

## **O TRABALHO DO AGENTE DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR ESPECIAL: ANALISANDO UMA CRECHE-ESCOLA DA CIDADE DO RECIFE-PE**

Camilla Santana Ferreira<sup>1</sup>

Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos<sup>2</sup>

### **Resumo**

O trabalho analisa o papel do Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE) na inclusão de estudantes com deficiência em uma creche-escola do Recife-PE. A pesquisa qualitativa, com procedimento de campo e que teve como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, revela que esses profissionais desempenham funções que vão além do cuidado, atuando como mediadores da aprendizagem, da socialização e do vínculo com as famílias. Tais profissionais, apesar da importância para o desenvolvimento e participação dos alunos, enfrentam desvalorização, falta de clareza nas funções e desafios institucionais. O estudo conclui que fortalecer a formação e o reconhecimento do apoio escolar frente aos alunos público da Educação Especial é essencial para uma inclusão escolar efetiva.

**Palavras-chave:** Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial. Apoio escolar. Inclusão escolar. Recife-PE.

### **1 INTRODUÇÃO**

Nas últimas décadas, o campo da educação inclusiva passou por avanços impulsionados movimentos sociais, legislações e pela urgência de garantir que o processo de ensino-aprendizagem seja acessível a todos, independente da sua condição. No Brasil, políticas públicas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforçaram o compromisso com práticas pedagógicas que assegurem a diversidade, o acesso, a permanência e o desenvolvimento pleno do estudante público-alvo da Educação Especial<sup>3</sup>.

A escolha do tema “o trabalho do Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE) no percurso pedagógico do estudante” surgiu a partir da minha vivência no ambiente escolar e do reconhecimento da importância desse profissional na promoção da inclusão. Ao observar sua atuação no apoio pedagógico e no desenvolvimento da autonomia dos estudantes com deficiência, percebi que, apesar de sua relevância, o papel do AADEE ainda é pouco compreendido e valorizado. Diante disso, este estudo buscou analisar, de forma

---

<sup>1</sup> Aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

<sup>2</sup> Orientador. Doutor em Educação. Professor do Departamento de Políticas e Gestão da Educação (DPGE), Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

<sup>3</sup> Em todo o texto, os aspectos relacionados à correção linguística e às normas de ABNT são de total responsabilidade da autora principal do artigo.

mais aprofundada, sua contribuição no contexto educacional, promovendo reflexões sobre práticas inclusivas.

Esta pesquisa tem como objetivo geral: analisar o papel do AADEE no processo de inclusão escolar, na cidade do Recife-PE, considerando os desafios enfrentados em seu cotidiano. Como objetivos específicos esta pesquisa buscou: (1) Identificar as principais dificuldades relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência; e, (2) Examinar as condições de trabalho dos Agentes de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial.

A metodologia desta pesquisa foi qualitativa, com foco em compreender os fenômenos sociais e educacionais de forma profunda e complexa, considerando os significados atribuídos pelos participantes. A pesquisa de campo foi utilizada para coletar dados diretamente no ambiente escolar, permitindo um contato real com as dinâmicas do contexto investigado. Para tanto, foram adotados métodos de coleta de dados como entrevistas e observação direta, possibilitando uma análise detalhada das experiências e perspectivas dos envolvidos.

## **2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ASPECTOS LEGAIS**

A educação inclusiva, ao longo das últimas décadas, vem ganhando destaque como uma concepção pedagógica que reconhece e valoriza a diversidade humana. Sua finalidade central é assegurar o direito de todos à educação, promovendo igualdade de oportunidades, participação e aprendizagem, sem exceção. Nesse sentido, Mendes (2020, p. 1) a define como uma concepção de ensino contemporânea que implica “a transformação da cultura, das práticas e das políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino”. Para o autor, essa transformação pressupõe acolher todos os estudantes e adaptar as estratégias pedagógicas de acordo com suas singularidades, pois “[...] cada estudante aprende de uma forma particular” (Mendes, 2020, p. 35). Essa personalização, segundo ele, deve ser entendida como o uso de estratégias diversificadas e flexíveis, com revisão permanente.

No Brasil, a trajetória legal da educação inclusiva tem raízes nas lutas por direitos humanos que ganharam força nos anos 1960, promovendo o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para pessoas com deficiência (Gohn, 2011). A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 – trouxe a primeira referência à educação de pessoas com deficiência, ainda utilizando o termo “excepcionais” (Brasil, 1961). A redação foi atualizada na LDB de 1971 – Lei nº 5.692 de 11 e agosto de 1971) –, posteriormente modificada pela Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982, ao mencionar “alunos com deficiências físicas ou mentais” que deveriam receber “tratamento

especial” (Brasil, 1971). No entanto, essa legislação ainda não tornava obrigatório o atendimento na rede regular de ensino.

Um avanço significativo ocorreu com a Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família, garantindo seu acesso com a colaboração da sociedade (Brasil, 1988). Em seu artigo 208, a Constituição assegura o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). Também destaca, no artigo 206, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios da educação nacional.

A Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989 reafirma esses direitos ao dispor sobre o apoio à pessoa com deficiência e institui a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) (Brasil, 1989). O Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999 regulamenta essa lei, consolidando a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência e estabelecendo diretrizes específicas para a educação, como a matrícula compulsória em cursos regulares, a oferta gratuita da educação especial e a garantia de acessibilidade, conforme as normas da ABNT (Brasil, 1999).

No plano internacional, a Declaração de Salamanca (1994), da qual o Brasil é signatário, foi essencial para consolidar o entendimento de que a inclusão deve ir além da simples presença física dos estudantes na escola. Trata-se de criar um ambiente que reconheça, respeite e valorize as diferenças (Fávero et al., 2009).

