Revista Educação & Cultura contemporânea
Universidade Estácio de Sá
Programa de Pós-Graduação em Educação
ISSN: 2238-1279

ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR JUNTO A ESTUDANTES COM NECESSIDADES COMPLEXAS DE COMUNICAÇÃO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

SCHOOL SUPPORT PROFESSIONAL'S ACTIVITY WITH STUDENTS WITH COMPLEX COMMUNICATION NEEDS: AN INTEGRATIVE REVIEW

ACTUACIÓN DEL PROFESIONAL DE APOYO ESCOLAR CON ESTUDIANTES CON NECESIDADES COMPLEJAS DE COMUNICACIÓN: UNA REVISIÓN INTEGRATIVA

Vanessa Queiroz Costa [1]
Carolina Rizzotto Schirmer [2]

Código DOI

Resumo

Este estudo buscou descrever o que a literatura científica aponta sobre a atuação do profissional de apoio escolar (PAE) junto a estudantes com necessidades complexas de comunicação no contexto do sistema educacional brasileiro. Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, recorte da dissertação publicada pela autora. A busca por artigos científicos, dissertações e teses publicados em português foi realizada nas bases de dados SciELO, Redalyc e Google Acadêmico, entre 2015 e 2022. Inicialmente foram localizados 1012 estudos. Após a aplicação dos critérios de inclusão, obteve-se uma amostra final de 5 estudos. Os resultados apontam que a maioria dos PAE são estagiários contratados para atuar com a estudantes que demandam de Comunicação Aumentativa e Alternativa. Além disso revelam a imprecisão das atribuições do PAE, a necessidade de formação e supervisão do profissional bem como a importância do trabalho colaborativo.

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

Abstract

This study sought to describe what the scientific literature points out about the role of school support professionals (PAE) with students with complex communication needs in the context of the Brazilian educational system. This is an integrative review of the literature, an excerpt from the dissertation published by the author. The search for scientific articles, dissertations and theses published in Portuguese was carried out in the SciELO, Redalyc and Google Scholar databases, between 2015 and 2022. Initially, 1012 studies were located. After applying the inclusion criteria, a final sample of 5 studies was obtained. The results indicate that the majority of PAEs are interns hired to work with students who require

[1] Secretaria Municipal de Educação, Rio de Janeiro, Brasil Email: vaneqcosta@gmail.com | Orcid: https://orcid.org/0009-0002-2889-6120
[2] Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil Email: ead.carolina@gmail.com | Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3668-0269

Augmentative and Alternative Communication. Furthermore, they reveal the imprecision of the PAE's duties, the need for professional training and supervision, as well as the importance of collaborative work.

Keywords: *Inclusive Education. Support for people with disabilities. Augmentative and Alternative Communication.*

Resumen

Este estudio buscó describir lo que la literatura científica señala sobre la actuación del profesional de apoyo escolar (PAE) con estudiantes con necesidades complejas de comunicación en el contexto del sistema educativo brasileño. Se trata de una revisión integradora de la literatura, un recorte de la disertación publicada por la autora. La búsqueda de artículos científicos, disertaciones y tesis publicadas en portugués se realizó en las bases de datos SciELO, Redalyc y Google Académico, entre 2015 y 2022. Inicialmente, se localizaron 1012 estudios. Tras la aplicación de los criterios de inclusión, se obtuvo una muestra final de 5 estudios. Los resultados indican que la mayoría de los PAE son pasantes contratados para trabajar con estudiantes que requieren Comunicación Aumentativa y Alternativa. Además, revelan la imprecisión de las atribuciones del PAE, la necesidad de formación y supervisión del profesional, así como la importancia del trabajo colaborativo.

Palabras clave: *Educación Inclusiva. Apoyo a la persona con discapacidad. Comunicación Aumentativa y Alternativa.*

Introdução

No Brasil, políticas e dispositivos legais têm sido elaborados e implementados visando garantir a educação das pessoas com deficiência e outras condições, buscando a eliminação de barreiras e a promoção da igualdade de oportunidades por meio de práticas pedagógicas inclusivas, adaptações curriculares, formação docente e oferta de serviços de apoio especializados (Brasil, 2008, 2015). A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), no seu cap. IV, art. 28, afirma que o poder público deve "[...] assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar [...]" a "[...] adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos [...]" que considerem "[...] o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência" (inciso IX), afirmando ainda que é dever do poder público a "oferta de profissionais de apoio escolar" a estudantes com deficiência (inciso XI) (Brasil, 2015).

Sendo assim, nos últimos anos, para atender à necessidade de apoio ao estudante com deficiência, foram encaminhados às escolas profissionais responsáveis pelo acompanhamento e mediação, como uma resposta à premissa de se oferecer suporte em relação à higiene, locomoção e alimentação do estudante

com deficiência, no ambiente escolar (Bezerra, 2020). A literatura científica tem apontado que esses profissionais começaram a oferecer apoio ao estudante com deficiência e passaram a ser considerados, tanto por responsáveis quanto por professores, como imprescindíveis para que aquele esteja na turma regular. Ou seja, sem o profissional de apoio escolar (PAE), o estudante não poderia estar assim incluído (Lopes, 2018; Nunes *et al.*, 2013).

