



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**AMANDA LOURENÇO DA SILVA**

**O TRABALHO DO AGENTE DE APOIO À INCLUSÃO EM DUQUE DE  
CAXIAS-RJ: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA**

**RIO DE JANEIRO**

**2025**

**AMANDA LOURENÇO DA SILVA**

**O trabalho do agente de apoio à inclusão em Duque de Caxias-RJ: um relato de  
experiência na escola**

Monografia apresentada à Faculdade de  
Educação da UFRJ como requisito parcial à  
obtenção do título de Licenciatura em  
Pedagogia.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joyce Louback  
Lourenço

**Rio de Janeiro**

**Outubro de 2025**

**AMANDA LOURENÇO DA SILVA**

**O TRABALHO DO AGENTE DE APOIO À INCLUSÃO EM DUQUE DE  
CAXIAS-RJ: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) como  
requisito parcial à obtenção do título de **licenciada  
em Pedagogia**.

Aprovada em 7 de novembro de 2025.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup> Dr.<sup>a</sup>. Joyce Louback Lourenço (Orientadora) – FE/UFRJ

---

Prof<sup>ª</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Lima de Souza – FE/UFRJ

---

Prof<sup>ª</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Raquel Baroni – FE/UFRJ

## **AUTORIZAÇÃO**

AMANDA LOURENÇO DA SILVA, DRE:119187674, AUTORIZO a Faculdade de Educação da UFRJ a divulgar total ou parcialmente o presente Trabalho de Conclusão de Curso através dos meios eletrônicos e em consonância com a orientação total do SiBI.

Rio de Janeiro, 7 de novembro de 2025.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço ao meu bom Deus, que me sustentou ao longo de todo este processo, concedendo-me perseverança e sabedoria para enfrentar os desafios da caminhada acadêmica.

Agradeço, de maneira especial, à minha família, pelo apoio incondicional, pelo incentivo constante, e por não medir esforços para que eu permanecesse na Universidade, provendo tudo o que foi necessário para que eu pudesse me dedicar integralmente aos estudos. Em especial, agradeço ao meu padrasto Luiz Sebastião e ao meu irmão Luiz Felipe da Silva, que, enquanto eu cursava a graduação no período noturno, sempre me esperavam no ponto de ônibus, garantindo que eu voltasse para casa em segurança.

Sou imensamente grata ao meu amado noivo, Ezaque Honorato, cuja sua generosidade e incentivo foram essenciais nesta jornada, especialmente por me emprestar seu notebook para que este trabalho fosse concluído.

Manifesto minha profunda gratidão à minha orientadora, Dra. Joyce Louback, pela paciência, dedicação e valiosas orientações, que foram essenciais para a realização desta monografia.

SILVA, Amanda Lourenço da. **O trabalho do agente de apoio à inclusão em Duque de Caxias-RJ**: um relato de experiência na escola. Rio de Janeiro, 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

## **RESUMO**

Esta monografia analisa o trabalho do Agente de Apoio à Inclusão (AAI) no município de Duque de Caxias – RJ. A pesquisa propõe uma discussão sobre as mudanças no campo da educação especial no Brasil, que variou entre períodos excludentes, integracionistas até chegar no modelo inclusivo. A partir da perspectiva da educação inclusiva, mostramos como a trajetória das políticas públicas na área impulsionou a criação do cargo de AAI. Diante dos desafios profissionais e formativos dos agentes, a monografia apresenta um relato de experiência que descreve a rotina de trabalho na promoção da inclusão de alunos com deficiência em salas de aula regulares na cidade mencionada. Como resultados, o texto reforça a necessidade de se ter acesso à formação continuada adequada para os AAI. Além disso, indicamos como esta temática ainda demanda maiores discussões no campo acadêmico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Agente de Apoio à Inclusão; Educação Inclusiva; Mediação Escolar; Estágio não-obrigatório; Formação continuada.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AAI - Agente de Apoio à Inclusão

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAP – Colégio de Aplicação da UFRJ

CEB -Câmara de Educação Básica

CEE- Conselho Estadual de Educação

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CME - Conselho Municipal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CP - Conselho Pleno

DAIE - Departamento de Acessibilidade e Inclusão Educacional

DC - Duque de Caxias

DIPEPI - Diretoria de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

EJA - Educação de Jovens e Adultos

IBC - Instituto Benjamin Constant

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INES - Instituto Nacional da Educação dos Surdos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

MDB - Movimento Democrático Brasileiro

MPF - Ministério Público Federal

NAAH/S - Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

PAEE - Plano de Atendimento Educacional Especializado

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB - Produto Interno Bruto

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPP - Projeto Político Pedagógico

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão

SME- Secretaria Municipal de Educação

SRM - Salas de Recursos Multifuncionais

USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional



## SUMÁRIO

|                                                                                                                              |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                       | <b>10</b> |
| <b>1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO .....</b>                                                     | <b>12</b> |
| 1.1 PANORAMA SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL .....                                                  | 12        |
| 1.2 PRINCIPAIS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS A PARTIR DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX .....                                  | 14        |
| <b>2 O PROFISSIONAL DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEPÇÃO E ATUAÇÃO NO BRASIL E EM DUQUE DE CAXIAS, RIO DE JANEIRO.....</b> | <b>20</b> |
| 2.1 ORIGEM, REGULAMENTAÇÃO E O PAPEL DOS AGENTES DE APOIO À INCLUSÃO.....                                                    | 20        |
| 2.2 AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO CONTEXTO DA MEDIAÇÃO.....                                                                   | 22        |
| 2.3. PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DO AGENTE DE APOIO À INCLUSÃO....                                                              | 23        |
| 2.4. O AGENTE DE APOIO À INCLUSÃO EM DUQUE DE CAXIAS – RJ: LEGISLAÇÃO, ATRIBUIÇÕES E CAMPO DE ATUAÇÃO.....                   | 24        |
| <b>3 O AGENTE DE APOIO À INCLUSÃO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NO CAMPO.....</b>                                               | <b>30</b> |
| 3.1 CONTEXTO DA ESCOLA: INFRAESTRUTURA, PÚBLICO ATENDIDO E DESAFIOS EDUCACIONAIS.....                                        | 30        |
| 3.2 VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO.....                                                                                                | 31        |
| 3.3. IMPRESSÕES A PARTIR DESTA EXPERIÊNCIA.....                                                                              | 36        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                             | <b>37</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>                                                                                       | <b>38</b> |

## INTRODUÇÃO

No Brasil, a inclusão educacional tem sido um assunto com importância gradativa nos últimos anos, sendo fundamental para a formação de professores e de uma educação inclusiva e acessível a todos os alunos. Nessa conjuntura, o papel do Agente de Apoio à Inclusão (AAI) nas escolas públicas é essencial para garantir que alunos com necessidades específicas possam aproveitar um ambiente escolar adequado, com suporte pedagógico e social.

Minha motivação para a realização desta monografia foi a minha experiência pessoal vivenciada durante o estágio não-obrigatório feito em uma escola pública municipal localizada em Duque de Caxias, Baixada Fluminense. Durante o período que permaneci nesse ambiente escolar, percebi a dificuldade em compreender qual era de fato o meu papel como profissional de apoio e algumas perguntas surgiram: como foi criado o cargo de agente de apoio à inclusão? Quais são suas responsabilidades no ambiente escolar? Como o trabalho desses agentes contribui para a inclusão dos alunos com deficiência na classe regular de ensino? Essas questões foram essenciais para transformar minhas dúvidas como agente de apoio em projeto de pesquisa.

A pesquisa é justificada pela importância do tema na sociedade e, claro, para a formação de professores. No âmbito social, a inclusão escolar é garantida pela Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, são algumas leis que asseguram que todo aluno com deficiência tem direito à educação básica de qualidade.

A metodologia utilizada foi qualitativa, com revisão bibliográfica, buscando entender e interpretar os fenômenos estudados, reconhecendo a complexidade dos contextos sociais, culturais e individuais. Análise documental e relato de experiência. A seleção dos textos partiu de uma investigação de autores que tratam da política de educação inclusiva no Brasil e da história da formação dos agentes de apoio. A revisão bibliográfica permitiu reunir contribuições teóricas relevantes para a análise do objeto de estudo, mesmo sem o uso direto dos dados da rede municipal de Duque de Caxias. A partir da análise documental foram consultadas legislações, diretrizes, decretos e normativas que regulamentam o papel dos profissionais de apoio ao longo dos anos. Já o

relato de experiência foi escolhido justamente por permitir a sistematização da prática no campo observado e oferecer considerações significativas para os estudos sobre a formação profissional para a educação inclusiva.

Os objetivos deste trabalho foram definidos a partir da minha experiência como agente de apoio à inclusão e da reflexão teórica feita na pesquisa. O objetivo geral é analisar qual é o trabalho dos agentes de apoio no Brasil e no município de Duque de Caxias – RJ. Já os objetivos específicos são identificar como surgiram esses profissionais, quais são suas atribuições, desafios e a precarização de seu trabalho. Também é um dos objetivos específicos verificar os processos históricos que mudaram o propósito da educação inclusiva no Brasil, a partir do exame da legislação do país.

