**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Vanessa Queiroz Costa

# Contribuições do profissional de apoio escolar ao aluno com necessidades complexas de comunicação: uma revisão integrativa

Rio de Janeiro
2023

Vanessa Queiroz Costa

# Contribuições do profissional de apoio escolar ao aluno com necessidades complexas de comunicação: uma revisão integrativa

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva e Processos Educacionais

Orientadora: Profª Drª Carolina Rizzotto Schirmer

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

C837 Costa, Vanessa Queiroz.
Contribuições do profissional de apoio escolar ao aluno com necessidades complexas de comunicação: uma revisão integrativa / Vanessa Queiroz Costa. – 2023.
91 f.

Orientadora: Carolina Rizzotto Schirmer.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Educação inclusiva – Teses. 3. Educação especial – Teses. I. Schirmer, Carolina Rizzotto. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

bs CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

_____ _____
Assinatura Data

Vanessa Queiroz Costa

**Contribuições do profissional de apoio escolar ao aluno com necessidades complexas de comunicação: uma revisão integrativa**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva e Processos Educacionais

Aprovada em 19 de dezembro de 2023.

Banca Examinadora:

_____

Profª Drª Carolina Rizzotto Schirmer (Orientadora)

Faculdade de Educação – UERJ

_____

Profª Drª Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter

Faculdade de Educação – UERJ

_____

Profª Drª Francisca Maria Gomes Cabral Soares

Faculdade de Educação – UERN

_____

Rio de Janeiro

2023

## DEDICATÓRIA

Esther e João,
Vocês são a expressão do amor de Deus.

## AGRADECIMENTOS

Ao Autor da minha vida, meu Pai Amado, Ele que nunca me deixou sozinha, minha gratidão e amor sempre e para sempre.

Aos meus avós que tiveram pouco acesso à educação, mas, sempre acreditaram no poder da mudança que ela gera em nossas vidas e me incentivaram a estudar para que pudesse escrever minha própria história.

Ao meu esposo por me acompanhar e sustentar em amor, cuidado e orações.

A Família Dantas pelo apoio, incentivo e por serem amigos para todas as horas.

Esther por todos os bilhetes, cartinhas, desenhos, abraços, música, beijos e vídeos que aqueceram meu coração nos momentos difíceis.

Vicente, nossa estrela, passou tão rápido por aqui, mas, deixou um enorme legado.

João nosso lindo arco-íris.

As amigas e companheiras do LATECA Leila, Gabriela, Thatyana, Luciana, Fabiana e Gisele por cada palavra de incentivo e a garantia de boas risadas que elevam o moral.

A minha orientadora professora doutora Carolina por aceitar tão grande desafio com muita sutileza e competência profissional.

A minha sempre querida, amada e admirável professora doutora Leila Regina d’Oliveira de Paula Nunes, por sua orientação e carinho, que me permitiu chegar até aqui

Aos meus alunos que me ensinam todos os dias sobre o valor da vida, o sorriso sincero e a importância de lutar por uma educação pública e de qualidade para todos.

Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota.

*Madre Teresa de Calcutá*

**RESUMO**

COSTA, Vanessa Queiroz. *Contribuições do profissional de apoio escolar ao aluno com necessidades complexas de comunicação: uma revisão integrativa.* 2023. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

As contribuições do profissional de apoio escolar a estudantes com necessidades complexas de comunicação no contexto brasileiro constituem-se o objeto deste estudo. O objetivo principal da presente Revisão Integrativa da Literatura é descrever o que os estudos apontam sobre a atuação do profissional de apoio escolar junto a estudantes com necessidades educacionais de comunicação no contexto do sistema educacional brasileiro entre 2015 e 2022. Para isso, realizamos a busca por artigos científicos, dissertações e teses publicados em português, nas bases de dados SciELO, Redalyc e Google Acadêmico. Respeitando as especificidades de cada base de dados, foram utilizadas estratégias de busca, com os seguintes descritores: “profissional de apoio escolar"; "educação especial"; "aluno com deficiência"; "aluno não verbal"; "necessidades complexas de comunicação"; "profissional de apoio*"; “mediador”; “estagiário”; "educação inclusiva"; conectados com os operadores booleanos *AND* e *OR.* Duas avaliadoras independentes, da área de educação, avaliaram os estudos. Foram identificados e transferidos para o aplicativo *Rayyan* 1012 estudos, sendo que 75 foram removidos por serem duplicados. Na triagem analisamos o título e o resumo dos estudos, sendo excluídos 792. Na etapa de seleção, foram analisados 145 estudos em relação a elegibilidade. Foram incluídos na revisão cinco estudos. Foi elaborada uma planilha de extração de dados para a organização dos estudos selecionados e após isso, empreendida uma análise crítica dos resultados. Os resultados apontam uma falta de padronização nas nomenclaturas, indicando que esse fator cria obstáculos na definição de políticas inclusivas afetando indiretamente a defesa por políticas mais inclusivas e eficazes voltadas para o apoio aos estudantes. A transferência de responsabilidade do professor para o profissional de apoio foi verificada neste estudo. Em relação aos estudantes acompanhados pelos profissionais de apoio escolar, verificou-se que a maioria dos estudos apresentaram o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista e encontram nos seguimentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental. O estudo conclui que existem lacunas na pesquisa e propõe recomendações para futuras investigações e políticas educacionais.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Apoio à pessoa com deficiência. Comunicação Aumentativa e Alternativa. Educação Especial.

**ABSTRACT**

COSTA, Vanessa Queiroz. *Contributions of the school support professional to students with complex communication needs: an integrative review*. 2023. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

The contributions of school support professionals to students with complex communication needs in the Brazilian context constitute the object of this study. The main objective of this Integrative Literature Review is to describe what studies point out about the role of school support professionals with students with educational communication needs in the context of the Brazilian educational system between 2015 and 2022. To this end, we searched for scientific articles, dissertations and theses published in Portuguese, in the SciELO, Redalyc and Google Scholar databases. Respecting the specificities of each database, search strategies were used, with the following descriptors: “school support professional"; "special education"; "student with disability"; "non-verbal student"; "complex communication needs"; “support professional*”; “mediator”; “inclusive education”; connected with the Boolean operators AND and OR. Rayyan 1012 studies, 75 of which were removed because they were duplicates. In the screening process, we analyzed the title and abstract of the studies, 792 were excluded. In the selection stage, 145 studies were analyzed for eligibility. A data extraction spreadsheet was created to organize the selected studies and, after that, a critical analysis of the results was undertaken. The results point to a lack of standardization in nomenclatures, indicating that this factor creates obstacles in the definition of inclusive policies, indirectly affecting advocacy. more inclusive and effective policies aimed at supporting students. The transfer of responsibility from the teacher to the support professional was verified in this study. In relation to students monitored by school support professionals, it was found that the majority of studies presented the diagnosis of Autism Spectrum Disorder and found them in the Early Childhood Education and Elementary Education segments. The study concludes that there are gaps in research and proposes recommendations for future research and educational policies.

Keywords: Inclusive Education. Support for people with disabilities. Complex communication needs. Augmentative and alternative communication. Special education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES


Figura 1- Documentos oficiais e nomenclatura ..... 22

Figura 2 - Etapas da RIL ..... 46

Figura 3 - Identificação dos estudos através de base de dados e registros..... 50

## LISTA DE QUADROS


| | | |
|---|---|---|
| Quadro 1 – | *Sites* consultados | 33 |
| Quadro 2 – | Busca complementar | 34 |
| Quadro 3 – | Panorama da Região Metropolitana II do RJ | 34 |
| Quadro 4 – | Panorama dos profissionais de apoio escolar nas capitais Brasileiras | 39 |
| Quadro 5 – | Síntese dos artigos incluídos na revisão integrativa | 51 |
| Quadro 6 – | Dados demográficos dos participantes profissionais de apoio pedagógico | 52 |
| Quadro 7 – | Dados das atividades realizadas pelos participantes profissionais de apoio escolar | 53 |
| Quadro 8 – | Dados demográficos dos participantes estudantes | 54 |
| Quadro 9 – | Síntese dos estudos incluindo método, instrumentos e objetivos | 57 |
| Quadro 10 – | Síntese dos estudos contendo intervenção, duração e resultados | 60 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---|---|
| AEE | Atendimento educacional especializado |
| AAEE | Agente de Apoio à Educação Especial |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAA | Comunicação Aumentativa e Alternativa |
| Cars | Childhood autism rating scale |
| CAT | Comitê de Ajudas Técnicas |
| CBO | Classificação Brasileira de Ocupações |
| CLT | Consolidação das Leis do Trabalho |
| Covid-19 | Coronavirus disease 2019 |
| DSM | Diagnostic and statistical manual of mental disorders |
| Eric | Education Resources Information Center |
| LBI | Lei Brasileira de Inclusão |
| NCC | Necessidades complexas de comunicação |
| PECS | Picture Exchange Communication System |
| PEJA | Programa de Educação de Jovens e Adultos |
| RIL | Revisão Integrativa da Literatura |
| SciELO | Brasil Scientific Electronic Library Online |
| TEA | Transtorno do Espectro Autista |
| ZDP | Zona de Desenvolvimento Proximal |

**SUMÁRIO**


| | | |
|---|---|---|
| | **INTRODUÇÃO**..... | 12 |
| 1 | **REFERENCIAL TEÓRICO**..... | 15 |
| 1.1 | **Mediação Pedagógica**..... | 15 |
| 1.2 | **Necessidades Complexas de Comunicação (NCC)**..... | 17 |
| 1.3 | **Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)**..... | 18 |
| 1.4 | **O desafio da independência no espaço escolar**..... | 22 |
| 1.5 | **O profissional de apoio escolar**..... | 22 |
| 2 | **TRAJETÓRIA POLÍTICA E EDUCACIONAL NO BRASIL**..... | 27 |
| 2.1 | **Da invisibilidade à inclusão**..... | 27 |
| 2.2 | **Panorama da Região Metropolitana II do Estado do Rio de Janeiro e capitais brasileiras** ..... | 32 |
| 2.3 | **Objetivos**..... | 42 |
| 3 | **MÉTODO**..... | 44 |
| 3.1 | **Critérios de Elegibilidade**..... | 46 |
| 3.2 | **Estratégia de busca**..... | 47 |
| 3.3 | **Seleção dos estudos e extração de dados**..... | 47 |
| 4 | **RESULTADOS**..... | 49 |
| 4.1 | **Perfil dos Participantes nos Estudos Elegíveis**..... | 51 |
| 4.2 | **Lacunas relatadas pelos pesquisadores**..... | 65 |
| 5 | **DISCUSSÃO**..... | 67 |
| 6 | **LIMITAÇÕES E DIREÇÕES FUTURAS**..... | 74 |
| | **CONSIDERAÇÕES FINAIS**..... | 75 |
| | **REFERÊNCIAS**..... | 78 |

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, para atender à necessidade de apoio ao estudante com deficiência, foram encaminhados às escolas, profissionais de apoio escolar. Desde então, estes profissionais começaram a oferecer suporte ao estudante com deficiência e passaram a ser considerados, tanto por responsáveis quanto por muitos professores como imprescindíveis para que o estudante esteja na turma regular, ou seja, sem o profissional de apoio escolar o estudante não poderia estar incluído (MARTINS, 2011; NUNES; ARAÚJO; SCHIRMER; WALTER, 2013; LOPES, 2018; BEZERRA, 2020).

Sendo relevante destacar que, até o presente momento, essa ocupação ainda carece de regulamentação como uma profissão formalmente reconhecida pelo Conselho Técnico Brasileiro (CTB) (FERREIRA; MASSARO, 2022).

Em 2008, iniciou-se o processo de implementação da política de inclusão dos estudantes com deficiência nos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a implementação das Salas de Recurso Multifuncionais e o atendimento educacional especializado (AEE) (MEC, 2007; DECRETO Nº6.571/08, PNEEPEI, 2008). As informações de como tal processo se efetivaria não eram muito claras. Houve o fechamento de muitas classes especiais e a enturmação de estudantes com deficiência em classes regulares a partir do parâmetro da faixa etária. Muitos estudantes foram para o Programa de Educação de Jovens e adultos (PEJA). Houve resistência por parte dos responsáveis, dos professores que alegavam não ter formação adequada e da gestão que não possuía informações suficientes. A sala de recursos multifuncionais e os professores itinerantes eram, naquele momento, o único suporte, tanto ao professor quanto aos estudantes público-alvo da Educação Especial no espaço educacional (GLAT; PLETSCH, 2009). Eram esses elementos que permeavam o contexto escolar.

A Resolução CNE/CEB nº 2/01, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, define em seu Art. 2° que os sistemas de ensino “devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001 p. 1).

Glat e Blanco (2007, p. 24) enriquecem a discussão ao apresentar uma definição do paradigma da inclusão:

> Na proposta atual, esses alunos, independentemente do tipo ou grau de comprometimento, devem ser absorvidos diretamente nas classes comuns do ensino regular, cabendo à escola a responsabilidade de se transformar, principalmente no que diz respeito à flexibilização curricular, para dar a resposta educativa adequada às suas necessidades. (GLAT: BLANCO, 2007, p. 24)

Em 2013, na Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, foi criado o cargo de Agente de Apoio à Educação Especial (AAEE), com o primeiro concurso ocorrendo no ano de 2014 (Lei Municipal n° 5623/2013, SMA, 2014). A qualificação mínima exigida para os candidatos ao cargo era nível médio completo. E não era previsto que o AAEE possuísse uma formação pedagógica específica. Ao chegar à sala de aula, o AAEE foi recebido por um professor regente que não estava a par, com exatidão, das funções que aquele novo profissional desempenharia. Da mesma forma, não houve estreitamento na relação do AAEE com o professor da Sala de Recursos Multifuncionais, de forma oficial e regulamentada, embora ambos trabalhassem com o mesmo público (PESSANHA, 2022; PCRJ, 2017).

A falta de regulamentação trabalhista dos profissionais de apoio escolar, associada aos desencontros entre os demais atores que viabilizam a inclusão escolar, acabaram por corroborar para uma prática excludente e descontextualizada. A partir de um levantamento preliminar foi possível constatar que esta realidade não limitava-se a Rede de Ensino do Município do Rio de Janeiro, mas se estende ao âmbito nacional (LOPES, 2018; BURCHERT, 2018).

Todavia, a presença deste profissional é necessária aos estudantes com necessidades complexas de comunicação (NCC) que frequentemente enfrentam desafios significativos na comunicação, podendo apresentar dificuldades em se expressar, compreender informações, interagir com colegas e professores, o que pode impactar diretamente seu desempenho acadêmico. Assim, o profissional de apoio escolar é importante como parceiro comunicativo, auxiliando o estudante a utilizar o ambiente escolar de maneira autônoma.

Na expectativa de uma compreensão mais ampla da temática abordada, realizou-se uma pesquisa de Revisão Integrativa da Literatura (RIL), sobre o que os estudos nacionais apontam sobre a atuação do profissional de apoio escolar junto a estudantes com NCC no contexto do sistema educacional brasileiro entre os anos de 2015 e 2022.

Os objetivos específicos desta pesquisa consistem em:

a) elencar as atividades e funções desempenhadas pelo profissional de apoio escolar para favorecer a comunicação e a inclusão de estudantes com NCC;
b) identificar o perfil do profissional de apoio escolar, sua formação, vínculo empregatício, nomenclatura e etapas de ensino que atuam;
c) identificar o perfil dos estudantes com NCC acompanhados por esses profissionais de apoio escolar;
d) descrever os resultados de estudos interventivos com profissionais de apoio escolar que acompanham estudantes com NCC.

O primeiro capítulo do referencial teórico, dá destaque ao conceito de mediação pedagógica, às NCC, ao uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e ao papel do profissional de apoio escolar, ressaltando a importância desses quatro elementos para promover uma aprendizagem para todos os estudantes.

O segundo capítulo aborda a relevância do estudo sobre a inclusão social e educacional das pessoas com deficiência no Brasil, destacando mudanças na legislação, políticas públicas e percepção por parte da sociedade ao longo das décadas. Buscando analisar, também, os avanços conquistados, os desafios enfrentados e as lacunas existentes nesse caminho em direção a uma escola mais inclusiva e igualitária.

O terceiro capítulo detalha a Revisão Integrativa da Literatura (RIL) que consiste na metodologia adotada para este trabalho, que visa dimensionar o estado atual do conhecimento sobre a atuação do profissional de apoio escolar no contexto brasileiro junto ao aluno com NCC.

O quarto capítulo refere-se aos resultados do estudo. O quinto capítulo traz a discussão dos resultados. O sexto capítulo apresenta as limitações do estudo e direções futuras, seguido das considerações finais.

# 1 REFERENCIAL TEÓRICO

A mediação pedagógica é uma categoria conceitual fundamental para promover uma aprendizagem significativa, especialmente para estudantes com necessidades complexas de comunicação (NCC). Esses estudantes, muitas vezes, enfrentam barreiras significativas na comunicação verbal, exigindo abordagens pedagógicas flexíveis e inovadoras. A utilização da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) representa o uso de estratégias e/ou recursos essenciais nesse cenário, permitindo que esses estudantes expressem suas ideias, pensamentos e emoções de maneira mais potente. Nesse contexto, torna-se imprescindível uma análise que engloba o conceito de mediação pedagógica, as NCC dos estudantes, o uso da CAA, bem como o papel do profissional de apoio escolar.

## 1.1 Mediação Pedagógica

Retornamos aos escritos de Vigotski (1997) para compreender o conceito de mediação, elaborado a partir de uma perspectiva histórico-cultural. A mediação refere-se ao papel das interações externas na construção da subjetividade e desenvolvimento psicológico. Essas interações afetam a pessoa e contribuem para instituir quem ela é.

Os processos sociais se estabelecem nas interações sociais suscitando processos mentais superiores. Estes últimos, englobam o pensamento, a linguagem e o comportamento volitivo, que constituem componentes essenciais do funcionamento cognitivo humano. Os processos mentais superiores se desenvolvem através da mediação. Os mediadores podem ser professores, colegas e outros indivíduos mais experientes, como neste estudo o profissional de apoio escolar.

A mediação representa o processo em que o aprendizado ocorre por meio de interações sociais, culturais e ferramentas cognitivas. A aprendizagem não é um processo individual e isolado, mas um fenômeno profundamente enraizado na cultura e nas relações sociais com professores, colegas ou membros da família. Essas interações promovem o compartilhamento de conhecimento, a discussão de ideias e a resolução conjunta de problemas, o que enriquece a compreensão e promove o desenvolvimento cognitivo. Entretanto, a mediação pedagógica é uma função do

professor no contexto educacional e ocorrerá por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A ZDP representa o espaço intermediário entre as habilidades que um sujeito pode realizar de forma autônoma e aquelas que podem ser alcançadas com a orientação e o suporte do mediador (VIGOTSKI, 2007, p.97). Nesse contexto, a ZDP destaca a importância das interações sociais e do papel fundamental do educador na promoção do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem do estudante. A ZDP oferece uma estrutura teórica essencial para a compreensão da dinâmica do ensino e do aprendizado, enfatizando a necessidade de uma atividade de ensino que mobilize as necessidades individuais de cada estudante, permitindo que eles alcancem seu potencial máximo.

Moreira (2015, p.114) afirma que “a Zona de Desenvolvimento Proximal define as funções que ainda não amadureceram, mas que estão no processo de maturação”. É uma medida do potencial de aprendizagem. Essa abordagem é fundamental na construção de estratégias que possibilitam as relações dos sujeitos com o conhecimento, indo muito além da simples transmissão de informações.

O professor como mediador pedagógico desempenha um papel ativo na orientação, organização e condução do processo de aprendizagem. Ele atua como um guia que auxilia os estudantes a explorarem, compreenderem e assimilarem o conhecimento de maneira significativa. Essa abordagem leva em consideração a diversidade dos sujeitos, suas experiências anteriores, estilos de aprendizagem e interesses individuais (CONCEIÇÃO, 2019). Oliveira (1998) corrobora a teoria Vigotskiana, comentando que o aprendizado e o desenvolvimento estão intimamente entrelaçados, refletindo uma relação bidirecional. O desenvolvimento humano envolve uma progressão contínua de habilidades cognitivas, emocionais, sociais e físicas, que ocorre ao longo da vida. O aprendizado, por outro lado, é o processo pelo qual adquirimos novas habilidades, conhecimentos e competências.

Portanto, a escola é fundamental para os indivíduos bem como, o professor que é o responsável pela mediação pedagógica. Para que ele possa contribuir positivamente no processo de ensino-aprendizagem, faz-se necessário conhecer o estudante. Como salienta Oliveira (1998, p. 33), “a mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo”.

O estudante desempenha um papel ativo no processo de aprendizagem. No contexto educacional, é importante reconhecer-se que ele não desempenha um papel passivo, limitando-se à absorção passiva de conhecimento. O professor atua como mediador da aprendizagem empregando estratégias de intervenção que visam desafiar o estudante, questionar suas respostas, bem como incitar transformações no processo de aprendizagem de seus estudantes. Da mesma maneira, não deve ser percebido como um mero observador passivo.

