


**AMAZÔNIA AMAPAENSE E A INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E  
PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL  
NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL**

 <https://doi.org/10.56238/arev6n2-209>

**Data de submissão:** 30/09/2024

**Data de publicação:** 30/10/2024

**Claudio Afonso Soares**

Doutor em Psicologia Educacional Universidade Federal do Amapá (UNIFAP/PROFEI)

E-mail: [afonsoclaudiosoares@gmail.com](mailto:afonsoclaudiosoares@gmail.com)

ORCID: 0000-0001-7173-3517

LATTES: 6921313388330437

**Piedade Lino Videira**

Pós-Doutora em Educação Brasileira Universidade Federal do Amapá (UNIFAP/PROFEI)

E-mail: [piedadevideira08@gmail.com](mailto:piedadevideira08@gmail.com)

ORCID: 0000-0001-5325-9073

LATTES: 4269580489108934

**Luis Alexandre Lemos Costa**

Doutor em Educação em Ciências e Matemática Universidade Federal do Amapá (UNIFAP/PROFEI)

E-mail: [luisalexandre@unifap.br](mailto:luisalexandre@unifap.br)

ORCID: 0000-0003-3508-2758

LATTES: 2576773682939891

**Elivaldo Serrão Custódio**

Doutor em Teologia Universidade do Estado do Amapá (UEAP)

E-mail: [elivaldo.pa@hotmail.com](mailto:elivaldo.pa@hotmail.com)

ORCID: 0000-0002-2947-5347

LATTES: 8819683729192070

**Jusse Raquel Nunes de Oliveira**

Mestranda em Educação inclusiva Universidade Federal Amapá (UNIFAP/PROFEI)

E-mail: [jusseraquel@gmail.com](mailto:jusseraquel@gmail.com)

ORCID: 0009-0006-2799-9629

LATTES: 9704612008578157

**Maria de Lourdes de Souza Duarte**

Doutora em Psicologia da Educação Centro Universitário- FIEO

E-mail: [mariadelourdes.sd66@gmail.com](mailto:mariadelourdes.sd66@gmail.com)

ORCID: 0009-0006- 0486-1643

LATTES: 8070796223647133

---

**RESUMO**

Este estudo investigou a aplicação das políticas de inclusão escolar para estudantes público-alvo da educação especial nas escolas de tempo integral da Amazônia Amapaense, destacando os principais facilitadores e barreiras nesse processo. O método de investigação baseia-se na pesquisa documental de fontes primárias, numa abordagem qualitativa, com foco nas políticas públicas disponíveis na a

Secretaria de Educação do Estado (SEED) do Amapá. As fontes de dados deste estudo abrangeram documentos diversos, como Planos Pedagógicos, relatórios de atendimento educacional especializado (AEE), diretrizes e políticas públicas implementadas pela SEED-AP, bem como relatórios e questionários disponíveis na gerência de implantação das escolas de tempo integral da SEED- AP. A coleta de dados envolveu três etapas: identificação de documentos sobre inclusão nas escolas de Tempo Integral, acesso por solicitações e plataformas públicas, e análise qualitativa e quantitativa com estatística descritiva para resumir as informações. Os resultados indicam que, apesar dos avanços nas políticas públicas, a implementação da inclusão escolar enfrenta desafios significativos, como a falta de infraestrutura adequada, a escassez de profissionais capacitados e a ausência de diagnósticos formais sobre barreiras arquitetônicas. Além disso, a desigualdade na distribuição de recursos acentua as disparidades regionais, limitando o acesso à educação inclusiva em áreas mais isoladas. Conclui-se que, para alcançar uma inclusão plena e eficaz, é necessário fortalecer a formação contínua de profissionais, melhorar a infraestrutura das escolas e promover uma distribuição equitativa dos recursos. A pesquisa sugere a replicação de práticas inclusivas eficazes identificadas em escolas que se destacam na região.

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar. Educação Especial. Escolas de Tempo Integral. Amazônia Amapaense. Políticas Públicas.

## 1 INTRODUÇÃO

O processo de inclusão de Estudantes Público-alvo da Educação Especial<sup>1</sup> (EPAAE) na rede pública de ensino brasileiro tem sido um desafio constante, especialmente no contexto das escolas de tempo integral na Amazônia Amapaense. Esta região, caracterizada por sua vasta extensão geográfica e diversidade cultural, enfrenta desafios específicos em termos de infraestrutura, formação de professores e implementação de políticas públicas. A inclusão escolar, embora prevista em legislações nacionais e internacionais, ainda encontra barreiras significativas, que vão desde a falta de acessibilidade física até a insuficiência de recursos pedagógicos adequados.

A educação em tempo integral, conforme destaca Moll (2012), visa proporcionar um ambiente educacional que abranja não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o físico, emocional e social dos alunos. No entanto, quando se trata de alunos com deficiência, a implementação dessa modalidade de ensino enfrenta desafios adicionais, que incluem a necessidade de um Atendimento Educacional Especializado (AEE) que seja verdadeiramente inclusivo e eficaz. Sotero, Cunha e Garcia (2019) destacam que a articulação entre o AEE e a educação integral deve ser cuidadosamente planejada para garantir que esses alunos tenham acesso não apenas ao currículo regular, mas também ao apoio especializado que necessitam.

No contexto das escolas de tempo integral na Amazônia Amapaense, esses desafios são ainda mais pronunciados. A região sofre com problemas de infraestrutura, como a falta de acessibilidade nas escolas, e com a escassez de profissionais capacitados para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. Além disso, as distâncias geográficas e o isolamento de muitas comunidades dificultam a implementação uniforme das políticas públicas de inclusão.

Este estudo teve como objetivo desvelar o processo de inclusão de estudantes público-alvo da educação especial nas escolas de tempo integral da Amazônia Amapaense, explorando como essas políticas são implementadas na prática e quais são as principais barreiras e potencialidades observadas. A análise se baseia em uma análise documental, que oferece um panorama das políticas públicas de inclusão e educação integral, destacando as tensões e desafios enfrentados na tentativa de garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas limitações.

Ao investigar esse tema, busca-se não apenas compreender as dificuldades atuais, mas também propor recomendações para melhorar a inclusão escolar na região, garantindo que as escolas de tempo integral possam cumprir seu papel de forma mais eficaz e equitativa. Nesse sentido, esse estudo buscou

---

<sup>1</sup> Considera-se aqui público-alvo da educação especial os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

identificar como as escolas de tempo integral na Amazônia Amapaense estão implementando práticas de inclusão para estudantes público-alvo da educação especial, buscaremos responder os seguintes problema de pesquisa: como as políticas de inclusão escolar para alunos público-alvo da educação especial são implementadas nas escolas de tempo integral da Amazônia Amapaense, e quais são as principais barreiras e facilitadores nesse processo?"

O interesse pelo estudo dessa temática foi despertado a partir de nossa vivência pedagógica nas escolas que ofertam o ensino médio integrado nas escolas da rede pública da cidade de Macapá-Estado do Amapá. Ademais, a ideia se intensificou quando adentramos no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) ofertado pela Universidade federal do Amapá- UNIFAP e participamos da disciplina Políticas Públicas: educação especial e inclusiva. Nesta, por meio da didática do professor, tivemos a oportunidade de sermos inseridos em diversos contextos e períodos da Educação Brasileira, contemplando assim uma diversidade de políticas públicas inerentes a cada período histórico.

Neste estudo é importante compreender o que é educação especial e educação inclusiva. Glat e Fernandes (2005, p. 01) explicam o que é a educação especial e como a educação inclusão se insere nessa situação.

