



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO AEE 2026**

**O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) COMO DESAFIO NAS
CIDADES DO RIO DE JANEIRO E DE DUQUE DE CAXIAS¹**

**Paulo Roberto Marques de Souza e Silva Maia²
Davi da Costa Almeida³**

RESUMO

O presente trabalho analisa a precarização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Brasil, com foco na substituição de professores especializados por "Agentes de Apoio" de nível médio nos municípios do Rio de Janeiro e Duque de Caxias. Fundamentado em legislação (LBI, Política Nacional de Educação Especial), dados do Censo Escolar e PNAD (2022) e autores como Mantoan, Skliar e Sacristán, identifica-se uma política que reduz o AEE a funções assistenciais, perpetuando a exclusão pedagógica sob o discurso inclusivo. A metodologia é bibliográfica e documental, comparando editais públicos com o perfil legal do professor de AEE. Conclui-se pela necessidade de investimento em formação docente e reestruturação curricular para uma inclusão efetiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva; AEE; Precarização; Agentes de apoio.

ABSTRACT

This study examines the precariousness of Specialized Educational Support (AEE) in Brazil, focusing on the replacement of specialized teachers with "Support Agents" of

¹ Trabalho de Conclusão de Curso apresentado/defendido para a Especialização em Atendimento Educacional Especializado, em 03 de março de 2026, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista junto a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

² Professor de Educação Física na Escola Municipal Mem de Sá no Rio de Janeiro; cursando Pós Graduação *Latu Sensu* em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano); Graduado em Educação Física (bacharelado) pela Unifatecie (Mega Pólo Rio de Janeiro); Graduado em Educação Física (licenciatura) pela UniCV (Pólo Rio de Janeiro); e Graduado em Ciências Sociais (bacharelado e licenciatura) pela UERJ. E-mail: paulorobertomaia@yahoo.com.br

³ Professor efetivo e vice-coordenador do curso em especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), lotado no Departamento de Ciências Humanas, campus Mossoró; doutor em Educação, mestre Filosofia, graduado em Pedagogia (licenciatura) e Ciências Sociais (bacharelado) pela Universidade Federal do Ceará (UFC); graduado em Filosofia (bacharelado) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: davi.almeida@ufersa.edu.br

secondary level in Rio de Janeiro and Duque de Caxias municipalities. Grounded in legislation (LBI, National Policy on Special Education), Censo Escolar and PNAD (2022) data, and authors like Mantoan, Skliar, and Sacristán, it identifies a policy reducing AEE to caretaking roles, perpetuating pedagogical exclusion under the inclusive discourse. The methodology is bibliographic and documentary, comparing public notices with the legal profile of AEE teachers. It concludes for the need of investment in teacher training and curricular restructuring for effective inclusion.

Keywords: Inclusive education. AEE. Precariousness. Support agents.

1. INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, ao eleger a cidadania e a dignidade da pessoa humana como fundamentos da República (art. 1º), estabelece o direito de todos à educação, que deve visar ao "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988, n.p.). Este princípio, alinhado a marcos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Brasil com status de emenda constitucional, consolida a educação inclusiva como um direito humano inalienável.

No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI - Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforçam que a inclusão não se resume ao acesso, mas sim à garantia de permanência, participação e aprendizado de todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular, com o suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço fundamental para garantir a educação inclusiva. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prevê que o AEE seja oferecido de forma complementar ou suplementar à escolarização regular, com o objetivo de eliminar as barreiras que impedem a plena participação e aprendizagem dos alunos com deficiência.

No entanto, como nos alerta o pesquisador Paulo Ricardo Ross, a "crise da educação especial" não é um acidente de percurso. Ela coincide com a "supremacia e o império do mercado cujas leis desconsideram a História, a Política, o Humano e as desigualdades sociais" (Ross, 1999, p. 1). Para Ross (1999), a apologia do mercado e a redução do cidadão à categoria de "oneroso para o Estado" escamoteiam-se em discursos de solidariedade, enquanto, na prática, direitos são

transformados em serviços precarizados. É neste contexto que este trabalho se insere, buscando analisar uma tendência preocupante que emerge em vários municípios do estado do Rio de Janeiro, destacando apenas dois mais importantes municípios em relação ao seu tamanho populacional: a substituição do professor especializado em AEE por profissionais de nível médio, denominados "Agentes de Apoio".

