação de práticas educacionais mais inclusivas, humanizadas e comprometidas com as singularidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como questão central compreender quais são os principais desafios que interferem na efetivação da inclusão escolar de estudantes com deficiência, a partir da perspectiva do profissional de apoio, no contexto da rede pública estadual de Itacoatiara-AM. À luz dessa problemática, o objetivo geral consistiu em investigar tais desafios e analisar como eles impactam a prática pedagógica e o direito à aprendizagem desses estudantes. Com base nos dados produzidos e analisados, pode-se afirmar que a pesquisa evidenciou, de forma fundamentada, os fatores estruturais, institucionais e formativos que tensionam a consolidação de práticas inclusivas no cotidiano escolar.

Entre os achados mais relevantes, destacam-se: (1) a ausência de regulamentação clara acerca das atribuições do profissional de apoio, o que gera sobreposição de funções e insegurança profissional; (2) a fragilidade na oferta de formação continuada específica, comprometendo a qualificação das intervenções pedagógicas; (3) a carência de instrumentos sistematizados que assegurem a continuidade das informações pedagógicas dos estudantes com deficiência; e (4) a sobrecarga de trabalho, que dificulta o planejamento colaborativo e a atuação articulada com a equipe escolar. Tais elementos revelam que, embora haja avanços normativos no campo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ainda persiste um descompasso entre a política educacional formal e sua materialização efetiva na escola.

Como resposta prática às lacunas identificadas na pesquisa foi elaborado o Dossiê Discente Individual (DDI), produto educacional que se configura como instrumento organizador, sistematizador e orientador do trabalho pedagógico com estudantes com deficiência. O DDI busca favorecer a continuidade do atendimento educacional, fortalecer o trabalho colaborativo e contribuir para práticas mais intencionais, éticas e fundamentadas. Nesse sentido, o estudo ultrapassa a dimensão diagnóstica e apresenta uma proposição concreta de intervenção, característica essencial de pesquisas desenvolvidas no âmbito do mestrado profissional.

No campo científico, esta pesquisa contribui ao ampliar a discussão sobre o papel do profissional de apoio escolar, temática ainda incipiente em estudos voltados à realidade amazônica. Ao dar visibilidade às especificidades do contexto investigado, o trabalho colabora para a produção de conhecimento situado, comprometido com as demandas regionais e com a consolidação de políticas inclusivas mais sensíveis às desigualdades territoriais. No âmbito profissional, oferece subsídios para a organização do trabalho pedagógico e para a formulação de ações formativas mais alinhadas às necessidades reais dos docentes. Socialmente, reforça o princípio da educação como direito, defendendo uma inclusão que vá além da matrícula e se concretize na aprendizagem significativa e na permanência qualificada dos estudantes.

É importante reconhecer, contudo, limitações do estudo. A pesquisa concentrou-se em um recorte geográfico específico e priorizou a perspectiva do profissional de apoio, não contemplando, de forma aprofundada, a visão de gestores, professores regentes, estudantes e familiares. Além disso, por tratar-se de um estudo qualitativo com número delimitado de participantes, seus resultados não pretendem generalização estatística, mas sim aprofundamento interpretativo. Tais delimitações, entretanto, não invalidam os achados, mas indicam possibilidades de ampliação investigativa.

Como desdobramentos futuros, sugere-se a ampliação do estudo para outras redes de ensino e contextos regionais, bem como investigações que analisem a implementação e os efeitos do Dossiê Discente Individual em médio e longo prazo. Também se mostram pertinentes pesquisas que integrem múltiplos olhares: gestão escolar, professores regentes, estudantes e famílias, a fim de construir uma compreensão mais sistêmica dos processos inclusivos.

Portanto a efetivação da inclusão escolar demanda mais do que dispositivos legais: requer clareza institucional, formação qualificada, condições adequadas de trabalho e instrumentos pedagógicos que assegurem continuidade e intencionalidade às ações educativas. Ao evidenciar os desafios enfrentados pelo profissional de apoio e propor um produto educacional aplicável à realidade escolar, esta dissertação reafirma seu valor acadêmico e social, contribuindo para o fortalecimento de uma escola pública comprometida com a equidade, a justiça educacional e o direito à aprendizagem de todos.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. **The development of inclusive education: removing barriers, building participation**. London: Routledge, 2019.