[...] a Educação Especial que por muito tempo configurou-se como um sistema paralelo de ensino, vem redimensionando o seu papel, antes restrito ao atendimento direto dos educandos com necessidades especiais, para atuar, prioritariamente como suporte à escola regular no recebimento deste alunado.

Portanto, no que diz respeito à educação especial, percebe-se que ela pertence a uma das modalidades de educação destinada a pessoas com capacidades mentais, físicas, afetivas, psíquicas ou múltiplas. Já a educação inclusiva contempla programas que visam incluir pessoas com deficiência no contexto educacional. Este modelo tem sido implementado pelas escolas de tempo integral, a partir do Plano Nacional de Educação (PNE) em sua meta 6 “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (Brasil, 2014).

A educação em tempo integral incentivou reflexões e discussões relacionadas à educação pública e ampliou as visões e os diálogos de alguns pesquisadores em seus trabalhos, como por exemplo: Sala, Moreno e Duarte (2020), Bernardo (2020), Guimarães e Bernardo (2020) Santos e Lins (2021), Oliveira e Braz (2023) que incentivam a reflexão sobre diversas propostas existentes quanto a forma e finalidade de prolongar a jornada escolar dos estudantes.

Dentro desse grande universo estão os estudantes com deficiência que também se enquadram nos mesmos padrões de ensino que têm sido objeto de muito debate e pesquisa nessa área, cabe destaque aqui as pesquisas de Leite (2017), Sotero, Cunha e Garcia (2019), Morenó Duarte (2020), Bernard e Rigo (2023), Gomes-Silva *et al* (2023) e Gomes-Silva e Zerbata (2024), que entre outras coisas, foram introduzindo aspectos importantes relacionados à inclusão de estudantes com deficiência na educação básica e a este novo modelo educacional. Essa batalha é amplamente apresentada nas instituições de ensino porque faz parte da nossa história inicial. Por isso é importante conhecer os destaques de sua trajetória histórica.

## **2 DA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: PARADIGMAS E AÇÕES**

De acordo com Sasaki (2012), a história da educação especial em seu processo de construção é atravessada pela existência de diversos paradigmas: exclusão, instituição, integração e inclusão. Foi assim que tudo começou no Brasil nos anos 1800, porque antes desse período as pessoas com deficiência eram consideradas inválidas para frequentar e exercer quaisquer tarefas nos ambientes escolares.

Nesse contexto, esses profissionais eram capacitados para receber crianças em hospitais psiquiátricos ou instituições especiais. O período foi caracterizado por iniciativas baseadas na institucionalização, ou seja, o objetivo era “tratar” as pessoas com deficiência a partir do modelo de assistência médica, com o objetivo de compreender a deficiência como doença e, assim, oferecer o tratamento mais adequado para cada pessoa “paciente”. Deste modo:

Os médicos foram os primeiros a estudar os casos das crianças com prejuízos mais graves e criaram instituições para crianças junto a sanatórios psiquiátricos. [...] esses interesses dos médicos pelas pessoas com deficiências teriam maior repercussão após a criação dos serviços de higiene mental e saúde pública que em alguns estados deu a origem ao serviço de inspeção médico-escolar e a preocupação com a identificação e educação dos estados anormais de inteligência (Mendes, 2010, p. 95)

O mesmo autor supracitado acrescenta que as crianças com necessidades especiais eram acolhidas em escolas especiais e as crianças “normais” frequentavam escolas regulares, era claro que a inclusão ou exclusão destes indivíduos estava relacionada com os problemas culturais e sociais em que viviam.

A educação é viabilizada pela presença de indivíduos ou grupos no ambiente escolar, na comunidade e pela oportunidade de integração dessas pessoas no ambiente escolar. A atenção aos deficientes no Brasil teve seu advento no período imperial, quando o Imperador D. Pedro II fundou duas instituições: o Instituto dos Meninos Cegos em 1854 e o Instituto dos Mudos e Mudas em 1857 (Mazzotta, 2011). De acordo com Lanna Junior (2013, p.1):

A instituição foi instalada no Rio de Janeiro e tinha como modelo o Instituto de Meninos Cegos de Paris, cujos métodos de ensino eram considerados os mais avançados de seu tempo. Foi o discurso eloquente do jovem cego e ex-aluno do Instituto de Paris José Álvares de Azevedo que convenceu o imperador a instituí-lo, durante a audiência intermediada pelo médico da corte, ao Dr. José Francisco Xavier Sigae pelo Barão do Rio Bonito, o então presidente da província do Rio de Janeiro.

A esse respeito, Mazzotta (2011) ressalta que, em 1855, Ernesto Hüet, cidadão francês seu irmão professor e diretor do Instituto Bauges, chegaram ao Rio de Janeiro para coroá-lo imperador D. Pedro II. Ao apresentar a D. Pedro II seu plano de criar uma escola para “surdos” aqui no Brasil, Hüet se encarregou de dar aulas para dois alunos do Colégio Vassimon. Em outubro de 1856 assumiu todo o prédio da escola e fundou o Instituto Imperial para Surdos. Em 6 de julho de 1957, centenário de sua criação, o nome foi alterado para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) pela Lei nº 3.189, de 6 de julho.

Galindo (2012) mostra que a implementação dessas duas instituições no Brasil era semelhante ao modelo europeu de gestão de pessoas com deficiência, ou seja, as pessoas com deficiência estavam em asilos, igrejas ou hospitais psiquiátricos. Este lugar é como uma prisão para onde eram enviadas pessoas com deficiência. Era, portanto, um local de residência e de trabalho para a aprendizagem de pessoas cegas e surdas, o que significa que ficam segregadas do seu ambiente familiar por longos períodos de tempo.

Contudo, pesquisas de Mazzotta (2011) mostram que no governo republicano, o marechal Deodoro da Fonseca, chefe do governo interino, assinou o decreto nº 408 que mudou o nome do Instituto Nacional dos Cegos para Benjamin Constant Botelho com a aprovação de seu regulamento.

Por meio do Decreto nº 1.320, de 24 de janeiro de 1891, o Instituto Nacional dos Cegos (IBC) foi nomeado em homenagem ao seu ex-professor de matemática e ex-diretor, Benjamin Constant Botelho de Magalhães. D. Pedro II em setembro de 1857, três anos após a criação do Instituto Benjamin Constant, aprovou a Lei nº. 839, foi fundado no Rio de Janeiro o Instituto de Surdos (Mazzotta, 2011).

Poucos anos após a criação dos institutos, foram criadas oficinas para aprender o ofício. Oficinas de tipografia e encadernação para estudantes cegos e oficinas de tricô para meninas; oficinas de confecção de calçados, encadernação, pontuação e douramento para estudantes surdos.

Mazzotta (2011) ressalta que entre 1854 e 1956 ocorreram iniciativas individuais oficiais e privados como o Instituto de Meninos Cegos e, o Instituto Nacional dos Surdos e depois em 1874 a criação do Hospital Estadual de Salvador na cidade da Bahia, que prestou alguma ajuda aos deficientes. Até 1950 existiam apenas quarenta instituições estatais. Dessas, quatorze delas eram agências convencionais, uma federal, nove estaduais e quatro privadas.

Em 1926, foi fundado o "Instituto Pestalozzi" em Porto Alegre e posteriormente em Minas Gerais. Em 1948, Helena Antipoff fundou o primeiro clube Pestalozzi do Brasil no Rio de Janeiro. Em 1950, a AACD (Associação de Assistência à Criança Deficiente) assinou convênio com a prefeitura de São Paulo. Em 1954, foi fundada no Rio de Janeiro a primeira APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). A esse respeito Silveira e Drago (2010, p.82), comentam:

Aos poucos, esse atendimento foi substituído pela psicologia, na qual se destacou Helena Antipoff. Antipoff realizou diversos cursos de formação de professores, principalmente na região de Betim, Minas Gerais. Por meio da atuação de Helena foram fundadas no Brasil as Sociedades Pestalozzi. A partir de então a sociedade começa a ampliar sua preocupação com o atendimento às pessoas com deficiências e sua inserção no mercado de trabalho. Em 1954 surgem no Brasil as chamadas APAE e em 1960, são criadas Campanhas para educação das pessoas com deficiência visual, auditiva e mental.