O problema que norteia esta pesquisa é: em que medida a criação dos cargos de "Agente de Apoio à Educação Especial" no município do Rio de Janeiro e "Agente de Apoio à Inclusão I" no município de Duque de Caxias (segundo município mais populoso do estado do Rio de Janeiro), em substituição ao professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), representa uma política de precarização do direito à educação inclusiva?

A justificativa para este estudo reside na confluência de três fatores. O fator pessoal: minha atuação como professor de Educação Física na Escola Municipal Mem de Sá, no Rio de Janeiro, onde vivencio diariamente as contradições entre o discurso legal e a realidade da inclusão. O fator acadêmico: a necessidade de confrontar a vasta produção teórica sobre a importância do AEE (Mantoan, Skliar, Sacristán, Vygotsky, Hostins) com as novas configurações de “apoio” que surgem nos editais públicos, analisando-as criticamente. O fator social: a urgência em denunciar políticas que, sob o pretexto de “reforçar” a inclusão, podem estar aprofundando a exclusão e a segregação de alunos com deficiência, como evidenciam os dados alarmantes do Censo Escolar e as denúncias da Defensoria Pública.

O objetivo geral é identificar as críticas à precarização da Educação Especial a partir da comparação entre o perfil do profissional “Agente de Apoio”, nos editais das cidades do Rio de Janeiro e Duque de Caxias, e a função do Professor do AEE, fundamentado na legislação e na bibliografia da área. Para tanto, elenco três objetivos específicos. Primeiro, comparar as atribuições, a formação exigida e a remuneração dos “Agentes de Apoio” com o perfil legal e pedagógico do Professor do AEE, evidenciando a desqualificação técnica e a precarização funcional. Posteriormente, analisar, à luz dos dados estatísticos da PNAD (2022) e do Censo Escolar (2022) e das denúncias de órgãos como a Defensoria Pública, como a falta de professores especializados e a manutenção de um currículo excludente (Sacristán, 2000) impactam a qualidade da inclusão e a insatisfação das famílias.

Por fim, investigar a relação entre a política de contratação de agentes de apoio (mão de obra de baixo custo) e a lógica neoliberal de redução de gastos públicos, em detrimento do investimento na formação de professores e na reestruturação da escola para uma efetiva inclusão, conforme proposto por Maria Teresa Mantoan (2003) e denunciado por Carlos Skliar (1997).

A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica e a análise documental, ancorada na minha experiência profissional. Os documentos analisados incluem os editais dos processos seletivos, a legislação educacional (LBI, LDB, Decretos), manuais do MEC sobre o AEE e as Salas de Recursos Multifuncionais, dados do IBGE e do INEP, e materiais do Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA).

A bibliografia reúne autores fundamentais como Mantoan, Skliar, Sacristán, Ross, Vygotsky, Hostins e Jordão, além de artigos acadêmicos e reportagens jornalísticas. Cabe ressaltar que o Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA) é o centro de referência da Prefeitura do Rio de Janeiro para o planejamento e implementação de políticas públicas de Educação Especial. Vinculado à Secretaria Municipal de Educação (SME), o órgão foca na inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação.

2. O QUE É E QUEM DEVE SER O PROFISSIONAL DO AEE: Fundamentos Legais e Pedagógicos do Atendimento Educacional Especializado

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) define a Educação Especial como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades. Ela não substitui o ensino regular, mas o complementa ou suplementa por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE tem a função de "identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (Brasil, 2008, n.p.). A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 detalha que o AEE deve ser realizado, prioritariamente, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola ou de outra, no turno inverso da escolarização.

Os manuais do MEC, tanto o "Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais" (2010) quanto o "Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais" (2012), são claros ao definir a SRM como um espaço dotado de "equipamentos, recursos de

acessibilidade e materiais pedagógicos” (Brasil, 2010) para apoiar a escolarização. O público-alvo são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A Nota Técnica nº 4/2014 do MEC reforça ainda que o laudo médico não é obrigatório para o acesso ao AEE, que se caracteriza por seu caráter pedagógico, e não clínico (Brasil, 2014).