Minha monografia está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, faço um panorama histórico da educação inclusiva no Brasil. Discorro sobre três fases importantes da perspectiva da inclusão: período excludente, integracionista e inclusivo. Apresento as principais políticas públicas que marcaram o avanço na inclusão dos alunos com deficiência a partir dos meados do século XX. No segundo capítulo apresento, a partir da discussão da necessidade dos profissionais de apoio na sala de aula, uma análise da origem, regulamentação, desempenho e precarização do cargo dos agentes de apoio no Brasil e, especificamente, no município de Duque de Caxias. Por fim, no terceiro capítulo, falo da minha experiência como agente de apoio à inclusão, de como esse trabalho se tornou meu projeto de pesquisa, por meio das minhas vivências com dois alunos com especificidades diferentes e os desafios enfrentados neste processo. A pesquisa é concluída com as considerações finais, que apresentam reflexões sobre o trabalho dos agentes de apoio à inclusão, a partir de uma abordagem teórica que busca compreender as políticas de inclusão no Brasil e os desafios enfrentados por esses profissionais na promoção da inclusão dos alunos com deficiência na escola.

## **1. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO**

A inclusão educacional no Brasil não ocorreu por acaso, mas foi construída ao longo de um processo histórico que inclui avanços e retrocessos, que vão desde um modelo educacional excludente até as reivindicações por uma escola inclusiva. O atendimento educacional à pessoa com deficiência é marcado por diferentes políticas públicas e a adoção de novas abordagens pedagógicas. Dessa forma, este capítulo discute a trajetória da inclusão escolar no Brasil, analisando seus marcos históricos e as transformações no modelo educacional.

### **1.1. Panorama sobre a educação especial e educação inclusiva no Brasil**

Ao tratarmos da história da educação especial é importante discutirmos os processos que transformaram as práticas assistencialistas em um processo real de inclusão. Além disso, é necessário abordar a época em que a oferta desse tipo de educação começa a ser pensado para indivíduos considerados “ineducáveis”. De acordo com Mendes (2006), podemos desenhar uma trajetória da educação especial a partir do século XVI, período em que médicos e pedagogos começam a apostar nas potencialidades daqueles estudantes excluídos dos processos educativos. No entanto, predominaram práticas baseadas na institucionalização em asilos e manicômios (MENDES, 2006, p. 387), as quais demonstram que, naquele momento histórico, havia um pensamento vigente que justificava o confinamento nestas instituições como uma forma de cuidado e proteção daqueles indivíduos considerados “anormais”.

Conforme consta na “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva” (BRASIL, 2007), durante o período imperial, o Brasil criou duas instituições para atender às pessoas com deficiência: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos<sup>1</sup>, em 1854; e o Instituto dos Surdos Mudos<sup>2</sup>, em 1857, ambos localizados no Rio de Janeiro (BRASIL, 2007, P.2). O perfil dos atendimentos era focado nas pessoas com deficiência visual e auditiva, causando a exclusão de indivíduos com deficiências físicas e intelectuais.

---

<sup>1</sup> Atualmente a instituição se chama Instituto Benjamin Constant (IBC).

<sup>2</sup> Hoje chamado Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES).

No século XIX começaram a surgir as primeiras escolas especiais, mas essas instituições não foram criadas com a intenção de incluir os alunos com deficiência. De acordo com Santos, Velanga e Barba (2017), a sociedade queria afastar as crianças com deficiência do convívio social, colocando-os em classes separadas, reforçando a exclusão. É importante ressaltar que, ainda neste período, foram criadas turmas especiais nas escolas regulares, as quais recebiam aqueles estudantes considerados casos difíceis, mostrando como a educação especial foi tratada naquele momento histórico. Somente no século seguinte foi possível pensar em alternativas ao modelo de instituições residenciais, principalmente, a proposição de escolas e turmas direcionadas a pessoas com deficiência (MENDES, 2006).

Já no começo do século XX, destacamos a criação do Instituto Pestalozzi, em 1926, cujo foco no (...) “atendimento às pessoas com deficiência mental” (BRASIL, 2007, p.2). Em 1945, a pesquisadora e educadora Helena Antipoff organizou, na Sociedade Pestalozzi, o primeiro atendimento educacional especializado para pessoas com altas habilidades/superdotação (Ibid). Alguns anos depois, em 1954, foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), voltada para apoiar e atender pessoas com deficiência e suas famílias (MEC/SEESP, 2007).

Em meados do século XX, podemos destacar o surgimento de uma disputa entre práticas de integração e inclusão educacional. Costa, Maciel, Miguel, Oliveira, Tuchinski e Wathier (2016) oferecem uma crítica ao movimento integracionista, segundo a qual a escola coloca responsabilidade no aluno pelo aprendizado, sendo dever deles aprender e, caso não alcancem esse saber, deveriam voltar para classes especiais. A escola não se preocupava em se adequar às necessidades dos alunos, eram eles que deveriam se adaptar ao ensino tradicional<sup>3</sup>. Conforme Mantoan (2003), a escola continua sendo uma instituição excludente, pois não se abre a novos saberes, limitada aos saberes tradicionais, e quando os alunos não se encaixam nesses saberes, seguem sendo excluídos. Mesmo que a escola receba alunos diferentes, ela os exclui na hora de ensinar, pois não se adapta à realidade desses estudantes. Ainda que o aluno esteja de corpo presente em sala de aula, ele é excluído por não se adequar a essas formas de ensino, formas de avaliação e

---

<sup>3</sup> Esse movimento só teve uma mudança no final do século XX com a publicação da *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais* (1994), documento internacional que provou a urgência de se criar um sistema educacional em que todas as crianças sejam respeitadas em suas diferenças e tenham suas necessidades atendidas. Falaremos sobre esta mudança adiante no trabalho.

linguagem. O sistema de ensino acredita que, só porque todos os tipos de alunos estão inseridos no ambiente escolar, a escola já é democrática. No entanto, o ensino padronizado não garante que todos estejam, de fato, incluídos. Conforme afirma Mantoan (2003):

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela. (Mantoan, 2003, p. 12).

Desta maneira, nota-se que a escola ainda é um lugar que enfrenta desafios, mesmo inserindo historicamente os alunos marginalizados. A falta de uma mudança nos fundamentos educacionais impediu que esses alunos fossem completamente introduzidos no ensino formal, aumentando a desigualdade social e educacional de acesso ao saber.

## **1.2. Principais políticas públicas brasileiras a partir da segunda metade do século XX**

A partir da instauração da Ditadura Militar brasileira, pode-se abordar os usos da educação como ferramenta de controle social, a fim de formar pessoas obedientes, sem espírito crítico e que não contestassem o regime (KUHNEN, 2017). Neste contexto, a institucionalização da educação especial foi marcada como política pública na década de 1970, em todo o território brasileiro. No plano econômico e político da época, esse processo sofreu impacto significativo devido aos acordos que o governo brasileiro, por meio do Ministério da Educação (MEC), firmou com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) (Idem). Durante a ditadura militar, as políticas públicas voltadas para a educação especial começaram a ser sistematizadas em âmbito nacional, porém ainda se baseavam em uma concepção excludente e integracionista da educação. Conforme discutem Garcia e Kuhnen (2020), não se falava em educação inclusiva, mas sim em uma proposta de integração dos alunos com deficiência que conseguissem se adaptar à escola, sem que houvesse qualquer mudança estrutural ou curricular por parte do sistema educacional.

A criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, representou a consolidação dessa política de institucionalização da educação especial no

Brasil, sob forte influência internacional, especialmente dos Estados Unidos, por meio dos acordos com a USAID. A deficiência era compreendida como um desvio individual, baseada em uma divisão entre “normal” e “patológico” (GARCIA E KUHNEN, 2020, p. 71), e não como uma questão social ou de direitos, o que reforçava práticas segregacionistas.

Com o fim da Ditadura Militar em 1985, o Brasil passou por um processo de redemocratização, onde começaram as mudanças nas políticas educacionais e sociais. Nesse contexto, foi elaborada a Constituição Federal de 1988, em que a perspectiva inclusiva da educação especial ganhou força no Brasil, ao estabelecer a educação como um direito de todos. No artigo 208, inciso III, determina-se o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". (BRASIL, 1988).

Se durante a Ditadura Militar as pessoas com deficiência eram encaixadas em um mesmo padrão, numa lógica homogênea e excludente, essa começou a ser modificada na década de 1990, quando se passou a reconhecer que cada pessoa aprende de maneira única e que as necessidades educativas devem respeitar essas diferenças pessoais (KUHNEN, 2017). Nesse período, o Brasil passava por transformações significativas no campo educacional, impulsionadas pela abertura democrática. A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) tiveram um papel primordial na formação das políticas públicas de educação inclusiva. Essas declarações garantiram o compromisso com uma educação que pudesse acolher todos os estudantes. (SECUNDINO E SANTOS, 2023).

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996).<sup>4</sup> Em seus artigos 58 ao 60, a Lei passa a reconhecer a educação especial como parte integrante do sistema regular de ensino, defendendo que ela deve ser ofertada, preferencialmente, nas escolas regulares. A partir disso, reafirma-se o direito dos alunos com deficiência de conviverem no mesmo espaço que os alunos sem deficiência, assegurando, quando necessário, serviços de apoio especializado. Essa mudança legal reflete uma nova

---

<sup>4</sup> Ainda na década de 1990, destacamos a promulgação da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Decreto nº 3.298/1999), a qual indica que a educação especial não é uma escola separada, e sim que deve estar presente em todas as etapas escolares, além de ser um complemento do ensino regular, e não uma substituição. (SECUNDINO E SANTOS, 2023).

concepção de educação, fundamentada na valorização da diversidade e na construção de práticas inclusivas.