Esse período pode ser considerado um marco do Estado Novo (1945-1964), que segundo Mendes (2010) é identificado como um movimento que proporciona a uma ampla implantação da educação especial. Sendo assim, foram criadas no país cerca de 190 instituições de ensino no final da década de 1950, das quais aproximadamente 77% eram escolas públicas e normais. Um período que ficou conhecido como institucionalização (Mendes, 2010). Nas palavras de Galindo (2012, p. 15):

Desse modo a institucionalização (segregação) pendurou até a metade da década de 50 do século XX; pois nesse período, o mundo ocidental vivia grandes transformações com relação aos movimentos sociais. Na década de 60, em consequência das guerras mundiais, surgiu o movimento e foram feitas a institucionalização das pessoas com deficiência mental e outras deficiências. Nesta perspectiva, iniciou-se, então um, modelo de atendimento à implantação de serviços de habilitação profissional, com o intuito de preparar o indivíduo para a integração ou reintegração na vida da comunidade

Esse período representa a ideia de que a institucionalização é chamada de segregação, onde representou um período vinculado à qualificação profissional.

### **3 DO DIREITO A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL**

No Brasil, o direito à educação das pessoas com deficiência é garantido por diversas leis e políticas públicas que visam promover a inclusão e a igualdade. A Constituição Federal de 1988 é um marco fundamental na oferta de atendimento educacional especial às pessoas com deficiência, preferencialmente na principal rede de ensino, conforme seu artigo 208 (Brasil, 1988). Além disso, as Diretrizes Nacionais de Educação e a Lei de Bases (LDB) aprovadas em 1996 reforçam a necessidade de um sistema de educação inclusivo que garanta o pleno desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 1996).

A política nacional de educação especial implementada em 2008 na perspectiva da educação inclusiva traz diretrizes para a inclusão de alunos com deficiência e propõe a oferta de serviços de educação especial em classes comuns de escolas regulares (Brasil, 2008). Este documento enfatiza a importância da formação continuada dos professores e da adaptação da infraestrutura escolar para atender às necessidades dos seus alunos.

Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) estabeleceu os direitos das pessoas com deficiência, incluindo o direito à educação inclusiva em todos os níveis e formas de ensino (Brasil, 2015). Esta legislação prevê a remoção de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais e promove um ambiente educativo justo e sem barreiras.

A ratificação dos Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas (ONU) em 2008 também fortalece o compromisso do Brasil com a educação inclusiva, garantindo igualdade de oportunidades e participação plena na sociedade para pessoas com deficiência (ONU, 2006). Este quadro jurídico e político enfatiza o desenvolvimento contínuo e progressivo do Brasil em direção a uma educação inclusiva e de alta qualidade para todos.

#### **4 PANORAMA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E NO ESTADO DO AMAPÁ**

A educação em tempo integral no Brasil tem se consolidado como uma estratégia fundamental para a melhoria da qualidade do ensino e a promoção da equidade educacional. Este modelo educativo, que amplia a jornada escolar dos estudantes, visa proporcionar um ambiente mais rico em experiências educativas, abordando tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o socioemocional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 34, estabelece a possibilidade de ampliação progressiva da jornada escolar, fomentando a implementação de escolas de tempo integral. A esse respeito, Castro, Leite e Silva (2018, p.7) afirmam:

Isso significa dizer que existiam saberes não ensinados ao aluno que faltavam no seu desenvolvimento escolar. O leque de ensinamentos necessários para um crescimento adequado ao estudante, não se restringia apenas nas matérias ofertadas pela escola desse tempo. Quanto maior o tempo do estudante na escola, melhor seria seu desempenho. Essa nova maneira de ensinar e aprender estariam dispostos paulatinamente ao educando, assim como ao educador.

Vemos assim que o estudo em tempo integral está presente no sistema educacional sindical desde a antiguidade. O artigo 34 da LDB 9394/96 reitera que “a jornada escolar primária inclui pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula e o tempo de permanência na escola aumentará gradativamente” (Brasil, 1996). Dessa forma, a forma como que os alunos



permanecem na escola evoluiria gradativamente. Outro programa que reforçou a legislação que apoia a educação a tempo inteiro foi o Mais Educação, desenvolvido em 2007.

O Programa Mais Educação, marca um avanço significativo na promoção deste modelo educacional. O programa incentiva a extensão da jornada escolar com atividades diversificadas, como oficinas de arte, cultura, esporte e reforço escolar, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes (Brasil, 2007). Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) indicam que, entre 2008 e 2018, houve um aumento expressivo no número de escolas e estudantes participantes do programa, evidenciando a crescente adesão ao modelo de tempo integral (INEP, 2019) no país (Brasil, 1996).

No entanto, a implementação da educação em tempo integral enfrenta desafios significativos. A infraestrutura escolar inadequada e a falta de recursos humanos e financeiros são obstáculos frequentes. Estudos apontam que muitas escolas ainda não dispõem de instalações apropriadas para suportar a jornada ampliada, como refeitórios, bibliotecas e espaços para atividades extracurriculares (Caetano, 2018). Além disso, a formação contínua dos professores e a adaptação curricular são aspectos cruciais para a eficácia do modelo, requerendo investimentos e políticas públicas consistentes.

A expansão da educação em tempo integral no Brasil representa um passo importante para a construção de um sistema educacional mais inclusivo e equitativo. No entanto, para alcançar a universalização deste modelo, é essencial enfrentar os desafios estruturais e financeiros, garantindo a qualidade e a sustentabilidade das iniciativas. A consolidação da educação em tempo integral depende de um compromisso contínuo dos governos e da sociedade, visando proporcionar uma educação de qualidade para todos os estudantes.

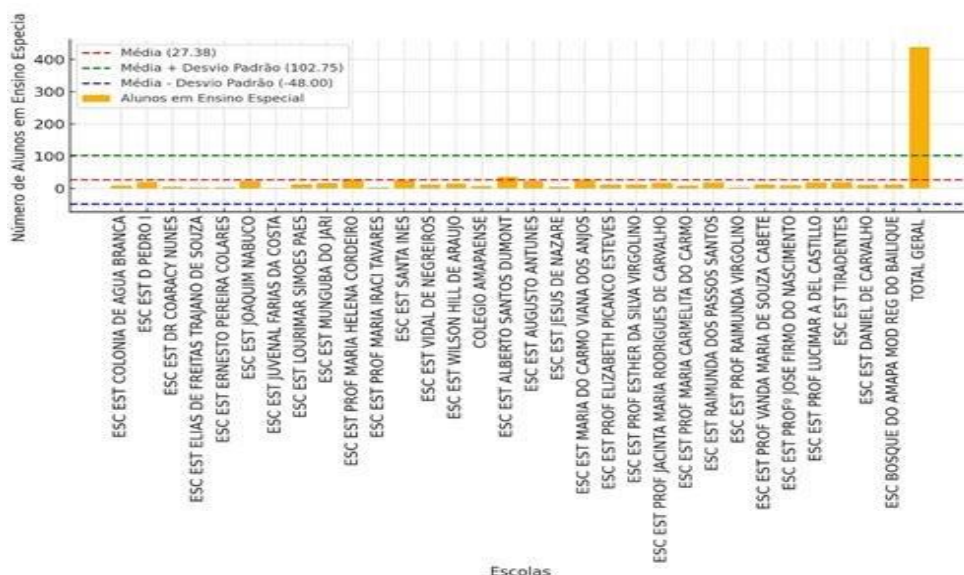
No que tange ao Estado do Amapá, a jornada para a implementação do ensino médio integral começou em 2011 com a adoção do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI). Este programa foi concebido para preparar as escolas para uma expansão da carga horária diária e uma maior flexibilização do currículo. O objetivo era proporcionar uma educação mais holística que não apenas preparasse os estudantes academicamente, mas também os equipasse com habilidades para a vida.