Por meio da linguagem, as ideias são comunicadas e discutidas, tornando o aprendizado uma atividade profundamente social. Oliveira (1998, p. 42) informa que "é a necessidade de comunicação que impulsiona, inicialmente, o desenvolvimento da linguagem". A linguagem é um instrumento de pensamento em que suas funções são a comunicação entre os pares – chamado por Vigotski de intercâmbio social – e a nomeação dos objetos em que a palavra dada é compartilhada por todas as pessoas, o qual foi denominado por Vigotski como pensamento generalizante. Vigotski (2007, p. 12) diz:

> Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos. (VIGOTSKI, 2007, p. 12)

Entendendo a relevância dessa temática para a pesquisa, o próximo subcapítulo aprofundará questões referentes ao estudante com NCC tendo no profissional de apoio um parceiro comunicativo.

## 1.2. Necessidades Complexas de Comunicação (NCC)

A comunicação é uma dimensão no processo educacional e um componente essencial na interação entre professores, estudantes e profissionais de apoio escolar. No entanto, em situações que envolvem estudantes com NCC, essa interação pode apresentar desafios únicos. As pessoas com NCC podem enfrentar dificuldades em expressar seus pensamentos, sentimentos e necessidades, assim como em compreender e interagir com os outros. Em muitos casos, essas dificuldades podem ser agravadas pela falta de compreensão ou recurso adequado.

A terminologia NCC passou a ser utilizado em 2002 pelo Comitê Executivo do *International Society for Augmentative and Alternative Communication* (ISAAC)

substituindo “grave comprometimento de comunicação” (IACONO, 2002, p.215). Segundo a Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, o termo NCC é designado para:

> Definir crianças, jovens, adultos e idosos com severo distúrbio na comunicação oral e/ou escrita por diferentes causas e épocas no acometimento ou ainda: pessoas com necessidades de comunicação complexas, cuja fala é muito limitada para atender a todas as suas necessidades de comunicação. (DELIBERATO, FERREIRA, 2000-2002, p. 5)

Para atender aos estudantes com NCC é fundamental adotar uma abordagem individualizada. Isso envolve a avaliação das habilidades e desafios de cada pessoa, bem como a identificação das estratégias mais apropriadas. A CAA desempenha um papel fundamental nesse cenário, fornecendo ferramentas como pranchas de comunicação com símbolos, dispositivos de comunicação eletrônica, sistemas de comunicação por troca de figuras (PECS) e muito mais. Essas ferramentas permitem que pessoas com NCC expressem seus pensamentos, necessidades e desejos de maneira eficaz (NUNES, 2013).

Desta forma, aprofundaremos sobre esta área do conhecimento no próximo tópico.

### 1.3 Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)

Muitos estudos destacam que pessoas com NCC demandam e se beneficiam de suportes como a CAA para expressarem suas opiniões, seus desejos e necessidades no contexto escolar (GOMES; NUNES, 2014; DELIBERATO; NUNES, 2015; TOGASHI; WALTER, 2016; MAZINI et al., 2019). A CAA é uma área de prática educacional, clínica e de pesquisa interdisciplinar constituída por sistemas que buscam beneficiar pessoas que não têm suas necessidades comunicativas diárias atendidas pelos meios naturais (ex. fala), contribuindo com a ampliação das possibilidades comunicativas e de qualidade de vida destes indivíduos. A CAA está inserida na Tecnologia Assistiva (TA), abarcando estratégias, serviços e recursos que visam promover autonomia, independência e maior participação das pessoas com deficiências em relação à linguagem (ROMANO; CHUN, 2018).

A Tecnologia Assistiva, definida pelo extinto Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) como:

> uma área de conhecimento de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007).

As trocas comunicativas são importantes - se não imprescindíveis – para o processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar. No contexto escolar deve haver um processo dialético e não unilateral entre os estudantes e seus interlocutores. O Decreto 5.296, de 2 de dezembro de 2004, trata sobre a acessibilidade:

> I - acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

O meio ambiente pode ser excludente ao se tornar obstáculo e impedir o acesso (MAZZOTTA; D'ANTINO, 2011). A falta da acessibilidade pode tornar-se mais limitante que a própria deficiência. Estão acontecendo mudanças no cenário educacional e social, pois a pessoa com deficiência não necessita de benefícios, mas de equiparação de oportunidades, como poder se locomover e se comunicar com autonomia e sem barreiras. A acessibilidade não pode ser apenas urbanística e arquitetônica. Pessoas com NCC precisam da acessibilidade comunicativa que se dará através da CAA.

O acesso à comunicação é um direito humano fundamental a fim de que todos tenham a oportunidade de se expressar, participar ativamente na sociedade e atingir seu pleno potencial (LBI, 2015). Estudantes com NCC enfrentam dificuldades para compartilhar suas experiências, construir seu conhecimento, expressar suas emoções e realizar as atividades propostas em sala de aula. Os professores desempenham um papel importante quando proporcionam apoio personalizado e promovem acessibilidade atendendo às necessidades individuais desses estudantes.

A mediação pedagógica do professor e as atividades realizadas pelo profissional de apoio escolar como facilitadores da comunicação, adotando estratégias e ferramentas que permitem que o estudante realize a troca comunicativa são fundamentais para a troca comunicativa do estudante. Isso envolve a criação de ambientes de aprendizado inclusivos, o uso de recursos e estratégias de CAA, o uso

de suportes visuais para desenvolvimento de rotinas de comunicação claras e a flexibilização das atividades para atender às necessidades individuais do estudante (LIMA; MARTINS, 2022).

A orientação deve também se estender às famílias, capacitando-as para compreender as estratégias de comunicação utilizadas em sala de aula e apoiar seu uso em casa. A parceria entre escola e família desempenha um papel vital na promoção da comunicação do estudante com NCC. A comunicação entre todos os envolvidos ajudará a alinhar as expectativas, compartilhar informações sobre o progresso do estudante e garantir um ambiente de apoio consistente (MANZINI; DELIBERATO, 2006).

É importante reconhecer a individualidade de cada estudante e adaptar as estratégias de mediação de acordo com suas necessidades específicas. A diferenciação pedagógica é crucial neste processo, permitindo que o estudante com NCC acesse o currículo de maneira significativa e participe das atividades em sala de aula (MEC, 2000; MOUSINHO et al., 2010).

## 1.4 O desafio da independência no espaço escolar

A escola é fundamental para a formação humana, pois é onde se tem a oportunidade de adquirir conhecimento, desenvolver a personalidade e interagir com crianças e adultos. Na escola, os estudantes têm acesso a uma ampla gama de disciplinas, desde matemática, ciências e literatura até história, arte e música. Aprender essas disciplinas permite que desenvolvam pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação, colaboração e criatividade, que são essenciais para o sucesso na vida adulta (PEREIRA, 2010).

Neste ambiente também desenvolvem habilidades sociais importantes, como empatia, respeito, tolerância e cooperação. Tem a oportunidade de construir amizades e formar conexões significativas com outros estudantes, professores e funcionários. Outro aspecto importante é que a escola pode ajudar a desenvolver a autoestima dos estudantes, fornecendo oportunidades para expressar suas ideias, opiniões, e reconhecendo suas realizações e esforços. Isso pode ajudá-los a desenvolver uma sensação de identidade positiva e autoconfiança (Z. DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008).

A escola deve ser um ambiente onde todas as diferenças são valorizadas e celebradas. Isso pode ser feito por meio de palestras e atividades envolvendo toda comunidade escolar, que promovam o respeito às diferenças visando uma cultura de inclusão. Os estudantes precisam se sentir à vontade para discutir questões relacionadas à diversidade e inclusão. A escola deve fomentar o diálogo para garantir que todos os estudantes possam expressar suas opiniões e aprender com as perspectivas dos outros (MANTOAN, 2003).

Deve-se entender o conceito de educação inclusiva e qual é a sua importância. A educação inclusiva é uma modalidade de ensino que busca garantir o acesso e a participação de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças individuais, necessidades educacionais ou características pessoais. Para que ela se efetive é necessário promover um ambiente de aprendizagem acolhedor e respeitoso, que reconheça e valorize a diversidade humana (MANTOAN, 2003; BNCC, 2023)

O estudante é único, cada um tem suas habilidades, interesses, estilos de aprendizagem e necessidades únicas, sendo responsabilidade dos professores atender a essas diferenças individuais. Ao reconhecer e celebrar a singularidade de cada estudante, podemos criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz para todos. A abordagem inclusiva na educação busca justamente valorizar a diversidade e promover a igualdade de oportunidades para todos os estudantes, reconhecendo suas potencialidades e suas necessidades individuais. O desafio é constante, mas imprescindível (CIRÍACO, 2020).

Embora algumas pessoas com deficiência possam precisar de suporte em algumas áreas de suas vidas, muitas outras vivem de forma independente e autônoma, possuem habilidades e talentos únicos, sendo especialistas em suas próprias necessidades e preferências, podendo tomar decisões sobre suas vidas e cuidados. Devemos apoiar a autodeterminação e a independência sempre que possível. Entretanto, aprendemos culturalmente que todas as pessoas com deficiência precisam de apoio constante, o que corresponde a uma abordagem menos inclusiva, desrespeitosa, e não reconhecendo as diferenças individuais (SOUZA, 2021).

A abordagem tradicional de ensino escolar, muitas vezes centrada na deficiência em si, é insuficiente para compreender quem é a pessoa. Para atender às demandas de uma sociedade em constante evolução, torna-se imperativo adotar uma perspectiva mais abrangente e centrada na pessoa que considere não apenas os

aspectos físicos, mas também os aspectos psicossociais e culturais. A quebra desse paradigma exige uma revisão profunda da maneira como concebemos e abordamos as questões de saúde, direitos e inclusão (SIQUEIRA, 2004; MIRANDA, 2003; OMOTE, 1994).

A necessidade de um profissional de apoio escolar pode variar de acordo com as características individuais do estudante. Em alguns casos, o acompanhamento pode ser importante para ajudá-lo a acessar o conteúdo do currículo, participar das atividades escolares e desenvolver habilidades sociais. O profissional de apoio escolar pode ajudar o estudante a se comunicar, a se deslocar dentro da escola, a realizar atividades físicas e a se alimentar, entre outras questões. No entanto, é importante ressaltar que sua presença não deve ser vista como única estratégia para a inclusão escolar. No próximo subitem iremos compreender à luz da lei quem é este novo ator no âmbito escolar.

## 1.5 O profissional de apoio escolar

No decorrer dos anos, ocorreram alterações significativas na nomenclatura e nas funções, as quais convergiram para uma proposta de unificação do nome e das atribuições em 2015 para profissional de apoio escolar (LBI, 2015). Este processo de mudanças reflete a dinâmica e a adaptação contínuas das estruturas organizacionais às necessidades em constante evolução, consolidando, assim, um marco importante na história das transformações e aprimoramentos no contexto abordado. Vide quadro abaixo:

Figura 1 - Documentos oficiais e nomenclaturas

| ANO | Documento | Nomenclatura |
|---|---|---|
| 2008 | Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) | Cuidador ou monitor |
| 2009 | Resolução n.º 04/2009 — MEC/CNE (Brasil, 2009) | Outros profissionais da educação que atuam como apoio |
| 2010 | Nota técnica SEESP/GAB n.º 19/2010 (Brasil, 2010) | Profissionais de apoio |
| 2012 | Lei n.º 12.764 — Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012) | Acompanhante especializado |
| 2014 | Decreto n.º 8.368/2014 (Brasil 2014) | Acompanhante especializado |
| 2015 | Lei n.º 13.146. Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com deficiência) (Brasil, 2015) | Profissionais de apoio escolar |

Fonte: Lopes; Mendes (2023, p. 4)

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência (LBI, Lei nº 13.146/15) no Art.3º, deixa claro que:

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

Contudo, encontramos diferentes nomenclaturas para este profissional na escola, que variam de acordo com a região e a legislação específica de cada estado. Algumas das nomenclaturas mais comuns incluem: acompanhante educacional, auxiliar de inclusão, auxiliar de sala de aula, assistente educacional, assistente de educação inclusiva, mediador, técnico em educação especial, profissional de apoio à inclusão, cuidador educacional, entre tantas outras (LEITE, 2020; BERTAZZO; PEREIRA; SCHMIDT, 2016; GOMES; MENDES, 2010; LOPES, 2018). Sobre isso PAN (2008, p. 28), diz que: “As diferentes formas de nomear podem apenas representar o esconderijo de velhas arapucas a maquiar valores sociais contraditórios e a encobrir as tensões geradoras de novas formas veladas de exclusão”.

As pesquisas mostram que a presença deste profissional é constante e praticamente uma exigência para a permanência do estudante com deficiência na turma regular (ALVES; GUARESCHI; NAUJORKS, 2017). Mas, afinal quem é o profissional de apoio escolar, quais são suas funções, formação e principalmente qual é o trabalho realizado junto ao estudante com NCC?

A decisão sobre ter um profissional de apoio escolar deveria ser feita por uma equipe educacional, que inclui o professor, o coordenador pedagógico, o orientador educacional, e outros profissionais de serviços especializados que estejam envolvidos no processo educacional do estudante. A equipe pode considerar a opinião dos pais ou responsáveis e o histórico médico do estudante para tomar a decisão. Contudo, é recorrente os responsáveis solicitarem ao judiciário que seja disponibilizado um profissional de apoio escolar exclusivo para o estudante (LOPES, 2023).

Outro aspecto relevante é que o profissional de apoio escolar não tem sua profissão reconhecida na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que é a principal lei que regula as relações trabalhistas no Brasil bem como, na Classificação Brasileira

de Ocupações (CBO) instituída pela Portaria Ministerial nº 397, de 09 de outubro de 2002, cuja finalidade é identificar as ocupações no mercado de trabalho, para fins classificatórios junto aos registros administrativos e domiciliares, não existindo nenhuma das nomenclaturas supracitadas denominando a função exercida pelo mesmo. Como salientam Souza et al. (2012):

> O trabalho que os auxiliares realizam, entretanto, é ainda mal compreendido e, nem sempre, constitui-se numa prática realmente inclusiva, pois o professor regente costuma jogar para o monitor toda a responsabilidade sobre o(s) aluno(s) com deficiência, eximindo-se de sua educação e até ignorando-o(s). Nesse contexto, não é raro que existam duas práticas, isto é, a do monitor e a do professor regente.
> (SOUZA et al., 2012 p.643-644).

A ausência de regulamentação profissional emerge como um elemento contribuinte que possibilita erroneamente aos profissionais de apoio assumirem responsabilidades pedagógicas, as quais seriam, em condições usuais, reservadas exclusivamente aos docentes (TEIXEIRA; GANDA, 2019).

Este contexto de trabalho e relação estabelecida entre os pares: profissional não reconhecido pelo CBO e estudante com deficiência nos trazem um dado oculto do prevalecimento da exclusão através da sua invisibilidade, ou seja, apesar de toda a luta social e histórica pela garantia de direitos à pessoa com deficiência e a importância de um profissional de apoio escolar, muitas vezes eles não são vistos como sujeitos de direito. Pois, passam despercebidos das ações de mudança, valor social e educação transformadora. Como nos diz Gentili (2001, p. 30), “em nossas sociedades fragmentadas, os excluídos devem se acostumar à exclusão. Os não excluídos, também. Assim, a exclusão desaparece no silêncio dos que a sofrem e no dos que a ignoram... ou a temem”.

No contexto do processo de ensino, o docente desempenha o papel central de mediador para todos os estudantes, e a dinâmica da sala de aula deve ser concebida de maneira a permitir que o estudante com deficiência interaja com o educador da mesma forma que seus pares. O docente deve buscar compreender o processo de aprendizagem do estudante, seus interesses, habilidades, conhecimentos prévios e as competências que estão prestes a se desenvolver. Transferir essa função para um profissional de apoio escolar, representa uma prática que pode perpetuar a exclusão educacional. A Lei nº 13.146/2015 deixa claro que o profissional de apoio escolar não substitui o professor. A presença de um profissional de apoio escolar é uma medida

de suporte transitório aos estudantes que enfrentam desafios na execução de certas atividades do cotidiano escolar. Entretanto, é categórico destacar que o planejamento, a criação de atividades, a avaliação do estudante e mediação pedagógica, não são atribuições do profissional de apoio escolar, uma vez que todas essas responsabilidades são exclusivas dos professores regentes (VIGOTSKI, 1998).

É preciso garantir que as escolas e os professores estejam preparados para atender às diferentes demandas e fornecer o apoio aos estudantes para garantir que tenham acesso a uma educação inclusiva e de qualidade. Segundo, Moreira e Dall'Acqua (2013):

> Não se pode compreender inclusão escolar reduzindo-a a admissão da matrícula de indivíduos com necessidades educacionais na rede regular de ensino, pois isto significa apenas o cumprimento da legislação em seu sentido mais restrito. Este posicionamento aproxima-se da concepção de inclusão que não considera a necessidade de apoio como fundamental ao processo, vertente essa denominada de inclusão total. Contrariamente a este posicionamento, há uma corrente que defende a inclusão com apoio ao qual o ideal seria: ofertar serviços complementares na rede regular para auxiliar este processo; proporcionar apoio especializado na classe comum; adaptar o projeto pedagógico de cada escola frente a sua realidade, visando atender a sua demanda; capacitar o professor; receber o apoio financeiro para realizar adaptações físicas que se façam necessárias (MOREIRA; DALL'ACQUA, 2013, p. 113).

No início do século XX, o atendimento educacional para estudantes com deficiência era determinado principalmente pela vertente médico-pedagógica. Nessa época, a prioridade era o atendimento médico, mas também se reconhecia a importância da educação para o desenvolvimento desses estudantes. A abordagem médico-pedagógica enfatizava a necessidade de avaliar e classificar os estudantes com deficiência com base em sua condição médica e em suas habilidades cognitivas e motoras. A partir dessa classificação, eram desenvolvidas estratégias educacionais específicas para cada tipo de deficiência, com o objetivo de maximizar o potencial de aprendizagem dos estudantes (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016).

No entanto, essa abordagem era excludente, visto que, os estudantes com deficiência eram frequentemente segregados em escolas ou classes especiais, o que limitava seu acesso à educação inclusiva e à interação com seus pares sem deficiência. Com o tempo, outras abordagens pedagógicas foram surgindo e ganhando espaço, como a abordagem centrada no estudante e a abordagem inclusiva, que valorizam a individualidade e as diferenças de cada estudante, e

defendem a inclusão de estudantes com deficiência em escolas regulares e em salas de aula comuns, com o apoio de recursos e tecnologias assistivas que buscam a promoção da igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016).

O cuidado no sentido clínico, ou seja, um olhar sobre a deficiência, sempre foi presente em nossa sociedade e hoje, mesmo com as conquistas garantidas pela Lei precisamos perceber se nossas ações remetem ao capacitismo e a permanência do viés sobre a doença, impedindo o estudante de exercer sua autonomia no espaço escolar (BATISTA, 2001; FRANCA 2003). Portanto, é de fundamental importância compreender as estratégias de trabalho e campo de atuação do profissional de apoio escolar pois, suas ações podem perpetuar uma prática excludente especialmente para os estudantes com NCC.

Neste contexto da inclusão escolar vale entender o processo histórico de como a pessoa com deficiência era vista em nossa sociedade, o que faremos no capítulo seguinte do presente trabalho.

## 2. TRAJETÓRIA POLÍTICA E EDUCACIONAL NO BRASIL

A inclusão social e educacional da pessoa com deficiência no Brasil representa um campo de estudo de extrema relevância. Ao longo das décadas, o país passou por transformações significativas em sua abordagem às questões relacionadas à deficiência, refletindo mudanças na legislação, nas políticas públicas e na percepção social sobre esse grupo populacional. Este capítulo visa delinear o panorama histórico das políticas e práticas educacionais voltadas para pessoas com deficiência, evidenciando os avanços, desafios e lacunas nessa jornada rumo a uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

### 2.1 Da invisibilidade à inclusão

No ano de 1717, as Santas Casas de Misericórdia foram estabelecidas, introduzindo a prática da Roda dos Expostos, como medida destinada a combater o problema do abandono de crianças nas ruas. Acredita-se que um considerável número dessas crianças deixadas nas Santas Casas de Misericórdia possuía alguma deficiência. Inicialmente, a principal finalidade dessa instituição era prover cuidados aos órfãos. Por volta de 1825, o controle e a educação das crianças passaram a ser administrados por ordens religiosas, sendo que as meninas permaneciam até o casamento e os meninos até a obtenção de uma profissão. No entanto, muitos desses jovens continuavam a residir nas Santas Casas de Misericórdia (VECHIATTO; ALVES, 2019).

Durante o período do Império no Brasil (1822-1889), a escolarização da pessoa com deficiência era praticamente inexistente. A educação no país era restrita aos ricos, e não havia políticas públicas específicas que garantissem a inclusão de todos na educação. A maioria da população era composta por trabalhadores rurais e escravos, que viviam em condições precárias e sem acesso à educação. Ainda que houvesse algumas iniciativas para a criação de escolas públicas, a maioria delas era voltada para os filhos das elites e não atendia às necessidades da população mais pobre (RAMOS, 2001).