Dimensão	Responsabilidades Genéricas	Atribuições Específicas
Apoio Pedagógico	Zelar por suprimentos e conservação de materiais	Colaborar no PPP escolar e observação de desenvolvimento
Cuidados Básicos	Higiene, alimentação e locomoção	Estímulo à independência e interação social
Inclusão	Interagir com equipe escolar	Apoiar eliminação de barreiras em sala comum

2.1 A Formação e as Atribuições do Professor Especialista: Muito Além do Cuidado

A legislação é inequívoca quanto à necessidade de um profissional qualificado para atuar no AEE. O artigo 12 da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 estabelece que o professor deve ter “formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação continuada na educação especial” (Brasil, 2009, n.p.). Suas atribuições, listadas nos documentos oficiais, incluem: elaborar o Plano de AEE, ensinar o uso de Libras, Braille, Soroban, Comunicação Alternativa, Tecnologia Assistiva, e articular-se com os professores da sala comum para eliminar barreiras à aprendizagem.

A pesquisadora Mantoan (2003) vai além, ao defender que o professor inclusivo não é um “especialista” em deficiências, mas sim um profissional capaz de ensinar a turma toda, criando um ambiente pedagógico rico e desafiador para todos. Para ela, o professor não deve diferenciar o ensino para cada aluno, mas sim criar condições para que cada aluno, com seu jeito e seu tempo, diferencie a própria aprendizagem. Isso exige uma postura investigativa, dialógica e cooperativa, muito distante do papel de um “cuidador” ou “aplicador de tarefas” (Mantoan, 2003).

2.2 "Ensinar a Turma Toda": a Perspectiva de Maria Teresa Mantoan sobre a Inclusão e o Papel do Professor

A obra de Mantoan é fundamental para entendermos o que está em jogo. Ela diferencia radicalmente integração de inclusão. A integração é o modelo em que o aluno precisa se adaptar à escola; criam-se serviços segregados (classes especiais, salas de recursos como “apêndices”) e o aluno transita por eles conforme sua “capacidade”. A escola não muda. A inclusão, ao contrário, exige a transformação da escola. “Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular” (Mantoan, 2003, p. 16). A escola é que deve se reestruturar para acolher a todos.

Mantoan também critica a “ética da tolerância”. Para ela, tolerar implica uma posição de superioridade. O que se busca é o reconhecimento e a valorização das diferenças como elemento enriquecedor. A diferença não é um desvio. Para Mantoan, temos “o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (Mantoan, 2003, p. 21). Esta perspectiva é o oposto da que reduz o aluno com deficiência a um ser a ser “cuidado” por um agente, enquanto o resto da turma segue um currículo inacessível.

3. A PRÁTICA DA INCLUSÃO: DESAFIOS, CONTRADIÇÕES E A "INCLUSÃO DE FAZ DE CONTA"

A distância entre a lei e a prática é escancarada pelos números. Os dados da **PNAD Contínua 2022** e do **Censo Escolar 2022**, compilados em seu rascunho, são estarrecedores (Brasil, 2023):

- **Analfabetismo:** 19,5% entre pessoas com deficiência (PcD) acima de 15 anos, contra apenas 4,1% entre pessoas sem deficiência.
- **Escolarização:** na faixa de 15 a 17 anos, a taxa de escolarização de PcD é de 84,6%, enquanto a de não PcD é de 93%. O abandono escolar é maior.
- **Acessibilidade nas Escolas:** um terço (33,9%) das escolas brasileiras não possui nenhum recurso de acessibilidade. Rampas, o item mais comum, estão presentes em apenas 52,8% das escolas, e banheiros acessíveis em 50,9%.
- **Ensino Superior:** apenas 7 em cada 1.000 matrículas são de PcD.

Esses dados confirmam a tese de Ross (1999) sobre a “crise do Estado” que, ao invés de investir, marginaliza. A falta de estrutura não é um acaso, é um sintoma da prioridade dada ao “mercado” em detrimento do “humano”.