Cabe destacar que, até o presente momento, a ocupação ainda carece de regulamentação como uma profissão formalmente reconhecida pelo Conselho Técnico Brasileiro. Com relação à nomenclatura, podemos encontrar, no cenário brasileiro, diferentes formas de referir-se a esse profissional: *mediador escolar* (Siqueira, 2017); *profissional de apoio* (Burchert, 2018); *profissional de apoio à inclusão escolar* (Bezerra, 2020; Lopes; Mendes, 2023); *estagiários mediadores* (Nunes *et al.,* 2013).

Lopes (2018) discute a precariedade das condições de trabalho (como por exemplo desvio de função, sobrecarga de trabalho, baixa remuneração, alta rotatividade, ausência de formação e supervisão), mas por outro lado ressaltam a importância desse profissional no contexto escolar. Quando pensamos nos estudantes com necessidades complexas de comunicação (NCC), que enfrentam desafios significativos na comunicação, a presença desse profissional é fundamental para dar apoio às atividades que envolvam comunicação e interação social (Bezerra, 2020). O termo *NCC* é designado para definir pessoas para definir pessoas com dificuldades importantes para se comunicar ou compreender mensagens pelos meios habituais, como fala, escrita ou gestos, e que precisa de recursos e estratégias alternativas ou aumentativas para interagir socialmente, acessar informações e participar das atividades do dia a dia (Brasil, 2025).

Esses estudantes, muitos com deficiência, demandam de *Comunicação Aumentativa e Alternativa* (CAA), pois vivenciam barreiras significativas na comunicação verbal, podendo apresentar dificuldades em se expressar, compreender informações, interagir com colegas e professores, o que pode impactar diretamente seu desempenho acadêmico. A CAA é uma área de conhecimento interdisciplinar que se enquadra na tecnologia assistiva e envolve estratégias, serviços e recursos que promovem autonomia, independência e maior participação das pessoas com deficiências em relação à linguagem (Romano; Chun, 2018).

A tecnologia assistiva, reconhecida pela LBI, como um direito do cidadão brasileiro com deficiência, é definida como:

> produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão socia (Brasil, 2015).

Pessoas com NCC que utilizam a CAA, principalmente os comunicadores iniciantes, precisam do auxílio de outras pessoas (como por exemplo o PAE) no processo de aprendizagem e uso dos recursos (Borges; Lourenço, 2023). Nesse contexto, a CAA desempenha papel fundamental nisso, fornecendo ferramentas personalizadas como pranchas e cartões de comunicação com símbolos pictográficos, dispositivos geradores de fala, sistemas de comunicação por troca de figuras e muito mais (Nunes *et al.*, 2013).

Estudos nacionais destacam que pessoas com NCC demandam e se beneficiam de suportes como a CAA para expressar opiniões, desejos e necessidades no contexto escolar (Nunes *et al.*, 2013; Togashi; Walter, 2016). As trocas comunicativas são fundamentais – se não imprescindíveis! – para o processo de ensino-aprendizagem, exigindo interações dialógicas entre os estudantes com NCC e seus interlocutores, como professores, PAE e colegas. O acesso à comunicação configura-se como um direito humano fundamental e os estudantes com NCC enfrentam dificuldades para compartilhar suas experiências, construir conhecimentos, expressar suas emoções e realizar as atividades propostas em sala de aula e outros espaços na escola. Nesse cenário, o PAE assume importante papel como parceiro comunicativo, auxiliando o estudante a utilizar o ambiente escolar de maneira autônoma.

Apesar da ampliação da presença do PAE nas redes públicas e privadas de ensino, persistem importantes indefinições acerca de suas atribuições, formação, supervisão e participação nos processos pedagógicos e comunicacionais desenvolvidos no contexto escolar. No caso dos estudantes com NCC, tais questões tornam-se ainda mais relevantes, uma vez que a participação nas atividades escolares e nas interações sociais frequentemente depende de mediações comunicacionais qualificadas e do uso de recursos de CAA. Entretanto, observa-se que a literatura nacional sobre a atuação do PAE junto a estudantes com NCC ainda se apresenta dispersa, com reduzido número de estudos voltados especificamente à análise de suas práticas, funções e desafios no contexto educacional brasileiro.

Com base nesse cenário é que surge esta *revisão integrativa da literatura* (RIL), que tem como objetivo descrever o que os estudos apontam sobre a atuação do PAE junto a estudantes com NCC, no contexto do sistema educacional brasileiro.

Método

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura (RIL), de acordo com a definição de Mendes, Silveira e Galvão (2008). Os procedimentos adotados para garantir o rigor metodológico da investigação seguiram as seis etapas propostas pelas autoras, visando assegurar a eficácia e a validade do método: 1) formulação da pergunta 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; 2) busca sistemática, abrangente e rigorosa da literatura; 3) seleção dos artigos pertinentes; 4) avaliação crítica dos estudos selecionados; 5) discussão dos resultados; e 6) elaboração de orientações e recomendações (Mendes; Silveira; Galvão, 2008).