A LDB de 1996 - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – representa um marco ao definir, em seu artigo 58, a Educação Especial como uma modalidade a ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 1996). Já o artigo 59 determina que os sistemas de ensino assegurem adaptações curriculares, recursos e metodologias para atender às necessidades desses alunos, incluindo sua inserção no mundo do trabalho (Brasil, 1996).

A década de 2000 trouxe importantes normativas complementares. O Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004, por exemplo, regulamenta as Leis nº 10.048/00 e 10.098/00, estabelecendo critérios para acessibilidade e definindo o conceito de barreiras, desenho universal e ajuda técnica, destacando que acessibilidade é uma condição essencial para garantir autonomia e segurança às pessoas com deficiência (Brasil, 2004). Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva trouxe nova orientação ao movimento educacional, contribuindo para a visibilidade estatística e política das pessoas com deficiência (Sardagna, 2013).

Outro marco foi o Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, firmando o compromisso do Brasil com os princípios da acessibilidade e da inclusão plena (Brasil, 2009). Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu, em sua meta 4, a necessidade de assegurar às pessoas com deficiência o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, com preferência pela rede regular (Brasil, 2014).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituído pela Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, representa um dos documentos mais abrangentes no campo da inclusão. Em seu artigo 1º, afirma-se o objetivo de promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência (Brasil, 2015). No artigo 27, estabelece que a educação deve ser garantida ao longo da vida, respeitando características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015). A perspectiva adotada nessa lei foca nas barreiras impostas pela sociedade e não nas limitações dos sujeitos (Brasil, 2015).

Em 2020, com a criação da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp) e da Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência, o Ministério da Educação reforçou a articulação de políticas voltadas à inclusão, porém com viés que ia na contramão do que até então a legislação vigente preconizava. Ainda nesse ano, foi promulgada a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE) pelo Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, que causou controvérsia por oferecer às famílias o direito de escolher entre escolas comuns inclusivas e escolas especiais, sendo sua eficácia posteriormente suspensa pelo Supremo Tribunal Federal (Brasil, 2020).

Já mais recentemente, o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025 ao instituir a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva possibilitou melhor delineamento aos direitos, principalmente, dos sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a articulação federativa para elaboração de ações inclusivas em contexto de sala de aula regular.

Interpreta-se, portanto, que a educação inclusiva requer mais do que garantias legais: ela demanda a efetiva transformação das práticas escolares, acolhendo a diversidade e promovendo um ambiente educacional no qual todos possam se desenvolver. Como destacam Mazzotta e D'Antino (2011), a inclusão só se concretiza nas relações humanas, nas interações cotidianas, nos espaços sociais onde os indivíduos constroem seus vínculos.

Contudo, apesar dos avanços legais e políticos, a realidade nas escolas brasileiras ainda apresenta inúmeros desafios, como a falta de formação dos profissionais, barreiras arquitetônicas e culturais, e a ausência de recursos pedagógicos adequados (Lanna Júnior,

2011). O desafio permanece: tornar a inclusão uma prática concreta, e não apenas um ideal presente nas legislações. A próxima seção adentra à essa discussão de modo mais incisivo.

### **3 A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR**

A inclusão de estudantes com deficiência no ambiente escolar representa um compromisso ético, social e educacional com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, apesar dos avanços nas políticas públicas e na legislação, os desafios enfrentados pelas escolas brasileiras para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva ainda são muitos. A proposta de uma educação inclusiva vai além da simples inserção física de alunos com deficiência nas salas de aula comuns; trata-se de promover o pleno desenvolvimento, a participação e a aprendizagem desses estudantes, reconhecendo e respeitando suas singularidades.

Conforme apontam Mills e Chapparo (2017), o ambiente escolar pode interferir significativamente na execução das atividades por estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Isso indica que o espaço físico e os contextos sociais e pedagógicos nos quais o aluno está inserido são determinantes para o seu desempenho e participação. Modificações no ambiente, tanto na organização da sala quanto na metodologia de ensino, podem favorecer a aprendizagem e a inclusão. Essas mudanças devem ser planejadas com sensibilidade às necessidades de cada aluno, garantindo acessibilidade e apoio adequados.

Dentro desse contexto, é essencial considerar as contribuições da teoria do desenvolvimento humano de Lev Vygotsky, especialmente o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Segundo Vygotsky (2007), a ZDP representa a distância entre o nível de desenvolvimento real, o que a criança consegue realizar sozinha, e o nível de desenvolvimento potencial, o que ela pode alcançar com a mediação de outra pessoa. Essa mediação pode ocorrer por meio de um professor, de colegas ou de recursos que possibilitem a aprendizagem colaborativa e a superação de dificuldades. A escola, enquanto espaço privilegiado de desenvolvimento, deve, portanto, favorecer esse processo, proporcionando experiências de ensino que ampliem o potencial dos estudantes.

A atuação do professor, nesse cenário, torna-se central. A mediação qualificada, com práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas, pode ser determinante para o progresso dos alunos com deficiência. Para que isso aconteça, é necessário que o educador compreenda a diversidade como parte constitutiva do ambiente escolar, e que receba formação continuada

e suporte institucional para trabalhar de forma efetiva com todos os estudantes, respeitando seus diferentes ritmos e formas de aprender.