3.1 Barreiras Estruturais e Atitudinais: o "Círculo das Baixas Expectativas" e a Escola que não se Transforma

Aqui, a contribuição de Carlos Skliar (1997) é crucial para aprofundar a crítica. Skliar denuncia como a sociedade e a escola naturalizam a deficiência, tratando as limitações como inerentes à pessoa, e não como resultado de barreiras sociais. Essa naturalização gera o que ele chama de “círculo das baixas expectativas”: os professores, por não acreditarem na capacidade do aluno com deficiência, não investem em um ensino desafiador; o aluno, por sua vez, não aprende, o que “confirma” a expectativa inicial. “Há uma certa hipocrisia quando se atribui toda a responsabilidade do fracasso da educação especial, justamente, aos alunos especiais” (Skliar, 1997, p. 13).

Essa análise se conecta diretamente à pesquisa de Hostins e Jordão (2015), que mostram como a política do AEE, na prática, pode se tornar um “currículo paralelo” e não um serviço integrado. Os professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) muitas vezes atuam de forma desconectada do currículo comum, focando em “estratégias diferenciadas” sem um trabalho consistente com os conteúdos conceituais. A ausência de um Plano Educacional Individualizado (PEI) bem articulado e a falta de planejamento colaborativo entre o professor do AEE e o regente são barreiras pedagógicas graves, como também apontam os materiais do Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA).

A pesquisa de Pletsch e Souza (2017) sobre o Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense corrobora essa fragilidade, evidenciando que a formação de professores é um dos maiores gargalos, com muitos municípios sequer exigindo especialização para atuação no AEE. A reportagem da Folha de S. Paulo (14/09/2025) evidencia isso: “Brasil levaria 468 anos para formar todos os professores para educação especial”. O dado é brutal: em vez de investir massivamente na formação que falta, o poder público cria atalhos precários, confirmando as baixas expectativas denunciadas por Skliar (1997).

3.2 O Currículo como Barreira: a Crítica de Sacristán à Organização Escolar Tradicional

A exclusão não se dá apenas por falta de rampas ou de profissionais. Ela se dá, de forma mais sutil e profunda, pela própria organização do currículo. Para Sacristán, “o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural” (Sacristán, 2000, p 14). Ou seja, aquilo que se ensina na escola não é a “verdade”, mas uma seleção de conhecimentos que reflete uma visão de mundo, uma hierarquia de valores e, sobretudo, um modelo de aluno ideal.

A escola tradicional organiza seu currículo de forma seriada, disciplinar e conteudista. As disciplinas são fragmentadas, e o conhecimento é apresentado de forma descontextualizada, priorizando a memorização em detrimento da compreensão. Há também uma hierarquia entre os saberes: Matemática e Língua Portuguesa ocupam o topo, enquanto Artes e Educação Física são relegadas a segundo plano. Esta estrutura, que Sacristán denuncia como problemática para todos os alunos, torna-se uma barreira intransponível para aqueles que não se encaixam no perfil padrão.

Quando um aluno com deficiência chega a uma escola que não repensa esse currículo, a mensagem implícita é a da exclusão. Ele é forçado a navegar por um currículo que não foi feito para ele. A função do professor de AEE, nesse contexto, é justamente atuar como um mediador, um articulador que, em parceria com o professor regente, busca formas de tornar esse currículo acessível, de dar significado ao conhecimento para aquele aluno. Sem esse profissional, quem fará essa mediação? O agente de apoio, com sua formação de nível médio e funções meramente assistenciais, não tem preparo para isso. O aluno, portanto, permanece à margem do processo de aprendizagem, confirmando o “círculo das baixas expectativas” de Skliar (2000) e a lógica da integração, e não da inclusão, de Mantoan (2003).

3.3 A Voz das Famílias e a Judicialização da Inclusão: Reportagens e Relatos da Defensoria Pública

As consequências dessa “escola que não se transforma” recaem sobre as famílias. A matéria do Jornal Extra (04/03/2015), “Rio na contramão da educação inclusiva”, já denunciava o aumento da procura por escolas especiais, como a

Escola Municipal Especial Francisco de Castro, devido à falta de estrutura e mediadores nas escolas regulares. Quase uma década depois, a situação persiste.

A reportagem da Agência Brasil (23/10/2023) e a entrevista com a Defensora Pública Renata Tibyriçá (Metrópoles, 19/02/2025) escancaram a “inclusão de faz de conta” (Campos, 2023). As principais queixas são a falta de profissional de apoio e a falta de adaptação curricular. A defensora pública denuncia que crianças autistas são deixadas “no fundo da sala desenhando”, uma prática que Skliar (1997) classificaria como a perpetuação do fracasso atribuído ao aluno, e que Mantoan (2003) veria como a manutenção do modelo de integração excludente dentro da própria sala regular.