A falta de conhecimento e entendimento sobre as pessoas com deficiência limitava a oferta de oportunidades educacionais. Algumas famílias contratavam

professores particulares para ensinar seus filhos com deficiência, mas essa era uma prática bastante restrita às elites (CAMARGO; GOMES; SILVEIRA, 2016).

A educação era vista como um privilégio concedido a uma minoria, e a pessoa com deficiência era considerada incapaz de aprender ou de participar do mundo social e profissional. Era vista com preconceito e discriminação, com a crença predominante de que as pessoas com deficiência eram desprovidas de capacidade para aprender ou contribuir para a sociedade, resultando em sua exclusão e negligência (JANNUZZI, 2012).

No final do século XIX, surgiram iniciativas pioneiras para a educação de pessoas com deficiência no Brasil. Em 1854, foi fundado o Instituto dos Meninos Cegos, seguido, em 1857, pelo estabelecimento do Instituto dos Surdos-Mudos. Essas instituições representaram os primeiros esforços significativos para assegurar o acesso à educação para pessoas com deficiência visual e surdez, respectivamente. No entanto, é importante ressaltar que, naquela época, essas instituições eram capazes de atender apenas a uma parcela reduzida da população com deficiência, estavam situadas em áreas urbanas e, em muitos casos, os estudantes residiam nas próprias instituições, tornando-as sua moradia permanente (GLAT; FERNANDES, 2005).

Os Institutos tinham como objetivo principal preparar os estudantes para futuras ocupações, geralmente relacionadas a habilidades manuais. Essa abordagem refletia uma prática que persiste em nossa sociedade até os dias de hoje. Vale mencionar que a criação do Instituto dos Meninos Cegos foi motivada, em parte, pela cegueira da filha do médico do Imperador, demonstrando como muitas vezes o desenvolvimento de instituições e políticas relacionadas à educação de pessoas com deficiência estava ligado aos interesses pessoais da classe burguesa (IBC, 2019).

Durante o Império no Brasil, a escolarização era extremamente limitada e a vida rural apresentava muitos desafios para a oferta de oportunidades educacionais. No setor rural, poucos eram considerados pessoas com deficiência pois, sempre havia uma tarefa que eles conseguiam executar, ou seja, a ocupação no trabalho era o que regia os diferentes papéis sociais. Também encontramos os imigrantes que não constituíam força econômica e nem política. Assim, não havia pressão social para o cumprimento da Legislação de 1824 que previa educação gratuita e para todos. Não existem registros documentados de educandos com deficiência na época, uma vez que a deficiência era considerada uma condição médica, sendo tratada como uma

"doença" que demandava cuidados médicos, com a crença predominante de que tais indivíduos não eram capazes de aprender, levantando a questão do motivo para sua educação (GLAT; FERNANDES, 2005).

A história da educação inclusiva no Brasil tem suas raízes na luta pelos direitos das pessoas com deficiência e na busca por uma educação de qualidade para todos os estudantes (CAPELLINI; JÚNIOR, 2010; SEVERINO; OLIVEIRA, 2018). A educação para pessoas com deficiência no Brasil tem evoluído nas últimas décadas, mas ainda enfrenta muitos desafios.

Na década de 1980, iniciou-se o ingresso de estudantes com deficiência no sistema público de ensino. Entretanto, os estudantes eram separados nas classes especiais e era comum que estudantes repetentes fizessem parte desta turma; na verdade, a classe era quase em sua totalidade composta por eles (BORGES, 2015). A educação especial era distinta do ensino regular, os currículos e professores também eram próprios. O único elo entre os estudantes era o espaço físico compartilhado, em parte, porque o ambiente de aula não era o mesmo para todos os estudantes. Não existiam propostas de atividades pedagógicas que visassem à partilha entre todos. A implantação de classes especiais na rede pública para estudantes com deficiência mental não garantiu a entrada deles nos sistemas, pois aos estudantes com síndromes genéticas era proibido frequentar a escola, justificando para tal que nunca iriam aprender e os estudantes com fracasso escolar foram chamados de deficientes mentais e incluídos nas classes especiais. Era uma contrariedade absoluta e absurda. (JANNUZZI, 1992; MENDES, 1995; DECHICHI, 2001).

A partir da Declaração de Salamanca (1994), toma força o movimento que acredita na possibilidade de ensinar a pessoa com deficiência nas classes regulares de ensino, ao mesmo tempo em que estimulou um debate social sobre a importância de promover a acessibilidade nos espaços públicos.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 solidificaram o princípio de que a educação é um direito de todos, incluindo as pessoas com deficiência, e que o Estado tem a responsabilidade de garantir o acesso e a permanência dessas pessoas na escola.

A Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) reconheceu a necessidade crucial de uma educação inclusiva e de qualidade para todas as pessoas com deficiência, promovendo a igualdade de oportunidades. No

âmbito nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, reforçou o compromisso do país com a promoção da educação inclusiva.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, é uma legislação importante que busca garantir os direitos das pessoas com deficiência e promover sua inclusão na sociedade. Esta Lei é considerada um marco importante na luta pelos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, representando um avanço significativo em direção à inclusão e à igualdade de oportunidades para todos os cidadãos.

O Ministério da Educação (MEC) tem implementado diversas ações para garantir a efetividade dessas políticas, como a formação de professores, a disponibilização de recursos didáticos e tecnológicos que possam auxiliar no processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência (BRASIL, 2011).

A educação inclusiva não só permite que as pessoas com deficiência participem das atividades educacionais, mas também é essencial para garantir que esses estudantes possam alcançar seu pleno potencial. As políticas públicas voltadas para a educação inclusiva têm avançado, mas, ainda há muito a ser feito para garantir que todas as pessoas tenham acesso a uma educação de qualidade. É importante lembrar que a educação é um direito humano fundamental e que a inclusão das pessoas com deficiência na educação é uma questão de respeito aos direitos humanos (MARIUSSI, 2016).

É fundamental que a sociedade em seu conjunto se empenhe para garantir que todas as pessoas sejam incluídas e tenham igualdade de oportunidades em todas as áreas da vida, abrangendo educação, emprego, lazer e vida social. Isso pode incluir a criação de leis que protejam os direitos das pessoas com deficiência e a melhoria da acessibilidade física em locais públicos e privados. No âmbito educacional, a transformação da escola em um espaço verdadeiramente inclusivo é uma tarefa fundamental para assegurar que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade (COSTA-RENDERS, 2015).

No entanto, apesar das importantes legislações vigentes, de acordo com os estudos de Castro e Almeida (2014), muitos estudantes com deficiência ainda enfrentam barreiras físicas e atitudinais para o acesso à educação de qualidade. Muitas escolas ainda não estão preparadas para receber estudantes com deficiência e oferecer-lhes o suporte necessário, como materiais acessíveis, tecnologias

assistivas, recursos pedagógicos adequados, entre outros. A falta de acessibilidade física e arquitetônica das escolas, que dificulta ou impede a entrada e circulação das pessoas com deficiência e a falta de transporte escolar adaptado também é um problema que afeta muitos.

Além das barreiras físicas, as barreiras atitudinais também podem prejudicar a plena inclusão educacional. Segundo Mazzotta e D'antino (2011), o preconceito e estereótipos ainda estão muito presentes na nossa sociedade, muitas vezes retratando as pessoas com deficiência como menos inteligentes do que aquelas sem deficiência. O desconhecimento e o medo do que é diferente ou não compreendido frequentemente levam à resistência à inclusão. Há muita desinformação, o que ocasiona a falta de compreensão sobre as necessidades e habilidades das pessoas com deficiência. Superar essas barreiras exige uma mudança de atitude e cultura em relação à inclusão, bem como a provisão de recursos e apoio adequados para garantir a igualdade de oportunidades educacionais para todas as pessoas, independentemente de suas deficiências (JANNUZZI, 2012; MENDES, 2006).

A inclusão escolar deve ir além do acolhimento, garantindo que os estudantes tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem. Isso significa que a escola deve disponibilizar recursos e estratégias pedagógicas que atendam à individualidade, promovendo assim, seu desenvolvimento pleno e aproveitamento máximo de seu potencial.

Algumas estratégias que podem ser adotadas para assegurar a aprendizagem incluem a oferta de recursos pedagógicos acessíveis, como materiais e equipamentos adaptados, a disponibilidade de profissionais especializados em educação inclusiva, como professores de apoio e intérpretes de Libras, e as práticas pedagógicas, que favoreçam a participação ativa dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem (ZANATA, 2015).

Além disso, é importante que a escola proporcione espaços reflexivos à comunidade escolar, como: responsáveis, estudantes, professores e funcionários em relação à inclusão e à diversidade, garantindo um ambiente escolar respeitoso para todos. Desta forma, será possível criar uma cultura inclusiva na escola, que valoriza a diferença e reconhece o potencial de cada pessoa.

A situação da educação inclusiva no Brasil é, de fato, um tema complexo e multifacetado. O país possui leis, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que visam fortalecer o direito à educação inclusiva. No entanto, a falta

de acessibilidade nas escolas e no transporte público representa um grande obstáculo para o acesso de estudantes com mobilidade reduzida, limitando sua participação plena. Além disso, a falta de acessibilidade comunicativa impede que estudantes com NCC tenham voz e possam se expressar adequadamente.

A situação da educação inclusiva no Brasil é caracterizada por uma combinação de avanços significativos e desafios persistentes. Para avançar nessa área, é fundamental continuar aprimorando a infraestrutura, a formação de professores, a acessibilidade e a regulamentação, a fim de garantir que todos tenham igualdade de acesso a uma educação de qualidade.

Outro desafio é a situação dos profissionais de apoio escolar, que urge compreender seu trabalho junto ao estudante com deficiência e especificamente os que possuem NCC. No próximo tópico apresentaremos um panorama da atuação/situação do profissional em alguns estados brasileiros.

## 2.2 Panorama da Região Metropolitana II do Estado do Rio de Janeiro e capitais brasileiras

Foi realizada uma análise documental e bibliográfica sobre o profissional de apoio escolar que atua no âmbito das capitais brasileiras (CARLINI, 2022) e da Área Metropolitana II do Estado do Rio de Janeiro, a qual corresponde aos seguintes municípios: Duque de Caxias, São João de Meriti, Magé, Belford Roxo, Seropédica, Itaguaí, Nova Iguaçu, Queimados, Nilópolis, Mesquita, Japeri e Município do Rio de Janeiro. Na análise, buscou-se identificar os seguintes itens: a função, o acesso e contratação de profissional, formação específica oferecida pela rede. Objetivou-se mostrar um panorama que inclui a maior Rede de Ensino Público da América Latina e atende a cerca de 620 mil estudantes, com 1.550 unidades escolares (SME, 2023).

A organização da coleta de dados, contém: nome dos municípios, nomenclatura do profissional de apoio, função exercida, números de profissionais e alunos, regime contratual.

A pesquisadora realizou a leitura na íntegra de todos os documentos identificados. Para a realização deste levantamento, foi realizada a coleta de dados por meio de:

a) documentos da internet - *sites* virtuais oficiais da Área Metropolitana II, do Estado do Rio de Janeiro. No quadro 1, abaixo, podemos ver os *sites* consultados.

Quadro 1. *Sites* consultados

| **MUNICÍPIO** | ***SITE*** |
|---|---|
| Belford Roxo | https://www.queimados.rj.gov.br/ |
| Duque de Caxias | https://portal.smeduquedecaxias.rj.gov.br/ |
| Itaguaí | https://itaguai.rj.gov.br/secretaria.php?secretaria=13 |
| Japeri | https://semedjaperi.rj.gov.br/ |
| Magé | https://mage.rj.gov.br/educacao/ |
| Mesquita | https://educa.mesquita.rj.gov.br/ |
| Nilópolis | https://nilopoliseduca.com.br/ |
| Nova Iguaçu | https://www.novaiguacu.rj.gov.br/semed/ |
| Queimados | https://www.queimados.rj.gov.br/ |
| Rio de Janeiro | https://educacao.prefeitura.rio/ |
| São João de Meriti | http://www.meriti.rj.gov.br/edu/ |
| Seropédica | https://smes.seropedica.rj.gov.br/ |

Fonte: Elaborado pela autora

b) documentos - publicados pela imprensa das Secretarias de Educação dos referidos Municípios. Vide quadro 2:

Quadro 2 – Busca complementar

| MUNICÍPIO | *Sites* dos documentos |
|---|---|
| Belford Roxo | <https://prefeituradebelfordroxo.rj.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/JORNAL-27.01..2020-...-1-convertido.pdf> Acesso em julho 22 |
| Duque de Caxias | <file:///C:/Users/alleg/Downloads/galoa-proceedings--cintedes-2019--102968.pdf> Acesso em julho 22https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/index.php/pss2022/ Acesso em julho 22 |
| Nilópolis | https://www.novaconcursos.com.br/portal/concursos/concurso-prefeitura-de-nilopolis-rj/ > Acesso em julho 22 <https://www.novaconcursos.com.br/portal/wp-> Acesso em julho 22 <content/uploads/2022/02/concurso-nilopolis-2022-edital.pdf> Acesso em julho 22 |
| Nova Iguaçu | <https://www.novaiguacu.rj.gov.br/diario-oficial/?data=2022-05-16> Acesso em julho 22 <https://www.novaiguacu.rj.gov.br/wp/wp-content/uploads/2022/05/pmni_de_16-05-2022_-_segunda-feira__definitivo_15090623.pdf> Acesso em julho 22 <https://www.novaiguacu.rj.gov.br/diario-oficial/?data=2022-06-15> Acesso em julho 22 |
| Queimados | <https://www.queimados.rj.leg.br/processo-legislativo/diario-oficial/diario-oficial-2021/doq-setembro-2021-171/doq-173-03-09-2021.pdf-> Acesso em julho 22 <https://www.queimados.rj.leg.br/leis/legislacao-municipal/copy_of_leis-ordinarias/leis-2015-1/lei-1231-15-criacao-cargo-efetivo-semed.pdf> Acesso em julho 22 |
| Rio de Janeiro | <https://seperj.org.br/sepe-se-reuniu-com-a-sme-rj-com-a-intermediacao-de-vereadores-para-discutir-as-aaees/> Acesso em julho 22 <https://educacao.prefeitura.rio/educacao-em-numeros/> Acesso em fevereiro 23 <https://educacao.prefeitura.rio/especial/> Acesso em julho 22 |

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 3 - Panorama dos profissionais de apoio escolar da Região Metropolitana do RJ

| MUNICÍPIO | NOMENCLATURA | FUNÇÃO | TIPO DE REGIME |
|---|---|---|---|
| **SÃO JOÃO DE MERITI** | (1) Profissional de apoio a inclusão (PAI)<br>(2) Professor mediador de aprendizagem - educação inclusiva<br>(3) estagiários | (1) PAI - PROFISSIONAL DE APOIO À INCLUSÃO:<br>▪ Apoiar as atividades pedagógicas, físicas, higiene e asseio na turma comum ou Classe Especial<br>▪ Auxiliar nas tarefas funcionais, estimulando a autonomia.<br>▪ Colaborar com o Professor Regente no desenvolvimento das atividades, observação do desenvolvimento e comportamento dos estudantes com deficiência.<br>▪ Disponibilizar materiais pedagógicos.<br>▪ Acompanhar os estudantes com deficiência em atividades sociais e culturais dentro e fora da unidade escolar.<br>▪ Participar de reuniões pedagógicas, planejamento, grupos de estudos, entre outros.<br><br>(2) PROFESSOR MEDIADOR DE APRENDIZAGEM - EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Identificar, elaborar, produzir e organizar recursos pedagógicos e estratégias considerando as necessidades específicas dos estudantes com deficiência em parceria com o professor regente.<br><br>(3) Estagiários: Não há informações sobre as funções específicas. | Contratual (por 2 anos) |
| **DUQUE DE CAXIAS** | ( 1) Agente de apoio a inclusão (AAI)<br>(2) estagiários. | (1) Agente de apoio à inclusão (AAI) e (2) estagiários:<br>▪ Auxiliar nas refeições e atividades de higiene.<br>▪ Recepcionar o estudante com deficiência na escola, acompanhando-o nos diferentes espaços educativos e até o portão da UE após o término das atividades.<br>▪ Auxiliar e acompanhar o estudante com deficiência nas atividades desenvolvidas pela UE, integrado ao seu grupo.<br>▪ Participar da construção do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) e preencher o Relatório de acompanhamento.<br>▪ Administrar medicamentos.<br>▪ Zelar pelas condições adequadas para que não se coloque em risco a saúde e o bem-estar do educando. | Contratação de estudantes do Ensino Médio na modalidade Formação de Professores ou estudantes de Pedagogia, para atuarem como estagiários neste atendimento. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | Reconhecer as situações que necessitem de intervenção externa. | |
| **NILÓPOLIS** | Informações indisponíveis. | Informações indisponíveis. | Informações indisponíveis. |
| **NOVA IGUAÇU** | (1) Agentes de apoio à inclusão | • Atuar junto à equipe administrativa pedagógica no atendimento aos estudantes com deficiência nas atividades pedagógicas, socialização e atendimento na Sala Regular.<br>• Planejar, executar, avaliar e registrar as atividades do processo de ensino- aprendizagem a partir das orientações e diretrizes da Secretaria Municipal de Educação.<br>• Participar de formações continuadas promovidas pela Gerência da Educação Especial.<br>• Auxiliar na mobilidade, acesso e deslocamento no espaço escolar.<br>• Acompanhar, auxiliar e orientar hábitos de alimentação e higiene do estudante.<br>• Fortalecer vínculo e autoestima do estudante.<br>• Participar das Reuniões com Responsáveis, Reuniões Pedagógicas, Conselhos de Classe e outros. | Contratação por tempo determinado (180 dias) |
| **QUEIMADOS** | (1) Cuidador de alunos PCD | ▪ Promover o atendimento das necessidades específicas do aluno com deficiência na escola regular.<br>▪ Auxiliar o estudante com deficiência nas tarefas escolares e se locomover no espaço escolar.<br>▪ Desempenhar as funções de ledor e escriba em caso de impossibilidade do estudante com deficiência.<br>▪ Apropriar-se dos conteúdos curriculares para repassar ao estudante quando retornar à aula.<br>▪ Entregar relatórios à ETAP e SEMED.<br>▪ Participar de centros de estudos, reuniões, treinamentos e formações oferecidas pela escola e/ou pela SEMED. | Contratação, pelo prazo de 12 (doze) meses podendo ser prorrogado justificadamente, por até 24 (vinte e quatro) meses |
| **BELFORD ROXO** | (1) Agente de apoio à educação inclusiva | • Colaborar com o Professor Regente e/ou Direção registrando o desenvolvimento do estudante nas atividades pedagógicas apoiando seu processo de inclusão. | Contratação temporária com |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | • Colaborar para independência do aluno nos hábitos alimentares. | vigência de 10 meses. |
| **MAGÉ** | (1) profissional de apoio escolar – estagiários | Auxiliar o professor em todas as suas atividades | Contrato 1 ano |
| **MESQUITA** | (1) Monitor de educação especial<br>(2) Mediador de Educação Especial | (1) Não há informações<br>(2) Acompanhar o estudante com deficiência no espaço escolar e passeios pedagógicos atuando de forma colaborativa com os professores.<br>Estimular a autonomia e potencialidades do estudante.<br>Zelar pelo bem-estar dos estudantes no que se refere a aspectos relacionados à higiene, alimentação e segurança.<br>Confeccionar relatórios e/ou demais documentos solicitados pela DEE e pela unidade escolar referentes ao desenvolvimento dos estudantes acompanhados.<br>Participar de Conselhos de Classe, reuniões pedagógicas, encontros e formações propostos pela DEE.<br>da unidade escolar. | (1) Não há informações<br>(2) Estatutário |
| **JAPERI** | (1) Professor de apoio pedagógico | (1) Profissional habilitado em Educação Especial mediando a aprendizagem e desenvolvimento escolar do estudante com deficiência, realizando o acompanhamento pedagógico e adaptações necessárias ao atendimento às especificidades do educando. O trabalho deve ser feito em parceria com o professor regente da turma. | Contrato temporário de 1 ano podendo ser prorrogado (último ocorreu em julho/21) |
| **SEROPÉDICA** | (1) Mediador escolar | Eliminar, em colaboração com o docente regente, as barreiras que podem dificultar a participação plena e efetiva do discente nas atividades escolares em igualdade de condições com os demais discentes para planejamento dos recursos de acessibilidade dos discentes com base no Plano Educacional Individualizado (PEI).<br>Multiplicador do conhecimento das metodologias de ensino da Educação Especial e Inclusiva,<br>Participar de Reuniões e Formações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação. | Estatutário |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | Manter atualizada a listagem de matrícula de discentes<br>Acompanhar a dinâmica da evolução educativa dos alunos público-alvo da Educação Especial e Inclusiva | |
| **ITAGUAÍ** | Sem informações | Sem informações | Sem informações |
| **RIO DE JANEIRO** | (1) Agente de apoio a educação especial (AAEE)<br><br>(2) Estagiário (Rede de Apoio à Educação Especial) | (1) Apoiar o processo de inclusão do aluno com deficiência na turma regular ou matriculado em Classes ou Escolas Especiais.<br>•manter-se atualizado quanto às modernas técnicas profissionais.<br>•cuidar da higiene e limpeza do ambiente.<br>•observar as condições de funcionamento dos equipamentos, instrumentos e bens patrimoniais.<br>•zelar pelo uso racional e econômico dos equipamentos, materiais de consumo e pedagógicos pertinentes ao trabalho;<br>•colaborar na observância de regras de segurança .<br>•participar dos cuidados com alimentação, higiene pessoal, educação, cultura, recreação e lazer dos alunos;<br>•disponibilizar os materiais pedagógicos a serem utilizados nas atividades desenvolvidas pelo Professor Regente;<br>• observação das alterações físicas e de comportamento;<br>•Estimular a independência do estudante.<br>•responsabilizar-se pela alimentação direta dos alunos dos berçários;<br><br>• (2) Colaborar nas atividades desenvolvidas pelos professores regentes de turma como apoio aos estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação. | Estatutário e contrato 6meses + 3 meses que iniciou no ano de 2023 |

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 4 - Panorama dos profissionais de apoio escolar nas capitais brasileiras

| | Estado | Nomenclatura[3] |
|---|---|---|
| 1 | AC | Mediadores, auxiliares educacionais, Assistente educacional |
| 2 | AP | Pessoal de apoio |
| 3 | BA | Pessoal de apoio ou auxiliares |
| 4 | CE, MA e SC | Cuidador |
| 5 | RR | Cuidador educacional |
| 6 | RO | Cuidador, tutor |
| 7 | DF | Monitor |
| 8 | MT | Monitor ou cuidador |
| 9 | AL, AM, ES, MS, MG, PA, PR, PE, PI e RN | Profissionais de apoio ou auxiliares |
| 10 | PB | Profissionais de apoio ou auxiliares da vida escolar. |

| | | |
|---|---|---|
| 11 | RS | Profissionais de apoio ou auxiliares e Monitores Escolares da Educação Inclusiva |
| 12 | SP | Profissionais de apoio ou auxiliares, cuidadores. |
| 13 | SE | Profissionais de apoio e/ou auxiliares; Atendente Pessoal. |
| 14 | GO | Professores de apoio |

Fonte: Carlini (2022).