Por outro lado, o cenário educacional brasileiro ainda apresenta barreiras significativas à inclusão escolar. Muitas instituições carecem de recursos adequados, materiais didáticos inclusivos e estrutura física apropriada para atender às necessidades dos alunos com deficiência. A falta de preparação e capacitação dos professores também é um obstáculo comum. Essa realidade prejudica o processo de ensino e aprendizagem e impede que esses estudantes sejam plenamente incluídos no contexto escolar. Embora existam esforços e legislações voltadas à inclusão, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e o Decreto nº 12.686/2025, ainda há uma lacuna entre o que está previsto em lei e o que é efetivamente praticado nas escolas (Pontes, Camelo, Santos, 2023)

A inclusão escolar só é possível quando há um esforço coletivo para garantir que todos os alunos, independentemente de suas limitações ou particularidades, tenham acesso a uma educação de qualidade. Isso significa respeitar as diferenças e investir na criação de condições que possibilitem o desenvolvimento de cada um. É imprescindível que a escola esteja preparada para acolher esses estudantes e que a formação dos professores seja pensada de modo a suprir as demandas da diversidade. A qualificação docente é um dos pilares para transformar o ambiente escolar em um espaço verdadeiramente inclusivo.

Além disso, a inclusão deve ser vista como um processo que extrapola os muros da escola. A construção de uma sociedade inclusiva passa pela valorização da diversidade em todos os espaços sociais, exigindo políticas públicas comprometidas com a equidade, o investimento em infraestrutura, a ampliação dos serviços de apoio à Educação Especial e a sensibilização da comunidade escolar e da sociedade em geral. O Brasil tem desenvolvido estratégias para reconhecer e valorizar as diferenças, com o objetivo de incluir os estudantes com deficiência e reduzir as situações de exclusão que ainda persistem (Santana, 2016; Pontes, Camelo, Santos, 2023)

Dessa forma, é necessário compreender que a inclusão não é apenas uma política educacional, mas uma postura ética e humana. É dever da escola e dos profissionais da educação garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de aprender, conviver e se desenvolver em um ambiente onde suas especificidades sejam respeitadas. A presença de alunos com deficiência nas escolas regulares deve ser acompanhada de ações concretas que assegurem o acesso, a permanência e o sucesso escolar.

#### **4 O TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR: O QUE APONTAM ALGUMAS PESQUISAS**

Dando continuidade à reflexão sobre a importância dos AADDE para a efetivação da inclusão, é necessário observar o que algumas pesquisas têm revelado sobre a realidade desses profissionais no contexto educacional brasileiro – denominados, em sua maioria, como “profissionais de apoio escolar”. Embora sua presença nas escolas seja indispensável para garantir o atendimento às múltiplas necessidades dos alunos com deficiência, estudos apontam contradições entre o papel atribuído legalmente a esses agentes e as condições concretas em que atuam. Esses achados convidam à problematização de sua formação, de suas atribuições e do reconhecimento institucional que lhes é conferido.

Pesquisas recentes realizadas em escolas públicas do Recife-PE têm se dedicado a compreender melhor quem são os profissionais que atuam como AADDE e como sua função se relaciona com a inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar. Um desses estudos, desenvolvido por Oliveira e Ferreira (2021), teve como objetivo investigar as atribuições dos agentes e analisar os processos de precarização vivenciados na função.

A partir da abordagem dialética e da análise de documentos e literatura especializada, os autores concluíram que a precarização não atinge apenas os AADDE, mas representa uma tendência mais ampla entre os chamados Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE). De acordo com Antunes (2002, 2018), Martins (2011, 2014), Kassar (2016, 2019) e Lopes (2018), essa precarização se manifesta em diferentes aspectos, como a ausência de plano de carreira, a baixa remuneração, a alta rotatividade e a indefinição das funções no cotidiano escolar.

Outro estudo, desenvolvido por Santos e Dias (2022) buscou compreender o papel do AADDE no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência nas escolas da rede municipal de Recife. Para isso, foram realizadas entrevistas com quatro agentes de duas escolas públicas. Os dados revelaram que, embora o requisito mínimo para o cargo seja o ensino médio completo, os profissionais entrevistados possuíam formação superior ou estavam cursando licenciaturas, especialmente em Pedagogia.

Esse dado é significativo, pois evidencia um esforço dos próprios profissionais para qualificar sua atuação, ainda que essa formação não seja necessariamente reconhecida ou exigida pela estrutura do cargo. Os agentes relataram que, na prática, suas atribuições vão muito além do cuidado físico (como alimentação, higiene e locomoção), envolvendo também ações pedagógicas diretamente ligadas à mediação da aprendizagem dos estudantes com

deficiência. Contudo, denunciaram a falta de respaldo institucional e a desconexão entre a teoria apresentada nos cursos de formação e as exigências reais do cotidiano escolar. Além disso, reivindicaram maior valorização profissional e reconhecimento das múltiplas dimensões do seu trabalho.

Esses achados são corroborados por uma terceira pesquisa, a realizada por Caldas, Cavalcante e Santos (2024), que investigou as contribuições do AADEE para a inclusão de estudantes com deficiência intelectual na rede pública de Recife-PE. A pesquisa identificou que o trabalho desses profissionais contribui para o que os autores chamam de uma “inclusão transformadora”, na medida em que os agentes se tornam mediadores essenciais entre os estudantes e os processos escolares. No entanto, os pesquisadores também apontam limites importantes: embora haja experiências positivas, a falta de práticas pedagógicas coletivas e integradas entre todos os profissionais da escola ainda impede que o direito à educação dos estudantes com deficiência intelectual seja plenamente garantido.

Ao analisar os resultados dessas três pesquisas, é possível perceber a centralidade do trabalho dos AADEE para a concretização da inclusão escolar, mas também os inúmeros desafios enfrentados por esses profissionais. A carência de políticas de valorização, a ambiguidade nas atribuições e a ausência de suporte técnico e pedagógico comprometem o potencial inclusivo que esses profissionais carregam.