A judicialização através da Defensoria Pública reflete que a busca das famílias pelas escolas especiais não é uma escolha ideológica pela segregação, mas uma estratégia de sobrevivência educacional. Diante de uma escola regular que acolhe o corpo, mas abandona a mente (com um currículo inacessível, como denuncia Sacristán), a escola especial (com todas as suas limitações) pode parecer a única opção que oferece algum tipo de atendimento. É a falência do projeto inclusivo, confirmando a tese de Skliar de que a “fronteira entre educação e educação especial constitui [...] uma primeira discriminação: a de impedir que a pedagogia especial discuta afazeres educativos” (Skliar, 1997, p. 14).

4. A PRECARIZAÇÃO ANUNCIADA NOS EDITAIS: QUANDO O "AGENTE DE APOIO" SUBSTITUI O PROFESSOR DO AEE

Nesse tópico, analisaremos os editais dos processos seletivos públicos das cidades do Rio de Janeiro e Duque de Caxias. Pois a precarização e falência dos processos de inclusão escolar podem ser observadas a partir editais. Eles são documentos essenciais para entendermos a opção política pela precarização.

Os documentos de referência são o Edital da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro 01/2025 (Agente de Apoio à Educação Especial – AAEE; Remuneração: R\$ 1.497,73 (40h); Exigência: Apenas Nível Médio Completo. Atribuições: “Colaborar, apoiar, cuidar da higiene e do asseio, responsabilizar-se pela alimentação”. Funções assistenciais) e o Edital da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias 004/2025 (Agente de Apoio à Inclusão I;

Remuneração: R\$ 1.902,72 (40h); Exigência: Nível Médio; Atribuições: “Apoiar as atividades, auxiliar na locomoção, alimentação e higiene”. Funções assistenciais).

No quadro abaixo, podemos fazer uma comparação inicial entre o professor do AEE e o Agente de Apoio ao AEE:

Aspecto	Professor AEE	Agente de Apoio (AAEE/AAI)
Formação mínima	Licenciatura + especialização AEE	Nível médio
Atribuições principais	Pedagógicas: PAEE, recursos didáticos	Assistenciais: higiene, locomoção
Salário (40h)	Superior (R\$ 6.335,12 professores RJ)	Entre R\$ 1.497 a R\$ 1.902
Impacto na inclusão	Suplementa ensino regular efetivamente	Suporte básico, sem especialização

Fonte: autoria própria.

O contraste com o perfil do professor do AEE (nível superior, especialização, função pedagógica) é brutal. Cria-se um profissional de nível médio, com salário baixo, para exercer funções que, na lei, deveriam ser de suporte, mas que na prática cotidiana da escola sem estrutura, tornam-se a única “ajuda” que o aluno recebe. A notícia da Prefeitura do Rio (30/01/2024) sobre a contratação de 950 novos agentes celebra este feito como um “recorde histórico”, mascarando a precarização como avanço.⁴

4.1 Integração versus Inclusão: a Lógica da Adaptação do Aluno em Detrimento da Transformação da Escola

Aqui, a teoria de Mantoan (2003) se conecta diretamente à minha análise. A contratação de agentes de apoio é a mais nova “válvula de escape” do modelo de integração. Isso porque:

⁴ “Prefeitura do Rio recebe 950 novos Agentes de Apoio à Educação Especial”. Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio/noticias/prefeitura-do-rio-recebe-950-novos-agentes-de-apoio-a-educacao-especial/>. Acesso em 14 abr. 2025.

- Escola regular não precisa se transformar (continuará sem acessibilidade, com currículo engessado – como denuncia Sacristán –, sem formação de professores).
- Problema continua sendo do aluno, que agora tem um “acompanhante” de baixo custo para cuidar dele, enquanto a escola segue como sempre foi.
- Responsabilidade pedagógica é diluída: o agente “cuida”, o professor regente “ensina aos que podem aprender”, e o aluno com deficiência permanece à margem do processo. É a perpetuação da exclusão dentro da inclusão.