A questão norteadora desta pesquisa consiste em: o que a literatura brasileira tem descrito sobre a atuação do PAE junto a estudantes com NCC? Os critérios de elegibilidade adotados foram: a) artigos revisados por pares e teses e dissertações relacionados a atividades do PAE junto a estudantes com NCC; b) estudos nos quais os participantes eram PAE 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 PAE no contexto educacional; d) estudos nos quais os resultados abordaram a ampliação da participação e interação dos estudantes com NCC; e) trabalhos publicados de 2015 a 2022. A delimitação temporal iniciada em 2015 justifica-se pela publicação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015), marco legal para a promoção dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, abrangendo aspectos relacionados ao acesso à educação, acessibilidade e definição do profissional de apoio escolar.

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

As seguintes bases de dados foram pesquisadas: Scientific Electronic Library Online (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*; *estudante com deficiência*; *estudante não verbal*; *necessidades complexas de comunicação*; profissional de apoio; *mediador*; *estagiário*; *educação inclusiva*, conectados com os operadores booleanos *AND* e *OR*.

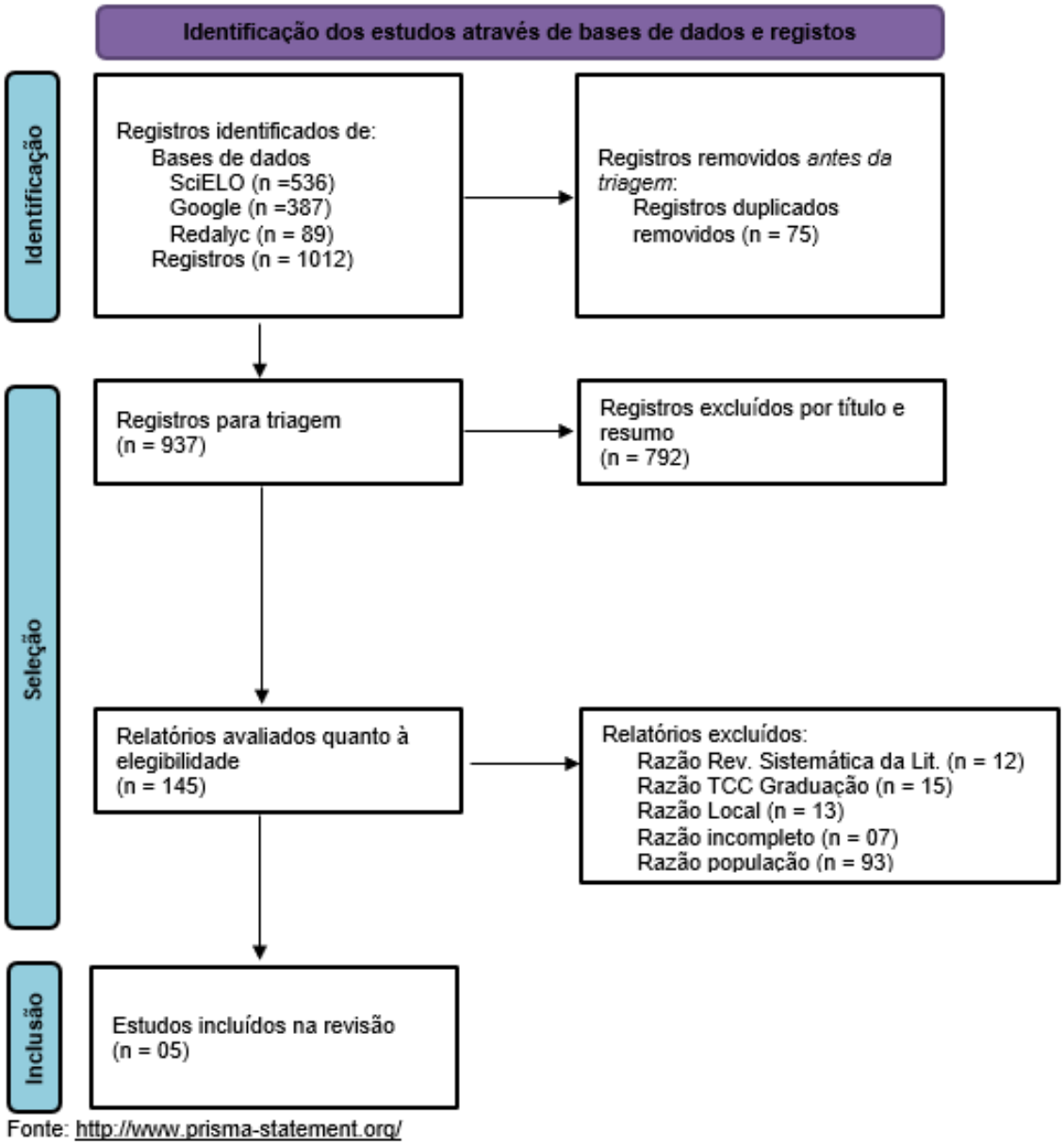
Nesta busca, foram encontrados 1.012 estudos, que foram transferidos para o aplicativo Rayyan, uma ferramenta gratuita de revisão e triagem de literatura científica. Nesta RIL, os estudos foram examinados por duas avaliadoras independentes da área da educação, buscando ampliar a confiabilidade do processo de seleção dos estudos. Primeiramente, foram analisados os títulos e os resumos dos estudos identificados na busca, classificando-os como incluídos, excluídos ou "talvez", de acordo com os critérios de inclusão estabelecidos. Os estudos classificados como "talvez" foram submetidos à leitura na íntegra para definição de sua elegibilidade. As discrepâncias identificadas corresponderam a 7% dos estudos analisados, sendo resolvidas por consenso após discussão entre as avaliadoras.