Além disso, as pesquisas de campo realizadas no Recife reforçam a necessidade de repensar a formação inicial e continuada desses profissionais. O fato de muitos agentes buscarem formação superior por iniciativa própria aponta tanto para seu compromisso com o trabalho como para a lacuna deixada pelo poder público no que diz respeito à formação adequada. Essa busca por formação, no entanto, nem sempre é acompanhada de reconhecimento institucional ou melhorias nas condições de trabalho, o que gera um sentimento de frustração e desvalorização. A atuação pedagógica dos AADEE, amplamente destacada nas entrevistas feitas por Caldas, Cavalcante e Santos (2024), não encontra respaldo em uma política educacional que legitime formalmente sua participação no processo de ensino-aprendizagem.

Outro ponto que merece destaque diz respeito à necessidade de fortalecer o trabalho coletivo nas escolas. A inclusão não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva do AADEE, mas como um compromisso de toda a comunidade escolar. As pesquisas acima mostram que, apesar das boas práticas desenvolvidas por esses agentes, a ausência de articulação entre os diferentes profissionais da escola limita os avanços em direção à uma inclusão efetiva. O trabalho isolado, sem planejamento conjunto e apoio da equipe



pedagógica, tende a sobrecarregar o agente e a fragilizar o atendimento aos estudantes com deficiência.

Os estudos analisados evidenciam que os Agentes de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial são fundamentais para o funcionamento de uma escola verdadeiramente inclusiva. Seu trabalho, embora muitas vezes invisibilizado, impacta diretamente a permanência, o aprendizado e o bem-estar dos estudantes com deficiência. No entanto, a atuação desses profissionais ocorre em um cenário marcado pela precarização, pela ausência de políticas de valorização e pela fragilidade das ações coletivas no interior das escolas.

Diante desse contexto, torna-se urgente a implementação de políticas públicas que reconheçam formalmente a função pedagógica exercida pelos AADEE, garantindo-lhes formação específica, plano de carreira e condições adequadas de trabalho. A valorização desses profissionais não é apenas uma demanda trabalhista, mas um passo essencial para que a inclusão escolar deixe de ser um ideal distante e se torne uma prática concreta, transformadora e cotidiana nas escolas públicas brasileiras.

## **5 O PAPEL DO AGENTE DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR ESPECIAL (AADEE) NA CIDADE DO RECIFE-PE**

A inclusão escolar de estudantes com deficiência exige a articulação de diversos profissionais comprometidos com a equidade e a promoção de uma educação de qualidade para todos. Dentre esses profissionais, destaca-se o AADEE, que atua no suporte individualizado aos alunos com deficiência e transtornos do desenvolvimento no ambiente escolar. Apesar da relevância dessa função para a efetivação de uma educação inclusiva, ainda existem lacunas quanto à definição, formação e valorização desses agentes no cenário educacional brasileiro.

O AADEE é um profissional de nível médio, provido em regime estatutário, conforme a Lei nº 18.038/2014, da prefeitura do Recife-PE. Além da escolaridade, exige-se aprovação em exame psicotécnico que ateste a capacidade psicológica do profissional para o exercício das funções (Recife, 2015). A presença obrigatória deste agente é prevista no Plano Municipal de Educação, por meio da Lei nº 18.147 de 22 de junho de 2015, especialmente na meta 4, que trata da universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Dentre as estratégias, destaca-se a 4.23, que determina a disponibilização de AADEEs nas unidades escolares públicas onde for necessário, para apoiar esses alunos nas

atividades de locomoção, higiene, alimentação e desenvolvimento da autonomia (Recife, 2015).

O exercício do AADEE é regulamentado pela Lei nº 18.509/2018, dispositivo municipal que define uma ampla gama de atribuições. Entre elas, destacam-se: recepcionar o estudante com deficiência, acompanhá-lo na locomoção dentro da escola, prestar auxílio em atividades de higiene e alimentação, colaborar com a organização do aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento, permanecer em sala durante as aulas, auxiliar nas atividades escolares e extracurriculares e registrar diariamente sua atuação por meio de fichas de rotina (Recife, 2018). Trata-se, portanto, de um trabalho que articula dimensões educativas, assistenciais, de cuidado e de promoção da dignidade do estudante com deficiência.

Apesar da complexidade e da relevância dessas funções, o reconhecimento profissional do AADEE ainda é limitado. Segundo Martins (2011), há indefinições e equívocos na forma de atuação desse profissional, bem como múltiplas denominações em diferentes redes de ensino do país, o que evidencia a ausência de diretrizes unificadas. Termos como “profissional de apoio”, “cuidador”, “agente de inclusão”, “mediador escolar”, entre outros, são utilizados por diferentes autores e instituições, o que dificulta a consolidação de um perfil profissional.

O campo educacional carece de políticas públicas consistentes que estabeleçam diretrizes claras para a atuação dos AADEEs – embora o Decreto nº 12.686 tenha avançado nessa questão. A pesquisa de Xavier (2019, p. 52), ao citar Santos (2017), mostra que esses profissionais vivenciam um papel dicotômico “[...] entre o fazer pedagógico e o cuidado pessoal dos alunos”. Isso se agrava quando os AADEEs são reduzidos à função administrativa ou invisibilizados nos espaços de planejamento pedagógico e formação. Ainda de acordo com Xavier (2019), é urgente promover formações específicas para os profissionais de apoio, bem como reconhecer legalmente sua atuação, como forma de valorizá-los e integrá-los efetivamente à rede de suporte aos estudantes com deficiência.