O agente é a personificação da integração: um serviço especial (ou pseudo-especial) justaposto ao ensino regular, que não provoca nenhuma mudança estrutural. A escola permanece “cega” à diferença, como diria Skliar (1997), tratando a deficiência como um atributo individual a ser “gerido” por um profissional de apoio, em vez de enfrentar as barreiras que ela mesma cria.

4.2 Os Três Níveis da Crítica: Precarização do Atendimento, da Profissão e do Projeto Inclusivo

A criação destes cargos configura uma precarização em três níveis, conforme a análise de Ross (1999) sobre a “crise da educação especial” como reflexo da lógica de mercado:

1. Precarização do Atendimento ao Aluno: o aluno com deficiência perde o direito a um profissional que pode desenvolver suas potencialidades cognitivas (o professor de AEE) e passa a contar com um cuidador. Sem a mediação qualificada para acessar um currículo que, como denuncia Sacristán (2000), não foi pensado para ele, o aluno fica condenado à exclusão pedagógica. A “inclusão de faz de conta” se torna a regra. A escola regular se torna um espaço de segregação disfarçada, onde o “círculo das baixas expectativas” (Skliar, 1997) se fecha sobre o aluno, que é mantido à margem do conhecimento.

2. Precarização da Profissão Docente: a criação de um cargo de nível médio, com salário irrisório e funções assistenciais, para atuar junto aos alunos com deficiência, desvaloriza toda a categoria do professor especializado. É um claro rebaixamento salarial e funcional, que escancara a lógica de “custo-benefício” do Estado em detrimento da qualidade. Isso porque o Estado opta por contratar um

profissional de baixo custo sem a devida formação para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

3. Precarização do Projeto Inclusivo: a inclusão deixa de ser um projeto pedagógico de transformação da escola para se tornar um projeto de “assistencialismo”. O aluno está no espaço físico, mas excluído do processo de aprendizagem. A consequência é o aumento da judicialização (pais buscando a Defensoria) e a migração para escolas especiais, que, ironicamente, passam a ser vistas como refúgio contra a precariedade da escola regular. As 10 escolas especiais do Rio de Janeiro continuam cheias, não por opção, mas por falta de alternativa. A escola, que deveria ser um espaço de emancipação, torna-se, como alerta Skliar (1997), um local que confirma a “incompletude” do sujeito.

No quadro abaixo, comparamos alguns aspectos entre o professor do AEE e o Agente de Apoio:

Aspecto	Professor do AEE	Agente de Apoio (AAEE)
Formação	Licenciatura + especialização (Resolução CNE/CEB nº 2/2001; Hostins & Jordão, 2015)	Ensino médio + curso básico; estagiário com bolsa mínima (Escola Mem de Sá)
Atribuições	Planejamento pedagógico, avaliação NEE, tecnologia assistiva (Mantoan, 2003)	Suporte prático, higiene, relatórios básicos ("Manual do PAEE", 2022)
Foco	Autonomia, elaboração conceitual (Hostins & Jordão, 2015)	Inclusão social básica, sem pedagógico profundo (reflexão princípios)
Impacto na inclusão	Complementa currículo, promove equidade (Política Nacional, 2008; Sacristán, 2000)	Precariza por falta de expertise, perpetuando dependência (Palhares, 2025)
Condições de trabalho	Cargo especializado, mas com sobrecarga	Temporário, baixa remuneração, instabilidade.

Fonte: autoria própria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho partiu da constatação de uma política preocupante nos municípios do Rio de Janeiro e Duque de Caxias: a substituição do professor especializado em Atendimento Educacional Especializado (AEE) por profissionais de

nível médio, denominados “Agentes de Apoio”. Ao longo da análise, amparada por um robusto referencial teórico e documental, foi possível confirmar a hipótese inicial de que esta medida configura uma política de precarização da educação especial em múltiplos níveis.

A obra de Maria Teresa Mantoan (2003) nos mostra que a verdadeira inclusão exige a transformação da escola, a abolição de práticas segregadoras e um ensino que valorize as diferenças. O modelo de “integração”, ao contrário, mantém a escola intocada e exige que o aluno se adapte. A criação dos “Agentes de Apoio” é a expressão mais acabada desse modelo integrador nos dias de hoje: uma solução de baixo custo que permite à escola regular continuar a mesma, enquanto terceiriza o “problema” da deficiência para um profissional desqualificado, com funções meramente assistenciais.