ALMEIDA, Dulce Barros de; TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves. **Contexto educacional complexo e diverso a partir de uma análise interpretativa dos aspectos legais que subsidiam propostas educativas inclusivas**. IV Edipe – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 2011.

ALMEIDA, Lucas Martins de; FURTADO, Maria Aparecida Silva; YAMAGUCHI, Klenicy Kazumy de Lima. Educação inclusiva: um panorama sobre o desenvolvimento e efetivação do ensino inclusivo no interior do Amazonas. **Revista Prática Docente**, v. 5, n. 2, p. 1428-1448, 2020.

ALMEIDA, Luis Sergio Castro de. **Educação inclusiva no campo: realidades e desafios no contexto escolar em Presidente Figueiredo no Amazonas**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

ALMEIDA, Maria Amélia. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Campinas: Autores Associados, 2006.

ALVARENGA, Estelbina Miranda de. **Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa**. 2 ed. Assuncion, Paraguai: A4 Disenos, 2012.

AMAZONAS. **Lei nº 4.183 de 26 de junho de 2015**. Manaus, AM: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: < https://legisla.imprensaoficial.am.gov.br/diario_am/12/2015/6/1566>. Acesso em: 29 maio. 2025.

AMAZONAS. **Resolução nº 138/2012/CEE/AM**. Manaus, AM, 2012. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/document/738771860/Resoluo-n-138-2012-Cee-Am>>. Acesso em: 29 maio. 2025.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Estado do Amazonas (SEDUC-AM). **A educação especial na perspectiva inclusiva da Rede Estadual de Ensino do Amazonas**. Manaus: SEDUC-AM, 2023.

ARAÚJO, M. S.; SILVA, R. C. Educação inclusiva e formação docente: desafios e possibilidades no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Inclusiva**, v. 5, n. 2, p. 45–62, 2023.

BARBOSA, L. M.; VIEIRA JUNIOR, N. Intervenções pedagógicas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista: contribuições da ABA no contexto escolar. **Revista Educação Especial**, v. 33, n. 1, p. 1–18, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, Leticia Alves; CARDOSO, Maykon Dhones de Oliveira. Educação Inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 44, 17 de novembro de 2020. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/44/educacao-inclusiva-desafios-e-percepcoes-na-contemporaneidade>

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BEZERRA, G. F. A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: A problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 673-688, out.-dez. 2020.

BOSSA, N. **Educação inclusiva: práticas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n.ºs 1 a 6/94 e pelas Emendas Constitucionais n.ºs 1/92 a 91/2016. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007.

BRASIL. **Decreto Nº 5.296 De 2 de dezembro de 2004**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/decreto%205296-2004.pdf>>. Acesso em: 29 maio. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. 41

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/legislacao/2012/decreto_n_7611_17112011.pdf>. Acesso em: 29 maio. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração dos Direitos da Criança, 1959.

BRASIL. **Lei n. 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: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-normaatualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 19 maio 2024.

BRASIL. Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 5 ago. 2023.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.economia.gov.br/bitstream/123456789/965/2/L13005.pdf>>. Acesso em: 1 nov. 2024.

BRASIL. Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, institui a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em: 22 ago. 2024.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 23 jun. 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. LEI No 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf>>. Acesso em: 29 maio. 2025.

BRASIL. NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192>. Acesso em: 29 maio. 2025.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 set. 2001. Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação Básica. Brasília: 14 set. 2001. p. 39-40.

BURCHERT, Amanda. **O Profissional de Apoio no Processo de Inclusão de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial no Ensino Público Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, 2020.

CABRAL, C. S.; MARIN, A. H. **Desenvolvimento infantil e Transtorno do Espectro Autista: implicações para a prática pedagógica**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 21, n. 3, p. 423–431, 2017.

CARVALHO, J. L. S. **Práticas e desafios da inclusão escolar**. São Paulo: Cortez, 2025.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2025.

CHISTÉ, Priscila; LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Produtos educacionais em mestrados profissionais na área de ensino: fundamentos, avaliação e inserção social**. s.d. p. 330–337.