O estudo de Carlini (2022) e o levantamento realizado na Região Metropolitana II, revelam uma multiplicidade de nomenclaturas atribuídas aos profissionais de apoio escolar o que pode gerar prejuízos significativos para eles e para o sistema educacional como um todo revelando impactos significativos na formulação e implementação de políticas educacionais (CARLINI, 2022).

A diversidade de denominações pode criar uma falta de uniformidade nas expectativas e padrões profissionais. Isso pode dificultar a colaboração entre os profissionais de apoio escolar e os professores, prejudicando a comunicação e a eficiência no suporte aos alunos. A falta de clareza nas funções também pode impactar a percepção dos pais e alunos sobre quem procurar para diferentes tipos de suporte, dificultando o acesso a recursos específicos quando necessário (LOPES, 2018).

Outra questão relevante é a falta de valorização e reconhecimento dos profissionais de apoio escolar devido à diversidade de nomenclaturas. Seu papel no apoio aos estudantes muitas vezes não é devidamente reconhecido, o que pode afetar a motivação, satisfação e salário compatíveis ao seu trabalho.

O cenário apresentado resulta em políticas fragmentadas e inconsistentes voltadas para esses profissionais, dificultando a criação de diretrizes claras e abrangentes que possam atender adequadamente às necessidades do sistema educacional como um todo.

No Quadro 3, constatamos que os municípios de: São João de Meriti, Duque de Caxias, Queimados, Nova Iguaçu, Belford Roxo, Japeri, Magé e Rio de Janeiro contratam por até 2 anos os profissionais de apoio escolar.

A contratação é feita de forma rotativa, sem estabelecer vínculos consistentes ou sem considerar a formação adequada, podendo resultar na falta de continuidade e estabilidade no suporte oferecido aos estudantes. Isso pode impactar negativamente a capacidade do profissional de compreender as necessidades individuais de cada estudante, prejudicando a eficácia do apoio fornecido.

A rotatividade de profissionais também pode afetar a construção de vínculos significativos entre o estudante e o profissional de apoio escolar. Essa relação é fundamental para o sucesso do suporte educacional, pois um ambiente de confiança e compreensão mútua é essencial para o progresso acadêmico do estudante.

Além disso, a falta de formação adequada dos profissionais de apoio pode limitar sua capacidade de oferecer suporte eficaz, comprometendo a qualidade do acompanhamento oferecido, resultando em um suporte inadequado e até mesmo prejudicial ao progresso educacional dos estudantes.

No caso do contrato de estagiário, a lei nº 11.788/2008 regulamenta o prazo de contratação no máximo de 2 anos. Os estagiários ocupam a função do profissional de apoio escolar ou de professor especializado (AEE) ainda sendo estudantes, mesmo que recebam outra nomenclatura, as funções remetem a tais profissionais. Essa realidade levanta questões relevantes sobre a responsabilidade e a capacidade do estudante de assumir tal papel, muitas vezes exigindo um conhecimento e habilidades comparáveis às de um profissional já consolidado na área.

É importante destacar que a formação acadêmica é um processo contínuo, no qual o estudante adquire conhecimentos teóricos e práticos, mas que, por si só, não garante a completa maestria ou expertise na área. Colocar um estudante em um papel de tal relevância sem formação adequada pode não apenas comprometer a qualidade do ensino, mas também afetar o aprendizado dos estudantes envolvidos. Tendo em vista este levantamento, inquietações surgiram em relação ao trabalho do profissional de apoio escolar, como objetiva responder esta pesquisa.

## 2.3 Objetivos

Diante do apresentado, se faz necessária a busca, na literatura, para identificar quais atribuições do profissional de apoio escolar estão sendo eficazes para melhorar não só as interações comunicativas em indivíduos com NCC, mas também a orientação de intervenções atuais e futuras. Portanto, o objetivo principal da presente RIL é descrever o que os estudos apontam sobre a atuação do profissional de apoio escolar junto a estudantes com NCC no contexto do sistema educacional brasileiro.

Os objetivos específicos desta pesquisa consistem em:

a) elencar as atividades e funções desempenhadas pelo profissional de apoio escolar para favorecer a comunicação e a inclusão de estudantes com NCC;
b) identificar o perfil do profissional de apoio escolar, sua formação, vínculo empregatício, nomenclatura e etapas de ensino que atuam;
c) identificar o perfil dos estudantes com NCC acompanhados por esses profissionais de apoio escolar;

d) descrever os resultados de estudos interventivos com profissionais de apoio escolar que acompanham estudantes com NCC.

# 3 MÉTODO

Tendo em vista que o objetivo deste estudo é descrever o que os estudos apontam sobre a atuação do profissional de apoio escolar junto a estudantes com NCC no contexto do sistema educacional brasileiro entre 2015 e 2022, o delineamento de pesquisa adotado foi a RIL. Esta metodologia possibilita a integração de diversos estudos publicados, a análise do conhecimento já existente e a sugestão de prioridades para investigações futuras (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

A RIL é uma abordagem metodológica abrangente e fundamental no âmbito das revisões científicas. Ela se destaca por sua capacidade de incluir estudos experimentais e não experimentais, contribuindo para uma compreensão completa das características sob análise. Essa metodologia vai além da mera compilação de dados, pois combina informações da literatura teórica e empírica, proporcionando uma análise aprofundada. Além disso, a revisão RIL abrange uma variedade de propósitos, que vão desde a definição de conceitos até a revisão de teorias e evidências, bem como a análise de problemas metodológicos específicos relacionados a um tópico em particular (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

Ao integrar uma ampla amostra de estudos e considerar múltiplas perspectivas, uma revisão integrativa fornece um panorama consistente e compreensível de conceitos complexos, teorias ou problemas relevantes para uma área de estudo. No contexto da educação, essa metodologia desempenha um papel crucial ao sintetizar o conhecimento existente e contribuir para o avanço do campo, oferecendo insights valiosos e fundamentais para pesquisadores, educadores e profissionais que buscam aprimoramento de práticas e políticas educacionais. Dessa forma, a RIL se mostra como uma ferramenta poderosa para a pesquisa e o desenvolvimento da educação, fornecendo uma base sólida para tomadas de decisão embasadas em evidências.

Sendo assim, os procedimentos adotados para garantir o rigor metodológico da investigação foram baseados em Mendes, Silveira e Galvão (2008) que propõe seis etapas para garantir a eficácia e validade do método. Essas etapas são essenciais para produzir uma RIL de qualidade que contribua para o avanço do conhecimento em uma determinada área, ajudando os pesquisadores a entenderem melhor um tópico, identificar áreas importantes de estudo e orientar futuras investigações. Abaixo faremos a descrição de cada etapa.

A primeira etapa consiste na formulação de uma pergunta de pesquisa clara e específica e relevante, que orientará todo o processo. A formulação da pergunta deve ser estruturada de maneira a delimitar o escopo da revisão, definir os critérios de inclusão e exclusão dos estudos e determinar os termos-chave a serem utilizados na busca pela literatura. O acrônimo PICO é usado para orientar o que de fato a pergunta de pesquisa deve especificar: P: população/pacientes; I: intervenção; C: comparação/controle, entretanto, no caso da RIL não se aplica; O: desfecho/outcome.

A segunda etapa envolve uma busca sistemática, abrangente e rigorosa da literatura. Nesta fase, realizamos uma pesquisa ampla em bases de dados, bibliotecas virtuais, periódicos científicos e outras fontes relevantes são exploradas para identificar estudos que atendem a critérios pré-definidos. É fundamental a utilização de estratégias de busca bem delineadas e a documentação de todo o processo para garantir a transparência e replicabilidade da revisão.

A terceira etapa compreende a seleção dos artigos pertinentes. Os trabalhos encontrados são avaliados de acordo com os critérios preestabelecidos, e aqueles que atendem aos requisitos da revisão são incluídos para análise mais aprofundada. Os resultados e as conclusões dos estudos selecionados são organizados e resumidos de maneira sistemática, cujo objetivo é garantir a proteção integral dos dados relevantes, minimizar possíveis erros na transcrição, garantir a exatidão na verificação das informações e usar como um registro estruturado.

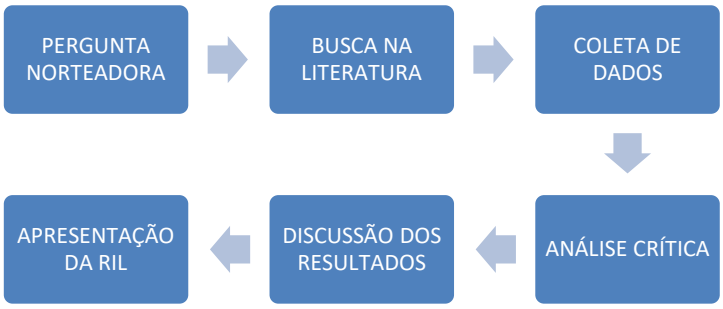
A quarta etapa é a avaliação crítica dos estudos selecionados. Neste ponto, o pesquisador analisa de forma detalhada a qualidade metodológica dos artigos, extraindo informações importantes, como metodologias utilizadas, resultados encontrados e contribuições para o tema em questão.

A quinta etapa envolve a discussão dos resultados. O pesquisador descreve de forma clara e organiza os resultados da revisão, destacando as principais descobertas, lacunas no conhecimento e implicações para a prática ou pesquisa futura. É importante que esta apresentação seja estruturada de maneira lógica e informativa.

A sexta e última etapa da RIL culmina na elaboração de orientações e recomendações. A compilação e a análise dos estudos permitem destacar as principais descobertas, identificar lacunas no conhecimento e sugestões específicas para pesquisas futuras. Os dados extraídos são sintetizados de maneira a responder à pergunta de pesquisa inicial.

O fluxograma (figura 2) abaixo sistematiza cada etapa da RIL.

Figura 2




Fonte: Elaborado pela autora

A questão norteadora desta pesquisa consiste em: O que a literatura brasileira tem descrito sobre a atuação do profissional de apoio escolar junto a estudantes com NCC?

Conforme a questão de pesquisa, baseada no acrônimo PICO, temos: P (População): profissional de apoio escolar e estudantes com NCC. I (Intervenção): atuação do profissional de apoio escolar. O (Resultado): Desfecho esperado é a ampliação da participação e interação dos estudantes com NCC no contexto escolar.

### 3.1. Critérios de Elegibilidade

Nesta pesquisa, os seguintes critérios foram adotados: a) artigos revisados por pares, teses e dissertações relacionados às atividades do profissional de apoio escolar junto à estudantes com NCC; b) estudos onde os participantes eram profissionais de apoio escolar e estudantes de qualquer idade, nível de ensino e tipo de deficiência que apresentem NCC; c) estudos que descreviam as atividades, práticas ou intervenções realizadas pelo profissional de apoio escolar no contexto educacional, d) estudos nos quais os resultados abordaram a ampliação da participação e interação dos estudantes com NCC; e) trabalhos publicados 2015 a 2022.A escolha do ano de 2015 para início do corte se deu pela publicação da LBI. Esta lei representa um marco legal fundamental para a promoção dos direitos e inclusão das pessoas com deficiência no Brasil, abrangendo diversos aspectos, desde o acesso à educação, ao trabalho, à acessibilidade e a definição sobre o profissional de apoio escolar.

Os critérios de exclusão elencados foram: a) estudos que não estavam diretamente relacionados às atividades do profissional de apoio escolar ou que envolvam populações diferentes das especificadas; b) estudos para os quais o acesso ao texto completo não estiva disponível; c) estudos que não estivessem em idioma português; d) estudos duplicados.

### 3.2. Estratégia de busca

Por meio de uma investigação em bases de dados eletrônicos foram identificados potenciais estudos, contemplando o intervalo temporal de 2015 a 2022 e considerando os critérios de elegibilidade para inclusão.

As seguintes bases de dados foram pesquisadas: *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, *Redalyc* e *Google Acadêmico (Google Scholar).* Respeitando as especificidades de cada base de dados, foram utilizadas estratégias de busca, com os seguintes descritores: “profissional de apoio escolar"; "educação especial"; "aluno com deficiência"; "aluno não verbal"; "necessidades complexas de comunicação"; "profissional de apoio*"; “mediador”; “estagiário”; "educação inclusiva"; conectados com os operadores booleanos *AND* e *OR.*

Nesta busca, foram encontrados 1012 estudos que foram transferidos para o aplicativo *Rayyan,* uma ferramenta gratuita de revisão e triagem de literatura científica. O *Rayyan* foi desenvolvido para ajudar pesquisadores a lidar com grandes volumes de estudos em suas revisões sistemáticas e meta-análise. Ele permite que os usuários importem, organizem e revisem estudos de pesquisa de forma eficiente. O aplicativo ajuda os pesquisadores a filtrar rapidamente os estudos relevantes com base em critérios específicos, facilitando o processo de revisão. Além disso, oferece recursos para colaboração entre pesquisadores, tornando mais fácil trabalhar em equipe durante o processo de revisão às cegas. É uma ferramenta valiosa para aqueles que estão envolvidos em revisões sistemáticas e meta-análises em diversas áreas de pesquisa (NASCIMENTO et al, 2020).

### 3.3. Seleção dos estudos e extração de dados

Para assegurar a confiabilidade e a objetividade dos resultados obtidos, é indispensável que este processo seja conduzido por no mínimo dois pesquisadores

independentes com o propósito de mitigar o risco de viés, garantindo uma avaliação crítica e imparcial dos estudos incluídos na revisão. Esta abordagem metodológica reforça a validade dos resultados obtidos na RIL, uma vez que a colaboração entre pesquisadores independentes contribui para a redução de tendenciosidades e erros sistemáticos, fortalecendo, assim, a robustez e a integridade da revisão. Nesta RIL, os estudos foram examinados por duas avaliadoras independentes, da área de educação. Primeiramente foram analisados o título e o resumo dos estudos incluídos na busca, classificando-os como “incluídos”, “excluídos” ou “talvez” de acordo com os critérios de inclusão. Os estudos classificados como “talvez” foram lidos na integra. As discrepâncias somaram 7%, sendo discutidas detalhadamente pelas avaliadoras.

Foi possível alcançar um consenso mútuo entre as partes envolvidas, resultando em uma decisão unificada sobre a inclusão ou exclusão dos estudos na revisão em questão. Esse processo assegurou uma avaliação criteriosa e colaborativa, contribuindo para a precisão e a confiabilidade dos resultados obtidos na pesquisa.

Com o *Rayyan* as avaliadoras puderam extrair informações relevantes de cada estudo de forma sistemática, seguindo um protocolo predefinido. A ferramenta permitiu a categorização eficiente dos dados, facilitando a comparação e análise posterior. Além disso, a capacidade de anotar e comentar diretamente nos estudos dentro do *Rayyan* melhora a comunicação entre os membros da equipe de pesquisa, promovendo uma colaboração eficaz (MORAD et al, 2016).

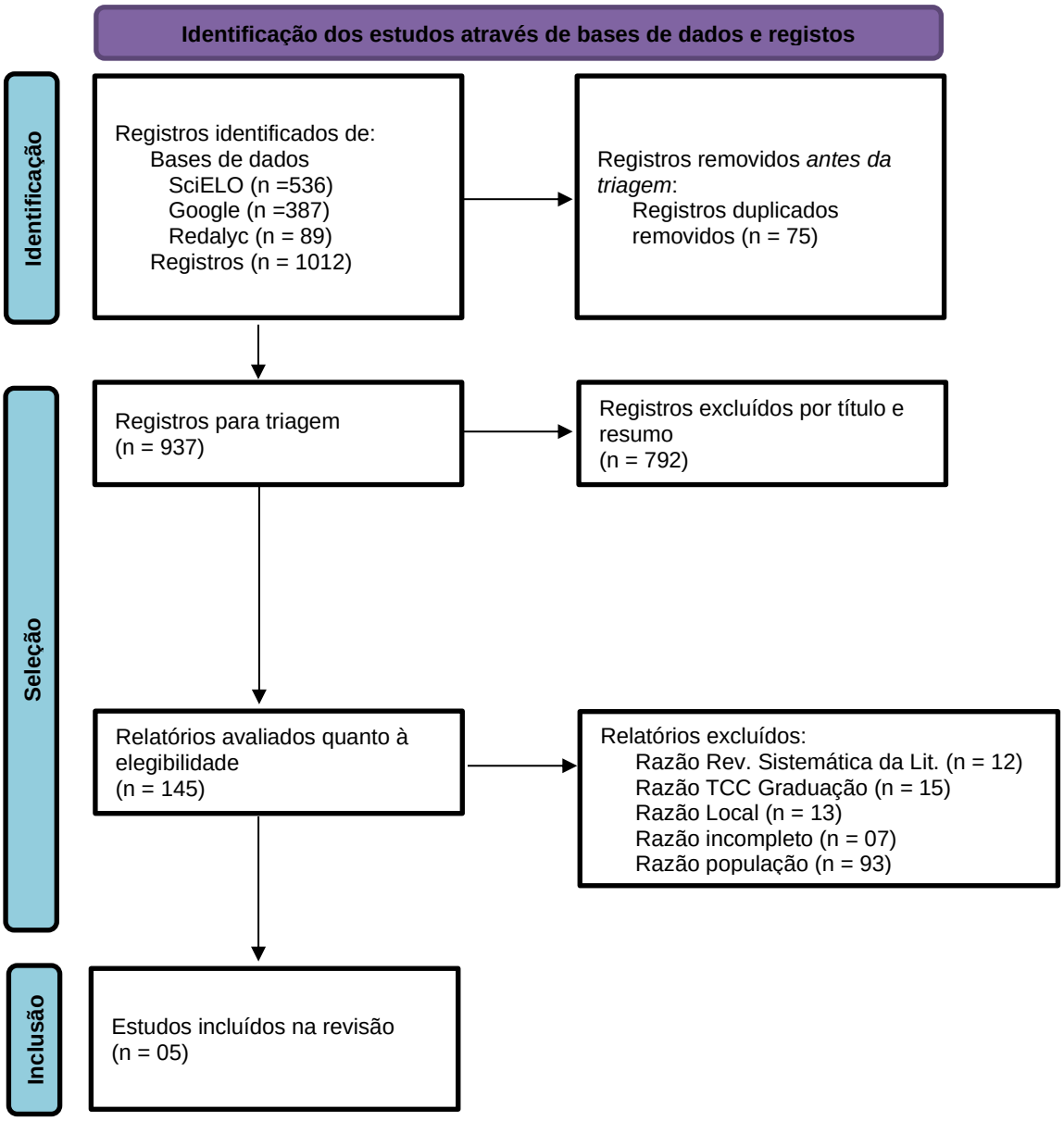
Na extração de dados foi realizada uma análise temática, definindo as seguintes categorias: título, autor, tipo de estudo, dados demográficos dos participantes, local, amostra, objetivos, intervenções mensuradas e resultados encontrados para análise deste estudo. Todas as informações foram inseridas em uma planilha. Os resultados da RIL serão apresentados por meio de um fluxograma seguindo as diretrizes PRISMA - *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (Apêndice A).