Na etapa de extração dos dados, realizou-se análise temática dos estudos selecionados, considerando as seguintes categorias: título, autor, tipo de estudo, dados demográficos dos participantes, local, amostra, objetivos, intervenções mensuradas e resultados encontrados. Todas as informações foram sistematizadas em uma planilha, buscando favorecer a identificação de recorrências, aproximações e especificidades entre os estudos analisados. Os resultados da RIL foram apresentados por meio de um fluxograma, seguindo as diretrizes do *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* – Prisma 2020 (PRISMA, 2024).

Resultados e discussão

A partir da busca realizada nas bases de dados SciELO, Google Acadêmico e Redalyc, cruzando os descritores, foram localizados 1.012 estudos. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, restaram 145 estudos, os quais foram lidos na íntegra. Com base no objetivo proposto e nos critérios de elegibilidade, a amostra final foi composta por 5 estudos. A Figura 1 a seguir descreve o processo de identificação, seleção e inclusão de artigos para RIL.

Figura 1 – Fluxograma da seleção dos artigos da RIL



Fonte: Adaptado do *flow diagram PRISMA Statement* (Page *et al.*, 2021).

A seguir, no Quadro 1, são detalhados os cinco estudos incluídos na amostra, ordenados por autor(es), ano de publicação, tipo de estudo (artigo, tese de doutorado, dissertação de mestrado), título e local.

Quadro 1 - Síntese dos artigos incluídos na revisão integrativa

Autor/Ano/Estudo	Título	Local
Queiroz *et al.* (2022) Artigo	Atuação dos profissionais de apoio escolar junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia da COVID-19	São Paulo Bahia Paraíba
Souza; Nunes (2020) Artigo	Consultoria Colaborativa na Educação Infantil: análise de intervenção envolvendo aluno com autismo	Rio Grande do Norte
Dounis (2019) Tese	Rede de apoio à inclusão escolar de um estudante com paralisia cerebral: mediações de um processo colaborativo	Maceió
Bonamigo *et al.* (2019) Artigo	Inclusão, TEA e Comunicação Alternativa – intervenção formativa com profissionais de apoio à criança com deficiência	Recife
Vargas (2017) Dissertação	Cartografias de processos inclusivos: narrativas sobre o cotidiano na mediação escolar	Rio de Janeiro

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Perfil dos profissionais de apoio escolar

A seguir no Quadro 2, são especificados os perfis dos participantes PAEs, contendo as seguintes informações: nomenclatura; número da amostra de PAE, escolaridade e contrato de trabalho.

Quadro 2 - Dados sobre os PAE dos estudos analisados

Autor/Ano	Nomenclatura utilizada	Número da amostra	Escolaridade	Tipo de Contrato
Queiroz *et al.* (2022) Artigo	Auxiliar de Vida Escolar (41) Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (15) Cuidador (4) Estagiário (1) Intérprete de LIBRAS (1)	n = 61	Ensino Fundamental (n=04) Ensino Médio (n = 30) Ensino Superior cursando (n = 15) Ensino Superior (n = 06) Especialização (n = 04) Outros cursos (n = 03)	CLT 47 Contrato (n = 13) Estagiário (n = 01) Prestador de serviço (n = 01)
Souza; Nunes (2020)	Cuidadora	n = 01	Estudante de Pedagogia	Não consta

Artigo				
Dounis (2019) Tese	Profissional de apoio	n = 03	Pedagoga Estagiária de Psicologia Estagiária de Pedagogia	Contrato por meio de agência
Bonamigo *et al.* (2019) Artigo	Profissionais de apoio escolar	n = 20	Estagiários Ensino Médio	Contrato
Vargas (2017) Dissertação	Mediador Escolar	n = 03	Estagiários de Pedagogia	Contrato

Fonte: Elaborado pelas autoras.

De acordo com o Quadro 2, observa-se variabilidade na nomenclatura utilizada para designar o PAE, incluindo termos como auxiliar de vida escolar, cuidador, mediador escolar e profissional de apoio. Tal diversidade terminológica pode refletir a ausência de regulamentação nacional específica acerca da função e de suas atribuições no contexto educacional brasileiro.

Os dados apresentados também evidenciam a heterogeneidade da formação e dos vínculos de trabalho desses profissionais, com predominância de participantes com ensino médio ou formação superior em andamento, frequentemente vinculados a contratos temporários, estágios ou empresas terceirizadas. Tal cenário sugere condições de atuação marcadas por instabilidade e fragilidade na delimitação das atribuições profissionais, especialmente no acompanhamento de estudantes com NCC, cujas demandas comunicacionais frequentemente requerem mediações qualificadas e suporte contínuo.