COUTO, V. M. C.; SALMITO, V. A. D. A formação do profissional de apoio escolar da educação inclusiva no Brasil. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 6, n. 13, p. 1–15, 2025. DOI: 10.22481/reed.v6i13.18420. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/18420>. Acesso em: 13 fev. 2026.

CUNHA, R.; PIRES, L. **Pedagogia inclusiva: teorias e estratégias**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

DAMBRÓS, Aline Roberta Tacon; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Inclusão escolar na região Norte do Brasil: um mapeamento do atendimento educacional especializado nos estados do Amazonas, Rondônia e Pará**. Interfaces Científicas – Educação, v. 3, n. 3, p. 35-45, 2015.

DANTAS, A. M. O professor de apoio e os desafios da inclusão. **Revista Práticas Educativas**, v. 4, n. 2, p. 4-10, 2023.

ESCOLA ESTADUAL JOSÉ CARLOS MARTINS MESTRINHO, Itacoatiara/AM, 2024. **Projeto Político Pedagógico**. Itacoatiara:, 2024.

ESCOLA ESTADUAL PROF MIRTES ROSA MENDES DE MENDONÇA LIMA, Itacoatiara/AM, 2024. **Projeto Político Pedagógico**. Itacoatiara: 2024.

ESCOLA ESTADUAL VICENTE GERALDO DE MENDONÇA LIMA, Itacoatiara/AM, 2024. **Projeto Político Pedagógico**. Itacoatiara:, 2024.

FERNANDES, Paulo Ricardo Dias. **O papel do professor de apoio na aprendizagem de estudantes com TEA no ensino regular**. ARACÊ, [S. l.], v. 7, n. 12, p. e11346, 2025. DOI: [10.56238/arev7n12-263](https://doi.org/10.56238/arev7n12-263). Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/11346>. Acesso em: 12 fev. 2026.

FONSECA, M. **Inclusão escolar: perspectivas e reflexões**. Lisboa: Porto Editora, 2019.

FONTENELE, F. C. F.; MENDES, E. G. O professor e a escolarização do aluno com deficiência: desafios da prática inclusiva. **Revista Educação em Questão**, v. 63, n. 1, p. 1–21, 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Rony. PRODUTOS EDUCACIONAIS NA ÁREA DE ENSINO DA CAPES: O QUE HÁ ALÉM DA FORMA?. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 5–20, 2021. DOI: 10.36524/profept.v5i2.1229. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1229>. Acesso em: 8 jan. 2026.

GARGIULO, R.; METCALF, D. **Teaching in today's inclusive classrooms**. Boston: Cengage, 2013.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação & Sociedade, v. 40, n. 148, p. 1-17, 2019.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R.; BLANCO, V. M. **Educação inclusiva: cultura e prática pedagógica**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007.

GREGUOL, M.; MALAGODI, B.M.; CARRARO, A. **Atitudes na inclusão em Educação Física escolar**: Relato de Pesquisa. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.24, n.1, p.33-44, Jan.-Mar., 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estimativas da população residente para os municípios e para as unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2017**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 5 ago. 2023.

KAPLÚN, Mario. **Processos educativos e materiais didáticos: uma abordagem comunicacional**. Buenos Aires: Editorial Humanitas, 2003.

KAPLÚN, Mario. **Una pedagogía de la comunicación**. Madrid: Ediciones de la Torre, 2002.

LEITE, Francisco Tarciso. **Metodologia Científica: métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros**. 3 ed. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2008.

LOPES, Mariana Moraes. **Perfil e Atuação dos Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar**. 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/232421/LOPES%20Mariana%20Moraes%202018%20%28Disserta%c3%a7%c3%a3o%29%20UFSCar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 29 maio. 2025.

MACHADO, A. B.; LORETE, M. **Educação inclusiva: múltiplas práticas e olhares**. Curitiba: Appris, 2019.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2005.

MANTOAN, Maria Tereza Eder E SANTOS, Maria da Consolação Teixeira dos Santos. **O Atendimento Educacional Especializado: políticas e gestão nos municípios**. São Paulo: Moderna, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2020.