Carlos Skliar (1997) complementa essa crítica ao desvelar o “círculo das baixas expectativas” que alimenta esse ciclo de exclusão. A falta de investimento na formação de professores, a ausência de acessibilidade e a contratação de agentes de apoio são sintomas de uma visão que naturaliza a deficiência e não acredita no potencial pedagógico desses alunos. O fracasso, que deveria ser atribuído à escola, é jogado sobre o aluno.

A contribuição de Sacristán (2000) nos permitiu aprofundar a análise ao mostrar que a exclusão também está no cerne do currículo. A organização seriada, disciplinar e conteudista da escola tradicional é uma barreira em si mesma. Sem um profissional qualificado (o professor de AEE) que possa mediar e articular o acesso a esse currículo, o aluno com deficiência permanece excluído do direito de aprender.

Os dados estatísticos da PNAD e do Censo Escolar denunciam a gravidade da situação: altas taxas de analfabetismo, baixa escolarização e falta de acessibilidade estrutural. As pesquisas de Hostins e Jordão e Pletsch e Souza revelam as fragilidades na implementação do AEE e na formação de professores. As reportagens e os relatos da Defensoria Pública dão voz às famílias que sofrem as consequências dessa “inclusão de faz de conta”, sendo obrigadas a recorrer à justiça ou a aceitar a segregação em escolas especiais como única alternativa. A análise de Ross (1999) nos ajuda a compreender que esta crise não é um acidente, mas um sintoma da lógica neoliberal que reduz direitos a mercadorias e vê o gasto social como um fardo.

Em suma, a opção política por contratar agentes de apoio de nível médio, em detrimento do investimento na formação de professores de AEE e na reestruturação das escolas, é uma escolha pela precarização. É uma escolha que nega o direito à educação de qualidade para alunos com deficiência, desvaloriza os profissionais da educação e perpetua um ciclo de exclusão social.

Se a inclusão é um “sonho possível”, como nos lembra Mantoan (2003), ele só se realizará com investimento público adequado, vontade política e compromisso social. É preciso, portanto:

- **Investir massivamente na formação inicial e continuada de professores** para atuar na perspectiva da educação inclusiva, rompendo com o “círculo das baixas expectativas” denunciado por Skliar.
- **Garantir acessibilidade plena** em todas as escolas (arquitetônica, comunicacional, atitudinal e pedagógica).
- **Fortalecer e valorizar a carreira do professor de AEE**, com concursos públicos e planos de carreira dignos.
- **Implementar e monitorar o Plano Educacional Individualizado (PEI)** de forma colaborativa e efetiva.
- **Reestruturar o currículo escolar** com base nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), tornando-o acessível desde a sua concepção, e não apenas “adaptado” depois, como denunciaria Sacristán.
- **Garantir a participação social** de pessoas com deficiência e suas famílias na formulação e no controle das políticas públicas.

Enquanto isso não acontecer, os editais continuarão a ser a prova cabal de que o discurso da inclusão serve, muitas vezes, para encobrir a realidade da exclusão. E nós, educadores, temos o dever de denunciar essa contradição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Assistiva/Tecnologia da Educação, 2017.

BERNARDO, Jessica. **Defensora quer estratégia contra inclusão de faz de conta em escolas**. Metrôpoles [online], São Paulo, 19 fev. 2025. Disponível em: <https://www.metropoles.com/sao-paulo/defensora-quer-estrategia-contrainclusao-de-faz-de-conta-em-escolas>. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequence=. Acesso em 03 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em 03 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/publicacoes/dez-anos-da-lei-brasileira-de-inclusao-lbi-texto-na-integra/lei_brasileira_de_inclusao_digital__1_.pdf. Acesso em 03 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em 03 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 03 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 03 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC/SEESP, 2010. Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/manual_orientacao_programa_implantacao_salas_recursos_multifuncionais.pdf. Acesso em 03 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC/SECADI, 2012. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Ed-inclusiva-72.pdf>. Acesso em 03 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, 2014. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192. Acesso em 03 fev. 2026.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Pessoas com Deficiência**: diagnóstico com base nos dados e informações disponíveis em registros administrativos, pesquisas e sistemas do Governo Federal. Brasília: MDHC, out. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/publicacoes/copy_of_Relatorio_CGIE_PCD_.pdf. Acesso em: 10 fev. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 10 fev. 2026.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua 2022**: pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102002>. Acesso em: 10 fev. 2026.