Em relação ao número de participantes PAEs nos estudos analisados, encontramos 85 participantes no total. O estudo de Vargas (2017) não deixa clara a informação do número de participantes. No estudo de Queiroz, Ramos e Melo (2022), dos 62 participantes, 1 é intérprete de língua brasileira de sinais (LIBRAS); por isso, não foi computado no resultado da amostra.

A escolaridade dos PAEs, majoritariamente, é ensino médio (Bonamigo *et al.*, 2019; Queiroz; Ramos; Melo, 2022), seguido de ensino superior incompleto (Dounis, 2019; Queiroz; Ramos; Melo, 2022; Souza; Nunes, 2020; Vargas, 2017). Os dados evidenciam a presença significativa de estudantes em formação inicial exercendo funções de acompanhamento escolar junto a estudantes com deficiência e NCC, contexto que suscita discussões acerca da qualificação profissional e da complexidade das demandas envolvidas nesse acompanhamento.

A imprecisão sobre o papel do PAE contribuiu para que estados e municípios interpretem as políticas nacionais conforme seus interesses, elaborando documentos para nortear o trabalho desse profissional de acordo com as suas necessidades e orçamentos (Lopes; Mendes, 2023). Tal cenário pode favorecer a adoção de modelos de contratação marcados pela flexibilização dos vínculos de trabalho e pela redução de custos nas redes públicas de ensino (Lopes, 2018; Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

Burchert (2018) realizou uma pesquisa qualitativa e exploratória com PAEs 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 PAEs. Outro aspecto apontado pela literatura é a ausência de supervisão dos estagiários (Lopes; Mendes, 2023; Queiroz; Ramos; Melo, 2022). Esse contexto evidencia tensões relacionadas ao exercício de funções de elevada complexidade por estudantes ainda em formação, sobretudo no acompanhamento de estudantes com NCC, cujas demandas frequentemente envolvem mediações pedagógicas, comunicacionais e sociais contínuas.

Os estudos de Vargas (2017), Dounis (2019), Bonamigo *et al.* (2019) e Queiroz, Ramos e Melo (2022) indicam que os vínculos de trabalho dos PAEs ocorrem, predominantemente, por meio de empresas intermediárias. A rotatividade decorrente desses contratos, especialmente nos casos de estágio, pode impactar a continuidade do acompanhamento educacional e comunicacional dos estudantes, como observado por Dounis (2019). A contratação indireta do PAE, mediada por instituições terceirizadas, também foi identificada nos estudos de Queiroz, Ramos e Melo (2022) e Vargas (2017). Tal dinâmica tende a produzir ambiguidades nas relações de trabalho e no processo de supervisão profissional, uma vez que o PAE passa a responder simultaneamente às demandas da instituição escolar e da empresa contratante.

Os achados analisados sugerem fragilidade na delimitação das atribuições do PAE, bem como nos processos de formação, acompanhamento e inserção profissional desses trabalhadores no contexto escolar. Tais aspectos tornam-se particularmente relevantes no acompanhamento de estudantes com NCC, considerando que barreiras comunicacionais podem ampliar situações de dependência, restrição de participação e dificuldade de expressão de desejos, necessidades e desconfortos no ambiente escolar. Outro aspecto identificado refere-se aos critérios ainda incipientes presentes em processos seletivos destinados aos PAEs, conforme apontado por Lopes (2018).

O Quadro 3 fornece informações em relação as atividades realizadas pelos PAE.

Quadro 3 - Dados das atividades realizadas pelos participantes PAE

Autor/Ano	Atividades realizadas
Queiroz *et al.* (2022) Artigo	Cuidados junto aos educandos com deficiência na alimentação, locomoção e higiene. Apoiar o uso de Comunicação Suplementar e Alternativa[3]. Realizavam apoio nas atividades escolares. Construíam recursos de Tecnologia Assistiva para o estudante usar na sala. Responsáveis por preparar a atividade para o estudante. Conversam e tecem orientações às famílias.
Souza; Nunes (2020) Artigo	Responsável pela educação e planejamento do estudante. Receber o estudante na porta da sala de aula. As interações do estudante se limitavam à auxiliar. Supervisionar o estudante.
Dounis (2019) Tese	Considerada a pessoa mais adequada para interagir com a estudante nas atividades.
Bonamigo *et al.* (2019) Artigo	Atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência Atua em todas as atividades escolares na função de mediador.
Vargas (2017) Dissertação	Presença do mediador como uma ajuda necessária. Responsável pelos cuidados com o estudante.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A respeito das funções exercidas pelos PAEs, encontramos descritos cuidados na alimentação, locomoção e higiene junto aos estudantes nos estudos de Vargas (2017), Bonamigo *et al.* (2019), Souza e Nunes (2020) e Queiroz, Ramos e Melo (2022). Todos os estudos apontam que o PAE atua como apoio pedagógico. Queiroz, Ramos e Melo (2022) revelam, ainda, que os PAEs construíam recursos de tecnologia assistiva para o estudante usar na sala, ofereciam suporte na interação junto aos colegas, através da CAA, e orientação à família do estudante.