Em 2014, o governo federal intensificou seus esforços com o lançamento do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Esse pacto visava preparar o terreno para uma reforma abrangente do ensino médio, incluindo a expansão da carga horária. No mesmo ano, foi promulgada a Lei nº 13.005/2014, estabelecendo o Plano Nacional de Educação, que, em sua Meta 6, determinava que 50% das escolas públicas deveriam oferecer ensino em tempo integral até o final da década (Brasil, 2014).

O Estado do Amapá respondeu prontamente aos impulsos federais, adaptando seu próprio sistema educacional para incorporar esses novos paradigmas. Em 2015, foi aprovada a Lei nº 1.907/2015, que estabeleceu o Plano Estadual de Educação, ecoando a meta nacional com o mesmo objetivo de expandir o ensino integral. A implementação começou de forma modesta, com a conversão de algumas escolas existentes em centros de ensino integral. Em 2017, a Lei Federal nº 13.415/2017 instituiu formalmente a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, consolidando o compromisso do estado com essa visão educacional.

De acordo com a Gerência de Implantação das Escolas de Tempo Integral da Rede Pública Estadual da SEED-AP (2024), o ensino médio integral no Amapá foi estruturado para não apenas aumentar a quantidade de horas em sala de aula, mas também para enriquecer a qualidade da educação oferecida. O currículo foi expandido e diversificado para incluir disciplinas voltadas para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos, além das tradicionais matérias acadêmicas. Essa abordagem holística visa fornecer uma educação mais completa, preparando os jovens para desafios tanto acadêmicos quanto da vida cotidiana. A Figura 1 ilustra a soma dos estudantes Público-alvo da educação especial por escola de tempo integral no Amapá, permitindo-nos avaliar a extensão e a efetividade da inclusão escolar nesse novo formato educacional.

Figura 1- Número de estudantes da educação especial com Média e Desvio Padrão



Fonte: CEPE/SEED/AP; CENSO ESCOLAR/INEP (2023).

Com base na Figura 1, que apresenta o número de (EPAEE) matriculados nas escolas de Tempo Integral no estado do Amapá, observa-se uma distribuição bastante desigual desse atendimento entre as instituições. A média do número de EPAEE matriculados em ensino especial por escola é de 27,38

alunos, o que, à primeira vista, pode parecer um valor moderado. No entanto, a maioria das escolas está abaixo dessa linha, o que já indica que há uma concentração maior de EPAEE em um número reduzido de escolas.

Ademais, o desvio padrão elevado demonstra que há escolas com um número muito superior de EPAEE em comparação com a maioria. Algumas escolas ultrapassam significativamente a média e se destacam como polos de atendimento especializado. Essas instituições, ao estarem acima da linha que representa a "Média + Desvio Padrão" (102,76), provavelmente sugerem maior infraestrutura e recursos para o atendimento desses estudantes refletindo uma centralização desse tipo de serviço.

Em contraste, a maioria das escolas situa-se entre os valores médios e significativamente mais baixos, algumas chegando mesmo a aproximar-se de zero. Isso reflete que muitas instituições atendem um pequeno número de alunos com necessidades educacionais especiais (EPAEE). Esta baixa procura em determinadas escolas poderá ser explicada pela menor necessidade de atenção especializada em algumas regiões ou pela possível concentração destes alunos em centros educativos específicos.

A Figura 2 oferece uma melhor representação dessa relação. Achados semelhantes foram identificados em pesquisa bibliográfica sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência nas Escolas de Tempo Integral (ETIs) da rede pública brasileira. No estudo realizado por Casto, Leite e Silva (2018), os autores concluem que a inclusão de alunos com deficiências nas ETIs tem ocorrido sem um planejamento prévio adequado para resolver sua situação. Ou seja, não existe uma legislação clara que garanta condições que favoreçam o desempenho acadêmico desses estudantes. A figura 2 abaixo ilustra bem essa situação.

Figura 2- Concentração de estudantes público-alvo da educação especial por escola de tempo integral no Estado do Amapá



Fonte: CEPE/SEED/AP; CENSO ESCOLAR/INEP (2023).

A análise do *heatmap* revela uma distribuição desigual da concentração de alunos em ensino especial nas escolas. Observa-se que algumas escolas apresentam uma alta concentração de alunos, destacadas pelos tons mais escuros no gráfico, o que indica uma maior demanda por esse tipo de atendimento nessas instituições. Essas escolas podem estar atuando como centros especializados ou polos regionais, recebendo um número significativo de alunos em ensino especial, possivelmente devido à sua infraestrutura e capacidade para lidar com as necessidades desse público.

Ademais, os resultados revelam uma grande disparidade na distribuição dos alunos em ensino especial entre as escolas. Algumas instituições assumem um papel central no atendimento a esses EPAAE, enquanto a maioria das escolas atende um número reduzido de estudantes. Esses dados sugerem a necessidade de uma análise mais profunda sobre a alocação de recursos e a capacidade de atendimento especializado nas diferentes escolas, a fim de garantir uma distribuição mais equitativa e eficiente.

## **5 CENÁRIO DA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NA AMAZÔNIA AMAPAENSE**

O Estado do Amapá, localizado na região Norte do Brasil, possui uma área territorial de 142.470,762 km<sup>2</sup> e uma população de aproximadamente 733.508, habitantes, de acordo com o Censo de 2023. A densidade demográfica é de 5,15 habitantes por km<sup>2</sup>, indicando uma baixa concentração populacional.

O estado do Amapá, localizado na região Norte do Brasil, apresenta uma economia predominantemente baseada em atividades extrativas e agropecuárias. A mineração, especialmente de manganês, é um dos principais setores econômicos, complementado pela produção de madeira e a agricultura de subsistência. O Amapá também tem potencial no turismo ecológico, devido à sua rica biodiversidade e paisagens naturais (IBGE, 2020).

A economia do Amapá é diversificada, com destaque para a indústria extrativa mineral, agricultura, pecuária e serviços públicos. Em 2023, a receita realizada pelo estado foi de R\$ 11,25 bilhões, enquanto as despesas empenhadas somaram R\$ 8,5 bilhões. O rendimento mensal domiciliar per capita é de R\$ 1.520. O estado também registra uma frota de 242.574 veículos, o que evidencia um crescimento no setor de transporte e mobilidade urbana (IBGE, 2020).

Na área educacional, o estado possui 131.948 matrículas no ensino fundamental, conforme dados de 2023. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Amapá é de 0,688, refletindo desafios significativos em termos de educação, saúde e renda. A taxa de escolarização entre crianças de 6 a 14

anos é de 99,4%, enquanto a taxa de analfabetismo para pessoas com 15 anos ou mais é de 5,4% (IBGE, 2020).

Ainda no que tange aos aspectos educacionais, o Amapá ainda luta contra índices baixos de desempenho escolar e altas taxas de evasão. Apesar dos esforços para melhorar a infraestrutura das escolas e a qualificação dos professores, a educação básica e superior enfrenta desafios como a falta de recursos e a desigualdade no acesso. Programas de educação integral e inclusiva estão sendo implementados para tentar reverter esse quadro, mas a necessidade de investimentos contínuos e políticas públicas eficazes é evidente (MEC, 2018).