Rego (2018) reforça essa ideia ao afirmar que, diante das transformações sociais e da crescente atenção às pessoas com deficiência, o AADEE pode ser compreendido como uma “ferramenta inclusiva de grande potencial”, contribuindo diretamente para a permanência e frequência escolar desses estudantes. Ao atuar como facilitador do acesso e da participação, esse profissional combate a invisibilidade histórica das pessoas com deficiência, favorecendo o exercício pleno de seus direitos enquanto cidadãos.

No entanto, os desafios são muitos. Mendes (2010 apud Lopes, 2018) destaca como principais dificuldades enfrentadas pelas redes de ensino a escassez de cursos de formação, a

baixa contratação de profissionais especializados, a ausência de recursos e o despreparo das equipes escolares. Esse cenário compromete não apenas o trabalho dos AADEEs, mas todo o processo de inclusão escolar. Como observa Xavier (2019), não reconhecer o AADEE como parte da equipe escolar limita sua participação nas dinâmicas pedagógicas e exclui sua voz nos espaços decisórios. Isso é agravado pela variedade nos perfis de formação dos profissionais que ocupam o cargo, que vão desde o ensino médio até pós-graduação, como apontam Rego (2018) e Ferreira (2019).

Por isso, como defendem Lopes (2018) e Xavier (2019), é fundamental entender que o AADEE não deve substituir o professor da sala comum, mas tampouco deve ser impedido de oferecer suporte ao processo pedagógico. Sua função deve ser compreendida como parte de uma equipe de apoio que atua em articulação com professores, gestores, profissionais de educação especial e famílias, em prol do desenvolvimento e da aprendizagem dos estudantes com deficiência.

## **6 METODOLOGIA**

A presente pesquisa foi conduzida a partir de uma abordagem metodológica qualitativa que, segundo Minayo et al. (2007), trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Essa perspectiva é adequada quando se busca compreender fenômenos que refletem a realidade social, considerando que o ser humano não apenas age, mas também pensa e interpreta suas próprias ações e o contexto em que está inserido.

O enfoque qualitativo foi escolhido por estar alinhado ao objetivo geral desta investigação: analisar o papel do AADEE no processo de inclusão escolar, na cidade do Recife-PE, considerando os desafios enfrentados em seu cotidiano. Em nossa perspectiva, esse tipo de abordagem permite captar as percepções e experiências dos sujeitos, bem como interpretar suas práticas à luz das relações estabelecidas no ambiente escolar.

Para a coleta dos dados, optou-se por uma pesquisa de campo, realizada em uma creche-escola pública municipal da cidade do Recife: a Creche Escola Professor Ariano Vilar Suassuna. O campo de pesquisa foi escolhido por se tratar de uma instituição de referência, que conta com profissionais AADEE, cuja atuação ocorre tanto por meio de ingresso via concurso público quanto por seleção simplificada de contratados. Essa escolha possibilitou analisar experiências distintas no exercício da função, ampliando o potencial de compreensão do fenômeno estudado.

Cabe ressaltar, ainda, que a Creche Escola Professor Ariano Vilar Suassuna, localizada no bairro de Dois Irmãos, é a única instituição dessa natureza que possui parceria com a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), logo parceria público-público para organização de seu trabalho pedagógico e administrativo – daí ela ser um caso *sui generis*.

O instrumento principal de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, que combinou questões fechadas e abertas, permitindo aos entrevistados discorrerem livremente sobre o tema, sem ficar limitados às perguntas formuladas. Essa técnica mostrou-se adequada para conhecer, de forma aprofundada, as vivências e percepções dos profissionais sobre sua atuação.

Os participantes da pesquisa foram os AADEEs atuantes na Creche Escola Professor Ariano Vilar Suassuna. A creche escola possui dependências com acessibilidade para pessoas com deficiência e sala de recursos multifuncionais. Os AADEEs foram selecionados por atenderem estudantes com deficiência. O contato inicial ocorreu junto à gestão da creche escola, a fim de verificar a disponibilidade dos profissionais e o aceite em participar da pesquisa. As entrevistas foram realizadas de forma presencial.

As entrevistas foram gravadas, o que possibilitou o registro fidedigno das informações e garantiu maior precisão na posterior transcrição e análise das falas. Cada participante foi identificado por nomes de flores (Orquídea, Girassol, Lírio e Jasmim) para preservar a sua identidade; todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando os princípios éticos da pesquisa. Para a análise dos dados, foi adotada a Análise de Conteúdo, que, conforme Bardin (1977, p. 42), consiste em análise das comunicações que permite a inferência de conhecimentos sobre suas condições de produção e recepção. Essa técnica foi escolhida por ser compatível com o tipo de instrumento de coleta utilizado, a entrevista semiestruturada, e por possibilitar uma interpretação aprofundada do conteúdo das narrativas.

A análise seguiu as três etapas propostas por Bardin (1977): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na fase de pré-análise, ocorreu a organização dos dados e a sistematização das ideias iniciais. Em seguida, realizou-se a exploração do material, com a transcrição das entrevistas, a leitura flutuante e o recorte das falas significativas, atendendo à “regra da homogeneidade” proposta pela autora. Por fim, o tratamento dos resultados consistiu na categorização e interpretação dos dados, relacionando-os aos objetivos da pesquisa e à literatura revisada.

As categorias analíticas, escolhidas *a priori*, foram: (a) caracterização dos AADEEs; (b) papel dos AADEEs na aprendizagem dos alunos com deficiência e (c) relação do AADEE

com os profissionais da escola. Dessa forma, o percurso metodológico construído, com base na abordagem qualitativa, nas entrevistas semiestruturadas e na análise de conteúdo, permitiu compreender de forma profunda e contextualizada as experiências, percepções e práticas dos agentes de apoio no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência.