Os dados evidenciam que as atribuições desempenhadas pelos PAEs extrapolam frequentemente os cuidados pessoais previstos em documentos normativos, abrangendo atividades pedagógicas,

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

comunicacionais e relacionais no cotidiano escolar. Tal ampliação de funções parece ocorrer, sobretudo, no acompanhamento de estudantes com NCC, cujas demandas exigem suporte contínuo para participação nas atividades escolares e nas interações sociais.

Lopes (2018) e Nunes *et al.* (2013) relatam, em seus estudos, que os professores delegaram a responsabilidade sobre o estudante público da educação especial para o PAE. E citam que um dos riscos da atuação do PAE em funções pedagógicas é a isenção de responsabilidades e atribuições que são de competência dos professores regentes ou do professor de atendimento educacional especializado – AEE (Nunes *et al.*, 2013; Lopes, 2018). Esse processo pode contribuir para a centralização das interações escolares no PAE e para o enfraquecimento da participação compartilhada entre os diferentes profissionais envolvidos na escolarização do estudante com deficiência.

Togashi e Walter (2016), por sua vez, desenvolveram um estudo que teve como um dos objetivos analisar as interações comunicativas de um estudante com transtorno do espectro autista (TEA) com NCC, com uma professora e uma estagiária, em ambiente de sala de aula regular. Uma das observações que as autoras citam é que a professora desenvolvia atividades pedagógicas e trabalhava diretamente com o estudante até a chegada da estagiária. A partir disso, a docente diminuiu substancialmente o contato direto com o estudante. Dounis (2019), Bonamigo *et al.* (2019) e Souza e Nunes (2020) elucidam que as interações do estudante no espaço escolar se limitavam ao PAE.

Tais achados sugerem que a presença do PAE, embora relevante para o apoio à participação escolar dos estudantes com NCC, pode, em determinadas circunstâncias, favorecer processos de isolamento relacional quando o acompanhamento do estudante passa a ser concentrado em um único profissional. Nesse contexto, a atuação colaborativa entre professores, PAE e demais integrantes da comunidade escolar mostra-se particularmente relevante para a ampliação das oportunidades de interação e participação social dos estudantes.

O termo mediador, utilizado para designar o PAE nos estudos de Vargas (2017) e Bonamigo *et al.* (2019), também suscita reflexões. Compreende-se que a mediação pedagógica constitui uma ação e não uma nomenclatura profissional (Masetto, 2000; Vygotsky, 1998). A utilização do termo “mediador” como definição do cargo pode reforçar a compreensão de que a inclusão escolar e o acesso do estudante com

deficiência à turma regular seriam responsabilidades concentradas em um único profissional, e não resultado de um processo coletivo e institucional.

Perfil dos estudantes acompanhados pelos Profissionais de Apoio Escolar

No Quadro 4, são descritas informações sobre os estudantes acompanhados pelos PAE.

Quadro 4 – Características dos participantes estudantes

Autor/Ano	Número da amostra	Idade	Caracterização do estudante	Escolaridade
Queiroz *et al.* (2022) Artigo	Não informa	Não informa	Não informa	Educação Infantil (22) Ensino Fundamental e Ensino Médio de maneira concomitante (10) Ensino Fundamental (41)
Souza; Nunes (2020) Artigo	n=01	04	TEA – "Autismo grave", não se comunicava verbalmente e demonstrava dificuldades em se fazer compreendido de forma não verbal.	Educação Infantil
Dounis (2019) Tese	n=01	Iniciou com 6 anos. Ao término do estudo estava com 8 anos.	Paralisia Cerebral do tipo tetraparesia espástica. Comunica-se essencialmente pelo sorriso, olhares e fala algumas palavras com dificuldades na comunicação oral. Joga-se pra trás expressando desagrado ou felicidade.	1° a 2° ano do Ensino Fundamental
Bonamigo *et al.* (2019) Artigo	Não informa	Não informa	TEA, sendo que "alguns" já utilizam CAA.	Educação Básica
Vargas (2017) Dissertação	n=01	10	TEA, "totalmente dependente, não comia nem ia ao banheiro sozinho" "não possuía comunicação oral alguma".	Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os estudos de Bonamigo *et al.* (2019) e Queiroz, Ramos e Melo (2022) não informam idade e quantidade de estudantes. Todavia, Queiroz, Ramos e Melo (2022) descrevem que 37 PAEs, que

responderam ao questionário, relataram que utilizam a CAA com os estudantes; portanto, subentende-se que são pessoas com NCC. Alguns dos PAE informaram que atendiam mais de um estudante, de diferentes segmentos escolares, sendo a maior concentração deles no ensino fundamental.

O estudo de Souza e Nunes (2020) foi desenvolvido na educação infantil, enquanto Vargas (2017) e Dounis (2019) concentraram-se no ensino fundamental. Bonamigo *et al.* (2019), por sua vez, descrevem estudantes matriculados na educação básica. Observou-se predominância de estudantes com diagnóstico de transtorno do espectro autista (TEA) (Vargas, 2017; Bonamigo *et al.*, 2019; Souza; Nunes, 2020), além da presença de um estudante com paralisia cerebral (Dounis, 2019). Todos os participantes descritos nos estudos apresentavam NCC e demandavam suporte para participação nas interações e atividades escolares.