Em 2001<sup>5</sup>, o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 10.172, determinou um conjunto de metas para a Educação Especial. O documento afirmou o compromisso de que todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham vagas em qualquer nível escolar, além de valorizar a formação docente, as adaptações na estrutura física das escolas e do atendimento educacional especializado (AEE). Já a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 diz que é dever do sistema de ensino assegurar que todos estejam matriculados no ambiente escolar, sem exceção. Ou seja, o aluno com deficiência tem o direito de frequentar a escola, recebendo todo o suporte necessário e com qualidade.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002 regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, ao nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, define que as universidades devem preparar os futuros professores da rede regular de ensino com conteúdos que contemplem (...) “as crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2002). Também em 2002 destacamos o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), pela Lei nº 10.436/02, e sua garantia no sistema educacional brasileiro, e a publicação da Portaria nº 2.678/2002, que estabelece como deve ser ensinado o uso do Braille para a língua portuguesa nas redes de ensino. Essa padronização, em território nacional, facilita o aprendizado de pessoas com deficiência visual.

Em 2003, primeiro ano do Governo de Luís Inácio Lula da Silva, o MEC implementou o Programa Educação Inclusiva, que busca assegurar o direito à diversidade, promovendo um ambiente escolar inclusivo. Com isso, o MEC passou a oferecer formação para gestores e docentes, auxiliando-os a garantir que todas as pessoas tenham acesso à escola e que seja oferecido o Atendimento Educacional Especializado. (SECUNDINO E SANTOS, 2023).

---

<sup>5</sup> No ano 2001, o Brasil oficializou a Convenção da Guatemala de 1999 por meio do Decreto nº 3.956/2001. Esse decreto afirma que todas as pessoas têm os mesmos direitos, e que é considerado discriminação qualquer forma de preconceito que impeça uma pessoa com deficiência de exercer seus direitos como cidadã (SECUNDINO E SANTOS, 2023).



No ano seguinte foi lançado pelo Ministério Público Federal (MPF) o documento intitulado *O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, que reforça o direito dos alunos com deficiência de estudarem nas mesmas turmas que os demais alunos. Também em 2004 destacamos o Decreto nº 5.296/2004, cujo objetivo era colocar em prática as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000. Essas leis tratam dos direitos das pessoas com deficiência. Esse decreto contribuiu para impulsionar a inclusão, tanto na educação quanto na sociedade.<sup>6</sup>

Já no segundo Governo Lula, em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), pelo Ministério da Educação. O PDE frisou a importância de tornar os ambientes escolares acessíveis, promovendo adaptações físicas para garantir o acesso de estudantes com deficiência. Também reforçou a necessidade de formação continuada dos docentes. Além disso, foram criadas salas de recursos, que oferecem apoio pedagógico especializado aos estudantes com deficiência. (BRASIL, 2007). O Decreto nº 6.094/2007 se integra ao programa Todos pela Educação, que determina que o sistema educacional promova uma educação inclusiva em todos os níveis educacionais (BRASIL, 2007).<sup>7</sup>

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), por meio do Decreto nº 6.571/2008, trata do AEE (Atendimento Educacional Especializado), que é um apoio oferecido aos alunos com deficiência, por meio de atividades e recursos planejados para auxiliá-los no processo de aprendizagem. Esse apoio pode ser realizado com aulas assistidas ou com a presença de professores capacitados. O atendimento deve estar alinhado ao projeto pedagógico da escola, e não pode ocorrer fora do ambiente escolar, nem prejudicar o andamento das aulas no ensino regular.<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> Ainda durante o primeiro governo Lula foram criados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), que são centros especializados que oferecem atendimento educacional específico para estudantes superdotados. (SECUNDINO E SANTOS, 2023).

<sup>7</sup> Em 2007 foi lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, com a proposta de incluir no currículo temas relacionados às pessoas com deficiência na educação básica, e também a criação de ações afirmativas para que pessoas com deficiência possam ingressar na universidade.

<sup>8</sup> No contexto da segunda gestão Lulista, destacamos a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, do Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), estabelece diretrizes que os estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação devem estar matriculados nas turmas regulares das escolas; A Resolução CNE/CEB nº 04/2010, a qual mostra que todos os estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades nas turmas regulares devem estar matriculados no sistema de ensino, além de terem acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE); E o Decreto nº 7.084/2010, que

Em 2011, primeiro ano do Governo Dilma Rousseff, foi estabelecido o Decreto nº 7.611/2011, que diz que os alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou são superdotados devem estar matriculados no ensino regular e receber atendimento educacional especializado; e o Decreto nº 7.612 foi instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, chamado 'Viver sem Limite', onde o acesso à educação é garantido a partir da implantação das salas de recursos multifuncionais, transporte escolar acessível, acessibilidade no ensino superior, educação bilíngue, entre outros direitos (BRASIL, 2011). Já em 2012 destacamos a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista (Lei nº 12.764/2012) consolida uma série de direitos para este grupo, inclusive, as possíveis punições para instituições escolares que pratiquem atos discriminatórios. Em 2014, foi lançado o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu a Meta 4, que determina que todos os alunos entre 4 e 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou superdotação tenham acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado. (SECUNDINO E SANTOS, 2023).

Durante a segunda gestão de Dilma Rousseff, o Brasil aprovou o Estatuto da Pessoa com deficiência (BRASIL, 2015), que afirma, no Capítulo IV, que é proibido por lei que instituições de ensino cobrem taxas extras por oferecer acessibilidade para esses alunos. O país ainda aprovou a Lei Brasileira de Inclusão, documento embasado na Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência. Essa lei tem como foco garantir que essas pessoas tenham seus direitos respeitados, tenham igualdade de oportunidades e possam participar plenamente da sociedade (KUHNEN, 2017).

No primeiro ano do Governo de Jair Bolsonaro foi sancionado o Decreto nº 9465/2019 criou a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação<sup>9</sup>, que atua em diferentes frentes, como a implementação de ações para apoiar pessoas com deficiência, a educação bilíngue de surdos e as tradições culturais brasileiras. Em 2020 foi instituído o Decreto nº 10.502/2020, criando uma política que, apesar de se dizer inclusiva, acaba incentivando a volta das escolas especiais, abrindo espaço para a segregação dos alunos com deficiência.

---

afirma o compromisso do Ministério da Educação em assegurar que os materiais didáticos da rede pública sejam acessíveis para os estudantes da educação especial e seus docentes.

<sup>9</sup> Esta secretaria substituiu a Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Por fim, este levantamento destaca o Decreto nº 11.342, instituído em 2023, durante o primeiro ano do terceiro Governo Lula, que recria a Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão (Secadi) e a Diretoria de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (DIPEPI), reforçando as políticas voltadas à inclusão e à diversidade do Brasil. (BRASIL, 2023).<sup>10</sup>

Confirma-se, pela trajetória histórica, que a educação inclusiva no Brasil teve progressos significativos. Esse percurso aborda, inicialmente, o modelo excludente, no qual indivíduos com deficiência eram segregados no sistema educacional. Posteriormente, transita-se para um modelo integracionista, que buscava inserir essas pessoas no contexto escolar, porém sem promover mudanças necessárias na estrutura pedagógica e estrutural. Por fim, avança-se para o modelo de educação inclusiva, que defende transformações no sistema educacional, de modo a atender todos os estudantes, sem qualquer tipo de distinção, embora ainda persistam muitos desafios. Nesse contexto, destacamos como o papel do agente de apoio à inclusão, profissional que contribui para garantir que qualquer aluno tenha o direito de ser auxiliado no ambiente escolar, torna-se fundamental para se pensar no novo momento da educação inclusiva no Brasil. Por isso, no próximo capítulo, serão abordados o conceito, as atribuições, a importância e os desafios que permeiam o trabalho desse profissional.

---

<sup>10</sup> Também no ano de 2023 foi lançado o novo Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Novo Viver sem limite –, por meio do Decreto nº 11.793/ 2023. Entre as novidades, o documento inclui o termo “capacitismo” pela primeira vez na legislação brasileira, o que (...) “representa o compromisso no enfrentamento às violências e à discriminação, deliberada ou acidental, que pessoas com deficiência sofrem diariamente em suas vidas.” (BRASIL, 2023).

## **2. O PROFISSIONAL DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEPÇÃO E ATUAÇÃO NO BRASIL E EM DUQUE DE CAXIAS, RIO DE JANEIRO**

Neste capítulo será discutido o cargo de agente de apoio à inclusão, a partir do debate sobre a necessidade desse profissional no contexto escolar. Discutiremos a importância da mediação para a garantia do direito à educação, bem como as práticas desenvolvidas e os desafios enfrentados nesse campo.

### **2.1. Origem, regulamentação e o papel dos agentes de apoio à inclusão**

Como vimos no capítulo anterior, vários documentos internacionais foram produzidos para pensar no direito à educação para todos à educação pública de qualidade, como também orientar o processo de inclusão.<sup>11</sup> Vale destacar que esses marcos internacionais impulsionaram o debate sobre a inclusão dos alunos com deficiência no Brasil, mas, as redes regulares não tinham professores especializados para atender esses estudantes. Desta forma, destaca-se a emergência dos agentes de apoio como profissionais imprescindíveis, cujo papel é auxiliar o professor regente com os alunos inclusos.