## 4. RESULTADOS

A identificação dos estudos foi realizada por meio das bases de dados SciELO, Google Acadêmico e Redalyc totalizando n = 1012 estudos. Seguidamente pela remoção de duplicatas que totalizaram n = 75 estudos. Os 937 registros que permaneceram foram avaliados pelo título e resumo, permanecendo 145 estudos. Após esta etapa, os estudos foram submetidos a uma triagem com base nos critérios de inclusão e exclusão predefinidos e leitura na íntegra, sendo n = 5 estudos elegíveis. A divergência entre os avaliadores foi de 7%, o consenso foi pela inclusão de 03 e exclusão de 07 estudos.

Os cento e quarenta (140) estudos inelegíveis foram excluídos pelas seguintes razões: doze (12) estudos eram Revisão Sistemática da Literatura (RSL); quinze (15) estudos eram Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação; treze (13) estudos o local não era o espaço escolar; sete (07) estudos estavam incompletos ou abriam parcialmente de maneira gratuita e noventa e três (93) estudos a população não correspondia aos critérios estabelecidos para inclusão: profissional de apoio escolar e estudante com NCC. O fluxograma (Figura 4) a seguir descreve cada uma destas etapas relacionadas.

Figura 4 - Fluxograma da seleção dos artigos da RIL




Fonte: http://www.prisma-statement.org/

A seguir no Quadro 5 são detalhados os cinco estudos incluídos na amostra, ordenados por autor(es) e ano de publicação, título, local e tipo de estudo (artigo, tese de doutorado, dissertação de mestrado).

Quadro 5 – Síntese dos artigos incluídos na revisão integrativa, abrangendo respectivo(s) autor(es), ano, título, local do estudo e tipo de estudo

Fonte: Elaborado pela autora

| Autor/Ano | Título | Local | Tipo de Estudo |
|---|---|---|---|
| QUEIROZ et al. (2022) | Atuação dos profissionais de apoio escolar junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia da COVID-19 | São Paulo (42)<br>Bahia (18)<br>Paraíba (02) | Artigo |
| SOUZA; NUNES (2020) | Consultoria Colaborativa na Educação Infantil: análise de intervenção envolvendo aluno com autismo | Rio Grande do Norte | Artigo |
| DOUNIS; (2019) | Rede de apoio à inclusão escolar de um estudante com paralisia cerebral: mediações de um processo colaborativo | Maceió | Tese |
| BONAMIGO et al. (2019) | Inclusão, TEA e Comunicação Alternativa – intervenção formativa com profissionais de apoio à criança com deficiência | Recife | Artigo |
| VARGAS (2017) | Cartografias de processos inclusivos: narrativas sobre o cotidiano na mediação escolar | Santo Antônio de Pádua - RJ | Dissertação |

As pesquisas de Queiroz et al. (2022), Souza (2020); Bonamigo et al. (2019); tratam-se de artigos científicos, Dounis (2019) é tese e Vargas (2017), dissertação. O primeiro estudo identificado é do ano 2017 (VARGAS, 2017).

Os estudos de Queiroz et al. (2022) e Bonamigo et al. (2019), desde o título informam que abordam sobre o profissional de apoio escolar. Os outros três estudos, Souza (2020); Dounis (2019) e Vargas (2017), buscam formar uma rede de apoio ao estudante com NCC a qual faz parte o profissional de apoio escolar. Os estudos foram desenvolvidos em diferentes estados brasileiros.

## 4.1. Perfil dos Participantes nos Estudos Elegíveis

A seguir no Quadro 6, serão especificados o perfil dos participantes profissionais de apoio escolar, contendo as seguintes informações: nomenclatura; número da amostra, escolaridade e contrato de trabalho.

Quadro 6 - Dados demográficos dos participantes profissionais de apoio pedagógico

| Autor/ano | Local | Nomenclatura | Número da amostra | Escolaridade | Contrato |
|---|---|---|---|---|---|
| QUEIROZ et al. (2022) | São Paulo (42)<br>Bahia (18)<br>Paraíba (02) | Auxiliar de Vida Escolar (41)<br>Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (15)<br>Cuidador (4)<br>Estagiário (1)<br>Intérprete de LIBRAS (1) | n = 61 | Ensino Fundamental (4)<br>Ensino Médio (30)<br>Ensino Superior cursando (15)<br>Ensino Superior (6)<br>Especialização (4)<br>Outros cursos (3) | CLT 47<br>Contrato (13)<br>Estagiáio (01)<br>Prestador de serviço (01) |
| SOUZA; NUNES (2020) | Rio Grande do Norte | Cuidadora | n = 01 | Estudante de Pedagogia | Não consta |
| DOUNIS; (2019) | Maceió | Profissional de apoio | n = 03 | Pedagoga<br>Estagiária de Psicologia<br>Estagiária de Pedagogia | Contrato por meio de agência |
| BONAMIGO et al. (2019) | Recife | Profissionais de apoio escolar | n = 20 | Estagiários Ensino Médio | Contrato |
| VARGAS (2017) | Santo Antônio de Pádua – RJ | Mediador Escolar | 3 | Estagiários de Pedagogia | Contrato |

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com o Quadro 5 constatamos que as nomenclaturas ao profissional de apoio escolar são variadas, encontramos: Auxiliar de Vida Escolar (AVE); Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI); estagiário (QUEIROZ et al, 2022); cuidador (QUEIROZ et al., 2022 SOUZA, 2020); profissional de apoio (DOUNIS, 2019); profissional de apoio escolar (BONAMIGO et al., 2019) e mediador escolar (VARGAS, 2017).

Apesar das diferentes nomenclaturas apresentadas no estudo de Queiroz et al. (2022), todos estão exercendo a função do profissional de apoio escolar. Como trata-se de um estudo que abrange diferentes estados brasileiros, compreende-se que cada local atribuiu uma diferente nomenclatura ao referido profissional.

Em relação ao número de profissionais de apoio escolar encontramos 85 participantes. O estudo de Vargas (2017), não deixa clara a informação da quantidade, como podemos ver no Quadro 5. No estudo de Queiroz et al. (2022), dos sessenta e dois (62) participantes, um (01) é intérpretes de LIBRAS por isso, não foi computado no resultado final da amostra.

A escolaridade dos profissionais de apoio escolar, majoritariamente é Ensino Médio. Os estudos mostram que os participantes possuem a seguinte formação: 07 com Ensino Superior Completo; 18 cursando Ensino Superior; 30 com Ensino Médio Completo; 20 cursando Ensino Médio; 04 com Ensino Fundamental; 04 com especialização; 03 outras formações (QUEIROZ et al., 2022; SOUZA, 2020; BONAMIGO et al., 2019; DOUNIS, 2019). O estudo de Vargas (2017) diz que são estagiários de Pedagogia.

Os estudos de Queiroz et al. (2022), Dounis (2019), Bonamigo et al. (2019) e Vargas (2017), indicam que o regime de trabalho dos profissionais de apoio escolar são via contrato por empresa intermediária. Souza (2020) não informa sobre este tema.

O Quadro 7 fornece informações em relação as atividades realizadas pelos profissionais de apoio escolar.

Quadro 7 – Dados das atividades realizadas pelos participantes profissionais de apoio escolar

| Autor/ano | Atividades realizadas |
|---|---|
| QUEIROZ et al. (2022) | Cuidados junto aos educandos com deficiência na alimentação, locomoção e higiene.<br>Apoiar o uso de Comunicação Suplementar e Alternativa[1].<br>Realizavam apoio nas atividades escolares.<br>Construíam recursos de Tecnologia Assistiva para o aluno usar na sala.<br>Responsáveis por preparar a atividade para o estudante.<br>Conversam e tecem orientações às famílias. |
| SOUZA; NUNES (2020) | Responsável pela educação e planejamento do aluno.<br>Receber o aluno na porta da sala de aula.<br>As interações do aluno se limitavam à auxiliar.<br>Supervisionar o aluno. |
| DOUNIS; (2019) | Considerada a pessoa mais adequada para interagir com a estudante nas atividades. |
| BONAMIGO et al. (2019) | Atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência<br>Atua em todas as atividades escolares na função de mediador. |
| VARGAS (2017) | Presença do mediador como uma ajuda necessária.<br>Responsável pelos cuidados com o estudante. |

Fonte: Elaborado pela autora

[1] Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) é o termo utilizado pelos autores para designar a área da CAA.

Sobre a atuação profissional encontramos nos estudos de Queiroz et al. (2022), Souza (2020), Bonamigo et al. (2019), Vargas (2017), descritos cuidados junto aos estudantes na alimentação, locomoção e higiene.

Todos os estudos apontam que o profissional de apoio escolar atua como apoio pedagógico. O planejamento é uma das funções do profissional de apoio escolar descrita nos estudos de Queiroz et al. (2022) e Souza (2020).

O estudo de Queiroz et al. (2022) revela que os profissionais de apoio escolar construíam recursos de Tecnologia Assistiva para o estudante usar na sala e o incentivavam a se relacionar com os colegas através da CAA.

Os estudos de Souza (2020); Dounis (2019) e Bonamigo et al. (2019), elucidam que as interações do estudante no espaço escolar se limitavam ao profissional de apoio. Orientações à família do estudante também foi uma das atribuições do profissional de apoio escolar descritas no estudo de Queiroz et al. (2022).

O termo mediador como função do profissional de apoio escolar, consta nos estudos de Bonamigo et al. (2019) e Vargas (2017). A seguir, o Quadro 8 informa dados demográficos dos participantes estudantes descrevendo faixa etária, número da amostra, características que englobam a NCC e escolaridade.

Quadro 8 – Dados demográficos dos participantes estudantes

| **Autor/ano** | **Número da amostra** | **Idade** | **Caracterização do estudante** | **Escolaridade** |
|---|---|---|---|---|
| QUEIROZ et al. (2022) | Não informa | Não informa | Não informa | Educação Infantil (22)<br>Ensino Fundamental e Ensino Médio de maneira concomitante (10)<br>Ensino Fundamental (41) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| SOUZA; NUNES (2020) | 01 | 04 | TEA - Autismo grave<br>Indiferença à presença de outras pessoas.<br>Permanece na maior parte do tempo, isolado, engajado em brincadeiras estereotipadas ou em movimentos repetitivos.<br>Não se comunicava verbalmente e demonstrava dificuldades em se fazer compreendido de forma não verbal.<br>Gritos estridentes quando desejava auxílio.<br>Quando contrariado, exibia condutas de autoagressão beliscando o corpo ou batendo a cabeça contra a parede, além de lançar objetos.<br>Em casa, gosta de assistir desenhos animados na televisão.<br>Na escola, gostava de empilhar ou enfileirar brinquedos, móveis ou outros utensílios | Educação Infantil |
| DOUNIS; (2019) | 01 | Iniciou com 6 anos<br><br>Ao término do estudo estava com 8 anos | Paralisia Cerebral do tipo tetraparesia espástica.<br>Comunica-se essencialmente pelo sorriso, olhares e fala algumas palavras com dificuldades na comunicação oral.<br>Joga-se pra trás expressando desagrado ou felicidade.<br>Esperta, expressiva, carismática, sorridente e sociável.<br>Gosta de músicas, histórias, praia, comer, vídeos, ir à escola e brincar com o lapis.<br>Comportamentos de birra quando contrariada.<br>Em sala de aula alterna comportamento entre interessada e dispersa.<br>Comprometimento na manutenção da postura, execução dos movimentos e ficar sentada.<br>É cadeirante e usa próteses em membros superiors.<br>Crises convulsivas intermitentes. | 1º ano / 2º ano |
| BONAMIGO et al. (2019) | Não informa | Não informa | TEA<br>Alguns já utilizam CAA | Educação Básica |
| VARGAS (2017) | 01 | 10 | TEA<br>Totalmente dependente, não comia nem ia ao banheiro sozinho.<br>Não dormia bem, agredia-se.<br>Não possuía comunicação oral alguma.<br>Ausência de resposta quando chamado.<br>Uma criança fisicamente alta que ficava sempre a girar nas pontas dos pés e a emitir gritos agudos. | Ensino Fundamental |

Fonte: Elaborado pela autora

O estudo de Queiroz et al. (2022), não informa idade e quantidade de estudantes. Todavia, descreve como vimos no Quadro 7 que 37 profissionais de apoio escolar relataram que utilizam a CAA com os estudantes. Este estudo é o mais amplo em relação a escolaridade dos participantes, que ocorreu na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Alguns participantes informaram que atendiam mais de um aluno e de diferentes segmentos escolar, sendo a maior concentração no Ensino Fundamental com 41 profissionais de apoio escolar.

O estudo de Souza (2020) é na Educação Infantil. Enquanto, Bonamigo et al. (2019), Dounis (2019), Vargas (2017), concentram-se no Ensino Fundamental.

Em relação aos estudantes, verificou-se que a maioria dos estudos apresentaram o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) como condição, tendo 01 estudante em (SOUZA,2020; BONAMIGO et al,2019; VARGAS,2017). No estudo de Dounis (2019), 01 estudante com paralisia cerebral. Todos os estudos informaram que os estudantes têm NCC.

Souza (2020), descreve que o estudante apresentou 45 pontos na escala CARS, caracterizando autismo grave. Diz que ele possui dificuldades em se fazer compreendido de forma não verbal, não conseguindo se comunicar verbalmente, recorrendo a gritos estridentes, autoagressão e lançando objetos. Não interage com outras pessoas, permanecendo isolado em atividades repetitivas e esteriotipadas.

Dounis (2019), relata que o estudante tem paralisia cerebral (PC) do tipo tetraparesia espástica. Comunica-se pelo sorriso, olhar e joga o corpo para trás quando feliz ou para demonstrar insatisfação. Fala algumas palavras contudo, com dificuldades na comunicação oral. É cadeirante e utiliza próteses em membros superiores. Apresenta dificuldades para manter a postura, execução dos movimentos, ficar sentada, tendo crises convulsivas intermitentes.

Vargas (2017), informa que o estudante tem TEA, apresentando total dependência inclusive para comer e ir ao banheiro. Não possui comunicação oral e não interage quando chamado. Fica girando na ponta dos pés e gritando de maneira aguda. Apresenta dificuldades no sono e se autoagride. Possui função motora satisfatória e a cognição parece preservada.

No Quadro 9 são apresentadas as sínteses dos estudos contendo o método, instrumentos e objetivos.

Quadro 9 – Síntese dos estudos incluindo método, instrumentos e objetivos

| Autor e ano | Métodos | Instrumentos | Objetivos |
|---|---|---|---|
| QUEIROZ et al. (2022) | Descritiva, quantitativa e qualitativa. | Questionário virtual acompanhado de orientações quanto ao público-alvo e o objetivo. Questões fechadas foram analisadas mediante estatística descritiva e as questões abertas de acordo com a análise de conteúdo proposta por Bardin, 2011 | Conhecer a atuação dos profissionais de apoio junto aos estudantes com deficiência da Educação Básica brasileira, durante o período de isolamento social imposto pela pandemia do COVID-19, na opinião desses profissionais |
| SOUZA; NUNES (2020) | (1) Delineamento de pesquisa multimétodo (CRESWELL, 2007)<br>(2) Pesquisa-ação (THIOLLENT, 2009)<br>(3) Pesquisa quase experimental intra-sujeito (GAST; LEDFORD, 2014) | (1) Dados observacionais<br>(2) Escala Child Autism Rating Scale (CARS; PEREIRA, 2007)<br>(3) diário de campo - registradas as impressões da consultora, no decorrer de todo o trabalho de pesquisa<br>(4) Entrevista realizada com a avó, a professora e a cuidadora.<br>(5) Escala de Avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM; LIDZ, 2003), foi utilizada uma adaptação da escala traduzida por Macêdo (2015)<br>(6) sessões videografadas | Avaliar os efeitos de um programa de intervenção delineado como Consultoria Colaborativa visando identificar os efeitos da capacitação: no nível de mediação da docente e dos efeitos da prática interventiva da professora, na participação do aluno com TEA durante as atividades propostas em sala de aula. |
| DOUNIS; (2019) | Pesquisa colaborativa, com abordagem Sócio-Histórica, ancorada nos pressupostos epistemológicos de Vigotski. | (1) Entrevistas individuais e coletivas com os componentes da rede de apoio<br>(2) Filmagens<br>(3) Autoconfrontação simples e cruzada (CLOT, 2007; 2010)<br>(4) Observação colaborativa em ciclos: pré-intervenção, intervenção e pós-intervenção | Analisar o processo colaborativo dos envolvidos na construção de uma rede de apoio à inclusão e à permanência escolar de uma estudante com Paralisia Cerebral. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | (IBIAPINA, 2008; 2009; 2010) | |
| BONAMIGO et al. (2019) | Pesquisa-ação | (1) Teste de efetividade de comunicação para identificação das demandas dos alunos no uso da CAA | Formação específica para estagiários de nível médio que atuam como profissionais de apoio escolar a crianças com deficiência nas escolas da rede municipal do Recife<br>Sensibilizar acerca das potencialidades das pessoas com autismo e possibilidades de inclusão destes estudantes.<br>Identificar as demandas, dificuldades e expectativas dos estagiários sobre suas funções diárias e instrumentalizá-los com conhecimentos acerca dos paradigmas da educação inclusiva, das especificidades do TEA e do uso da Comunicação Alternativa com alunos no espectro do autismo. |
| VARGAS (2017) | Cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 1995), configura-se como um método de pesquisa-intervenção | (1) Diário de campo<br>(2) Ferramentas da Análise Institucional (LOURAU, 1993) | Cartografar os processos inclusivos e a mediação escolar realizada com crianças ditas com necessidades educacionais especiais, em especial aquelas diagnosticadas como autistas ou psicóticas. |

Fonte: Elaborado pela autora

Os estudos tiveram diferentes metodologias conforme descrito no Quadro 8. Desses estudos, três proporcionaram formação aos profissionais de apoio escolar que contemplaram a aplicabilidade da CAA, uso de apoio visual e gestos como pressupostos para ampliação da possibilidade comunicativa entre os sujeitos (SOUZA, 2020; DOUNIS, 2019; BONAMIGO et al., 2019).

Souza (2020) e Dounis (2019) ofereceram Consultoria Colaborativa; Bonamigo et al. (2019) realizou duas etapas de formação sobre Educação Inclusiva incluindo uma parte prática sobre CAA; Vargas (2017) uma abordagem cartográfica para acompanhar os processos de mediação escolar; Queiroz et al. (2022) utilizaram um questionário online sobre a atuação dos profissionais de apoio no contexto da pandemia COVID-19.

O instrumento filmagem foi utilizado por dois pesquisadores: Souza (2020) e Dounis (2019). A finalidade deste instrumento para Souza (2020) foi realizar um procedimento chamado autoscopia que se constitui em uma técnica de autoavaliação dos participantes, também utilizada como procedimento para a formação (NUNES, et

al., 2020) e Dounis (2019) utilizou o material produzido para realizar autoconfrontação simples (CLOT, 2007, 2010) com os participantes.

Com o objetivo de conhecer a atuação dos profissionais de apoio escolar na Educação Básica, durante o período de isolamento social imposto pela pandemia do COVID-19, Queiroz et al. (2022) disponibilizaram nas Redes Sociais um questionário virtual com perguntas abertas que foram analisadas conforme orientações dos estudos de Bardin (2011) e fechadas analisadas quantitativamente. O questionário era autoexplicativo e sem tempo limite para envio da resposta que poderia interromper e retomar o preenchimento.

O estudo de Souza (2020), objetivou avaliar os efeitos de um programa de intervenção denominado Consultoria Colaborativa, buscando o aprimoramento da prática de ensino e comportamento mediador da professora, como também na participação do estudante com TEA mediante a ação mediadora da docente. Utilizou além da filmagem já mencionada, os demais instrumentos: diário de campo pela consultora; entrevistas; escala CARS (PEREIRA, 2007) para avaliar o grau de severidade do autismo do estudante e a Escala de Experiência de Atividade Mediada - EAM (LIDZ, 2003), adaptada por Macêdo (2015) a escala é empregada em pesquisas tanto nacionais quanto internacionais que abrangem populações com deficiência, abarcando também educandos com TEA.

Dounis (2019) propõe a construção de uma rede de apoio à inclusão e permanência escolar de uma estudante com Paralisia Cerebral. Realiza entrevistas individuais e coletivas com os componentes da rede de apoio e observação colaborativa em ciclos: pré-intervenção, intervenção e pós-intervenção (IBIAPINA, 2008; 2009; 2010) em que a observação estabelece uma conexão entre o ensino e a pesquisa, teoria e prática, facilitando um diálogo entre pesquisadores e participantes sobre a escola. O conhecimento compartilhado possibilita a reconstrução da teoria na prática, revitalizando-a.