## **6 MATERIAL E MÉTODO**

A metodologia adotada neste estudo baseia-se na análise documental como principal ferramenta para investigar o processo de inclusão de estudantes público-alvo da educação especial nas escolas de tempo integral na Amazônia Amapaense. Optou-se por uma abordagem quantitativa e exploratória, com o intuito de compreender de maneira profunda e contextualizada as práticas inclusivas, as barreiras enfrentadas e as estratégias utilizadas no âmbito escolar.

A escolha pela análise documental deve-se à sua capacidade de fornecer uma visão detalhada sobre como as políticas públicas de inclusão escolar são implementadas e operacionalizadas nas escolas de tempo integral. Segundo Cellard (2008), a análise documental é essencial para a compreensão do contexto e da aplicação de políticas institucionais, permitindo identificar tanto as práticas adotadas quanto os desafios enfrentados pelos atores sociais envolvidos. Além disso, Lüdke e André (2003) destacam a validade da pesquisa documental, apontando que os documentos são fontes estáveis e ricas que perduram ao longo do tempo. Essas fontes podem ser consultadas quantas vezes forem necessárias para aprofundar a análise.

As fontes de dados deste estudo incluíram uma ampla gama de documentos, tais como Planos Pedagógicos das Escolas, Relatórios de Atendimento Educacional Especializado (AEE), Diretrizes e Políticas Públicas emitidas pela Secretaria de Educação do Estado do Amapá- SEED-, além de Relatórios e questionários disponíveis na Gerência de Implantação das Escolas de Tempo Integral da Rede Pública Estadual da SEED-AP. (Lüdke; André, 1986).

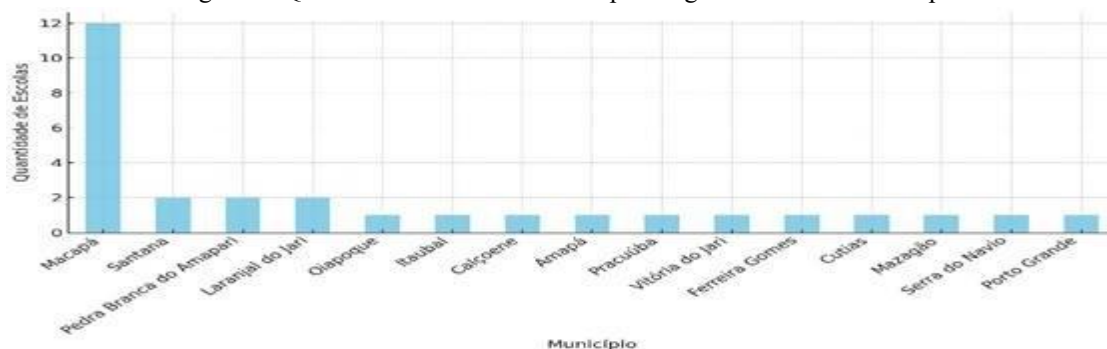
A coleta de dados foi conduzida em três etapas principais. Primeiro, ocorreu a identificação dos documentos relevantes, com foco em materiais que abordem diretamente a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial nas escolas de Tempo Integral. Em seguida, foi realizado o acesso a esses documentos, por meio de solicitações formais às escolas e autoridades educacionais competentes, bem como por meio de plataformas públicas.

Finalmente, os dados foram analisados tanto qualitativa quanto quantitativamente, utilizando-se de estatística descritiva com o objetivo de resumir as informações contidas no conjunto de dados observados, proporcionando uma visão global dos valores (Guedes *et al.*, 2005). Para a apresentação dos resultados, foram elaboradas gráficos e tabelas, que foram discutidos à luz da literatura científica pertinente. A combinação das abordagens quantitativa e qualitativa permitiu uma análise mais aprofundada dos fenômenos, gerando dados mais detalhados e robustos (Richardson, 2017).

## 7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo desta pesquisa foi analisar a implementação das políticas de inclusão escolar para alunos com deficiência nas escolas de tempo integral da Amazônia Amapaense, identificando os principais obstáculos e elementos facilitadores nesse contexto. Para alcançar esse objetivo, a pesquisa buscou responder à seguinte questão central: de que forma as políticas de inclusão escolar para alunos com deficiência são aplicadas nas escolas de tempo integral da Amazônia Amapaense, e quais são as principais barreiras e facilitadores envolvidos nesse processo? Os resultados proporcionam uma visão detalhada sobre a distribuição dessas escolas, com ênfase nas disparidades entre áreas urbanas e rurais, além de examinar o atendimento oferecido aos estudantes público alvo da educação especial. Para aprofundar a compreensão desses resultados, a Figura 3 a seguir ilustra de maneira clara a distribuição das escolas de tempo integral na Amazônia Amapaense.

Figura 3- Quantidade de Escolas de Tempo Integral no Estado do Amapá.



Fonte: Elaborado pelos Autores (2024).

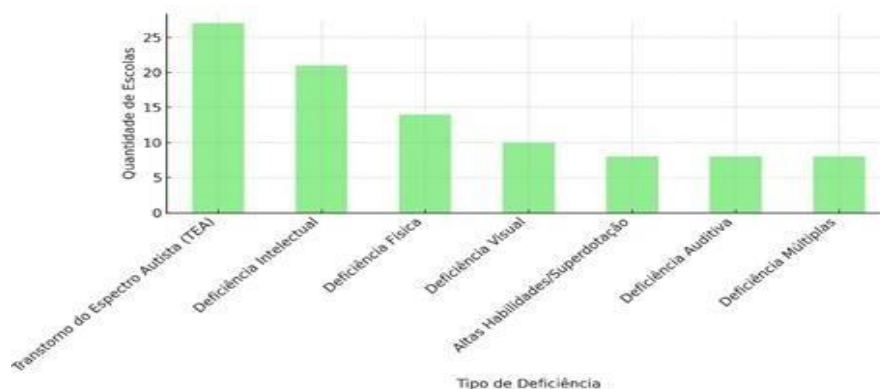
De acordo com o Figura 3 acima, a distribuição das escolas de tempo integral por município revela uma concentração maior dessas instituições em áreas urbanas e economicamente desenvolvidas, o que está em linha com a literatura especializada. Esses municípios, geralmente mais populosos, dispõem de melhores recursos e infraestrutura, facilitando a implementação desse modelo educacional. Em contraste, a expansão em áreas rurais ou menos favorecidas enfrenta desafios significativos, como a falta de infraestrutura e profissionais qualificados, perpetuando desigualdades regionais.

Essa distribuição desigual preocupa, pois limita o acesso a uma educação de qualidade em municípios com poucas ou nenhuma escola de tempo integral, contribuindo para a manutenção de disparidades sociais. A literatura aponta que escolas de tempo integral são fundamentais para a inclusão social e a melhoria da qualidade educacional, estando associadas a melhores indicadores acadêmicos e menores taxas de evasão escolar (Buzeto, 2020).

Este cenário destaca ainda a necessidade de políticas públicas que promovam a expansão equitativa da educação em tempo integral, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma formação completa e inclusiva, independentemente de sua localização (SobreiraFilho, 2020).

A Figura 4 complementa essa análise ao focar especificamente no público-alvo da educação especial atendido nas escolas de tempo integral no Amapá. Ela oferece uma visão detalhada sobre a distribuição desses alunos, destacando as necessidades específicas e as estratégias adotadas para garantir uma educação inclusiva. Esta figura reforça a importância de políticas públicas que assegurem não apenas a expansão da educação em tempo integral, mas também a qualidade e a equidade no atendimento a estudantes com deficiência.

Figura 4- Tipos de necessidades educacionais especiais atendidas nas escolas de tempo integral no Amapá



Fonte: Elaborado pelos Autores (2024).