Os agentes de apoio à inclusão surgem no cenário educacional brasileiro após a implementação de políticas públicas focadas na educação inclusiva, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008). Com esse documento, o número de alunos público-alvo da educação especial passou a crescer na rede regular de ensino. Antes do surgimento desta política, os profissionais que atuavam com os estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) eram professores especializados. Após a implementação desta normativa, foi possível a contratação de agentes de apoio à inclusão, que não precisam, necessariamente, ser professores, mas atuam no suporte aos estudantes com deficiência. (LOPES E MENDES, 2023). Em outros termos, conforme discute Bezerra (2020), (...) “a PNEEPEI transformou a Educação

---

<sup>11</sup> Alguns dos documentos são os seguintes: Declaração de Cuenca, em 1981; Declaração de Sunderberger, em 1981; Declaração Mundial sobre Educação para Todos – UNESCO, em 1990; aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos – Tailândia, em 1990; Informe Final do Seminário da UNESCO de Caracas, em 1992; Declaração de Santiago, em 1993; Normas Uniformes para Pessoas com Incapacidades, aprovadas em Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1993; Declaração de Salamanca, de Princípios, Política e Prática em Educação Especial – UNESCO, em 1994; Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ONU, em 2006 (MOUSINHO; SCHMID; MESQUITA; PEREIRA; MENDES; SHOLL e NÓBREGA, 2010).

Especial em um serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado, em tese, ao PAEE de forma extraclasse, em regime de contraturno, no espaço-tempo das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), por professores especializados”. (BEZERRA, 2020, p. 674). Destacamos, nesta política, o uso dos termos "cuidador" ou "monitor" para se referir ao profissional de apoio à inclusão.

Já em 2009, foi publicada a Resolução nº 4, de 1º de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009). Neste documento, percebe-se que foi utilizada a expressão "outros profissionais da educação", os quais possam atuar no apoio, em “atividades de alimentação, higiene e locomoção” (BRASIL, 2009). Destacamos, ainda, a publicação da Nota Técnica nº19, de 8 de setembro de 2010, que trata especificamente dos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. A normativa inclui os “profissionais de apoio” como parte dos serviços de educação especial oferecidos pelas escolas. Esta atividade profissional deve prover, entre outras coisas, as necessidades específicas do “estudante público-alvo da educação especial não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes. ” (BRASIL, 2010). Outro aspecto importante é definir que o profissional de apoio não deve desenvolver atividades educacionais diferenciadas ao estudante PAEE, e nem se responsabilizar integralmente pelo ensino deste aluno, chamado atenção para a parceria que deve se estabelecer com o professor e demais profissionais da escola.

Em 2012, foi promulgada a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro, que diz respeito à Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. No documento, em seu parágrafo primeiro, define-se o profissional como “acompanhante especializado”. (BRASIL, 2012). Chamamos atenção para o Decreto n.º 8.368, de 2 de dezembro de 2014, que regulamenta a lei citada anteriormente. Neste documento utilizaram a nomenclatura "acompanhante especializado" (BRASIL, 2012; 2014). Por fim, em 2015, foi promulgada a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência), que assegura o direito da pessoa com deficiência no ambiente escolar. No artigo dedicado ao direito à educação, o texto da lei determina que é obrigatória a presença do “profissional de apoio escolar”, cuja função é exercer

(...) 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).

A legislação deixa claro que esse profissional não substitui o professor, que atua como um mediador no processo de aprendizagem (LOPES E MENDES, 2023). Os profissionais contratados possuem perfis diferentes: alguns têm ensino médio completo, sem formação superior; outros são formados ou estudantes de pedagogia e psicologia. (Ibidem).

O agente de apoio à inclusão é um profissional que, no ambiente escolar, exerce a função de auxiliar na interpretação de estímulos ambientais dos estudantes, evidenciando os aspectos principais e atribuindo significado à informação recebida. Dessa maneira, o agente de apoio proporciona que os conteúdos sejam mais acessíveis aos estudantes. Além de mediar os conteúdos, o agente ajuda esses alunos a compreenderem variações nas informações sensoriais, como visão e audição. O profissional de apoio pode contribuir para o desenvolvimento da flexibilidade diante das mudanças que podem ocorrer no dia a dia do estudante, especialmente em situações que exijam novas adaptações. O AAI exerce a função de intermediário entre o aluno e os acontecimentos que ocorrem no ambiente escolar, conduzindo as interpretações e as ações. Esse trabalho inclui outras áreas, como aspectos sociais, comportamentais, comunicativos, pedagógicos e até mesmo cuidados diários, como o auxílio à higiene. O papel desse agente vai além da sala de aula, estendendo-se ao pátio e aos passeios escolares, sempre com objetivos sociais e pedagógicos. (MOUSINHO; SCHMID; MESQUITA; PEREIRA; MENDES; SHOLL; NÓBREGA, 2010).

## **2.2. As relações interpessoais no contexto da mediação**

O vínculo do agente de apoio à inclusão com o professor regente representa uma colaboração em sala de aula. O professor continua sendo o responsável por todos os seus alunos, inclusive pelo estudante que necessita de um profissional de apoio. Conforme discutimos, não é função do agente substituir o professor, mas sim atuar em conjunto, como um colaborador, criando um ambiente propício para que esse estudante esteja integrado ao processo pedagógico. (MOUSINHO; SCHMID; MESQUITA; PEREIRA; MENDES; SHOLL; NÓBREGA, 2010). A relação do agente de apoio com o aluno não deve ser uma relação de cuidador, nem se deve adotar uma conduta de superproteção. O profissional de apoio, com a ajuda do professor regente, deve encontrar a dosagem exata

de como agir com o estudante, de modo a estimular a autonomia do aluno (MANTOAN, 2003).

Já na relação entre família e escola, o profissional de apoio tem como dever auxiliar na aprendizagem, e a família tem interesse nesse auxílio. No entanto, em alguns momentos, podem surgir dúvidas por parte dos responsáveis. Dessa forma, é imprescindível que a equipe pedagógica possua o conhecimento técnico necessário para atingir as metas pedagógicas coerentes com a etapa escolar de cada aluno. Contudo, isso não elimina a importância da escuta e da parceria com a família, que conhece o cotidiano e as particularidades da criança. O papel da família com o agente de apoio parte do princípio de que é fundamental que o profissional se comunique com o responsável claramente, informando os avanços que o aluno está tendo, pois, essa troca de informações ajuda a que esse progresso do aluno se estenda para além dos muros da escola (MOUSINHO; SCHMID; MESQUITA; PEREIRA; MENDES; SHOLL; NÓBREGA, 2010).

### **2.3. Precarização do trabalho do agente de apoio à inclusão**

O surgimento do agente de apoio à inclusão não teve como finalidade principal auxiliar o professor regente. No entanto, sua atuação contribui significativamente para a organização do trabalho docente com os alunos com deficiência. (SCHREIBER, 2012). Conforme podemos ver a partir da observação das leis e documentos oficiais que tratam do profissional de apoio escolar, no Brasil são utilizadas diversas nomenclaturas para os profissionais de apoio. Concordamos com Lopes e Mendes (2023) sobre a falta de padronização para o nome e cargo assumido por esses profissionais. Mesmo assim, segundo a pesquisa de Bezerra (2020), o agente de apoio acaba assumindo uma função semelhante à de um professor especializado, apontando para o processo de precarização do trabalho docente.

Em sua dissertação de mestrado, Martins (2011) discute o trabalho do agente de apoio à inclusão nas escolas municipais, marcada pela falta de formação específica para atuar na área, pelo baixo salário e pela contratação temporária. Martins enfatiza que o agente de apoio deixou de ser compreendido como alguém com potencial pedagógico, sendo oficialmente designado como monitor ou cuidador. Como muitos desses profissionais contratados possuem apenas o ensino médio e não têm especialização, isso

acaba comprometendo a inclusão dos alunos. A autora também discute a rotatividade desses agentes, o que dificulta a criação de vínculos com os estudantes. Com isso, fica evidente a falta de valorização institucional do cargo. Além disso, com a escassez de profissionais, eles acabam tendo que atender mais de um aluno e acabam tendo que improvisar alguma atividade em sala, às vezes sem conexão com o que o professor regente está passando em sala. Martins critica a ausência de políticas públicas eficazes, que não têm uma regulamentação sobre o agente de apoio à inclusão.

#### **2.4. O agente de apoio à inclusão em Duque de Caxias – RJ: legislação, atribuições e campo de atuação**

Após fazermos uma análise do contexto nacional e das atribuições desses profissionais, abordaremos nesta seção a situação do agente de apoio à inclusão no município de Duque de Caxias - RJ.

Duque de Caxias é uma cidade situada na Baixada Fluminense, estado do Rio de Janeiro. O nome Duque de Caxias é uma homenagem ao patrono do Exército Brasileiro, Luís Alves de Lima e Silva, o Duque de Caxias, popularmente conhecido como “o Pacificador”, nascido na região em 1803.<sup>12</sup> A cidade tem limite ao norte com Petrópolis e Miguel Pereira; ao sul, com a cidade do Rio de Janeiro; ao leste, com a Baía da Guanabara e Magé; e, a oeste, com São João de Meriti, Belford Roxo e Nova Iguaçu. Antes da década de 1940, Duque de Caxias, São João de Meriti, Nova Iguaçu e Nilópolis faziam parte de uma só cidade. Atualmente, o município está dividido em quatro distritos: o primeiro distrito, em Duque de Caxias; o segundo, em Campos Elísios; o terceiro, em Imbariê; e o quarto, em Xerém.