O estudo de Bonamigo et al. (2019) teve como objetivo identificar as demandas, dificuldades e expectativas dos estagiários sobre suas funções diárias e instrumentalizá-los com conhecimentos acerca dos paradigmas da educação inclusiva, das especificidades do TEA e do uso da CAA com estudantes no espectro do autismo. Foi utilizado o “Teste de efetividade de comunicação” para que avaliassem a possível disposição que o estudante acompanhado tem para o uso da CAA.

Com objetivo de acompanhar os processos de mediação escolar a partir da cartografia permitindo assim, a investigação da experiência, o estudo de Vargas (2017) utilizou o diário de campo e Ferramentas da Análise Institucional (LOURAU, 1993) como instrumentos de pesquisa.

A seguir o Quadro 10, revela como ocorreu a interveção, duração da pesquisa e os resultados obtidos.

Quadro 10 – Síntese dos estudos contendo intervenção, duração e resultados

| Autor/ano | Intervenção | Duração | Resultados |
|---|---|---|---|
| QUEIROZ et al. (2022) | Aplicação de um questionário virtual sobre o perfil dos profissionais de apoio e na sequência as categorias temáticas: Atuação antes da pandemia, Durante o período de isolamento físico e Planejamento profissional para a volta às aulas | Mês de agosto de 2020 | A pesquisa informa a oferta de formações/capacitações os profissionais, seja por iniciativa própria ou oferecida pela rede de ensino.<br>Conheceu as preocupações profissionais e pessoais decorrentes do período pandêmico.<br>Somente 11 profissionais mantiveram contato com os estudante e/ou suas famílias, realizado de maneira informal.<br>A visão de que a atuação deste profissional sempre caracterizou-se como eminentemente prática, impulsionou afastamento deste profissional durante o período de isolamento físico decorrente da pandemia.<br>Desperdiçaram uma fonte de disseminação de informação confiável para os estudantes e suas famílias, oferecidas com uma linguagem acessível às famílias, decorrente do vínculo de confiança com este profissional.<br>Sugere-se a realização de novas pesquisas dando voz aos profissionais de apoio escolar/cuidadores e que sua atuação seria potencializada ao receber supervisão do professor do AEE. |
| SOUZA; NUNES (2020) | (1) Consultoria Colaborativa (CANABARRO, 2018; MENDES et al., 2011), desenvolvida em seis etapas: Capacitação da assistente - utilizar a escala EAM (LIDZ, 2003)<br>Pré-linha de base - entrevistas com a professora e a avó, a aplicação da CARS (PEREIRA, | Maio a novembro de 2018. | Aumento na frequência de ocorrência de comportamentos mediadores da docente e mudanças qualitativas na participação do aluno.<br>A professora deveria suplementar as verbalizações com o uso de gestos e exibição das imagens do livro. O uso de recursos visuais associado à fala favorece a compreensão verbal de educandos com TEA.<br>Consultoria Colaborativa é uma prática promissora a ser adotada no contexto da Educação Infantil<br>A cuidadora, foi instruída a auxiliar o aluno apenas quando este falhava em se manter engajado nas tarefas propostas.<br>A cuidadora enfatiza que, após a capacitação, passou a ponderar sobre aspectos relacionados à aprendizagem acadêmica do aluno, indo além dos seus cuidados. A possibilidade de atuar em parceria com a professora regente, destacado |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 2007) e observações in loco.<br>Linha de base - 20 dias, nove (09) registros videográficos das três rotinas alvo, identificadas na etapa anterior.<br>Programa de capacitação - 16 encontros formativos, com duas horas de duração, envolvendo a consultora, a professora e a cuidadora, com duração de 4 meses<br>Intervenção - 27 sessões videografadas (09 de rotina inicial, 10 de atividades acadêmicas e 08 de sessão de história).<br>Validade Social - avaliar a percepção dos consultados sobre os efeitos da consultoria. Esses dados foram produzidos por meio de entrevista. | | no depoimento, parece ter sido central nessa mudança de postura. |
| DOUNIS; (2019) | (1) Consultoria colaborativa (Idol; Paolucci-Whitcomb; Nevin, 1995)<br>(2) Observação colaborativa e sessões reflexivas (Ibiapina; 2008, 2009; 2016)<br>(3) Oficina de Planejamento (formação com base no conceito do Desenho | Pesquisa realizada nos anos letivos de 2017 e 2018 | Após a formação a professora reconstruiu suas ações junto à estudante, direcionando o trabalho do profissional de apoio escolar.<br>Apontam para uma necessária modificação na forma de pensar a formação de professores para a inclusão, que permita o desenvolvimento de práticas que levem a interlocução e a colaboração entre os diferentes atores do processo inclusivo. Acredita-se que a constituição de uma rede colaborativa na escola possa mediar o desenvolvimento profissional de todos os atores da escola, não apenas do professor.<br>Os conceitos de CAA foram aplicados para adaptação de algumas atividades pedagógicas, de acordo com preceitos do DUA. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Universal da Aprendizagem - DUA)<br>(4) Reuniões de pactuação | | |
| BONAMIGO et al. (2019) | Observações no entorno e no cotidiano da escola, entrevistas com membros da comunidade escolar, observação e intervenção em sala de aula durante atividades e adaptações de atividades para promover a inclusão de crianças com TEA. Foram duas etapas formativas divididas em três momentos: a inclusão escolar como direito subjetivo; aspectos específicos do TEA e utilização de recursos de CAA no contexto escolar. | Mais de 1 ano | Positiva a iniciativa de uma ação entre os estágiarios que alegaram não receber formação prévia.<br>Percebe-se que existem ainda barreiras em relação à aprendizagem como direito do sujeito no TEA.<br>Interesse dos estagiários em ampliar o uso da CAA – no caso das crianças que já utilizavam algum tipo de comunicação alternativa (rotina visual, prancha de vocabulário, rotina de banheiro). Igualmente, os acompanhantes que não conheciam os recursos de CAA, demonstraram desejo por utilizá-los com as crianças. |
| VARGAS (2017) | Acompanhar processos, permitindo assim a investigação da experiência. Grupo de Pesquisa Educação e Saúde (GRUPES), oferecia supervisão, oficinas de produção textual e oficinas de produção de material didático para serem utilizados | 8 meses. | A mediação escolar não mostra-se positiva ou negativa “em si”, mas eficaz ou não a partir do uso que se faz dela, a partir da postura ética-estética-política que se tem diante do fazer, a partir da sensibilidade, da exposição frente aos encontros que se dão no espaço escola.<br>A mediação escolar pode-se revelar um instrumento de superação de uma inclusão meramente retórica.<br>Compreensão de que a inclusão precisa se dar a partir de uma visão holística. Nesse sentido, a mediação escolar é um dos elementos dessa rede de apoio intersetorial<br>A mediação escolar é um dos elementos dessa rede de apoio intersetorial (RODRIGUES, 2015), |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | com os estudantes rodas de conversa (2) como participante | | |

Fonte: Elaborado pela autora

Em relação aos resultados, Queiroz et al. (2022) disponibilizaram questionário virtual a profissionais de apoio que atuavam em escolas da Educação Básica em todo o território nacional através de redes sociais e grupos de WhatsApp. O resultado apresentou o perfil desses profissionais participantes da pesquisa e foram encontradas uma diversidade de nomenclaturas bem como, formas de atuação nas diferentes localidades. Constatou-se que a nomenclatura instituída pela LBI, Profissional de apoio, não foi mencionada por nenhum dos participantes.

A ideia de que o trabalho deste participante é eminentemente prático fez com que no período pandêmico muitos profissionais tivessem seu contrato encerrado além de não ter sido bem aproveitado o vínculo pré-estabelecido com os estudantes e seus responsáveis para disseminar informações importantes sobre cuidados essenciais oriundos do COVID-19. Os autores do estudo sugerem a realização de novas pesquisas dando voz aos profissionais de apoio escolar e que sua atuação seria potencializada ao receber supervisão do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este estudo ocorreu durante o mês de agosto de 2020, tendo em vista a opinião dos próprios profissionais.

O estudo de Souza (2020), a partir da observação colaborativa, destacou três rotinas escolares distintas para serem analisadas ao longo da intervenção que foi dividida em seis etapas: Capacitação da assistente de pesquisa para análises de segmentos videografados; Pré-linha de base com entrevistas e três rotinas de dificuldade de engajamento do estudante; Linha de base durante 20 dias com nove (09) registros videográficos das três rotinas alvo, identificadas na etapa anterior; Programa de capacitação com 16 encontros formativos durante quatro meses; Intervenção, 27 sessões videografadas (09 de rotina inicial, 10 de atividades acadêmicas e 08 de sessão de história); Validade social, avaliar a percepção dos consultados sobre os efeitos da consultoria. Este estudo foi realizado de maio a novembro de 2018, com duração de seis meses.

Informa que através da formação de Consultoria Colaborativa ocorreram mudanças qualitativas na participação do estudante com NCC, aumento nas ações do professor como mediador pedagógico e o profissional de apoio escolar passou a auxiliar o estudante sem exercer funções pedagógicas. O professor passou a utilizar as técnicas de leitura dialógica favorecendo a compreensão verbal do estudante. O profissional de apoio escolar relatou que após a formação percebeu potencialidades de aprendizagem do estudante, não sendo apenas necessidades de cuidado como ofertava a ele. Os papéis e funções foram bem definidos e a Consultoria Colaborativa foi indicada para formação docente na Educação Infantil. Os objetivos do estudo que buscou o aprimoramento da prática de ensino e comportamento mediador da professora, como também na participação do estudante com TEA através de um programa de formação, tendo a cuidadora como apoio ao aluno e não mais nas atividades pedagógicas, foram alcançados.

O tempo de intervenção no espaço escolar realizado na pesquisa de Dounis (2019), foram de dois anos - 2017 e 2018. Foi o estudo com maior tempo de intervenção. Os procedimentos foram determinados pelas necessidades apresentadas no processo de construção da rede de apoio. Assim, não segue nenhuma predeterminação de temporalidade, ordem ou sequência. O estudo informa que foram realizados os seguintes procedimentos: seis ocorrências de observação colaborativa; oito sessões reflexivas (reuniões); duas ocorrências de autoconfrontação; catorze consultorias colaborativas; oito reuniões de participação com a Rede; duas entrevistas individuais e uma entrevista coletiva. Aponta para a necessidade de modificar a formação de professores permitindo o desenvolvimento de práticas que levem a interlocução e a colaboração entre os diferentes atores do processo inclusivo formando assim uma rede de apoio colaborativa. Após a formação a professora reconstruiu suas ações junto à estudante, assumindo a mediação pedagógica e direcionando o trabalho do profissional de apoio escolar. A estudante passou a utilizar plano inclinado e CAA para adaptação de atividades pedagógicas, de acordo com o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA). A dimensão subjetiva da escola desempenha um importante papel nas significações do sujeito acerca da pessoa com deficiência e seu processo de aprendizagem. Em 2018, conseguiram um horário pré-definido para o trabalho da equipe com a professora, profissional de apoio escolar e coordenadora pedagógica proporcionando a sistematização objetiva para a

rede colaborativa. A participação da gestão nas reuniões de pactuação da rede proporcionou esclarecimentos na definição de papéis.

Os resultados apresentados por Bonamigo et al. (2019) indicam que a iniciativa de uma ação formativa para os estágiarios foi avaliada positivamente por eles. Percebe-se que existem ainda barreiras em relação à aprendizagem como direito do sujeito no TEA. Houve interesse dos estagiários em ampliar o uso da CAA – no caso dos estudantes que já utilizavam algum tipo de CAA (rotina visual, prancha de vocabulário, rotina de banheiro). Igualmente, os profissionais de apoio escolar que não conheciam os recursos de CAA, demonstraram desejo por utilizá-los com os estudantes. Contudo, a compreensão e aplicabilidade da CAA se deu após a intervenção do pesquisador. A duração da pesquisa-ação foi de quase um ano.

Vargas (2017), observava e interagia com os diferentes atores do espaço escolar, não limitando-se a um único estudante ou profissional de apoio. Tece em seus resultados que a mediação escolar não mostra-se positiva ou negativa “em si”, mas eficaz ou não a partir do uso que se faz dela, a partir da postura ética-estética-política que se tem diante do fazer, a partir da sensibilidade, da exposição frente aos encontros que se dão no espaço escolar. A mediação escolar pode-se revelar um instrumento de superação de uma inclusão meramente retórica. Compreende que a inclusão precisa se dar a partir de uma visão holística. Nesse sentido, a mediação escolar é um dos elementos dessa rede de apoio intersetorial. A duração do estudo foram de 8 meses.

## 4.2 Lacunas relatadas pelos pesquisadores

Queiroz et al. (2022) informa como lacuna a limitação do instrumento utilizado na pesquisa, que foi o questionário.

Algumas lacunas foram evidenciadas em termos de validade interna nos estudos de Souza (2020). A consultora não retornou à escola para avaliar se os participantes deram continuidade às estratégias interventivas desenvolvidas durante a Consultoria. Faltaram medidas fidedignas para avaliar o nível de participação do estudante nas rotinas. Indica a necessidade de novos estudos usando metodologias experimentais mais robusta, sessões de *follow-up*, registros que contabilizam o tempo de permanência do estudante nas tarefas escolares e um número maior de

participantes envolvendo práticas colaborativas entre Educação Especial e ensino comum, com participantes diagnosticados com TEA.

Os estudos de Dounis (2019) mencionam que as lacunas apresentadas no estudo foram: ausência de parcerias institucionais para manutenção do trabalho; formar uma rede de apoio externa com diferentes profissionais e não apenas o professor AEE; o estudante só teve acesso às aulas quando a mãe conseguiu junto a SEMED um profissional de apoio escolar; dificuldades para implementar o processo colaborativo na escola por não compreenderem a presença dos pesquisadores.

Uma lacuna apresentada no estudo Bonamigo et al. (2019), refere-se ao nível de escolarização exigido ser inadequado para o profissional de apoio escolar visto que, há necessidade de atendimento especializado para mediar a aprendizagem de crianças com deficiência. Vargas (2017) não menciona lacunas ou limitações em seu estudo.

## 5. DISCUSSÃO

O objetivo dessa RIL foi descrever o que os estudos apontam sobre a atuação do profissional de apoio escolar junto a estudantes com NCC no contexto do sistema educacional brasileiro. Nos cinco estudos, Queiroz et al. (2022), Souza (2020), Dounis (2019), Bonamigo et al. (2019), Vargas (2017), observa-se que o profissional de apoio escolar muitas vezes foi colocado em uma posição equiparada à de um professor, o que pode ser interpretado como uma forma de precarização do papel do educador e sua função de mediador pedagógico.

O professor é o responsável por criar um ambiente de aprendizagem que seja acessível a todos os estudantes, incluindo estudantes com deficiência. Nesse sentido, é preciso que o professor não forneça apenas o conteúdo, mas também desenvolva estratégias para mediar a aprendizagem dos estudantes. Isso implica compreender as características individuais de cada um, reconhecendo suas habilidades, desafios e preferências de aprendizagem. Ao adotar uma abordagem personalizada e inclusiva, o professor pode não apenas promover o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, mas também contribuir para a construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade e a igualdade, preparando os alunos para uma participação plena e significativa na sociedade. Zangari (2012) aponta que estudantes com necessidades complexas de comunicação que frequentam a educação regular em geral demandam de um suporte extensivo incluindo o uso de sistemas de CAA. Sendo importante a formação continuada da equipe escolar (professor regente, professora da educação especial, profissional de apoio) e atuação colaborativa. Os estudos de Souza (2020) e Dounis (2019), focaram nas formações oferecidas tendo o professor como mediador pedagógico e o profissional de apoio escolar como auxiliar do estudante contudo, sem atribuições pedagógicas.

Nos estudos de Bonamigo et al. (2019) e Vargas (2017), o profissional de apoio escolar é chamado no contexto escolar de mediador. Contudo, compreendemos que mediação pedagógica é uma ação e não uma nomenclatura profissional (MASETTO, 2000; VIGOSTSKI, 1998). O uso de um conceito para designar um profissional pressupõe que ele é o único responsável pela inclusão e acesso do estudante com deficiência na turma regular.

Quando o professor transfere sua responsabilidade para o profissional de apoio escolar, torna-se exclusivo ao perfil convencional de estudantes. Essa prática levanta questões sobre a igualdade de oportunidades educacionais e a promoção da inclusão visto que, pode levar à segregação e à falta de envolvimento direto do professor com a diversidade de aprendizes em sua sala de aula. Podemos constatar este fato em quatro estudos quando retratam as funções do profissional de apoio escolar como: responsável pela educação e planejamento do estudante, as interações do estudante se limitavam à auxiliar (SOUZA, 2020); considerada a pessoa mais adequada para interagir com a estudante nas atividades (DOUNIS, 2019); atua em todas as atividades escolares na função de mediador (BONAMIGO et al., 2019) e a presença do mediador como uma ajuda necessária (VARGAS, 2017). Os estudos de Nunes et al. (2013) e Lopes (2018) citam que o professor delegou a responsabilidade sobre o estudante público da Educação Especial para o profissional de apoio escolar. E descrevem que um dos riscos da atuação do profissional de apoio escolar é a isenção de responsabilidades e atribuições que são de competência dos professores regentes ou do professor de AEE para o profissional de apoio escolar (GARDOU, 2009; NUNES et al., 2013; LOPES, 2018).

Corroborando com os achados da nossa RIL, Togashi e Walter (2016) desenvolveram um estudo que teve como um dos objetivos analisar as interações comunicativas de um aluno com TEA com uma professora e uma estagiária em ambiente de sala de aula regular. Uma das observações que as autoras descrevem é que a professora desenvolvia atividades pedagógicas e trabalhava diretamente com estudante. Porém com a chegada da estagiária, a docente diminuiu substancialmente o contato direto com o estudante.

O profissional de apoio escolar pode se tornar um ator potente na rede de apoio à inclusão como salienta Queiroz et al. (2022), Souza (2020) e Dounis (2019). A necessidade do trabalho colaborativo, em equipe, é salientada por diversos autores que trazem a importância da avaliação das necessidades, do planejamento e discussão envolvendo os diversos profissionais que atuam com o aluno com deficiência, entre eles o profissional de apoio escolar (MOUSINHO et al., 2010; STEF, 2013; NUNES et al., 2013). Mas, sem compreendermos sua atuação no espaço escolar seu serviço que é de ampla relevância, torna-se muitas vezes desconhecido ou subestimado pela população em geral.

Sobre a atuação do profissional de apoio escolar, surgem muitas incertezas sobre suas funções, sem normatização, sem regulamentação; trabalho incógnito realizado junto ao estudante, cada local procedendo de uma maneira diferente (LOPES, 2018), tornando este serviço por vezes obscuro e precário, como vimos nos cinco estudos, (QUEIROZ et al., 2022; SOUZA, 2020; DOUNIS, 2019; BONAMIGO et al., 2019; VARGAS, 2017).

A LBI (2015) completou oito anos e propôs a nomenclatura para profissional de apoio escolar. Entretanto, os estudos informam que atualmente ainda utiliza-se de diferentes nomenclaturas para se referir a este profissional. Nos estudos encontramos: Auxiliar de Vida Escolar (AVE); Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI); estagiário (QUEIROZ et al., 2022); cuidador (QUEIROZ, 2022 SOUZA, 2020); profissional de apoio (DOUNIS, 2019); profissional de apoio escolar (BONAMIGO et al., 2019) e mediador escolar (VARGAS, 2017).

A imprecisão no papel do profissional de apoio escolar contribuiu para que Estados e Municípios interpretem as políticas nacionais conforme seu interesse, elaborando documentos para nortear o trabalho deste profissional de acordo às suas necessidades e orçamento (LOPES, 2018). Pode ser que isto esteja ocorrendo em prol de alternativas consideradas mais econômicas para as redes públicas de ensino (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; LOPES, 2018), apesar de apresentarem riscos para a qualidade da educação inclusiva, conforme demonstrado nos estudos de Queiroz et al. (2022), Dounis (2019), Bonamigo et al. (2019) e Vargas (2017) que informam o estabelecimento da contratação do profissional de apoio escolar ao invés de realizar concurso público.

No Quadro 3, podemos identificar o mesmo padrão de contrato na Região Metropolitana do RJ, tanto de profissionais com Ensino Médio concluído como de estagiários de Ensino Médio e graduação. O município do Rio de Janeiro realizou um concurso público para o profissional de apoio escolar, o qual recebe a nomenclatura de agente de apoio à educação especial (AAEE), sendo assim, este profissional faria parte do quadro estatutário (Lei Municipal n° 5623/2013, SMA, 2014). Contudo, no ano de 2023 passou a realizar contratação de 6 meses prorrogável por mais 3 meses para a função de AAEE (Processo Administrativo nº SME-PRO-2023/36707), o que pode ser visto como um sucateamento do serviço.

Burchert (2018) realizou uma pesquisa qualitativa e exploratória com profissionais de apoio (PA) de cinco escolas públicas de ensino fundamental do Rio

Grande do Sul. Os resultados apontaram a ascendência de graduandos como estagiários ou monitores para atuarem como profissional de apoio escolar.