## 7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

### a) Caracterização dos AADEEs

**Quadro 1** – Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa

Nome	Idade	Formação	Gênero
Orquídea	50	Ensino Médio Completo	Feminino
Girassol	41	Licenciatura em Pedagogia; cursando Bacharelado em Administração	Masculino
Lírio	48	Bacharelado em Serviço Social	Feminino
Jasmim	30	Licenciatura em Pedagogia	Feminino

Fonte: elaborado pela autora.

O requisito formal para o ingresso no cargo de AADEE na Prefeitura do Recife é a conclusão do Ensino Médio. Entretanto, assim como evidenciado na tabela acima, observa-se que 3 dos 4 participantes da pesquisa apresentam um nível de formação que supera o mínimo exigido, indicando que a função tem sido assumida por profissionais que já possuem trajetória no campo educacional ou em áreas correlatas. A maioria dos participantes possui formação superior e três deles têm vínculo direto ou indireto com áreas social-educacionais (Pedagogia e Serviço Social). Isso sugere que os AADEEs pesquisados já apresentam aproximação com o campo educacional, seja por formação inicial, seja por formação em andamento.

No que se refere ao perfil etário, há predominância de profissionais adultos com idade entre 30 e 50 anos, o que pode indicar maior vivência profissional e experiências prévias que

influenciam a atuação diária no apoio à educação inclusiva. Ao observar o gênero, três participantes se identificam como mulheres e um como homem, refletindo uma tendência que também costuma aparecer em pesquisas da área educacional: a forte presença feminina em funções de apoio, cuidado e mediação pedagógica.

A partir das informações, é possível inferir que a diversidade de formações em nível superior pode contribuir para que os AADEEs busquem compreender melhor as demandas da educação inclusiva, ainda que não haja garantia de preparo específico para o trabalho cotidiano. A presença de pedagogos entre os participantes reforça essa aproximação com o campo da educação, enquanto formações como Serviço Social ampliam a compreensão sobre aspectos sociais, familiares e comunitários do estudante, podendo enriquecer a atuação.

Considerando a análise geral, percebe-se que, embora o cargo não exija formação superior, os profissionais entrevistados apresentam qualificação acima da exigida, o que pode indicar: um movimento de valorização pessoal da carreira, uma tentativa de suprir lacunas formativas não oferecidas pela Prefeitura e a busca por maior segurança profissional diante das demandas complexas do trabalho com estudantes público-alvo da Educação Especial, especialmente considerando que a maioria dos entrevistados possui vínculo por contrato temporário, ainda que haja participantes com ingresso por meio de concurso público.

#### **b) Papel dos AADEEs na aprendizagem dos alunos com deficiência**

Quando questionados sobre as funções desempenhadas no cotidiano escolar, os participantes apresentaram respostas convergentes, evidenciando a amplitude das tarefas atribuídas ao AADEE. De acordo com um dos entrevistados, Orquídea, suas atividades envolvem “higiene, locomoção, alimentação, apoio nas atividades... ajudamos a professora na sala de aula, damos suporte às outras crianças, ajudamos na dinâmica da sala”. Além dessas ações diretamente relacionadas ao apoio pedagógico e ao cuidado, emergem elementos subjetivos e relacionais fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, Orquídea enfatiza a dimensão afetiva da função, afirmando que “a gente acaba criando vínculos [...] temos um perfil acolhedor [...] tentar colocar a inclusão em prática”.

A atuação dos AADEEs também aparece como marcada por enfrentamentos e pela necessidade de defender os direitos e a dignidade dos estudantes atendidos. Girassol afirma que “nós batemos de frente com pessoas [...] brigamos pelas nossas crianças [...] estamos aqui para batalhar”, indicando o engajamento do profissional frente a situações de barreiras atitudinais e institucionais.

Destaca-se ainda a construção de redes de apoio junto às famílias, evidenciada quando Orquídea relata que “[...] fazemos acolhimento com as mães [...] grupo de mães no WhatsApp [...] rede de apoio [...] trocamos informações [...]”, o que demonstra uma atuação que ultrapassa a sala de aula e contribui para fortalecer vínculos e promover a participação das famílias no processo educativo.

Quando questionados sobre a importância do trabalho do AADDE para o estudante com deficiência, os participantes destacam, de maneira unânime, o caráter essencial dessa função para a garantia do acesso, da permanência e da participação da criança no contexto escolar. Para Orquídea, por exemplo, trata-se de algo “fundamental”, indicando compreensão clara do impacto direto de sua atuação no percurso educativo dos estudantes.

Lírio amplia essa percepção ao afirmar que o AADDE funciona “[...] a princípio uma ponte... muitas crianças não têm a interação direta com a professora... precisam desse intermédio... fazemos até algumas barganhas que funcionam, conseguimos bastante avanço dessas crianças [...]”. Sua fala evidencia o papel mediador do profissional, especialmente para alunos que apresentam barreiras de comunicação ou interação, ressaltando a mediação como elemento estruturante do processo de aprendizagem.

Jasmim reforça essa visão ao caracterizar o trabalho do AADDE como “[...] fundamental para incluir [...] o trabalho em sala de aula é indispensável [...] senão a criança fica isolada... vamos criando o vínculo”. Sua fala destaca a relevância da presença constante do profissional na sala de aula para evitar situações de isolamento e possibilitar a construção de vínculos afetivos que favorecem o desenvolvimento.

Por fim, Orquídea acrescenta uma dimensão social ao papel desempenhado pelo AADDE ao afirmar: “a gente tenta trabalhar dessa forma porque bullying existe na primeira infância [...] é da gente esse trabalho social de interação e desconstrução”. Essa fala evidencia que, além do apoio pedagógico e funcional, esses profissionais atuam na promoção de interações positivas e no enfrentamento de práticas discriminatórias, contribuindo para um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo.