Segundo o último censo do IBGE (2022), o município possui mais de 800 mil habitantes em seus 465 km<sup>2</sup>, com população estimada de 808.161 pessoas, terceiro município mais populoso do Rio de Janeiro, ficando atrás da capital e de São Gonçalo; e o Produto Interno Bruto (PIB) da cidade é de cerca de R\$ 57,1 bilhões de reais, figurando entre os municípios com 20% de maior renda per capita do Brasil.<sup>13</sup> Atualmente, a cidade

---

<sup>12</sup> Além dos dados citados, Duque de Caxias preserva alguns patrimônios históricos, como a Igreja de Nossa Senhora do Pilar, o antigo Porto do Pilar, utilizado por D. Pedro I, e a Fazenda São Bento, marco inicial da colonização no Vale do Rio Iguaçu.

<sup>13</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/duque-de-caxias.html>. Acesso em 01 ago. 2025.



é governada pelo prefeito Jonathas Rego Monteiro Porto Neto, o Netinho Reis (MDB /RJ).

De acordo com o Censo Escolar de 2024, o município possui 279 escolas públicas, das quais 188 são escolas municipais, 89 colégios estaduais, 2 escolas federais e 297 escolas privadas. Nas redes públicas, estão matriculados 4.200 estudantes na creche; 10.342 na pré-escola; 42.604 alunos estão matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental; 33.530 os estudantes matriculados nos anos finais do ensino fundamental; e, no ensino médio, estão registrados 25.880 alunos; na Educação de Jovens e Adultos (EJA), cerca de 9.361 matrículas; e, na educação especial, 6.019 estudantes.<sup>14</sup>

Ainda conforme os dados do Censo Escolar mais recente, constata-se que 15,8% das escolas contam com infraestrutura básica. Considerando a acessibilidade, 71% das escolas (total de 199 estabelecimentos escolares) do município de Duque de Caxias contam com acessibilidade, número maior do que a média estadual e nacional. Destacamos ainda que 86% das escolas contam com dependências com acessibilidade (57% das escolas contam com salas de atendimento especial), e 76% dispõem de sanitários com acessibilidade.<sup>15</sup>

A Secretaria Municipal de Educação (SME) de Duque de Caxias conta com um Departamento de Acessibilidade e Inclusão Educacional (DAIE / Educação Especial), que trata das políticas destinadas ao atendimento aos alunos com deficiência. E, ainda, o Conselho Municipal de Educação (CME/DC), órgão colegiado criado em 1997 e reformulado em 2005.<sup>16</sup> Dentre as principais deliberações do CME/DC referentes à educação especial, destacamos a Deliberação CME/DC nº 016/2016, que fixa normas para a Educação Especial na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, no Sistema de Ensino Municipal de Duque de Caxias. No documento, em seu Capítulo IV (Da formação profissional), artigo 12, a norma prevê a presença de professor de apoio permanente em sala de aula, cuidador e mediador.<sup>17</sup>

---

<sup>14</sup> Censo Escolar 2024. Disponível em: <<https://qedu.org.br/municipio/3301702-duque-de-caxias>> Acesso em 01 ago. 2025.

<sup>15</sup> Censo Escolar 2024. Disponível em: <<https://qedu.org.br/municipio/3301702-duque-de-caxias/censo-escolar/infraestrutura>>. Acesso em 01 ago. 2025.

<sup>16</sup> SME Duque de Caxias. Disponível em: <https://eduque.smeduquedecaxias.rj.gov.br/pagina/cme>. Acesso em 01 ago. 2025.

<sup>17</sup> CME/DC nº 016/2016. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1eTGSeerPSTmPNIUjs2TdTvvy9Si\\_iQi5/view](https://drive.google.com/file/d/1eTGSeerPSTmPNIUjs2TdTvvy9Si_iQi5/view). Acesso em: 15 ago. 2025.

De acordo com Vogas e Santos (2019), cinco anos antes da realização de seu estudo, o município de Duque de Caxias já apresentava um crescimento significativo no número de estudantes com deficiência (VOGAS E SANTOS, 2019, p.2), o que levou à procura de soluções no suporte. Desta forma, despertou a urgência na efetivação de um profissional, chamado AAI, para tratar as múltiplas necessidades desses alunos durante o seu tempo de permanência no ambiente escolar. O desempenho do AAI nas escolas em Duque de Caxias é embasado em diretrizes legais que garantem a inclusão de alunos com deficiência.

O trabalho de Vogas e Santos ressalta que a admissão dos AAIs a princípio focou em estagiários de ensino médio na modalidade de formação de professores e, mais tarde, em alunos de graduação em pedagogia. Todavia, obstáculos como carga horária reduzida dos estagiários em pedagogia (4 horas diárias) e a crise econômica conduziram a manutenção da contratação de estagiários de nível médio, conduzindo a um período reduzido da atuação desse profissional e uma rotatividade mais alta do que o previsto. As funções dos agentes são amplas, incluindo tanto o suporte na alimentação, locomoção, higiene e saúde quanto o apoio pedagógico (VOGAS E SANTOS, 2019). O profissional de apoio é responsável por supervisionar e auxiliar os estudantes durante as refeições, auxiliá-los na locomoção e higienização, orientá-los nas atividades pedagógicas. Embora seja relevante o trabalho do agente de apoio à inclusão, esses profissionais lidam com diversos desafios. O artigo ressalta um “visível déficit” ao longo da formação acadêmica dos estagiários, muitos dos quais não tiveram a disciplina de Educação Especial em suas graduações de pedagogia.

A ausência de conhecimento sobre as particularidades das deficiências e transtornos é uma barreira significativa para a eficácia do trabalho destes profissionais. Sobretudo, o artigo mostra que o trabalho dos AAIs, apesar de fundamental, pode ocasionar barreiras no ambiente escolar. Depoimentos indicam “desconforto gerado” em salas de aulas com três adultos (professor regente e dois agentes de apoio), às condições do espaço físicos não atendem as necessidades e práticas pedagógicas não foram plenamente eficazes. Esta circunstância aponta uma preocupação de que, em determinadas ocasiões, a exclusividade de atenção possa promover a exclusão em nome da ilusão, enfraquecendo a prática pedagógica. O texto traz outro ponto crítico que é a

“ausência do vínculo institucional” dos agentes de apoio à inclusão, que geralmente não participam da preparação do plano de aula do professor regente e nem das reuniões de equipe escolar ou produção do projeto político pedagógico (PPP), o que dificulta a realização do trabalho (Idem, p. 11-12).

Por fim, a coordenadora de educação especial de Duque de Caxias não vê a necessidade de um profissional para todos os estudantes com deficiência de apoio, uma vez que, segundo as autoras existem um elevado índice de solicitação de AAI por parte das escolas, dos responsáveis e consequentemente do Ministério Público.

A CEE tem buscado desfazer esse aparente equívoco através de ações que informem, conscientizem e divulguem aos pais, professores, gestores e em determinados momentos, até mesmo o poder judiciário que para alguns dos alunos da educação especial, as adaptações curriculares e estratégias personalizadas de avaliação por exemplo, são suficientes para eliminar as barreiras de aprendizagem ou permanência na escola, respeitando sempre as especificidades de sua deficiência, logo, não se faz necessário o suporte de um agente de apoio (VOGAS E SANTOS, 2019, p. 11).

No que diz respeito à regulamentação do cargo do Agente de Apoio à Inclusão no município de Duque de Caxias, chamamos atenção para o Edital 002/2019, que dispunha sobre o Processo Seletivo Simplificado para seleção de candidatos à contratação temporária e formação de cadastro de reserva, para atender as demandas da SME, já antecipava admissões temporárias desses profissionais. O edital foi respaldado pela Lei Municipal nº 1.922, de 08 de dezembro de 2005, regulamentada pelo Decreto Municipal nº 5.537, de 02 de fevereiro de 2009, além do artigo 37, inciso IX, da Constituição Federal de 1988, que permite contratações por um curto período para atender às necessidades extraordinárias dos interesses públicos. (DUQUE DE CAXIAS, 2019).

Conforme o Edital, as pessoas contratadas para a função de Agente de Apoio detêm atribuições específicas separadas em duas categorias: agente à inclusão I e agente à inclusão II. O agente à inclusão I tem o dever de apoiar o desenvolvimento da escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades. Entre suas responsabilidades estão: auxiliar na realização das atividades pedagógicas propostas pelo professor, acompanhar o aluno durante a rotina escolar, zelar por sua higiene, alimentação e segurança, estimular sua autonomia e participar de ações pedagógicas como planejamento, conselhos de classe e grupos de estudo (DUQUE DE CAXIAS, 2019). O Agente de Apoio à Inclusão II, além das tarefas descritas acima, atua no zelo da saúde dos estudantes que apresentam condições individualizadas, como uso de sondas, cateteres, traqueostomia, entre outros. Esse agente

é encarregado pelo controle e higienização de materiais e pela assistência direta à saúde do estudante. Para isso, exige-se formação técnica ou superior em Enfermagem, com registro ativo no Conselho Regional da categoria. (DUQUE DE CAXIAS, 2019).