O contrato de trabalho gera uma rotatividade (LEI 11.788/2008) que recai sobre os estudantes que ficaram impossibilitados de frequentar as aulas na ausência do profissional de apoio escolar como retrata Dounis (2019) em sua pesquisa. Outro prejuízo que identificamos nos estudos de Dounis (2019), Bonamigo et al. (2019) e Vargas (2017), refere-se à necessidade constante de formação inicial devido o profissional de apoio escolar serem estagiários. Assim como em nosso estudo, outras pesquisas evidenciam que os estagiários que atuam como profissional de apoio escolar não recebem formação teórico e prática sobre a função que devem desempenhar e recebem pouco apoio por parte da equipe escolar (CUNHA et al, 2012; VARGAS; RODRIGUES, 2018; MOURA et al., 2021).

A contratação do profissional de apoio escolar muitas vezes acontece de forma indireta por meio de alguma instituição intermediária ao invés de ser diretamente com a rede pública de ensino, como evidenciado nos estudos de Queiroz et al. (2022) e Vargas (2017). Essa dinâmica coloca este profissional em uma posição ambígua no contexto escolar, pois ele se vê dividido entre duas esferas de responsabilidade sem saber a quem reportar ou de quem receber orientações mais claras: a instituição educacional onde oferece seus serviços e a empresa que o contratou.

A dualidade de vínculos pode criar desafios e incertezas para o profissional de apoio escolar. Ele pode se sentir pressionado a atender às demandas e expectativas tanto da instituição de ensino, no que diz respeito às necessidades dos estudantes e ao ambiente escolar, quanto da empresa intermediária, que pode ter objetivos e diretrizes diferentes.

É fundamental estabelecer um contrato claro e transparente entre todas as partes envolvidas - a instituição de ensino, a empresa intermediária e o profissional de apoio - para delinear claramente suas responsabilidades, deveres e expectativas, garantindo assim um ambiente mais propício para o desenvolvimento educacional e o suporte adequado aos estudantes com NCC. Outro problema identificado são os critérios incipientes no processo seletivo dos profissionais de apoio escolar apontados por Vargas e Rodrigues (2018) e Lopes (2018).

Almeida, Siems-Marcondes e Bôer (2014), realizaram um estudo no interior de São Paulo sobre o profissional cuidador de pessoas com deficiência, e apontam para essa precarização da substituição de um profissional especializado por estagiários.

Descrevem ainda, um caso de fracasso de estudante acompanhado por um estagiário, e revelaram que quando houve substituição por um profissional da Educação Especial houve ganhos em relação ao desempenho do estudante.

Não é somente um desperdício aos cofres públicos, mas, novamente recai sobre o estudante que novamente se encontrará recebendo apoio de uma pessoa sem preparação prévia ao trabalho causando enormes prejuízos. A formação ineficaz ou inexistente é uma preocupação mencionada por Bonamigo et al. (2019) pois, oferecem instruções para os quais não são qualificados. O que os estudos revelaram é que foi realizado um treinamento no trabalho em vez de treinamento inicial.

Esta situação suscita reflexões sobre as expectativas colocadas nos estagiários que são estudantes em formação e a necessidade de um acompanhamento adequado durante o processo de transição para a atuação como profissional. É essencial oferecer suporte, orientação e oportunidades para o desenvolvimento progressivo das habilidades pedagógicas, didáticas e de gestão de sala de aula, de modo a capacitar esses estudantes para assumirem responsabilidades com competência e segurança e não assumindo a função de “profissional” enquanto ainda são estudantes.

Portanto, ao considerar a colocação de estagiários na posição do profissional de apoio escolar é necessário levar em conta a complexidade e a responsabilidade deste papel. Investir em programas de mentoria, estágios supervisionados e capacitações específicas pode ser fundamental para garantir não apenas o sucesso do estudante como futuro educador, mas também a qualidade do ensino oferecido aos estudantes com NCC.

Os estudos de Souza (2020), Bonamigo et al. (2019) e Vargas (2017), tiveram como participante estudantes com o TEA e NCC. Já no estudo de Dounis (2019), o estudante tinha paralisia cerebral (PC) com NCC.

Os estudos de Queiroz et al. (2022) e Dounis (2019) apontam o uso da CAA mas, não dizem como foi estabelecida ou usada com os estudantes no espaço escolar. Bonamigo et al. (2019) proporcionou formação teórica e prática sobre CAA e os profissionais de apoio confeccionaram recursos para usar com os estudantes assim como, a coordenadora de supervisão PIBID no estudo de Vargas (2017) mas, não há registro da aplicabilidade deles.

No estudo de Souza (2020) foram confeccionados materiais didáticos e a formação contemplou diferentes objetivos de aprendizagem de acordo com a Base Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC-EI, BRASIL, 2018). Nas interações

comunicativas foi utilizada a leitura compartilhada que demonstra resultados positivos no desenvolvimento da linguagem e da comunicação proporcionando o desenvolvimento da atenção compartilhada, ampliação do vocabulário e estimulando a comunicação de educandos com TEA. A professora passou a usar recursos visuais associado à fala proporcionando a compreensão verbal do educando.

Em seu estudo Vargas (2017), menciona a importância de perceber a comunicação corporal, sorrisos, olhares, como comunicação. Como aponta Nunes (2003, p.9): “inclui gestos, expressões faciais, posturas e movimentos corporais, figuras e diagramas, a linguagem se constitui, com efeito, em uma forma altamente privilegiada pela extrema flexibilidade e capacidade geradora de comportamentos complexos”.

Os achados desta pesquisa, que focou no cenário nacional, de revisão nos apontam poucas publicações científicas abordando as atividades desempenhadas pelo profissional de apoio escolar e compreendemos que este fato é decorrente da recente presença dele no espaço escolar. No caso de estudantes com NCC, as pesquisas ainda são escassas e centralizadas nos segmentos da Educação Infantil e Ensino Básico. Deixando uma lacuna se não há interesse dos pesquisadores sobre estudos que abordem os demais segmentos educacionais ou se os estudantes por motivos diversos abandonam a continuidade da progressão escolar.

Os estudos de Souza (2022), Dounis (2020) e Bonamingo et al. (2019) são práticas interventivas que apontaram em seus resultados modificações na atuação do profissional de apoio escolar que passou a ponderar sobre aspectos relacionados à aprendizagem acadêmica do aluno, indo além dos seus cuidados.

A exclusão dentro da sala de aula pode ser resultado do direcionamento das atividades para assuntos que não estejam alinhados com os conteúdos da Base Nacional Comum, como vimos no estudo de Souza (2020) antes da intervenção em que o estudante não participava de nenhuma atividade escolar que as demais crianças. Oferecer ao estudante com deficiência conteúdos e atividades simplificados ou desconexos em relação ao que está sendo ensinado aos demais colegas da turma pode resultar na exclusão desse aluno da dinâmica das atividades realizadas na sala de aula, contrariando os preceitos estabelecidos pela LBI (2015)

A definição clara de papéis e uma rede de apoio bem estruturada desempenham papéis cruciais no processo de inclusão. Os papéis neste contexto são multifacetados. Professores, profissionais de apoio escolar, familiares e terapeutas

são alguns dos protagonistas que desempenham funções na rede de apoio ao estudante com NCC. Os professores devem adaptar o ensino para atender às necessidades individuais, enquanto os profissionais de apoio escolar podem oferecer suporte direto e personalizado, como vimos nos estudos de Souza (2020) e Dounis (2019).

Os estudantes com deficiência precisam de um ambiente escolar que não apenas reconheçam suas necessidades, mas que também ofereçam apoio e recursos para garantir sua participação plena e igualdade de oportunidades.

## 6. LIMITAÇÕES E DIREÇÕES FUTURAS

Apesar desta RIL contribuir com a compreensão sobre a atuação do profissional de apoio escolar junto a estudantes com NCC no contexto do sistema educacional brasileiro foi identificada como limitação o número de estudos incluídos. Um fator que pode ter influenciado neste aspecto se deve ao fato da estratégia de busca com o descritor “necessidade complexa de comunicação” utilizado para identificar os estudantes sem fala articulada e/ou funcional que demandam de maior apoio dos seus parceiros de comunicação para que as suas mensagens sejam compreendidas, demandando de CAA. Apesar de NCC ser um termo descrito na literatura brasileira desde 2002, ele demorou a ser adotado no Brasil.

Estudos futuros devem ampliar a investigação sobre a temática para o cenário internacional. Além disso, mais investigações precisam ser conduzidas em nosso país para que possamos analisar as atribuições e o impacto das ações dos profissionais de apoio escolar que atuam com os estudantes com NCC nos diferentes contextos educacionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A falta de um panorama sobre o trabalho realizado pelo profissional de apoio escolar em que cada pessoa realizará sem embasamento teórico o que avaliar pertinente e ninguém sabendo o que está sendo realizado é uma disparidade na qualidade e no alcance dos serviços de apoio oferecidos aos estudantes que necessitam de suporte adicional. Se hoje ainda falamos sobre inclusão é porque a exclusão se faz presente (SIQUEIRA, 2004; FRANCA, 2003; BATISTA, 2001).

Além disso, a falta de clareza pode criar confusão entre os profissionais da educação, dificultando a implementação consistente de práticas inclusivas. Para garantir uma educação inclusiva em todo o país, faz-se necessário que haja uma definição precisa do papel do profissional de apoio escolar, juntamente com diretrizes claras e uniformes, para evitar discrepâncias e assegurar que todos os estudantes, independentemente de sua localização geográfica, tenham acesso a uma educação de qualidade e apoio adequado para o seu desenvolvimento educacional (LOPES, 2018; MIRANDA 2003).

A inclusão não é apenas uma questão de presença física, mas também uma experiência educacional enriquecedora para todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou desafios (FRANCA, 2003). Portanto, encontrar um equilíbrio entre a colaboração dos profissionais de apoio e a preservação da responsabilidade do professor regente como mediador pedagógico é fundamental para garantir uma educação inclusiva, que valorize e atenda às necessidades individuais de cada aluno. É essencial que as políticas educacionais e os profissionais da área considerem esta questão de forma cuidadosa e estratégica para garantir que nenhum aluno fique para trás (RAMOS et al., 2021).

Compreendemos a necessidade e importância do profissional de apoio escolar e verificamos bons resultados educacionais de sua atuação junto aos estudantes com NCC. Entretanto, a minimização dos problemas até aqui apontados tenderia a construção de uma rede de apoio ainda mais sólida. Para realizar apoio aos estudantes com NCC, a comunicação precisa ser estabelecida e todos os interlocutores terem domínio sobre a CAA, sendo o profissional de apoio escolar de fundamental importância neste processo.

A falta de padronização nas nomenclaturas pode criar obstáculos na definição de políticas inclusivas afetando indiretamente a defesa por políticas mais inclusivas e

eficazes voltadas para o apoio aos estudantes. As diferenças de categorização podem levar a lacunas na alocação de recursos, na formulação de treinamentos específicos e no desenvolvimento de políticas que atendam às demandas variadas dos profissionais de apoio escolar.

A fragmentação das categorias profissionais pode dificultar a defesa por direitos e melhorias trabalhistas específicas para esses profissionais. A falta de uma identidade unificada e reconhecida politicamente pode impactar a representação desses profissionais em debates, negociações e processos de formulação de políticas educacionais, resultando em uma menor priorização de suas necessidades.

Quando todos os envolvidos entendem claramente suas funções e trabalham em conjunto dentro de uma estrutura definida, isso cria um ambiente propício para que o estudante com NCC alcance seu pleno potencial acadêmico e social.

Os estudantes com NCC necessitam de suportes mais intensivos, como a CAA. As amplas responsabilidades dos profissionais de apoio escolar, aliadas à falta de orientações ou padrões de prática uniformes, suscitam preocupações quanto à inclusão. Esses profissionais passam a maior parte do tempo diretamente com os alunos, mas há pouca compreensão sobre sua atuação e seu impacto no estudante. É crucial desenvolver estratégias de formação eficientes e eficazes para esses profissionais.

Assim, futuras pesquisas poderia explorar é a relação e colaboração entre os profissionais de apoio escolar, professores regulares, professor AEE e equipe escolar. Promover a comunicação e cooperação entre esses diferentes atores contribuirá para um ambiente escolar e mais integrado e favorável à inclusão.

Outro aspecto importante a ser investigado seria um estudo de campo sobre o impacto do trabalho dos profissionais de apoio escolar junto a estudantes com NCC. Investigar quais estratégias de apoio influenciam na comunicação, autonomia e interação social desses estudantes no espaço escolar.

Além disso, considerando o cenário em constante evolução da educação e das tecnologias assistivas, seria importante investigar como as inovações tecnológicas podem ser integradas ao trabalho desses profissionais, ampliando suas capacidades de apoio aos estudantes com necessidades especiais.

As políticas devem ser transparentes para garantir que o trabalho do profissional de apoio escolar contribua para a melhoria das interações comunicativas e sociais, além de promover a aprendizagem dos estudantes. É essencial que as

instituições educacionais e os sistemas de ensino implementem políticas claras e abrangentes que definam os papéis de cada parte envolvida e estabeleçam diretrizes para a criação de um ambiente inclusivo. Essas políticas devem ser flexíveis ou suficientes para se adaptarem às necessidades individuais dos estudantes e, ao mesmo tempo, estruturadas para garantir consistência e equidade.

Uma abordagem eficiente para a formação dos profissionais de apoio escolar envolve programas de formação que combinem teoria e prática. Isso significa oferecer uma base teórica sólida sobre as necessidades educacionais especiais, métodos de ensino diferenciados, estratégias de CAA, entre outros, juntamente com oportunidades práticas para aplicar esses conhecimentos em situações reais de sala de aula.

Para tal, é necessário que seja regulamentada a profissão e implementada uma política nacional que contemple a formação inicial e em serviço do profissional de apoio escolar acompanhando as mudanças nas práticas educacionais e no entendimento das necessidades dos estudantes. Oferecendo oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo, workshops, seminários e acesso a recursos atualizados são estratégias fundamentais para manter esses profissionais atualizados e capacitados para enfrentar os desafios em constante evolução no ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS


ALVES, M. D., GUARESHI, T.; NAUJORKS, M.I. Alunos com Autismo: um estudo dos tempos e dos espaços de escolarização. **Revista pedagógica**. Chapecó.v.19, n.40, p.262-285, jan./abr.2017.

BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 4 de abril 2023.

BERTAZZO, J.; PEREIRA, E.; SCHMIDT, C. O Acompanhante Escolar de Alunos com Autismo na Legislação Brasileira. In: **ANAIS DO 7º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**, 2016, São Carlos. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2016. Disponível em: <https://proceedings.science /cbee/cbee7/papers/oacompanhante-escolar-de-alunos-com-autismo-na-legislacao-brasileira>. Acesso em: 04 ago. 2022.

BEZERRA, G. F. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. **Revista Brasileira De Educação Especial**, 26(4), 673–688, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0184.

BATISTA, M.W. **Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros.** 2001. 133 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2001.

BONAMIGO, Lais et al. Inclusão, tea e comunicação alternativa – intervenção formativa com profissionais de apoio à criança com deficiência**.** In: **Anais VI CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60789> Acesso em: 04 de nov. de 2023.

BORGES, A. A. P. As Classes Especiais e Helena Antipoff: uma Contribuição à História da Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 3, p. 345–362, jul. 2015.

BRASIL. Decreto 7.611, de 17 de nov. de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 17 nov. 2011.

BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3o do art. 88 da Lei n. 8.112, de 11 dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, 27 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BURCHERT, A. **O profissional de apoio no processo de inclusão de aluno público-alvo da educação especial no ensino público fundamental.** 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, 2018.

CAMARGO, A.N.F, GOMES, R.V.B., SILVEIRA, S.N.P. Dialogando sobre a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. In: Gomes et al (Org.). **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado**. Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, 2016.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. **História da Educação Especial: Em busca de um espaço na história da Educação Brasileira**. Disponível em: <https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/V/Vera%20lucia%20messias%20fialho%20capellini.pdf>. Acesso em 15 de jul. de 2022.

CARLINI, C. B. P. **Requisitos para contratação de profissionais de apoio escolar nos sistemas estaduais de educação**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 2022 https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/16501/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Camila%20Carlini%20Bonilha%20Piovezan.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em junho 2022

CASTRO, S. F.; ALMEIDA, M. A. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 2, jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/XPGCHzqgpSQWtHV8grBb5nL/#> DOI. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000200003> Acesso em: 23 agosto 2023.

CIRÍACO, F. L. Inclusão: um direito de todos. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 29, 4 de agosto de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/29/inclusao-um-direito-de-todos> Acesso em: 15 de jan. de 2023.

COSTA-RENDERS, E.C. Inclusão e direitos humanos: a defesa da educação como um direito fundamental de todas as pessoas. **Mandrágora**, v. 21, n. 2, p. 113-134, 2015. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas/ims/index.php/MA/article/view/6001/5002. Acesso em: 5 dez. 2022.

CUNHA, N. M. et al. O perfil e a formação do estagiário mediador para suporte da educação inclusiva. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2012, São Carlos. **Anais...São Carlos**: UFSCar, 2012. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/Nathalia.Ufscar.2012.2.pdf>. Acesso em: 5 abril 2022

PAGE, M. J. et al . A declaração PRISMA 2020: diretriz atualizada para relatar revisões sistemáticas. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília , v. 31, n. 2, e2022107, 2022 . Disponível em <http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-

49742022000201700&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 abr. 2024. Epub 13-Jul-2022. http://dx.doi.org/10.1590/s1679-49742022000200033.

DECHICHI, C. **Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental**. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional). - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

**DECRETO Nº 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008.**
Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/D6571impressao.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.571%2C%20DE%2017%20DE%20SETEMBRO%20DE%202008.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20atendimento%20educacional,13%20de%20novembro%20de%202007.> Acesso em janeiro, 2022

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paidéia** (Ribeirão Preto), *18*(41), p. 517-530, 2008 doi: http://dx.doi.org/10.1590/S0103863X2008000300008

DELIBERATO, D.R.; Nunes, L. R.O.P. Uso de Sistemas Gráficos na Rotina da Sala de Aula Regular com Aluno com Deficiência. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas,** v. 23, n. 34, p. 1-31, 2015.

DELIBERATO, D.; FERREIRA-DONATI, G. C. SBFA_GESTÃO 2020-2022. SOCIEDADE BRASILEIRA DE FONOAUDIOLOGIA. FAQ: **Perguntas e Respostas Frequentes sobre Comunicação Suplementar e Alternativa para Professores**. Disponível em: <https://www.sbfa.org.br/portal2017/campanhas/campanha-comunicacao-suplementar-e-alternativa/pdf/faq-pdf2.pdf> Acesso em: 26 de out. de 2023.

DOUNIS, A.B.; FUMES, N. l. F. **Os desafios da implementação de uma rede de apoio à escolarização de uma estudante com paralisia cerebral: a dimensão subjetiva do trabalho colaborativo**. Edições ISPA. Abril de 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.12/7048>. Acesso em: 15 de out. de 2023.>

Edital de Contratação de Atendimento Educacional Especializado (AAEE) seguinte (AAEE). Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/15736867/4387401/EDITALSMECONTRATACAODEAAEE.pdf> Acesso em abril de 2022.

FERREIRA, M. L. S.; MASSARO, M. Profissional de apoio escolar na educação infantil: mapeamento de publicações científicas**.** In: **VIII CONEDU** - Congresso Nacional de Educação. Grupo de Trabalho 10 (GT 10) - Educação Especial. Anais do VIII CONEDU, 2022, GT10.037. ISBN: 978-65-86901-86-3. Disponível em: <http://www.prisma-statement.org/>. Acesso em: 22 de out 2023.

FRANCA, S. M.S.S. **O processo de inclusão escolar de um aluno deficiente mental na escola regular: um estudo de caso.** 2003. 278 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade São Marcos, São Paulo.

GLAT, R. (Org.) **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Lettras, 2007.

GLAT, R; Pletsch, M.D.; S. F. R. **Panorama da Educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro. Educação & Realidade.**;34(1):123-136, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227053008>. Acesso em 27 de out de 2023.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo vol.35 nº2 pág. 57 – 63 março/abril, 1995.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E.G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede Municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial.**v.16 n.3. Marília. Set/dez. 2010.

GOMES, R.C.; Nunes, D. R. P. Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. ***Educação e Pesquisa*,** São Paulo, v. 40, n. 1, p. 143 -161, jan./mar, 2014.

Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva****. Documento entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, Janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesse em: nov de 2022

GUIA SOUZA, M. da, P. N. D.R. Consultoria Colaborativa na Educação Infantil: análise de intervenção envolvendo aluno com autismo. **Revista Educação Especial** [en linea]. 2020, 36, 1-25[fecha de Consulta 4 de Novembro de 2023]. ISSN: 1808-270X. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313162288067>. Acesso em: 4 de nov. de 2023.

HISTÓRIA DO MOVIMENTO POLÍTICO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL / compilado por Mário Cléber Martins Lanna Júnior. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em: <http://antigo.ibc.gov.br/a-criacao-do-ibc RJ>. Acesso em: 27 de set de 2023.