Conforme a Figura 4, os tipos de necessidades educacionais específicas atendidas nas escolas de Tempo Integral no Amapá evidenciam importantes tendências relacionadas à inclusão educacional no Brasil. Nota-se uma prevalência no atendimento de estudantes com deficiências intelectuais e transtornos do espectro autista (TEA), indicando o foco das políticas públicas e da formação de professores nessas áreas. De acordo com a literatura, como apontado por Carvalho (2019), esses grupos têm recebido maior atenção, o que tem contribuído para um melhor preparo das escolas na sua inclusão.

Além disso, a diversidade de necessidades educacionais específicas atendidas, incluindo deficiências físicas, auditivas e visuais, aponta para um esforço das instituições em abranger uma ampla gama de necessidades, em linha com o conceito de educação inclusiva proposto por Mantoan (2006). No

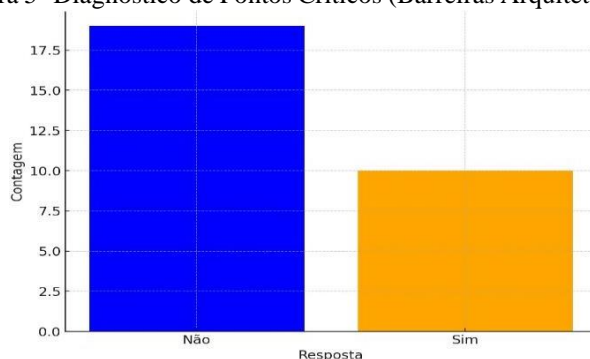
entanto, a menor frequência de atendimento a deficiências sensoriais pode indicar lacunas na formação docente e na disponibilidade de recursos especializados, como discutido por Oliveira (2017). Esses achados também foram corroborados em pesquisa realizada por Pereira *et al.*; (2024), ao analisarem o processo de inclusão de alunos com deficiência no contexto de um Centro Educacional de Tempo Integral (CETI) de Parintins no estado do Amazonas.

Ademais, as políticas públicas, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), desempenham um papel crucial na distribuição de recursos e capacitação, contribuindo para a concentração de esforços em determinadas deficiências. No entanto, para uma inclusão mais equilibrada, é necessário ampliar o foco para atender de forma equitativa todas as deficiências, conforme sugerido por (Glat e Flesch, 2010; Tassa, Rodaski e Cruz, 2023).

Embora o resultado demonstrado na Figura 4 represente um progresso na inclusão, a literatura, como aponta Sasaki (2012), ressalta que a inclusão plena transcende a simples presença física dos estudantes público-alvo da educação especial nas escolas. É essencial assegurar que todos os alunos não apenas estejam presentes, mas que participem ativamente e se beneficiem plenamente do ambiente educacional. Além disso, esse resultado demonstra avanços na inclusão educacional, mas também evidencia a necessidade de um enfoque mais equilibrado e contínuo, garantindo que todas as deficiências sejam abordadas de forma eficaz e verdadeiramente inclusiva.

Nesse contexto, é crucial considerar também os desafios que ainda persistem, como as barreiras arquitetônicas, que podem comprometer a acessibilidade e a participação efetiva dos alunos. A Figura 5, intitulada "Diagnóstico de Pontos Críticos (Barreiras Arquitetônicas)", aborda precisamente esses obstáculos.

Figura 5- Diagnóstico de Pontos Críticos (Barreiras Arquitetônicas)



Fonte: Elaborado pelos Autores (2024)

A Figura 5 evidencia o "Diagnóstico de Pontos Críticos (Barreiras Arquitetônicas)" em escolas de tempo integral da Amazônia Amapaense revela a proporção de escolas que realizou não um diagnóstico formal das barreiras arquitetônicas presentes em suas instalações. Os resultados mostram



que uma porcentagem significativa das escolas não realiza diagnósticos formais das barreiras arquitetônicas, o que implica diretamente na qualidade e na efetividade da inclusão escolar (Brasil, 2015).

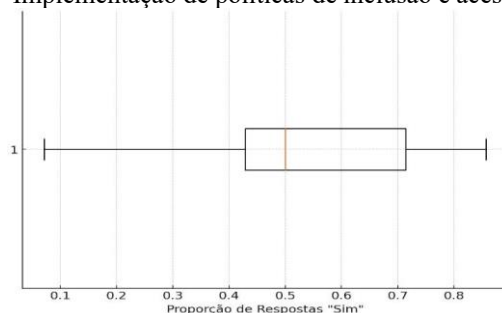
Isso pode refletir uma série de problemas, como falta de conscientização sobre a importância desses diagnósticos, ausência de recursos financeiros e técnicos, ou uma lacuna na formação dos gestores escolares quanto à necessidade de uma infraestrutura acessível. A literatura, como Sasaki (2006), enfatiza que a acessibilidade é a base para a inclusão e que sem um diagnóstico adequado, as escolas não conseguem planejar as adaptações necessárias, perpetuando a exclusão física dos alunos com deficiência

O diagnóstico de barreiras arquitetônicas revela um cenário preocupante de negligência e falta de preparação nas escolas de tempo integral da Amazônia Amapaense. A ausência de diagnósticos formais compromete seriamente a inclusão de alunos com deficiência, perpetuando a exclusão e violando os princípios básicos da educação inclusiva. Para reverter essa situação, é necessária uma ação coordenada entre as escolas, os gestores educacionais e o governo, com foco na formação, no suporte técnico e na fiscalização contínua.

Além disso, essa análise profunda destaca a urgência de medidas para garantir que todos os alunos, independentemente de suas capacidades físicas, tenham acesso a uma educação de qualidade em um ambiente seguro e acessível (Pereira, 2024). Esses achados também foram identificados no estudo de Silva e Duarte (2016), que buscou compreender como é realizado o processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em escolas de ensino de tempo integral em Caruaru-PE.

Ademais, Figura 6, intitulada "Implementação de Políticas de Inclusão e Acessibilidade", oferece uma visão detalhada das estratégias que podem ser adotadas para superar essas barreiras. Essa figura ilustra como a efetivação de políticas públicas focadas em inclusão e acessibilidade é crucial para transformar o cenário educacional, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito aos direitos de todos os alunos.

Figura 6- Implementação de políticas de inclusão e acessibilidade.



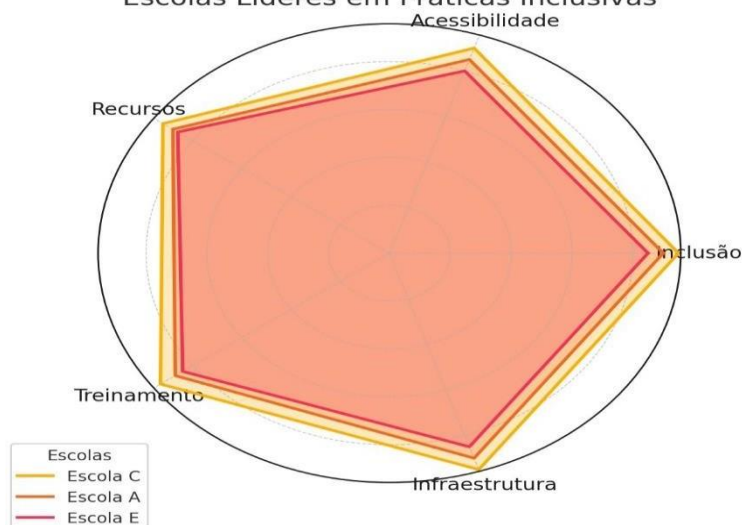
Fonte: Elaborado pelos Autores (2024)

O resultado do *boxplot* da proporção de respostas "Sim" nas escolas de tempo integral oferece uma visão clara da variação na implementação de políticas de inclusão e acessibilidade. A mediana sugere que as escolas, em média, estão adotando cerca de metade das práticas inclusivas necessárias, com variação significativa entre elas. A amplitude interquartil indica uma diversidade considerável nas práticas adotadas, possivelmente refletindo diferenças em recursos ou prioridades entre as escolas. Além disso, a presença de *outliers* pode apontar para escolas que se destacam positivamente ou que enfrentam desafios consideráveis em termos de inclusão. Esses *outliers* merecem atenção especial para entender os fatores que contribuem para essas discrepâncias.