Para entender a formação do agente de apoio à inclusão, é importante contextualizá-la dentro do panorama da formação de professores para educação inclusiva no Brasil. O artigo de CARMO; FUMES; MERCADO; MAGALHÃES (2019) mostra um contexto contraditório entre o avanço da inclusão no ambiente escolar e a formação profissional. Ainda que a inclusão de pessoas com deficiência tenha sido um marco central das políticas educacionais desde o final século XX, a formação destes profissionais foi e continua sendo tratada como algo não emergencial.

Colocada em segundo plano, a baixa prioridade na formação dos docentes, fez com que a inclusão não fosse plenamente eficaz. A prioridade foi a inserção dos alunos nas redes regulares de ensinos, sem que houvesse uma qualificação de qualidade nos profissionais de apoio. Embora tenha tido a orientação dos documentos internacionais e a universalização dos profissionais, incluindo assuntos sobre inclusão na grade curricular, isso não sustenta o desempenho de qualidade dos futuros professores, o que evidencia a necessidade do agente de apoio à inclusão (CARMO; FUMES; MERCADO; MAGALHÃES, 2019).

Em uma busca pelo *site* da SME a partir do termo *agente de apoio à inclusão*, foi possível encontrar, a partir do ano de 2023, algumas notícias sobre a formação dos agentes de apoio à inclusão. Em 30 de agosto<sup>18</sup> daquele ano, a SME registra a realização do I Encontro Formativos desses profissionais, evento que ofereceu materiais e oficinas para os agentes aprenderem a atuar com os alunos com deficiência (em suas múltiplas variações) e auxiliar os professores no processo de inclusão escolar. O informe dá conta de 700 agentes de apoio à inclusão, contratados pelo edital 002/2019. Em 16 de outubro de 2023<sup>19</sup>, a SME noticiou a proposição de mais um ciclo de formação de educadores, desta vez, direcionado para Agentes de Apoio à Inclusão I e II, contratados e estagiários.

---

<sup>18</sup> SME Caxias promove o I Encontro Formativo com Agentes de Apoio à Inclusão. Disponível em: <https://eduque.smeduquedecaxias.rj.gov.br/informes/exibeChamadaInforme.do?idInforme=16208>. Acesso em 15 ago. 2025.

<sup>19</sup> SME é inovadora e visionária na inclusão. Disponível em: <https://eduque.smeduquedecaxias.rj.gov.br/informes/exibeChamadaInforme.do?idInforme=16252>. Acesso em 15 ago. 2025.

Já em abril de 2025<sup>20</sup>, a prefeitura celebrou a contratação de 295 novos Agentes de Apoio à Inclusão e a criação de 295 turmas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em junho<sup>21</sup>, a Secretaria do município mais uma vez apresentou um informe sobre os encontros formativos promovidos pelo Departamento de Acessibilidade e Inclusão Educacional (DAIE) realizou encontros formativos voltados aos Agentes de Apoio à Inclusão da Rede Municipal, visando construir práticas inclusivas na escola.

O que podemos notar é que, a partir da nova gestão municipal, houve um esforço em promover práticas formativas voltadas aos agentes de apoio à inclusão. No entanto, reforço neste trabalho o compromisso em discutir, a partir da minha experiência, os desafios que os agentes de apoio enfrentam no seu cotidiano, e lembrar um período da minha atuação como estagiária em que foi possível notar como a nossa formação ainda é falha e não dá conta de todos os problemas. É o que será apresentado no próximo capítulo.

---

<sup>20</sup> Confira os avanços realizados em 100 dias de gestão. Disponível em:  
<https://eduque.smeduquedecaxias.rj.gov.br/informes/exibeChamadaInforme.do?idInforme=16573>.  
Acesso em 15 ago. 2025.

<sup>21</sup> Educação municipal reforça compromisso com a inclusão formando novos agentes de apoio. Disponível em:  
<https://eduque.smeduquedecaxias.rj.gov.br/informes/exibeChamadaInforme.do?idInforme=16677>.  
Acesso em 15 ago. 2025.

### **3. O AGENTE DE APOIO À INCLUSÃO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NO CAMPO**

Neste capítulo apresento meu relato de experiência profissional como agente de apoio à inclusão em uma escola municipal<sup>22</sup> localizada no município de Duque de Caxias, região metropolitana do Rio de Janeiro, região da Baixada Fluminense. Será abordado o cotidiano de um agente de apoio ao aluno com deficiência, desafios e a importância desse profissional no ambiente escolar. Este capítulo foi construído a partir das observações cotidianas feitas ao longo do tempo em que trabalhei na função de agente de apoio.

Chamo atenção que, a princípio, a ideia inicial para a realização deste trabalho consistia na coleta de dados públicos junto à Secretaria de Educação de Duque de Caxias. O intuito era obter informações básicas e indispensáveis, como o número de agentes de apoio à inclusão nomeados para a rede municipal, a formação desses profissionais, a forma de contratação, a distribuição por distritos e os critérios usados para destinar esses profissionais nos diferentes níveis de ensino. Esses dados eram essenciais para fundamentar o desenvolvimento da pesquisa e entender a estrutura da política de inclusão no município.

As perguntas desenvolvidas não tinham caráter opinativo, muito menos solicitavam entrevistas presenciais. Consistiam em questionamentos que, por sua vez, deveriam constar em qualquer base pública de dados da Secretaria de Educação. Porém, a falta de clareza impossibilitou a obtenção de tais informações. O roteiro com dez perguntas foi enviado por e-mail, conforme solicitado pelos próprios servidores da Secretaria, mas nenhuma resposta foi obtida. Diante da falta de respostas e da impossibilidade de obter dados simples para respaldar minha pesquisa, foi necessário mudar a metodologia. A alternativa encontrada foi a revisão bibliográfica e o relato de experiência. O modo de busca pelos dados foi cansativo.

#### **3.1. Contexto da escola: infraestrutura, público atendido e desafios educacionais.**

A escola está localizada no bairro Jardim Gramacho, em Duque de Caxias, - RJ. A unidade atende alunos da Educação Infantil, do ensino fundamental, anos iniciais e

---

<sup>22</sup> O nome da escola será omitido neste trabalho a fim de obedecer aos critérios de ética científica.

finais, e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O funcionamento da escola ocorre nos turnos diurno e noturno.

Como estagiária pude observar que a escola possui: rampas, banheiros, biblioteca, cozinha, refeitório, pátio coberto, quadra, salas da diretoria, sala dos professores, sala da secretária. Os alunos das séries iniciais ficam no primeiro andar, e no segundo andar estão a sala da educação infantil e a sala de recurso. Apesar de se propor a ser inclusiva, é perceptível que a escola ainda apresenta sérias limitações estruturais. Não possui banheiro com acessibilidade para pessoas com deficiência, nem banheiro adaptado à Educação Infantil, parque infantil ou pisos adequados. A escola encontra-se com o chão apenas em cimento, representando riscos à segurança de alunos e funcionários, além de dificultar a locomoção e, claro, o processo de inclusão.

Segundo os dados do Censo Escolar de 2024<sup>23</sup>, a escola possui 17 professores, 80 alunos matriculados na fase pré-escolar, 402 matrículas nos anos iniciais, 106 alunos na EJA e 22 alunos com deficiência, indicando que a escola atende a diferentes faixas etárias e especificidades. No entanto, também se evidenciam alguns desafios no ambiente escolar. Os dados evidenciam, também, alguns desafios, como a distorção idade-série que, entre 100 alunos das séries iniciais, 45 deles estavam com atraso escolar de dois anos ou mais. Esse cenário impacta diretamente o processo de ensino e aprendizagem.

### **3.2. Vivências no estágio**

A oportunidade de realizar o estágio como agente de apoio à inclusão surgiu por meio da plataforma Super Estágios<sup>24</sup>. O site disponibilizou vagas em algumas escolas do município de Duque de Caxias em agosto de 2023. Não houve a realização de um processo seletivo formal, foi necessário apenas realizar a inscrição na plataforma e, em seguida, comparecer à Secretária de Educação para apresentação dos documentos exigidos. Mesmo sem compreender qual seria o meu papel na escola, aceitei o trabalho,

---

<sup>23</sup> Os dados foram consultados no site QEdu. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/censo-escolar>.

<sup>24</sup> De acordo com o site, a plataforma é descrita da seguinte forma: “A Super Estágios é reconhecida em todo Brasil pela excelência na administração de estagiários. Oferecemos o melhor serviço de divulgação de vagas, recrutamento, seleção dos candidatos e gestão dos programas de estágio, com o permanente acompanhamento de todos os processos. Somos uma fábrica de realizar sonhos e desde 2009 trabalhamos para entregar a melhor solução na administração de estágios, o que nos torna líder no segmento. Coloque sua empresa em boas mãos e não tenha dor de cabeça. Contrate os melhores estagiários com a Super Estágios.”. Disponível em: <https://www.superestagios.com.br/index/>.

pois precisava de um emprego de meio período que me permitisse conciliar com as aulas da universidade.