MAZZOTTA, I. **Psicologia e inclusão escolar: desafios contemporâneos**. São Paulo: Summus, 2015.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MEDEIROS, Fernanda Letícia de Vasconcelos. **Direito fundamental à educação inclusiva com suporte de professor(a) auxiliar para crianças autistas: realidade ou ficção?** Monografia apresentada ao curso de graduação em Direito, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Direito. Natal, 2023. Orientadora: Profª. Dra. Anna Emanuella Nelson dos Santos Cavalcanti da Rocha.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. GONÇALVES NETO, Wenceslau. **Educação Inclusiva: A Atuação do Professor de Apoio**. Disponível em < <https://www-periodicos-capes.gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=&id=W2999044829> >. Acesso dia 30, ago. de 2024.

MENESES, L. S.; SOUSA, M. A. Inclusão escolar de estudantes com TEA: ritmos de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 17, n. 2, p. 812–829, 2022.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO, T. A. F. (orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MORIN, E. **Pedagogia e diversidade: adaptando o ensino para todos**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

MOROSINI, M. C. **Docência, inclusão e inovação pedagógica na educação contemporânea**. Porto Alegre: Editora Universitária, 2025.

MOUSINHO, Renata. Mediação escolar e inclusão - revisão, dicas e reflexões - **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, 2010.

Narciso, R., Oliveira, F. C. N. de, Alves, D. de L., Duarte, E. D., Maia, M. A. dos S., & Rezende, G. U. de M. (2024). INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS EQUITATIVA. **Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação**, 10(8), 713–728. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v10i8.15074>. Acesso em: 05 de jan. 2026.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Educação inclusiva: desafios para a formação de professores**. Belém: UFPA, 2012.

PEREIRA, A. **Formação docente e práticas inclusivas**. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

PEREIRA, Rosa Denise Diniz. **Os desafios da efetivação da Política Nacional de Educação Especial na zona rural ribeirinha na cidade de Manaus – Amazonas**. 2024. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

PLETSCH, Márcia Denise. **Educação inclusiva: cultura escolar e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico**. 3 ed. São Paulo: Respel, 2007.

QUEIROZ, Julia Graziela Bernardino de Araújo; GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. Política educacional e pedagógica da educação especial na perspectiva da educação inclusiva na rede de ensino público de Manaus. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 2, p. 233-248, 2019.

RECH, Elizangela Freire Vidal; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite; LIMA, Renato Abreu; BATISTA, Eliane Regina Martins. Práticas educativas na educação especial com foco na educação inclusiva no Amazonas. **RECH – Revista Ensino de Ciências e Humanidades**, v. 9, n. 1, p. 131-151, 2025.

RODRIGUES, David; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; SANTOS, Marta Regina Paulo dos. Educação inclusiva e formação de professores: tensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 101-113, 2010.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. **Fundamentos históricos e conceituais da educação especial e inclusiva: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade**. UNESP, 2010.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; LEITE, L. P. **Diferença e deficiência: reflexões para a prática escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ROSSETTO, Elisabeth. A educação especial na perspectiva vigotskiana. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 13, n. 19, jul./dez. 2008. Acesso em: 24 jan. 2026.

SANTANA, J. S.; NARCISO, L. C.; FERNANDES, A. P. Pesquisa bibliográfica na educação: fundamentos teóricos e procedimentos metodológicos. **Revista Científica Multidisciplinar**, v. 12, n. 3, p. 55–70, 2025.

SANTOS, A. N. S. et al. Da inclusão à improvisação – a precarização do cuidado educacional e os riscos à educação inclusiva no projeto “estagiário da inclusão”, à luz da política nacional da pessoa com deficiência. **REVISTA ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 5, p. 25609–25659, 2025. DOI: [10.56238/arev7n5-263](https://doi.org/10.56238/arev7n5-263). Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/5193>. Acesso em: 14 fev. 2026.

SANTOS, A. N. S. et al. Educação Inclusiva e direito – políticas públicas como responsabilidade do estado para estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **REVISTA ARACÊ**, São José dos Pinhais, v.7, n.2, p.9392-9425, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n2-278>. Acesso em: 04 de jan. 2026.