Souza e Nunes (2020) descrevem que o estudante com TEA apresentou 45 pontos na Escala de Avaliação do Autismo na Infância (CARS), caracterizando autismo grave. As autoras relatam dificuldades significativas de interação e comunicação, além de comportamentos como gritos estridentes, autoagressão e lançamento de objetos. Dounis (2019) descreve que o estudante com paralisia cerebral do tipo tetraparesia espástica comunicava-se predominantemente por meio do sorriso, do olhar e de movimentos corporais, apresentando limitações na comunicação oral. Vargas (2017), por sua vez, relata que o estudante com TEA não possuía comunicação oral funcional e apresentava reduzidas interações sociais no ambiente escolar.

Os estudos analisados evidenciam que estudantes com NCC frequentemente apresentam formas particulares e multimodais de comunicação, envolvendo expressões corporais, vocalizações, olhares e recursos de CAA. Tais características reforçam a importância da atuação de parceiros comunicativos capazes de reconhecer, interpretar e ampliar as possibilidades de participação desses estudantes no contexto escolar.

Borges e Lourenço (2023), em revisão sistemática da literatura sobre capacitação de parceiros de comunicação de estudantes com NCC, identificaram predominância de estudos envolvendo usuários de CAA com TEA e paralisia cerebral. Nunes *et al.* (2013) desenvolveram um estudo quase experimental voltado à formação continuada de professores sobre acessibilidade comunicativa, buscando favorecer o uso da CAA por estudantes com paralisia cerebral sem fala articulada. Além da formação docente, as

autoras analisaram as interações comunicativas desses estudantes com diferentes interlocutores da escola, incluindo os PAEs. Togashi e Walter (2016) também investigaram as interações comunicativas de um estudante com TEA matriculado no ensino fundamental, identificando ausência de fala funcional e presença de vocalizações e movimentos estereotipados.

De modo geral, os estudos apontam que os estudantes se beneficiavam do uso da CAA e do apoio oferecido pelos PAEs em suas necessidades comunicacionais. Entretanto, os achados também sugerem que o acesso à comunicação e à participação escolar não depende exclusivamente da presença de recursos de CAA, mas igualmente da qualificação dos parceiros comunicativos e das oportunidades de interação promovidas no ambiente escolar.

Objetivos, método e resultados dos estudos

Os estudos analisados apresentaram diferentes delineamentos metodológicos, com predominância de abordagens qualitativas e interventivas voltadas à compreensão da atuação dos PAEs e às possibilidades de formação colaborativa no contexto escolar. De modo geral, as investigações concentraram-se na análise das práticas desenvolvidas pelos PAEs, das interações estabelecidas no ambiente escolar e dos efeitos de processos formativos relacionados à educação inclusiva, à CAA e ao trabalho colaborativo.

Entre os estudos incluídos, observou-se a utilização de estratégias metodológicas como questionários virtuais, entrevistas, diário de campo, filmagens, autoscopia, autoconfrontação simples e escalas de avaliação dos estudantes. Os recursos audiovisuais foram empregados especialmente em pesquisas voltadas à análise das interações comunicativas e das práticas pedagógicas desenvolvidas junto aos estudantes com NCC (Dounis, 2019; Souza; Nunes, 2020).

Os estudos de Souza e Nunes (2020), Dounis (2019) e Bonamigo *et al.* (2019) desenvolveram ações formativas destinadas aos PAEs, contemplando o uso da CAA, de apoios visuais e de estratégias voltadas à ampliação das possibilidades comunicativas dos estudantes. Em comum, os estudos apontaram que processos de formação e atuação colaborativa favoreceram mudanças nas práticas pedagógicas e comunicacionais desenvolvidas no contexto escolar.

Também se observou convergência entre os estudos quanto à relevância do trabalho colaborativo entre professores, PAEs e profissionais da educação especial para a ampliação da participação dos estudantes com NCC nas atividades escolares. Os achados sugerem que a atuação do PAE tende a produzir resultados mais favoráveis quando articulada ao planejamento pedagógico coletivo e às estratégias de acessibilidade comunicacional desenvolvidas pela equipe escolar.

Queiroz, Ramos e Melo (2022) identificaram que o trabalho do PAE era frequentemente compreendido como eminentemente prático, aspecto que contribuiu para o encerramento de contratos durante o período pandêmico. As autoras também destacam que os vínculos previamente estabelecidos entre PAEs, estudantes e famílias foram pouco aproveitados para disseminação de informações relacionadas aos cuidados durante a pandemia.

Souza e Nunes (2020) relatam que a formação baseada na consultoria colaborativa promoveu mudanças qualitativas na participação do estudante com NCC e ampliação das ações da professora como mediadora pedagógica. O estudo também aponta que o PAE passou a auxiliar o estudante sem assumir funções pedagógicas, reconhecendo potencialidades de aprendizagem anteriormente associadas apenas às necessidades de cuidado.

Dounis (2019) descreve que os procedimentos desenvolvidos foram organizados a partir das demandas emergentes da construção da rede de apoio escolar. Os resultados apontaram mudanças na atuação docente, com maior participação da professora na mediação pedagógica e reorganização das funções do PAE. A estudante passou a utilizar recursos como plano inclinado e CAA para adaptação das atividades pedagógicas, em consonância com pressupostos do Desenho Universal para a Aprendizagem.