A produção de materiais e estratégias específicas também emerge como uma dimensão importante do trabalho dos AADDEs. Os relatos evidenciam que esses profissionais, diante da insuficiência de recursos oferecidos pela rede, assumem a responsabilidade de elaborar adaptações e instrumentos pedagógicos por conta própria. Como afirma um dos participantes: “na maioria das vezes nós criamos nossos próprios recursos” (Lírio), indicando uma postura proativa frente às necessidades da criança.

Outro participante descreve a utilização de materiais personalizados, ao mencionar: “mostra a caixa da tia Orquídea com encaixes, brinquedos, interruptor [...]” (Orquídea), demonstrando a construção de recursos sensoriais direcionados às demandas específicas dos estudantes. Tais práticas revelam que a atuação do AADEE extrapola o cuidado cotidiano, assumindo também um caráter mediador da aprendizagem, ao criar dispositivos que favorecem a acessibilidade, o engajamento e a participação efetiva da criança no contexto escolar.

No que se refere à relação com os professores da sala regular, as falas mostram que a colaboração entre o AADEE e a docente é elemento central para o desenvolvimento do estudante com deficiência. Um dos participantes destaca: “Temos uma professora que era atendente terapêutica [...] então ela tem um olhar diferenciado para as crianças” (Orquídea). Esse registro sugere que o trabalho conjunto fortalece o acompanhamento pedagógico, uma vez que o diálogo entre os profissionais permite maior sensibilidade às necessidades do aluno, assim como uma atuação mais integrada e coerente com as práticas inclusivas. Dessa forma, evidencia-se que o AADEE não apenas apoia o estudante, mas também contribui para a dinâmica pedagógica da sala, atuando como co-mediador do processo de ensino-aprendizagem.

### **c) Relação do AADEE com os profissionais da escola**

As falas dos participantes evidenciam que a relação entre os AADEEs e os demais profissionais da unidade escolar é marcada por dinâmicas de colaboração, reconhecimentos parciais, tensões e demandas específicas.

No que diz respeito à relação direta com os professores da sala regular, observa-se um cenário positivo, como destaca Orquídea ao afirmar que “esse ano tá bem bom, porque nós temos uma professora que era atendente terapêutica, então ela tem um olhar diferenciado para com as crianças”. Essa fala evidencia a importância da experiência prévia e da sensibilidade docente para favorecer a parceria com o AADEE, contribuindo para um ambiente colaborativo.

Em contrapartida, as percepções sobre valorização do trabalho revelam disparidades importantes. Orquídea reconhece que “alguns entendem a nossa importância, mas valorizar [...] a valorização é diferente”, enquanto Girassol afirma que “partindo das professoras de hoje, sim [...] algumas professoras AEE [...] mas partindo de gestão e outros professores, não”. Esses relatos apontam para uma coexistência entre reconhecimento parcial e



desvalorização institucional, mostrando que a relação com os profissionais varia significativamente dentro da mesma escola.

A supervisão e o acompanhamento profissional também emergem como aspectos relevantes. Os participantes descrevem uma estrutura que envolve múltiplos atores, conforme registrado na resposta geral de que a supervisora são a professora do AEE, a gestão e a professora da sala de aula regular. Girassol acrescenta: “nós ouvimos dos nossos colegas de outras redes que eles não têm apoio de professor AEE, de gestão... aqui nós temos essa abertura”, ao passo que Lírio reforça: “Nós somos muito tranquilos quanto à supervisão aqui, a gente não tem essa dificuldade.”

Ainda assim, Orquídea problematiza desigualdades estruturais ao afirmar que “a realidade da categoria [...] recebemos muita denúncia de assédio moral [...] querem que a gente faça adaptação curricular [...] Aqui nessa unidade somos privilegiados, a gestão e a coordenação nos ajudam muito”. As falas, em conjunto, indicam que as relações de supervisão podem ser tanto fonte de apoio quanto de tensões, dependendo do contexto institucional.

Outro elemento recorrente diz respeito às demandas direcionadas aos AAEDEs pelos professores. Lírio relata que “O professor chega pra gente e pede ajudar para adaptar as atividades [...]”, o que demonstra que parte do corpo docente delega tarefas pedagógicas que extrapolam as atribuições formais dos assistentes, afetando a dinâmica da relação profissional.

A necessidade de formação integrada também aparece como demanda da categoria, como destaca Orquídea: “eu sempre peço por uma formação junto com o professor da sala regular [...] a formação do AEE é diferente da nossa.” Essa fala evidencia a percepção de que o alinhamento formativo entre AAEDE, professor da sala regular e equipe do AEE é essencial para promover práticas inclusivas consistentes.

As relações com AEE e gestão também se mostram determinantes para garantir acessibilidade e práticas inclusivas. Girassol menciona que “aqui nós temos abertura... alguns colegas não conseguem utilizar a sala de recursos por não ter abertura”, indicando a desigualdade de acesso à colaboração entre profissionais em diferentes contextos escolares. Além disso, situações de conflito e falta de empatia também são relatadas, como aponta Girassol ao afirmar que “Nós batemos de frente com pessoas [...] a gente briga pelas nossas crianças [...] com pessoas que não têm aquele olhar de empatia.” Essa fala explicita o enfrentamento cotidiano de alguns AAEDEs diante de resistências institucionais ou profissionais.