SANTOS, Douglas Manoel Antônio de Abreu Pestana dos; RODRIGUES, Eurico Fiamé. **Formação docente e educação inclusiva: perspectivas e desafios atuais**. Cadernos de Estágio, [S. l.], v. 5, n. 4, 2024. DOI: 10.21680/2763-6488.2023v5n4ID35686. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cadernosestagio/article/view/35686>. Acesso em: 2 fev. 2026.

SANTOS, Elizabeth Junqueira. **O auxiliar de apoio ao educando na inclusão da criança com deficiência**. Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Inclusiva. Orientadora: Erika Lourenço. Belo Horizonte, 2019.

SANTOS, I. C. O papel do profissional de apoio escolar na inclusão de discentes com NEE. **Revista Educação em Foco**, v. 25, n. 2, p. 1-12, 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SEBÁSTIAN-HEREDERO, E., ANACHE, A. A. A percepção docente sobre conceitos, políticas e práticas inclusivas: estudo de caso no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 1018-1037, maio 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772/9772>. Acesso: 09 jan, 2026.

SILVA, G. L. da; CAMARGO, S. P. H. Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado. **Revista Educação Especial**, v. 34, e49/1–23, 2021.

SILVA, M. R. **Desafios docentes no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência**. Recife: UFPE, 2015.

SILVA, R.; SOUZA, T. **Metodologias de ensino para estudantes com deficiência**. Curitiba: Juruá, 2018.

SILVA, Virgínia. **A medicalização social e o estudante com autismo na escola**. GOULART, Daniel Magalhães; ALC NTARA, Raquel de. Educação escolar e subjetividade: Desafios contemporâneos. Rockville, Global South Press, 2016b. P. 95 – 122.

SOUSA, M. A. R.; MATOS, M. A. R. S. Inclusão escolar: práticas e políticas. **Revista Interseção**, v. 6, n. 1, p. 121-123, 2024.

SOUSA, Rafaella Santiago. **O Impacto da Política Nacional de Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva No Ensino Superior**. 2018. Disponível em < <https://catalogodeteses.capes.gov.br> >. Acesso dia 10, junho de 2024.

SOZO, Carolina Mross; HAAS, Clarissa. **Políticas municipais de Educação Especial em debate: o profissional de apoio escolar nos processos inclusivos**. Cadernos de Pesquisa, p. 1–29, 17 Set 2024 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/23426>. Acesso em: 14 fev 2026.

TAKO, Karine Vaccaro. KAMEO, Simone Yuriko. **Metodologia da pesquisa científica [livro eletrônico]: dos conceitos teóricos à construção do projeto de pesquisa**. Campina Grande: Editora Ampla, 2023.

TANAKA, Allan Hideick; TANAKA, Gabrielly C. Espinosa Belinello; BELINELLO, Rogéria Cristina Espinosa. Educação inclusiva e comportamento no Transtorno do Espectro Autista: desafios e estratégias de intervenção para a promoção do desenvolvimento escolar. **Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, São Paulo, ano IV, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2023.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Crianças fora-de-série: Psicanálise e educação inclusiva**. São Paulo: Benjamin Editorial, 2022.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

APÊNDICES

FORMULÁRIO 1 ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

FORMULÁRIO 2 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

FORMULÁRIO 3 CONSENTIMENTO PÓS INFORMAÇÃO



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
AMAZONAS IFAM**

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

INCLUSIVA EM REDE NACIONAL – PROFEI



FORMULÁRIO 1 - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Prezado participante,