Em resumo, os achados revelam progresso na implementação de políticas inclusivas, mas também destaca a necessidade de maior consistência e suporte para garantir que todas as escolas ofereçam um ambiente acessível e inclusivo para todos os alunos. Isso já havia sido discutido por Sala, Moreno e Duarte (2020) a respeito da organização do AEE (Atendimento Educacional Especializado) num colégio de aplicação organizado em tempo integral.

Para aprofundar a análise, a Figura 7, intitulada "Escolas de Tempo Integral com Melhores Práticas na Amazônia Amapaense", apresenta um perfil detalhado dessas instituições que se destacam na implementação de práticas inclusivas. Essa figura ilustra as características e estratégias adotadas por essas escolas, servindo como um modelo a ser seguido por outras instituições na região. O estudo desses exemplos de sucesso pode fornecer insights valiosos sobre como superar desafios e promover um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo em todas as escolas da Amazônia Amapaense.

Figura 7- Escolas de Tempo Integral com Melhores Práticas na Amazônia Amapaense  
Escolas Líderes em Práticas Inclusivas



Fonte: Elaborado pelos Autores (2024)

A análise da Figura 5 de radar das escolas de tempo integral na Amazônia Amapaense, especificamente das escolas (ESC. EST. DE TEMPO INTEGRAL AUGUSTO ANTUNES- “C”; ESC. EST. DE TEMPO INTEGRAL PROF. JOSÉ FIRMO DO NASCIMENTO- “A” e ESC. EST. QUIL. DE TEMPO INTEGRAL DANIEL DE CARVALHO- “E”), que lideram

em termos de práticas inclusivas, revela importantes *insights* sobre a implementação de políticas de inclusão e acessibilidade nessas instituições educacionais. Esses achados foram encontrados por meio de um questionário de perguntas semi-abertas aplicado no período 01 a 30 de agosto de 2024 via *google forms* para os gestores escolares, levando em consideração as seguintes dimensões: dimensão de inclusão; Acessibilidade; Recursos; Treinamento de professores e infraestrutura.

Na dimensão de Inclusão, a Escola C destaca-se como a líder, com uma proporção elevada de práticas adotadas. Esta escola demonstra um compromisso robusto em garantir que os estudantes público-alvo da educação especial sejam plenamente integrados no ambiente escolar. As escolas A e E, embora também apresentem proporções altas, mostram uma leve diferença que indica a necessidade de um esforço adicional para alcançar o mesmo nível de inclusão observado na Escola (Santos e Carramillo-Going, 2023).

Em termos de Acessibilidade, a Escola C novamente se sobressai, refletindo um ambiente físico mais adaptado para alunos com deficiências. A acessibilidade é um componente vital para a inclusão efetiva, e as variações observadas sugerem que, enquanto as escolas A e E estão comprometidas com a causa, elas ainda enfrentam desafios significativos em tornar suas instalações completamente acessíveis (Brasil, 2015).

A análise da dimensão Recursos revela uma menor variação entre as escolas, indicando uma distribuição mais uniforme dos materiais e tecnologias necessários para apoiar a educação inclusiva. No entanto, a Escola C mantém uma pequena vantagem, possivelmente devido a uma melhor gestão ou maior disponibilidade de recursos, o que pode ter um impacto direto na qualidade da educação oferecida.

Quando se trata de Treinamento, a Escola C novamente se destaca, refletindo um maior investimento em capacitação docente. A formação contínua dos professores é crucial para garantir que os profissionais da educação estejam preparados para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos. As escolas A e E, embora também comprometidas, apresentam uma leve defasagem, sugerindo que um foco mais intenso em capacitação poderia melhorar ainda mais seus resultados.

Finalmente, na dimensão Infraestrutura, a Escola C atinge quase a perfeição, indicando que seu ambiente físico foi amplamente adaptado para suportar as necessidades dos alunos com deficiência. Essa

adequação é fundamental para garantir que as barreiras físicas não impeçam a participação plena dos alunos no ambiente educacional. As escolas A e E, embora bem posicionadas, têm espaço para melhorias, especialmente em garantir que todas as instalações sejam acessíveis e acolhedoras para todos os alunos.

Em síntese, o gráfico de radar evidencia que, embora haja um progresso significativo na implementação de práticas inclusivas nas escolas C, A, e E, existem variações notáveis entre elas. A Escola C, que lidera em quase todas as dimensões analisadas, serve como um modelo para as outras, demonstrando que é possível criar um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo com o devido investimento em infraestrutura, recursos e capacitação. As escolas A e E, enquanto apresentam bons desempenhos, podem se beneficiar de uma análise mais detalhada de suas práticas para identificar áreas específicas de melhoria. Essa análise destaca a importância de um compromisso contínuo com a inclusão, para que todas as escolas possam oferecer uma educação de qualidade e acessível para todos os alunos, independentemente de suas necessidades especiais.

## **8 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo foi orientado pela seguinte questão central: de que forma as políticas de inclusão escolar para estudantes público-alvo da educação especial são aplicadas nas escolas de tempo integral da Amazônia Amapaense, e quais são as principais barreiras e facilitadores envolvidos nesse processo? A pesquisa realizada buscou responder a essa indagação ao analisar a implementação dessas políticas em um contexto marcado por desafios geográficos, sociais e estruturais únicos.

A relevância da investigação está diretamente ligada à importância de assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas deficiências, tenham acesso a uma educação de qualidade. No contexto das escolas de tempo integral, essa premissa ganha ainda mais destaque, visto que a modalidade visa não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o social e emocional dos estudantes. A pesquisa mostrou que, embora as políticas de inclusão estejam presentes, a sua aplicação enfrenta dificuldades significativas, especialmente em áreas mais isoladas da Amazônia Amapaense, onde a infraestrutura das escolas e a formação dos profissionais ainda são insuficientes.

Entre as principais limitações identificadas, destaca-se a falta de infraestrutura adequada para atender as necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial, uma questão crítica que impede a plena inclusão desses estudantes no ambiente escolar. Além disso, a pesquisa revelou que muitas escolas não realizam diagnósticos formais sobre as barreiras arquitetônicas, o que compromete a qualidade da inclusão e perpetua a exclusão desses estudantes. A distribuição desigual de recursos

entre as escolas também foi identificada como um fator que acentua as disparidades regionais, criando um cenário em que a inclusão é mais robusta em alguns centros urbanos e precária em áreas rurais.

Diante dessas constatações, o estudo sugere a necessidade de novas pesquisas que explorem com mais profundidade as práticas que têm se mostrado eficazes nas escolas que lideram em termos de inclusão. Analisar e replicar essas práticas em outras instituições poderia contribuir para uma distribuição mais equitativa dos recursos e uma melhoria geral no atendimento aos estudantes com deficiência. Ademais, a formação contínua de professores e gestores escolares é essencial para que esses profissionais estejam aptos a implementar de maneira eficaz as políticas de inclusão. A criação de políticas públicas que assegurem a infraestrutura necessária, aliada ao uso de tecnologias assistivas, é outra área que merece atenção em futuras investigações.