Após ser admitida, recebi instruções sobre quais documentos deveria levar à Secretaria de Educação de Duque de Caxias. Com toda a documentação correta, fui orientada a entregar minha carta-convite com um mês de antecedência do início das aulas à gestão da escola designada. Antes da minha chegada, a escola contava com apenas um agente de apoio contratado pela prefeitura, que trabalhava oito horas diárias. Eu era a única estagiária e, por isso, fiquei responsável por acompanhar dois alunos com necessidades especiais. A escola recebia alunos com deficiência, porém não havia agentes de apoio suficientes para atender a demanda, contrariando o que é garantido por lei para oferecer um atendimento adequado e inclusivo.

Esse período de antecedência era necessário para que a gestão conseguisse se estruturar para a minha chegada. Todavia, ao retornar um mês depois, no meu primeiro dia de estágio, notei que não havia nenhum planejamento feito. A diretora não havia se organizado para a minha chegada, não tinha clareza sobre o que eu deveria fazer e, ali mesmo, decidiu, de última hora, que eu ficaria responsável por acompanhar dois estudantes<sup>25</sup> incluídos com perfis e necessidades diferentes.

O primeiro aluno era um adolescente do sexo masculino de 13 anos com Trissomia 21 (Síndrome de Down) e atraso na fala, que estava cursando o 7º ano, e que não sabia ler e nem escrever. A segunda era uma criança do sexo feminino de 5 anos com epilepsia, atraso na fala e seletividade alimentar, aluna da Educação Infantil. Ao ser designada para acompanhar esses alunos, não recebi nenhuma orientação da gestão escolar sobre como deveria proceder. Não havia um plano pedagógico definido, e eu não sabia exatamente qual seria a minha função em relação a cada um deles.

A diretora dividiu meu tempo diário de estágio, que era de quatro horas, em dois momentos: das 7h30 às 9h30, eu ficava com o aluno do 7º ano; e das 9h30 às 11h30, com a aluna da Educação Infantil. Com o aluno do 7º ano, minha função era permanecer com ele na sala de aula, garantindo que ele não se levantasse nem saísse do espaço. Sempre me sentava na última carteira da fileira, na ponta; as mesas eram organizadas em duplas,

---

<sup>25</sup> A identidade dos estudantes será omitida neste trabalho obedecendo os critérios de sigilo na pesquisa científica.



para bloquear qualquer tentativa de fuga. A única atividade que ele realizava durante as duas horas era interagir com uma garrafa plástica que tinha um pequeno furo na tampa, de onde ele retirava lápis de cor, um por vez. Essa era sua única ocupação. Nenhuma outra proposta pedagógica era oferecida, o que deixava claro que meu papel não era auxiliá-lo nas atividades pedagógicas e nem promover sua socialização com os colegas. Na prática, minha função se resumia a garantir que ele não atrapalhasse o andamento das aulas. O professor insistia para que eu permanecesse ao lado do aluno durante todo o tempo, alegando que, caso contrário, o estudante poderia se aproximar dos colegas do sexo masculino para tocá-los ou tentar se sentar sobre eles. Em uma ocasião específica, durante uma atividade audiovisual em sala de aula, o aluno saiu do controle e sentou no colo de um colega. Diante da situação, precisei solicitar suporte ao professor, que prontamente interveio e me orientou a sair da sala por alguns minutos, para que ele pudesse estabilizar o ambiente.

Em outro momento marcante do estágio, o aluno de 13 anos fugiu da sala e correu em direção à quadra, um dos espaços da escola que ele mais gostava. No local, uma professora que estava com sua turma olhou para mim e, visivelmente incomodada, pediu que o estudante fosse tirado dali pois ele dava medo nos alunos dela. Essa fala me deixou perplexa e profundamente abalada. Eu não sabia como reagir diante de tamanha falta de sensibilidade e respeito. Apenas chamei o aluno para voltar à sala, mas ele se recusou. Pedi, então, o apoio do professor responsável, que levou cerca de 15 minutos para conseguir conduzi-lo de volta.

Com a aluna da educação infantil, a orientação que recebi foi de permanecer com ela fora da sala de aula, principalmente na quadra, durante a maior parte da manhã. A justificativa era evitar que ela “atrapalhasse os colegas”, pois, por ser uma criança agitada e com dificuldade de permanecer sentada, acreditava-se que ela acabaria “destruindo” a sala e interrompendo a aula. No entanto, essa orientação partia de uma percepção individual e subjetiva sobre o comportamento da aluna, sem que houvesse qualquer tentativa de adaptação ou uso de estratégias pedagógicas inclusivas. Essa conduta contraria os princípios da educação inclusiva, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que assegura o direito à educação em igualdade de condições com os demais alunos, sem discriminação e com a devida acessibilidade. Além disso, a aluna também apresentava seletividade alimentar. Durante o horário do almoço, eu tentava incentivá-la a comer a refeição da escola, mas ela recusava e só se alimentava

com biscoitos e doces trazidos de casa. Sem orientação de profissionais ou apoio da gestão, essa responsabilidade recaía apenas sobre mim, o que evidenciava, mais uma vez, a falta de suporte adequado para atender às necessidades específicas dos alunos.

Outro aspecto que se tornou um grande desafio foi a falta de clareza sobre os cuidados higiênicos com os alunos. Por exemplo, eu não sabia que teria que acompanhá-los ao banheiro. Como o aluno era um adolescente de 13 anos, isso se tornou uma situação constrangedora e delicada. Além disso, precisei fazer a troca de fralda da aluna de 5 anos. Como minha experiência anterior no estágio obrigatório no Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp) havia mostrado que a troca de fraldas e o acompanhamento de alunos ao banheiro são funções atribuídas aos professores e não aos estagiários, fui para o estágio não obrigatório sem saber que essas tarefas poderiam ser de minha responsabilidade.

A ausência de informações sobre a rotina de cuidados e a falta de um planejamento específico para as atividades do estágio me deixaram insegura e despreparada para lidar com diversas situações. A falta de comunicação e a confusão de responsabilidades geraram desconforto e incerteza. Fiquei diante de situações complexas, sem o suporte necessário e sem orientação adequada sobre como proceder de maneira segura e pedagógica. Essa experiência evidenciou não apenas a necessidade de aprimorar minha formação em educação especial, mas também a ausência de uma estrutura organizada dentro da escola para oferecer suporte aos alunos com deficiência. Em nenhum momento fui orientada sobre como planejar atividades ou como interagir com os alunos de maneira eficaz e inclusiva.

O que mais me incomodava era a falta de clareza quanto ao meu papel. Sentia como se estivesse ali para “vigiar” ou “controlar” os estudantes, e não para contribuir com seu desenvolvimento. Essa sensação de estar cumprindo somente uma função reativa, sem propósito pedagógico real, me acompanhou durante todo o estágio. Eu me sentia perdida, sem saber como agir nas situações cotidianas, e percebia que, mais do que uma agente de apoio, eu estava sendo um suporte improvisado, sem um plano de ação claro, sem formação adequada.

Além de todas essas dificuldades, havia também questões relacionadas à carga horária e à ausência de organização no encerramento da jornada. Por diversas vezes, precisei fazer hora extra, pois só era autorizada a deixar o ambiente escolar quando a responsável pela aluna da educação infantil chegasse. Houve situações em que a

responsável se atrasava, passando do horário estabelecido, como 12h, e eu precisava aguardar. Isso evidenciava a falta de planejamento e de respeito com o tempo e os limites do estagiário.

Pedi desligamento do estágio um mês depois, em setembro de 2023, para preservar minha integridade física. Antes disso, a diretora conversou comigo e revelou que a mãe da aluna era uma pessoa complicada, que frequentemente causava conflitos com os estagiários. Por esse motivo, a escola não conseguia manter estagiários lá por muito tempo. Ela ainda me alertou para que eu tivesse cuidado ao sair da escola, pois poderia haver risco de agressão por parte da mãe da aluna.

### **3.3. Impressões a partir desta experiência**

Essa vivência, apesar de extremamente desafiadora, me trouxe uma compreensão sobre o trabalho do agente de apoio à inclusão. Percebi o quanto ainda precisamos avançar em políticas públicas, formações continuadas para que os profissionais de apoio não sejam vistos apenas como um cuidador improvisado. Além disso, entendi que a atuação junto a alunos com deficiência exige preparo, suporte, escuta e respeito, tanto ao profissional quanto ao estudante. As leis e políticas inclusivas existentes precisam sair do papel e se fazer presentes de maneira concreta no ambiente escolar.

No decorrer da realização desta monografia, pude constatar, a partir da minha própria vivência como *Agente de Apoio à Inclusão I* na rede municipal de Duque de Caxias, alguns problemas referentes à prática desses profissionais. Apesar da minha admissão ter sido para atuar com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, fui chamada para auxiliar estudantes que, conforme previsto no Edital 002/2019, seriam responsabilidade dos *Agentes de Apoio à Inclusão II*, tendo em vista a complexidade dos cuidados de saúde exigidos, muitas vezes relacionados ao campo da Enfermagem.