IACONO, T. **Palavras, Comunicação Aumentativa e Alternativa**, 18:4, 215-216, 2002.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** Campinas: Editores Associados, 1992. Disponível em:<https://www.scielo.org/pt/sobre-o-scielo/programa-scielo-modelo-scielo-de-publicacao-e-rede-scielo/>Acesso em: 29 de agosto de 2023.

JURDI, A. P.S.; AMIRALIAN, M.L.T.M A inclusão escolar de alunos com deficiência mental: uma proposta de intervenção do terapeuta ocupacional no cotidiano escolar. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 191-202, abr./jun. 2006.

Lei Nº 5.623, de 1 de outubro de 2013. **Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos funcionários da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências.** Disponível em: <http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/50ad008247b8f030032579ea0073d588/d80e5d992b53402803257bf90059dc60?OpenDocument>. Acesso em: 14 de set de 2023.

LEI Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: maio de 2022

LEITE, M. M. F.; MONT'ALVERNE, C.R.S.A. **A Necessidade de uma Nova Reformulação da Lei de Inclusão no Tocante às Especificidades do Profissional de Apoio Escolar no Processo Inclusivo.**. Id on Line Rev.Mult. Psic., Dezembro/2020, vol.14, n.53, p. 798-817. ISSN: 1981-1179.

LIMA, F.S.; MARTINS, R.P. Adaptações curriculares para aulas com necessidades educacionais específicas e os desafios de sua operacionalização. **Revista Educação Pública** , Rio de Janeiro, v. 42, 8 de novembro de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/42/adaptacoes-curriculares-para-alunos-com-necessidades-educacionais-especificas-e-os-desafios -de-sua-operacionalização> Acesso em: outubro de 2023

LOPES, M.M. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, 2018.

LOPES, M.M.; MENDES, E. G. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? **Revista Brasileira de Educação**, vol. 28, 2023, pp. 1-24 ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

MANTOAN, M.T.,E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar). Disponível em: < https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-TeresaEgl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907>. Acesso em: 3 mai. 2017.

LOURAU, R. **Análise Institucional e Práticas de Pesquisa**, Rio de Janeiro: NAPE/UERJ. 1993.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. Recursos para Comunicação Alternativa. In: **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física**. 2. ed.,

2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/>ajudas_tec.pdf. Acesso em 12 de set 2023.

MANZINI M.G. et al. Programa de Comunicação Alternativa para uma Criança com Paralisia Cerebral e seus Parceiros de Comunicação: um Estudo de Delineamento de Múltiplas Sondagens. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Bauru, v. 25, n. 4, p.553-570, out./dez, 2019.

MARIUSSI, M. I. **A escola como espaço para efetivação dos Direitos Humanos das pessoas com deficiência.** Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000300010 RJ>. Acesso em: 27 de set de 2023.

MARTINS, S. **O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com alunos da Educação Especial.** 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95218. Acesso em junho 2022

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000. p. 133-173.

MAZZOTTA, M.J.S.; D'ANTINO, M.E.F. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer**. Saúde e Sociedade**, v. 20, n. 2, jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/>mKFs9J9rSbZZ5hr65TFSs5H#. DOI. Disponível em: <https://doi.org/>10.1590/S0104-12902011000200010. Acesso em 10 de setembro de 2021.

MEC. Edital nº 01, de 26 de abril de 2007. **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf>. Acesso em: fevereiro de 2022.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**.1995. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade de São Paulo, 1995.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. DE C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 17, n. 4, p. 758-764, out. 2008.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **3ª PROMOTORIA DE JUSTIÇA DE TUTELA COLETIVA DE PROTEÇÃO À EDUCAÇÃO DA CAPITAL. Referência**: Inquérito Civil nº 2022.00091210. Rio de Janeiro, 28 de setembro de 2023. ROGÉRIO PACHECO ALVES. Promotor de Justiça. Disponível em: <https://www.mprj.mp.br/documents/20184/540394/>inicial_agente_de_apoio__educ ao_especial_do_mrj_final_pdf. Acesso em: 10 de julho de 2023.

MIRANDA, A.A.B.. **A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental**. 2003. 210 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo.

MOURAD, O.; HOSSAM, H., ZBYS FEDOROWICZ, A. E. Rayyan — a web and mobile app for systematic reviews. **Systematic Reviews**, 5: p. 210, 2016, DOI: 10.1186/s13643-016-0384-4. Disponível em: https://www.rayyan.ai/cite/ Acesso em: 08 de fev. 2021.

MOREIRA, M. A. **Teorias da aprendizagem.** 2. ed. São Paulo: Ed. E. P. U., 2015.

MOREIRA, M. H. B.; DALLÁCQUA, M.J.C.. Uma análise do serviço de ensino itinerante como apoio pedagógico à inclusão escolar. In: Marquezine, Maria Cristina, Tanaka, Eliza Dieko Oshiro, Busto, Rosângela Marques (orgs) **Atendimento Educacional Especializado**. Marília ABPEE: Marquezine & Manzini, 2013, p. 109/121.

MOUSINHO, Renata et al.. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 27, n. 82, p. 92-108, 2010 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000100010&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 20 out. 2022.

NASCIMENTO, J.S.G.; NASCIMENTO, K.G.; OLIVEIRA, J.L.G.; ALVES, M.G.; SILVA, A.R.; DALRI, M.C.B. Clinical simulation for nursing competence development. In: Cardiopulmonary resuscitation: systematic review. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**., 28:e3391, 2020. Access 13 fev. 2022; Available in: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/GPrsPKFMs5S3JLw5cjTXJKb/?lang=pt&format=pdf#:~:text=O%20Rayyan%20QCRI%20auxilia%20autores,que%20garante%20fidedignidade%20na%20sele%C3%A7%C3%A3o. > DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1518-8345.4094.3391.

NUNES, D. R. P. et al. Comunicação Alternativa para Alunos com Autismo na Escola: uma Revisão da Literatura**. Rev. Brasileira de Educação**, v. 27, n. 0212, p. 655-672, 2021.

Nunes, L. R. Linguagem e Comunicação Alternativa: Uma introdução. In: L.R. Nunes (Org), **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidade educacionais especiais** (p. 1-13), 2003, Rio de Janeiro: Dunya.

NUNES, L. R. O. P.; ARAÚJO, C. A. G.; SCHIRMER, C. R.; WALTER, C. C. DE F. A prática pedagógica de mediadoras de alunos com deficiência física e dificuldades na comunicação em escolas do Rio de Janeiro. In: R. Glat, & M. Pletsch (Eds.), **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais** (p. 65-90), 2013 Rio de Janeiro: EdUERJ

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.1, p. 65-73, 1994.

PEREIRA, D.S.C. O ato de aprender e o sujeito que aprende. **Constr. psicopedag.**, São Paulo , v. 18, n. 16, p. 112-128, jun. 2010 Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000100010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 12 setembro 2022

PEREIRA, I.S. **A competência em informação dos estudantes de Medicina da Escola Multicampi de Ciências Médicas do Rio Grande do Norte** / Ismael Soares Pereira. – Natal, 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017.

PESSANHA NOGUEIRA, E. **O PAPEL O AGENTE DE APOIO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO E COMO AUXILIAM NA INCLUSÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA**. / Elizabeth Pessanha Nogueira. -- Rio de Janeiro, 2022. 43 f.

Política de reconhecimento das pessoas com deficiência para fins de gozo de direitos previstos em lei. Brasília 11 de março de 2020. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17431-programa-de-formacao-continuada-de-professores-em-educacao-especial-novo>. Acesso em: 30 de março de 2023.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Publicado em 27/3/2020. Disponível em: <https://prefeitura.rio/educacao/secretaria-municipal-de-educacao-inaugura-escola-em-benfica/#:~:text=Mais%20escolas&text=A%20Secretaria%20Municipal%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o,estudantes%2C%20com%201.541%20unidades%20escolares>. Acesso em 20 de out de 2023

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. Orientações acerca da Rede de Apoio para os alunos público-alvo da Educação Especial. Instituto Helena Antipoff. IHA/SME-RJ, 2017 <https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/6768677/4185403/Orientacoes_Rede_de_Apoio.pdf> Acesso em fever4eiro, 2022

PROJETO ESCOLA VIVA – **Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha06.pdf>.Acesso em: 18 de out. de 2023.

QUEIROZ, F.M.M.G.; RAMOS, A.C.; MELO, M.H.S. Atuação dos profissionais de apoio escolar junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia da covid-19. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, *[S. l.]*, v. 8, n. 3, p. 723–741, 2022. DOI: 10.12957/riae.2022.69871. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/69871>. Acesso em: 4 nov. 2023.

RAMOS, L.MP.C. Educação das classes populares: o que mudou nas últimas décadas. **Revista Teias**, *[S. l.]*, v. 2, n. 3, p. 14 pgs., 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23871>. Acesso em: 5 nov. 2023.

RESOLUÇÃO nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 18 de out. 2023.

ROMANO, N.; CHUN, R. Y. S. A Comunicação Suplementar e Alternativa na percepção de familiares e fonoaudiólogos: facilitadores e barreiras. **CoDAS,** v. 30, n. 4, p. e20170138, 2018.

SIQUEIRA, B. A. **A Inclusão de Crianças Deficientes Mentais no Ensino Regular: Limites e Possibilidades de Participação em Sala de Aula**. 2004. 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Regulamenta o concurso público para provimento no: **cargo de agente de apoio à educação especial,** do quadro permanente de pessoal do município do Rio de Janeiro. SMA edital Nº 55, de 07 de maio de 2014.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Atribuições de agente de apoio à educação especial. Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/9183043/4229744/.pdf>. Acesso em: 21 de out. 2023.

SEVERINO, M.P.S.R.S.; OLIVEIRA, S.C.S. Para além de uma conquista, um direito: o movimento político das pessoas com deficiência e a sua relação com a conquista do direito à educação inclusiva para pessoas com deficiência**.** In: ***Anais*** *do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social. UFES, Vitória, 2018.*

SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (SEPERJ). 06 de outubro de 2023. Disponível em: <https://seperj.org.br/sepe-se-reuniu-com-a-sme-rj-com-a-intermediacao-de-vereadores-para-discutir-as-aaees/>. Acesso em: 10 de jun. de 2023.

SOUSA, R.L.O.; MENDES, A.; HATAKEYAMA, V.V. O direito da criança com deficiência: profissional de apoio em sala de aula. **Cadernos de Educação**, v.20, n. 41, jul.-dez. 2021.

SOUZA, A.C. de et al. A inclusão escolar no Município de Paranaíba (MS): reflexões sobre a atuação profissional do monitor de alunos com deficiência. **Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ**, Ano 16, n. 29 vol. 02, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1467>. Acesso em: 06 de maio de 2023.

SOUZA, D. **Comunicação é um direito a ser conquistado em prol da democracia no Brasil e no mundo.** 13/12/2018. Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde (ICICT), Fiocruz. Disponível em: <https://www.icict.fiocruz.br/content/comunica%C3%A7%C3%A3o-%C3%A9-um-

direito-ser-conquistado-em-prol-da-democracia-no-brasil-e-no-mundo>. Acesso em: 25 de jun. de 2023.

TAVARES, L. M. F...; SANTOS, L.M.M; FREITAS, M.N.C. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Rev. bras. educ. espec. [online]**. 2016, vol.22, n.4, pp.527-542.

TEIXEIRA, M. C. S.; GANDA, D. R. INCLUSÃO E AUTISMO: relato de caso sobre o trabalho com uma criança na educação infantil**. Psicologia e Saúde em debate**, Patos de Minas, v. 5, n. 2, p. 125-135, dez. 2019.

TOGASHI CM, WALTER CC de F. As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. **Rev bras educ espec [Internet]**. 2016Jul;22(3):351–66. Available from. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000300004>. Acesso em: 30 de março de 2023.

VECHIATTO, L.; ALVES, A. M. P. A saúde mental infanto-juvenil e o Caps-I: uma revisão integrativa (Mental Health Children and youth and Caps – I: an integrative review). **Emancipação**, Ponta Grossa - PR, Brasil., v. 19, n. 1, p. 1–17, 2019. DOI: 10.5212/Emancipacao.v.19.0003. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/8431>. Acesso em: 12 jul. 2023**.**

VEIGA, E.F.C.; SIQUEIRA, L.B.; PEREIRA R.Z.M. Aprendizagem mediada pelo professor: uma abordagem vygotskyana. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**. 2019;8(7):e30871139.[fecha de Consulta 24 de outubro de 2023]. ISSN: 2525-3409. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560662198030>. Acesso em: 17 de jul. de 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZANATA, E.M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. São Carlos : UFSCar, 2005.

ZANGARI,C.Helping the general education team support students who use AAC **Perspectives on Augmentative and Alternative Communication**,(21), p.82-91, 2012

# APÊNDICE

## **APÊNDICE A –** Lista PRISMA 2020

| Seção e Tópico | Item # | Item da lista de verificação | Local onde o item é relatado |
|---|---|---|---|
| **TÍTULO** | | | |
| Título | 1 | Identificar o relatório como uma revisão sistemática. | |
| **ABSTRAIR** | | | |
| Abstrair | 2 | Veja a lista de verificação PRISMA 2020 para Resumos. | |
| **INTRODUÇÃO** | | | |
| Lógica | 3 | Descreva a justificativa para a revisão no contexto do conhecimento existente. | |
| Objectivos | 4 | Forneça uma declaração explícita do(s) objetivo(s) ou pergunta(s) abordada(s) pela revisão. | |
| **MÉTODOS** | | | |
| Critérios de elegibilidade | 5 | Especificar os critérios de inclusão e exclusão para a revisão e como os estudos foram agrupados para as sínteses. | |
| Fontes de informação | 6 | Especificar todas as bases de dados, registos, sítios Web, organizações, listas de referências e outras fontes pesquisadas ou consultadas para identificar estudos. Especifique a data em que cada fonte foi pesquisada ou consultada pela última vez. | |
| Estratégia de busca | 7 | Apresentar as estratégias de busca completas para todas as bases de dados, registros e sites, incluindo quaisquer filtros e limites utilizados. | |
| Processo seletivo | 8 | Especifique os métodos usados para decidir se um estudo atendeu aos critérios de inclusão da revisão, incluindo quantos revisores examinaram cada registro e cada relatório recuperado, se eles trabalharam de forma independente e, se aplicável, detalhes das ferramentas de automação usadas no processo. | |
| Processo de coleta de dados | 9 | Especifique os métodos usados para coletar dados de relatórios, incluindo quantos revisores coletaram dados de cada relatório, se eles trabalharam de forma independente, quaisquer processos para obter ou confirmar dados dos investigadores do estudo e, se aplicável, detalhes das ferramentas de automação usadas no processo. | |
| Itens de dados | 10º-A | Listar e definir todos os resultados para os quais os dados foram buscados. Especificar se todos os resultados compatíveis com cada domínio de desfecho em cada estudo foram buscados (por exemplo, para todas as medidas, pontos de tempo, análises) e, em caso negativo, os métodos usados para decidir quais resultados coletar. | |
| | 10 b | Listar e definir todas as outras variáveis para as quais os dados foram buscados (por exemplo, características dos participantes e da intervenção, fontes de financiamento). Descreva quaisquer suposições feitas sobre qualquer informação ausente ou pouco clara. | |
| Estudo de risco de avaliação de viés | 11 | Especifique os métodos usados para avaliar o risco de viés nos estudos incluídos, incluindo detalhes da(s) ferramenta(s) usada(s), quantos revisores avaliaram cada estudo e se eles trabalharam de forma independente e, se aplicável, detalhes das ferramentas de automação usadas no processo. | |
| Medidas de efeito | 12 | Especificar para cada resultado a(s) medida(s) de efeito (por exemplo, razão de risco, diferença média) utilizada na síntese ou apresentação dos resultados. | |
| Métodos de síntese | 13º-A | Descreva os processos usados para decidir quais estudos eram elegíveis para cada síntese (por exemplo, tabular as características da intervenção do estudo e comparar com os grupos planejados para cada síntese (item #5)). | |
| | 13 b | Descreva quaisquer métodos necessários para preparar os dados para apresentação ou síntese, como manipulação de estatísticas de resumo ausentes ou conversões de dados. | |

| Seção e Tópico | Item # | Item da lista de verificação | Local onde o item é relatado |
|---|---|---|---|
| | 13º | Descrever quaisquer métodos usados para tabular ou exibir visualmente resultados de estudos individuais e sínteses. | |
| | 13º | Descreva quaisquer métodos usados para sintetizar resultados e forneça uma justificativa para a(s) escolha(s). Se a metanálise foi realizada, descrever o(s) modelo(s), método(s) para identificar a presença e extensão da heterogeneidade estatística e pacote(s) de software usado(s). | |
| | 13º | Descrever quaisquer métodos usados para explorar possíveis causas de heterogeneidade entre os resultados do estudo (por exemplo, análise de subgrupos, meta-regressão). | |
| | 13º | Descreva quaisquer análises de sensibilidade realizadas para avaliar a robustez dos resultados sintetizados. | |
| Avaliação do viés de relato | 14 | Descrever quaisquer métodos usados para avaliar o risco de viés devido à falta de resultados em uma síntese (decorrente de vieses de relato). | |
| Avaliação da certeza | 15 | Descreva quaisquer métodos usados para avaliar a certeza (ou confiança) no conjunto de evidências de um resultado. | |
| **RESULTADOS** | | | |
| Seleção dos estudos | 16º-A | Descreva os resultados do processo de busca e seleção, desde o número de registros identificados na busca até o número de estudos incluídos na revisão, idealmente utilizando um fluxograma. | |
| | 16º-B | Cite estudos que possam parecer atender aos critérios de inclusão, mas que foram excluídos, e explique por que foram excluídos. | |
| Características do estudo | 17 | Cite cada estudo incluído e apresente suas características. | |
| Risco de viés nos estudos | 18 | Apresentar avaliações de risco de viés para cada estudo incluído. | |
| Resultados de estudos individuais | 19 | Para todos os desfechos, apresentar, para cada estudo: (a) estatísticas resumidas para cada grupo (quando apropriado) e (b) uma estimativa de efeito e sua precisão (por exemplo, intervalo de confiança/credibilidade), idealmente usando tabelas estruturadas ou gráficos. | |
| Resultados das sínteses | 20º-A | Para cada síntese, resumir brevemente as características e o risco de viés entre os estudos contribuintes. | |
| | 20 b | Apresentar os resultados de todas as sínteses estatísticas realizadas. Se a metanálise foi feita, apresente para cada uma a estimativa sumária e sua precisão (por exemplo, intervalo de confiança/credibilidade) e medidas de heterogeneidade estatística. Se comparar grupos, descreva a direção do efeito. | |
| | 20º | Apresentar resultados de todas as investigações de possíveis causas de heterogeneidade entre os resultados dos estudos. | |
| | 20º | Apresentar os resultados de todas as análises de sensibilidade realizadas para avaliar a robustez dos resultados sintetizados. | |
| Vieses de relato | 21 | Apresentar avaliações de risco de viés devido a resultados faltantes (decorrentes de vieses de relato) para cada síntese avaliada. | |
| Certeza das provas | 22 | Apresentar avaliações de certeza (ou confiança) no conjunto de evidências para cada desfecho avaliado. | |
| **DISCUSSÃO** | | | |
| Discussão | 23º-A | Fornecer uma interpretação geral dos resultados no contexto de outras evidências. | |
| | 23º-B | Discuta quaisquer limitações das evidências incluídas na revisão. | |
| | 23ºº | Discuta quaisquer limitações dos processos de revisão usados. | |
| | 23º | Discutir as implicações dos resultados para a prática, a política e a pesquisa futura. | |

| Seção e Tópico | Item # | Item da lista de verificação | Local onde o item é relatado |
|---|---|---|---|
| **OUTRAS INFORMAÇÕES** | | | |
| Inscrição e protocolo | 24º-A | Forneça informações de registro para a revisão, incluindo nome de registro e número de registro, ou declare que a revisão não foi registrada. | |
| | 24º-B | Indique onde o protocolo de revisão pode ser acessado ou declare que um protocolo não foi preparado. | |
| | 24º-C | Descrever e explicar quaisquer alterações às informações fornecidas no momento do registo ou no protocolo. | |
| Apoio | 25 | Descreva as fontes de apoio financeiro ou não financeiro para a revisão e o papel dos financiadores ou patrocinadores na revisão. | |
| Interesses concorrentes | 26 | Declarar quaisquer interesses concorrentes dos autores da revisão. | |
| Disponibilidade de dados, código e outros materiais | 27 | Informe quais dos seguintes itens estão disponíveis publicamente e onde eles podem ser encontrados: modelos de formulários de coleta de dados; dados extraídos dos estudos incluídos; dados utilizados para todas as análises; código analítico; quaisquer outros materiais utilizados na revisão. | |

*De:* Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD, et al. A declaração PRISMA 2020: uma diretriz atualizada para relatar revisões sistemáticas. BMJ 2021; 372:n71. DOI: 10.1136/bmj.n71

Para mais informações, acesse: http://www.prisma-statement.org/