O presente instrumento objetiva a obtenção de informações pertinentes à proposta de estudo que visa identificar os desafios da efetivação da inclusão na sala de aula, partindo do olhar do profissional de apoio. Os objetivos específicos são: Conhecer os subsídios teóricos que norteiam a educação inclusiva em âmbito nacional, regional e local situando o estado do Amazonas no mapa das políticas de inclusão; identificar os principais desafios da educação inclusiva em sala de aula sob o olhar do profissional de apoio escolar na rede pública estadual do município de Itacoatiara/AM; construir um dossiê com experiências exitosas de inclusão escolar dos estudantes com deficiência na rede pública estadual do município de Itacoatiara/AM, visando elaborar o Dossiê Discente Individual, produto final da pesquisa. Desde então, agradecemos a sua participação e convidamos, caso ache oportuno, a colaborar na realização dessa entrevista. Estamos disponíveis para sanar qualquer dúvida a respeito do mesmo, bem como da referida pesquisa em andamento. Assim, ressaltamos o caráter voluntário e garantimos todo o sigilo e/ou anonimato da sua participação, como rege o Comitê de Ética em Pesquisa e a Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, a qual versa sobre os aspectos éticos e legais de pesquisas envolvendo seres humanos.

Cordialmente, Maria José Nice Paiva Lima

Orientadora Prof. Dra. Katia Maria Guimarães Costa

Identificação

Nome: _____ **Idade:** _____

Quanto tempo como educador:

() menos de 5 anos () de 5 a 10 anos () Mais de 10 anos

Quanto tempo como profissional de apoio:

() menos de 5 anos () de 5 a 10 anos () Mais de 10 anos

Formação:

() Pedagogia () Educação Especial () Outros:

Prática Educacional

1. Quantos estudantes com deficiência você atende?
2. Atende em sala de aula regular ou sala de recurso?
3. Você acredita que a inclusão é uma realidade?
4. Quais os desafios para a efetivação da inclusão na sala de aula?
5. O que poderia melhorar a sua prática?
6. Ter conhecimento prévio sobre o histórico escolar do aluno, não apenas no que tange a notas, mas cognitivo e socioemocional poderia melhorar a sua prática? Justifique.
7. O que você acredita que seria algo relevante saber sobre o aluno com deficiência antes mesmo de recebê-lo?
8. Cite pelo menos 5 situações vivenciadas com mais frequência na atuação com a criança com deficiência que você atende.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
AMAZONAS – IFAM
CAMPUS MANAUS CENTRO – CMC
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM
REDE NACIONAL – PROFEI



FORMULÁRIO 2 –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a),

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada “OS DESAFIOS DA EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO NA SALA DE AULA, NA PERSPECTIVA DO PROFISSIONAL DE APOIO”, sob a responsabilidade da pesquisadora Maria José Nice Paiva Lima, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI/IFAM, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM Campus Manaus Centro – CMC, sob a orientação da Prof. Dra. Katia Maria Guimarães Costa.

A pesquisa se propõe a identificar os desafios da efetivação da inclusão na sala de aula, partindo do olhar do profissional de apoio. Para isso, busca-se Conhecer os subsídios teóricos que norteiam a educação inclusiva em âmbito nacional, regional e local situando o estado do Amazonas no mapa das políticas de inclusão; identificar os principais desafios da educação inclusiva em sala de aula sob o olhar do profissional de apoio escolar na rede pública estadual do município de Itacoatiara/AM; construir um dossiê com experiências exitosas de inclusão escolar dos estudantes com deficiência na rede pública estadual do município de Itacoatiara/AM, visando elaborar o Dossiê Discente Individual, produto final da pesquisa.

A presente pesquisa foi planejada para não oferecer riscos significativos aos participantes, conforme disposto na Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012. Contudo, reconhecem-se riscos mínimos, principalmente de ordem emocional e ética, uma vez que os profissionais de apoio serão convidados a relatar suas experiências pessoais e profissionais no processo de inclusão de estudantes com deficiência. Entre os possíveis riscos estão:

- **Desconforto emocional:** ao rememorar experiências desafiadoras ou sensíveis no ambiente escolar, os participantes podem reviver sentimentos de estresse, frustração ou ansiedade;

- **Constrangimento ou exposição:** há risco de que relatos individualizados possam ser mal interpretados ou gerar preocupações sobre identificação, mesmo de forma involuntária;

- **Fadiga ou sobrecarga de tempo:** considerando as múltiplas tarefas dos educadores, o momento das entrevistas pode coincidir com períodos de maior demanda profissional;

- **Receio institucional:** os participantes podem sentir insegurança ao compartilhar críticas ou apontar fragilidades na estrutura educacional.