Assim, as falas reunidas mostram que a relação entre AADEEs e os diferentes profissionais da escola é complexa e multifacetada, oscilando entre cooperação, reconhecimento parcial, demandas inadequadas e conflitos. Esses elementos revelam a centralidade das relações interpessoais e institucionais para a efetividade do trabalho do AADEE e, conseqüentemente, para a inclusão escolar.

## **8 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise dos dados obtidos por meio das entrevistas com os AADEEs da Prefeitura do Recife evidencia a centralidade desse profissional para a efetivação da educação inclusiva no contexto escolar. Os participantes da pesquisa apresentam um perfil que supera as exigências mínimas para o cargo, revelando níveis de formação mais elevados e aproximações prévias com áreas educacionais e socioassistenciais. Essa qualificação ampliada demonstra não apenas um movimento individual de busca por preparo, mas também a tentativa de suprir lacunas historicamente associadas à ausência de políticas formativas estruturadas para o cargo.

As falas analisadas mostram que o trabalho do AADEE é marcado pela articulação entre dimensões de cuidado, mediação pedagógica, apoio socioemocional e construção de vínculos, assumindo um papel indispensável na participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Os profissionais atuam como mediadores entre aluno, professor e pares de aprendizagem, prevenindo situações de isolamento, favorecendo a socialização e enfrentando práticas discriminatórias no ambiente escolar. Além disso, produzem recursos pedagógicos e sensoriais por iniciativa própria, demonstrando um compromisso que extrapola suas atribuições formais e evidencia a autonomia e criatividade na busca por estratégias que garantam acessibilidade.

Entretanto, ao lado dessas contribuições, emergem desafios significativos que estruturam o cotidiano da categoria. Dentre eles, destacam-se a falta de valorização institucional, conflitos ocasionados por incompreensões acerca das atribuições do cargo, demandas que extrapolam a função regulamentada, além da fragilidade das formações oferecidas e da ausência de processos formativos integrados com professores e equipe do AEE. As percepções de assédio moral, sobrecarga e delegação inadequada de tarefas reforçam tensões já identificadas na literatura, confirmando que a atuação do AADEE ainda é permeada por ambigüidades e expectativas contraditórias dentro da escola.

De modo geral, os resultados revelam que o trabalho do AADÉE é atravessado por um paradoxo: ao mesmo tempo em que sua presença é reconhecida como fundamental para a inclusão e aprendizagem dos estudantes com deficiência, sua atuação ainda carece de clareza institucional, valorização e apoio adequado. Assim, os achados deste estudo reforçam a necessidade de políticas públicas que consolidem o papel do AADÉE como integrante efetivo da equipe escolar, com investimento em formação continuada, definição clara de atribuições, condições adequadas de trabalho e reconhecimento profissional. Somente a partir desse movimento será possível fortalecer a função e garantir que esses profissionais continuem contribuindo de forma significativa para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Além disso, os achados desta pesquisa apontam para a necessidade de novos estudos que aprofundem o entendimento sobre o trabalho dos AADÉEs em diferentes contextos. Investigações futuras podem incluir um número maior de participantes, permitindo ampliar a diversidade de perfis, trajetórias e experiências desses profissionais. Também se mostra relevante realizar pesquisas que abranjam outras redes de ensino, como a de municípios vizinhos, a fim de comparar políticas, condições de trabalho, processos formativos e dinâmicas institucionais. Dessa forma, novas pesquisas poderão fortalecer a construção de conhecimentos sobre esse profissional e subsidiar políticas mais eficazes para a inclusão escolar.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2002.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 out. 1982.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei 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, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CALDAS, Hylka Walleska Barbosa de Lima; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro; SANTOS, Thiago Rodrigo Fernandes da Silva. **A contribuição do AADEE na inclusão de alunos com deficiência intelectual nas escolas municipais do Recife-PE**. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, Marília, SP, v. 11, n. 1, p. e0240008, 2024. DOI: 10.36311/2358-8845.2024.v11n1.e0240008. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/14770>. Acesso em: 23 jan. 2026.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; et al. **Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**. São Paulo: MEC/SEESP, 2009.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2016.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Política de Educação Especial no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2019.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos, 2011.

LOPES, Maura Corcini. **Inclusão escolar e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MARTINS, Lúcia Helena da Silva. **Formação e trabalho docente na educação inclusiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Lúcia Helena da Silva. **Educação inclusiva e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2014.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. **Inclusão escolar e educação especial**. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Educação inclusiva: fundamentos, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Dayzi Silva; FERREIRA, Thalita Céli Damasceno dos Santos. Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE): da inclusão à precarização. **Revista Administração Educacional**, Recife, v. 12, n. 1, p. 72–89, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/248472/38492>. Acesso em: 27 jan. 2026.

PONTES, Pauliana Joicy Santos Martins; CAMELO, Dâmaris Gerlandia Gomes; SANTOS, Thiago Rodrigo Fernandes da Silva. A legislação educacional referente à inclusão da pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Revista de Administração Educacional**, Recife-PE, v.

14, n. 1, jan./jun., 2023. Disponível em:  
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/258670>. Acesso em: 23 jan. 2026.

**RECIFE. Lei nº 18.147 de 22 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Recife.** Diário Oficial do Município do Recife, Recife, 2015.

SANTOS, Ana Catarina de Souza Cavalcante; DIAS, Leidijane da Silva. O papel do/a Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE) no processo de ensino-aprendizagem de alunos/as com deficiência. **Revista Educação em Foco**, Recife, v. 6, n. 11, p. 1–15, 2022.

SARDAGNA, Helena Venites. **Políticas públicas de educação especial no Brasil.** Porto Alegre: Mediação, 2013.

XAVIER, Rosângela Maria. **Educação inclusiva e práticas pedagógicas.** São Paulo: Cortez, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.