CAMPOS, Ana Cristina. Escolas no Rio não incluem crianças com deficiência, mostra relatório. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 23 out. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-10/escolas-no-rio-nao-incluem-criancas-com-deficiencia-mostra-relatorio>. Acesso em: 14 abr. 2025.

COELHO, C. P.; GODINHO, S. R.; GONÇALVES, A. N. S.; ROEHRS, R. Gamificação e Educação Especial Inclusiva: uma Revisão Sistemática de Literatura. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 24, n. 1, p. 1-23, 2022. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6971>. Acesso em: 10 fev. 2026.

DUQUE DE CAXIAS (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Edital nº 004, de 24 de outubro de 2025**. Processo Seletivo Simplificado para Contratação

Temporária de Profissionais para Atuação nas Unidades Escolares Vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias – RJ. *Boletim Oficial do Município*, Duque de Caxias, 24 out. 2025. p. 8-16. Disponível em: https://transparencia.duquedecaxias.rj.gov.br/ver20230623/tmp/anexo_diario/BC7A8EA0-5B08-4652-A48D-3E244C57DFC3Boletim_7656_24_de_Outubro_2025.pdf. Acesso em: 10 fev. 2026.

HOSTINS, R. C. L.; JORDÃO, S. G. F. Política de Inclusão Escolar e Práticas Curriculares: Estratégias de Ensino para a Elaboração Conceitual do Público-Alvo na Educação Especial. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 23, n. 28, p. 1-19, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275041389057.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2026.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2026.

NOZU, W. C. S.; ICASATTI, A. V.; BRUNO, M. M. G. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Inclusão Social**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 21-34, jul./dez. 2017. Disponível em: https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-FRONTEIRAS/Publica%C3%A7%C3%B5es/NOZU_ICASATTI_BRUNO-2017.pdf. Acesso em: 10 fev. 2026.

PALHARES, Isabela. Brasil levaria 468 anos para formar todos os professores para educação especial, diz estudo. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 14 set. 2025. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2025/09/brasil-levaria-468-anos-para-formar-todos-os-professores-para-educacao-especial-diz-estudo.shtml>. Acesso em: 14 abr. 2025.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. de. Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense: pesquisa e extensão na formação de professores. **Inclusão Social**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 46-55, 2017. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/producao-cientifica/forum-permanente-de-educacao-especial-da-baixada-fluminense-pesquisa-e-extensao-na-formacao-de-professores/>. Acesso em: 10 fev. 2026.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Edital SME nº 01/2025, de 8 de janeiro de 2025**. Processo Seletivo Simplificado para contratação temporária de Professor e Agente de Apoio à Educação Especial. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 8 jan. 2025. p. 61-68. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/ver/6898/61/Processo%20Seletivo%20Simplificado%20para%20contrata%C3%A7%C3%A3o%20tempor%C3%A1ria>. Acesso em: 10 fev. 2026.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO (Município). Prefeitura. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura do Rio recebe 950 novos Agentes de Apoio à Educação Especial. **Portal da Prefeitura do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 30 jan. 2024.

Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio/noticias/prefeitura-do-rio-recebe-950-novos-agentes-de-apoio-a-educacao-especial/>. Acesso em: 14 abr. 2025.

ROSS, P. R. **A Crise da Educação Especial: Uma Reflexão Política e Antropológica**. *Educ. Rev.*, Curitiba, n. 15, 1999. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601999000100017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 fev. 2026.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SKLIAR, C. (org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos da defectologia**. Havana: Pueblo y Educación, 1989. *Apud* ROSS, P. R. **A Crise da Educação Especial: Uma Reflexão Política e Antropológica**. Paraná: Educar em Revista, 2015.

ZUAZO, Pedro. Rio na contramão da educação inclusiva: cresce a procura por escolas especiais. **Extra**, Rio de Janeiro, 4 mar. 2015. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/rio-na-contramao-da-educacao-inclusiva-cresce-procura-por-escolas-especiais-15493193.html>. Acesso em: 14 abr. 2025.