Para mitigar tais riscos, as seguintes **estratégias de proteção** serão adotadas:

- **Ambiente ético e seguro:** as entrevistas ocorrerão em local reservado e tranquilo, assegurando privacidade e respeito;

- **Sigilo e anonimato:** todas as informações coletadas serão tratadas com confidencialidade. Nenhuma identificação pessoal será revelada nas análises ou publicações;

- **Consentimento informado e liberdade de desistência:** os participantes poderão interromper sua participação a qualquer momento, sem necessidade de justificativa e sem qualquer prejuízo;

- **Acolhimento emocional:** caso o participante manifeste sinais de desconforto emocional, a pesquisadora oferecerá suporte inicial e indicará, se necessário, a busca por apoio institucional;

- **Flexibilidade de agendamento:** as entrevistas serão agendadas conforme a disponibilidade dos professores (as), respeitando sua rotina laboral.

A realização desta pesquisa poderá gerar benefícios diretos e indiretos para os participantes, para a comunidade escolar e para o sistema educacional, entre os quais destacam-se:

- **Promoção da inclusão educacional:** ao dar visibilidade às práticas, desafios e estratégias dos profissionais de apoio, o estudo fortalece a construção de uma cultura escolar mais sensível à diversidade e ao respeito às diferenças;

- **Valorização profissional:** a escuta qualificada e o reconhecimento das experiências dos professores (as) contribuem para a valorização de seu papel no processo inclusivo;

- **Produção de conhecimento prático:** a elaboração do Dossiê Discente Individual (DDI) pretende consolidar boas práticas pedagógicas, promovendo continuidade no atendimento aos estudantes com deficiência;
- **Contribuição para políticas públicas:** os resultados do estudo poderão subsidiar melhorias nas diretrizes e ações da rede estadual de ensino, promovendo uma educação mais justa e acessível;
- **Impacto social ampliado:** ao incentivar reflexões sobre práticas pedagógicas e inclusão escolar, a pesquisa contribui para o desenvolvimento de uma sociedade mais equitativa e comprometida com os direitos humanos.

A pesquisa não acarretará despesas aos participantes, tampouco implicará em qualquer remuneração. Contudo, caso haja qualquer despesa decorrente da participação, o(a) pesquisador(a) responsabiliza-se por seu ressarcimento integral. Em situações de danos resultantes da participação, os voluntários terão garantido o direito à assistência imediata, gratuita e integral, além da possibilidade de reparação por danos, conforme estabelece a Resolução CNS nº 466/2012 e o Código Civil (Lei nº 10.406/2002).

Para mais informações e/ou esclarecer alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) pode entrar em contato em horário comercial de segunda-feira a sexta-feira diretamente com a pesquisadora no seguinte endereço: Rua Rio Solimões nº 4253 Bairro Mamoud Amed Itacoatiara-Am – CEP: 69101-748 ou pelo telefone 92 992580222 e pelo e-mail: maria.lima.ifam.t4@gmail.com. ou poderá entrar em contato com o **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) - CMC** no endereço: Av. Sete de Setembro, 1975, Centro, Manaus/AM, CEP: 69020-120 pelos **telefones:** (92) 3621-6723 ou (92) 3621-6750 e pelo **E-mail:** dipesp.com@ifam.edu.br. Ainda, no endereço do **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)** do **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)** à Rua Ferreira Pena, 1109, Prédio da Reitoria, 2º andar, Centro, Manaus/AM, CEP: 69025-010, pelo **E-mail:** cepsh.ppgi@ifam.edu.br ou pelo **telefone:** (92) 98234-1140.

Rubrica: _____

Pesquisador (a)

Rubrica: _____

Participante



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
AMAZONAS – IFAM

CAMPUS MANAUS CENTRO – CMC

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM
REDE NACIONAL – PROFEI



FORMULÁRIO 3 – CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, fui informado(a) sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, compreendendo plenamente as explicações apresentadas. Concordo em participar de forma voluntária, ciente de que posso desistir a qualquer momento, sem prejuízo. Este termo é emitido em duas vias originais, uma para mim e outra para a pesquisadora.

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa: _____

Assinatura da Pesquisadora Responsável: _____

Itacoatiara – Am: ____/____/____.