Quando iniciei meu estágio, eu pouco sabia sobre o que era ser um agente de apoio à inclusão e não compreendia qual seria minha função como mediadora. Minha impressão é que a formação universitária ainda não aborda com atenção como o cargo de agente de apoio é fundamental para um estudante incluído. Foi somente vivenciando a prática que pude perceber o quão importante é abordar esse tema nas universidades, pois ele pode

despertar questionamentos e abrir caminhos para uma formação mais crítica e sensível às questões da inclusão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta monografia teve como finalidade analisar e compreender qual é o papel do agente de apoio à inclusão e os desafios enfrentados na perspectiva da educação inclusiva. Para isso, foi feita uma pesquisa com base na revisão de trabalhos acadêmicos que discutem os avanços históricos na construção da legislação brasileira sobre o tema. Através das pesquisas bibliográficas, foi mostrado que existe um distanciamento entre o que está nos marcos legais e o que é praticado no campo educacional.

Embora o trabalho desses agentes seja fundamental para garantir o acesso e a permanência dos estudantes com suas especificidades, existe uma lacuna entre as políticas públicas e as práticas educacionais desses agentes, pois verifica-se a falta de formação continuada adequada. Conforme a pesquisa aponta, alguns profissionais têm somente o ensino médio, outros são estudantes universitários e alguns já formados, além da ausência de materiais pedagógicos, razões que influenciam diretamente na excelência do trabalho prestado. O trabalho desses agentes vai além da sala de aula, como em seus aspectos sociais e comportamentais, além do cuidado com a higiene e alimentação. O trabalho dos agentes de apoio à inclusão colabora significativamente para que obstáculos sejam diminuídos na perspectiva da educação inclusiva.

A colaboração desta pesquisa evidencia o quão importante é o trabalho do agente de apoio à inclusão, que, mesmo presente no campo educacional, é muitas vezes apagado nos debates acadêmicos e na sociedade como um todo. A monografia apresentada mostra que o papel do agente não é somente na prática pedagógica, mas também no afeto, cuidado e na construção de vínculos, processo esse que faz com que a inclusão seja feita em sua totalidade. Ressaltar esses aspectos ajudam a mostrar a importância do agente de apoio à inclusão, enfatizando que seu trabalho seja valorizado. O trabalho mostra que a inclusão vai além das políticas públicas, ela está em um processo de construção.

Minha pesquisa está baseada em referenciais teóricos e documentos legais sem a realização de entrevistas ou trabalho de campo, pois durante o processo de busca de dados para aprimorar o meu trabalho junto à Secretaria de Educação de Duque de Caxias, ao longo de um ano indo presencialmente e mandando e-mails, não obtive retorno de dados simples, que deveriam estar no site, disponível a todos.

Apesar dos obstáculos, considero que minha monografia cumpriu o seu objetivo de entender o papel dos agentes de apoio à inclusão na rede regular de ensino no Brasil e, em especial, em Duque de Caxias, mostrando os desafios que ainda existem na formação desses profissionais. Espera-se que este trabalho seja uma contribuição para o debate acadêmico e civil.

Por fim, deseja-se que a monografia coopere para a discussão sobre inclusão escolar no município de Duque de Caxias e a refletir sobre a importância dos profissionais que trabalham arduamente para que o aluno incluído se faça presente no ambiente escolar em todos os aspectos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEZERRA, Giovani Ferreira. 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. Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.26, n.4, p.673-688, Out.-Dez., 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: MEC/SEESP. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao.pdf>. Acesso em 01 ago.2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Declaração de Salamanca: Sobre políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 01 ago.2025.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 01 ago.2025.

BRASIL. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 9 jan. 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em 01 ago.2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de

Licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 18 fev. 2002. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em 01 ago.2025.

BRASIL. Decreto nº6.094, de 24 de abril de 2007: Dispõe sobre a Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em 01 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação especial (MEC/SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555 de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Decreto nº6.571, 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 o dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União. Seção 1, Brasília, DF, 18 set. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm). Acesso em: 01 ago. 2025.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2 out. 2009. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 01 ago. 2025.

BRASIL. Nota técnica SEESP/GAB nº19/2010. Brasília, DF, 8 set. 2010. Disponível em: [https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/crianca-e-adolescente/educacao/educacao-especial/legislacao\\_e\\_resolucoes/nota\\_tecnica\\_seesp\\_8\\_9\\_2010.pdf](https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/crianca-e-adolescente/educacao/educacao-especial/legislacao_e_resolucoes/nota_tecnica_seesp_8_9_2010.pdf). Acesso em: 01 ago. 2025.

BRASIL. Decreto Nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612imprensa.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612imprensa.htm). Acesso em: 01 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, 27 dez. 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 01 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm). Acesso em: 01 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 01 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 11.342, de 1º de janeiro de 2023. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja cargos em comissão. Diário Oficial da União: seção 1 Brasília, DF, jan. 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/d11342.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11342.htm). Acesso em: 01 ago. 2025.

CARMO, Bruno Cleiton Macedo do; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico; MERCADO, Elisângela Leal de Oliveira; MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial. Revista Educação Especial, v. 32, Santa Maria, 2019.

COSTA, Denise Ferreira da; MACIEL, Solange Mantanher da; MIGUEL, Eliana Alves; OLIVEIRA, Maria Ferreira da Silva; TUCHINSKI, Carla Maria Fernandes; WATHIER, Juliana Costa. Educação inclusiva: breve contexto histórico das mudanças de paradigmas. Semana Acadêmica Revista Científica, N. 92, V. 01, 2016.

COSTA, Sirlene Caxias; CARMO, Selma Mota; SANTOS, Carlos Alberto Batista; LIMA, Artur Gomes Dias. Paradigmas históricos da inclusão e da educação de pessoas



com deficiência visual. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v.9, n.1, p.89-102, jan./jun.2022.

DUQUE DE CAXIAS (RJ). Prefeitura de Duque de Caxias. **Conheça Duque de Caxias: a cidade de Duque de Caxias - Histórico.** Disponível em: <http://duquedecaxias.rj.gov.br/pagina/prefeitura/conheca-duque-de-caxias>. Acesso em 01 ago. 2025.

DUQUE DE CAXIAS (RJ). Prefeitura Municipal de Duque de Caxias. **Edital nº 002/2019 - Processo Seletivo Simplificado nº 002/2019.** Duque de Caxias, 2019. Disponível em: [https://cdn.direcaoconcursos.com.br/uploads/2021/02/edital\\_prefeitura-duque\\_de\\_caxias\\_rj-2019.pdf](https://cdn.direcaoconcursos.com.br/uploads/2021/02/edital_prefeitura-duque_de_caxias_rj-2019.pdf). Acesso em 01 ago. 2025.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; KUHNEN, Roseli Terezinha. Políticas públicas em educação especial em tempos de ditadura: uma análise sobre concepção de deficiência no Brasil no período 1973-1985. Revista Educação, Pesquisa e Inclusão, Boa Vista, v.1, n.1 (especial), p.69-84, 2020.

KUHNEN, Roseli Terezinha. A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2016). Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v.23, n. 3, p. 329-344, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/zy6xH5wSzJDtVkHF7BKtQYt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2025.

LOPES, Mariana Moraes; MENDES Enicéia Gonçalves. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 28 e, 280081, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yqP8xC4sNCMRTRRqJXPBw8w/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 01 ago. 2025.

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

MARTINS, Silvia Maria. **O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da educação especial.** 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95218/297802.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 01 ago. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 11, n.33, p. 387-405, 2006.

MOUSINHO, Renata; SCHMID, Evelin; MESQUITA, Fernanda; PEREIRA, Juliana; MENDES, Luciana. SHOLL, Renata; NÓBREGA, Vanessa. **Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões.** Revista Psicopedagogia, São Paulo, v.82, p.92-108, 2010. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n82/v27n82a10.pdf>. Acesso em 01 ago. 2025.

OLIVEIRA, Marcela Crepaldi; SILVA, Vanessa Galvani; LOPES, Adriana Ester; FRAILE, Marcia Antônia Ferro. Contexto histórico da educação especial e inclusão escolar. Instituto Saber de Ciências Integradas Revista Científica, n.4, v.8, Sinop, MT: Instituto Saber de Ciências Integradas, novembro, 2021.

QEDU. Duque de Caxias: **Censo Escolar**. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/3301702-duque-de-caxias/censo-escolar>. Acesso em 01 ago. 2025.

SANTOS, Jusiany Pereira da Cunha dos; VELANGA, Carmem Tereza; BARBA, Clarides Henrich. Os paradigmas históricos da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil. *Revista Educação e Cultura Contemporânea (REEDUC)*, V.14, N. 35, 2017.

SECUNDINO, Francisco Karyvaldo Magalhaes; SANTOS, João Otacílio Libardoni dos. Educação especial no Brasil: um recorte histórico-bibliográfico. *Educação especial no Brasil: Em SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5582>, 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Saiba como é e como funciona o plano de desenvolvimento da educação**. Publicado em: 5 mar. 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/>. Acesso em: 01 ago. 2025.

VOGAS, Renata Souza; SANTOS, Cristina Pereira dos. O Agente de Apoio à Inclusão na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR, Florianópolis. **Anais eletrônicos**, Galoá, 2019. Disponível em: <<https://proceedings.science/cintedes-2019/trabalhos/o-agente-de-apoio-a-inclusao-na-rede-municipal-de-ensino-de-duque-de-caxias?lang=pt-br>>. Acesso em: 18 out. 2025.

ZILIOTTO, Denise Macedo; BURCHERT, Amanda. O profissional de apoio e a inclusão de alunos público-alvo da educação especial. *Roteiro, Joaçaba*, v.45, Artigos de Demanda Contínua, 2020.