Em síntese, a pesquisa confirma que, apesar dos avanços na implementação das políticas de inclusão nas escolas de tempo integral da Amazônia Amapaense, ainda há desafios significativos a serem enfrentados. Superar essas barreiras é essencial para garantir que a educação inclusiva se torne uma realidade concreta e efetiva, permitindo que todos os alunos, independentemente de suas limitações, participem plenamente do ambiente escolar e tenham acesso a oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- AMAPÁ. Lei n.º 1.907, de 14 de dezembro de 2015. Estabelece o Plano Estadual de Educação - PEE do Estado do Amapá e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Amapá*, Macapá, 14 dez. 2015.
- BERNARD, Mariele de Fátima; RIGO, Neusete Machado. Programa escola em tempo integral. *Encuentro de Integración de Posgrado - UFFS y UNaM*, v. 1, n. 1, p. 2-2, 2023.
- BERNARDO, Elisangela da Silva. O tempo e sua essencialidade na escola de tempo integral. *Revista Educação em Questão*, v. 58, n. 58, 2020.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Decreto Legislativo n.º 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jul. 2008.
- BRASIL. Decreto n.º 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Institui o Programa Mais Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jan. 2010.
- BRASIL. Decreto n.º 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 jul. 1973.
- BRASIL. Instituto Benjamin Constant. *Histórico*. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br>. Acesso em: 23 jul. 2024.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 23 jul. 2024.
- BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Planalto, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 23 jul. 2024.
- BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em: 23 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Relatório sobre educação integral e inclusiva no Brasil: desafios e avanços*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 23 jul. 2024.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.

BUZETO, Elizete Cristina Carnelós et al. Evasão escolar de jovens e adultos em uma escola pública de Santo André. 2020.

CAETANO, Adriana Maria. Desafios da educação integral no Brasil: infraestrutura e formação docente como fatores críticos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, n. 73, p. 45-60, 2018.

CARVALHO, Rosângela Gavioli. *Educação inclusiva e o atendimento a estudantes com TEA: desafios e práticas nas escolas de tempo integral*. São Paulo: Cortez, 2019.

CASTRO, José de Sousa; LEITE, Michele de Mendonça; SILVA, Ana Maria Tavares. A importância da educação integral para a formação do estudante no Brasil. *Revista Educação & Sociedade*, v. 39, n. 141, p. 7-25, 2018.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

DA SILVA, Risonete Rodrigues; DUARTE, Ana Maria Tavares. Educação inclusiva nas escolas de referências em ensino médio de tempo integral: inclusão/segregação.

DE FÁTIMA BERNARDI, Marciele; RIGO, Neusete Machado. Programa escola em tempo integral. *Encuentro de Integración de Posgrado - UFFS y UNaM*, v. 1, n. 1, p. 2-2, 2023.

DE OLIVEIRA, Lidiana Gomes; BRAZ, Milena Marcintha Alves. Escola de tempo integral e educação integral. *Revista Educação & Ensino*, v. 7, n. 2, p. 15-15, 2023.

EL TASSA, Khaled Omar Mohamad; RODASKI, Janaina Isis; CRUZ, Gilmar de Carvalho. A inclusão de alunos com deficiência nas escolas em tempo integral: reflexões pertinentes. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, v. 13, n. 37, p. 237-252, 2023.

GALINDO, Davi José. *A história da educação especial no Brasil: uma abordagem crítica sobre a inclusão de pessoas com deficiência*. São Paulo: Editora Educacional, 2012.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Eliane Y. Educação especial e inclusão escolar: história e desafios. *Revista Educação Especial*, v. 18, n. 1, p. 1-15, 2005.

GLAT, Rosana; FLESCHE, Lúcia Aparecida. *Educação inclusiva: desafios para a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE)*. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES-SILVA, Amanda Santana et al. Atendimento educacional especializado em escolas de tempo integral. 2023.

GOMES-SILVA, Amanda Santana; ZERBATO, Ana Paula; PRIETO, Rosângela Gavioli. Educação integral e inclusiva: potencialidades do Atendimento Educacional Especializado Colaborativo. *Retratos da Escola*, v. 18, n. 40, 2024.

GUEDES, Daniel Prado et al. *Estatística aplicada à pesquisa educacional: técnicas e métodos*. São Paulo: Atlas, 2005.

GUIMARÃES, Tereza Cristina de Almeida; BERNADO, Elisangela da Silva. O tempo e sua essencialidade na escola de tempo integral. *Revista Educação em Questão*, v. 58, n. 58, 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Amapá: perfil econômico e social do estado*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 23 jul. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar 2019: resumo técnico*. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/indicadores-e-estatisticas/censo-escolar>. Acesso em: 23 jul. 2024.

LANNA JUNIOR, Marcos. *História da educação de surdos no Brasil: contribuições para a educação inclusiva*. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

LEITE, Michele de Mendonça. Educação escolar da pessoa com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral. 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. São Paulo: Editora EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *Educação especial e inclusão escolar: uma análise crítica das políticas públicas brasileiras*. Campinas: Autores Associados, 2010.

MOLL, Jaqueline. *Educação integral: texto de apoio para a formação de professores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2012.

MORENO, Kênia Santos; DUARTE, Amanda Aparecida Pereira. Limites e possibilidades do Atendimento Educacional Especializado numa escola de tempo integral. *Cadernos do Aplicação*, v. 33, n. 1, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova York: ONU, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2024.

PEREIRA, Denilson Diniz et al. A inclusão de alunos com deficiência em um centro educacional de tempo integral em Parintins/AM. *Revista de Estudos Interdisciplinares*, v. 6, n.1, p. 01-12, 2024.



PEREIRA, Rosa Denise Diniz et al. Os desafios da efetivação da política nacional educação especial na zona rural ribeirinha na cidade de Manaus-Amazonas-Brasil. 2024. Tese de Doutorado.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SALA, Marcos Elias; MORENO, Kênia Santos; DUARTE, Amanda Aparecida Pereira. Limites e possibilidades do atendimento educacional especializado numa escola de tempo integral. *Cadernos do Aplicação*, v. 33, n. 1, 2020.

SANTOS, Neide Maria; CARRAMILLO-GOING, Luana. Transtorno do espectro do autismo: formação docente e práticas inclusivas no contexto escolar. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, v. 15, n. 39, p. 595-613, 2023.

SANTOS, Samanta Gabriely Alves; LINS, Carla Patrícia Acioli. Educação integral e escola em tempo integral: aproximações e distanciamentos. *Ensino em Perspectivas*, v. 2, n. 4, p. 1-8, 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Causa impedimento deficiência e incapacidade segundo a inclusão. *Revista Reação*, São Paulo, ano XIV, n. 87, jul./ago. 2012, p. 14-16.

SILVA, Risonete Rodrigues; DUARTE, Ana Maria Tavares. *A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em escolas de tempo integral em Caruaru-PE*. Recife: EdUFPE, 2016.

SILVEIRA, L. V.; DRAGO, R. A educação da criança com deficiência: da segregação às propostas inclusivas. *Revista FACEVV*, Vila Velha, n. 4, p. 82-89, jan./jun. 2010.

SOBREIRA FILHO, José de Mello et al. Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces entre a educação profissional e a educação especial no IFES/Campus de Alegre. 2020.

SOTERO, Cláudia; CUNHA, Joana; GARCIA, Luís. A educação integral e a articulação com o Atendimento Educacional Especializado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 25, n.1, p. 45-60, 2019.

TASSA, Khaled Omar Mohamad; RODASKI, Janaina Isis; CRUZ, Gilmar de Carvalho. A inclusão de alunos com deficiência nas escolas em tempo integral: reflexões pertinentes. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, v. 13, n. 37, p. 237-252, 2023.