Bonamigo *et al.* (2019) identificaram avaliação positiva dos estagiários acerca da ação formativa desenvolvida. Os participantes demonstraram interesse em ampliar o uso da CAA junto aos estudantes acompanhados, sobretudo após contato mais sistemático com os recursos e estratégias apresentados durante a formação.

Vargas (2017) observou e interagiu com diferentes atores do contexto escolar, sem restringir a análise a um único estudante ou PAE. O autor ressalta que a mediação escolar não se apresenta como positiva ou negativa em si, mas depende das formas como é construída e utilizada no cotidiano escolar, podendo integrar uma rede de apoio intersetorial.

Apesar das diferenças metodológicas e dos distintos contextos investigados, os estudos analisados também evidenciam desafios recorrentes relacionados à indefinição das atribuições do PAE, à fragilidade dos processos formativos e à centralização do acompanhamento do estudante em um único profissional. Tais aspectos reforçam a complexidade da atuação do PAE junto a estudantes com NCC e a necessidade de fortalecimento das redes de apoio e das práticas colaborativas no ambiente escolar.

Considerações finais

Os resultados desta revisão evidenciam a importância do PAE e identificam resultados educacionais positivos de sua atuação junto aos estudantes com NCC que se beneficiam da CAA. Entretanto, os estudos apontam a existência de problemas e a necessidade de construção de uma rede de apoio ainda mais sólida para a oferta de suporte comunicacional a esses estudantes. Todos os interlocutores devem ter domínio sobre a CAA, incluindo o PAE. Nesse contexto, a formação adequada desse profissional mostra-se relevante para o desenvolvimento de práticas comunicacionais mais acessíveis no ambiente escolar.

A ausência de padronização na nomenclatura pode criar obstáculos na definição de políticas inclusivas voltadas para o apoio aos estudantes com deficiência. 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 PAEs. A fragmentação das categorias profissionais dificulta a defesa de direitos e melhorias trabalhistas específicas. 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 em uma estrutura definida, isso cria um ambiente propício para que o estudante com NCC alcance seu pleno potencial acadêmico e social. Os estudos analisados evidenciam que as amplas responsabilidades atribuídas aos PAEs, associadas à ausência de orientações e padrões uniformes de atuação, suscitam reflexões acerca dos processos de inclusão escolar. Esses profissionais passam a maior parte do tempo diretamente com os estudantes, mas há pouca compreensão sobre sua atuação e seu impacto no

estudante. Nesse sentido, a literatura analisada aponta para a relevância de processos formativos voltados às demandas pedagógicas, comunicacionais e relacionais presentes no cotidiano escolar (Costa, 2023).

Apesar de esta RIL contribuir com a compreensão sobre a atuação do PAE junto a estudantes com NCC, no contexto educacional brasileiro foi identificado como limitação o número de estudos incluídos.

Futuras investigações poderão aprofundar a análise da relação e a colaboração entre PAE, professores regulares, professor AEE e equipe escolar. Outro aspecto importante a ser investigado trata-se do impacto do trabalho dos PAEs junto a estudantes com NCC, identificando 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, também se mostra relevante investigar como as inovações tecnológicas podem ser integradas ao trabalho desses profissionais, ampliando sua capacidade de apoio aos estudantes com NCC.

Referências

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**, v. 26, n. 4, p. 673-688, 2020.

BONAMIGO, L. *et al.* **Inclusão, TEA e comunicação alternativa: intervenção formativa com profissionais de apoio à criança com deficiência**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Campina Grande. *Anais*[...] Campina Grande: Realize Editora, 2019.

BORGES, B. C.; LOURENÇO, G. F. Capacitação de parceiros de comunicação de alunos com necessidades complexas de comunicação no contexto escolar: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, v. 36, n. 1, p. 1-28, 2023.

BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT... **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 set. 2008.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 15.249, de 3 de novembro de 2025. Dispõe sobre sistemas de comunicação aumentativa e alternativa de baixa tecnologia e acessibilidade comunicacional. **Diário Oficial da União***: seção 1*, Brasília, DF, 4 nov. 2025.

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

CLOT, Y. *et al.* Clínica do trabalho, clínica do real. Tradução de Kátia Santorum e Suyanna Linhales Barker. **Le Journal des Psychologues**, n. 185, mars 2001.

COSTA, V.Q. **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.

DOUNIS, A. B. **Rede de apoio à inclusão escolar de uma estudante com paralisia cerebral**: mediações de um processo colaborativo. 2020. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

LOPES, M. M. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 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**, v. 28, p. 1-24, 2023.

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

MENDES. E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: Edufscar, 2014. 160 p.

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.

NUNES, L. R. O. P. *et al.* A prática pedagógica de mediadoras de alunos com deficiência física e dificuldades na comunicação em escolas do Rio de Janeiro. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. (ed.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUerj, 2013. p. 65-90.

PRISMA Flow Diagram. **Prisma**, [202-]. Disponível em: https://www.prisma-statement.org/prisma-2020-flow-diagram. Acesso em: 13 set. 2024.

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**, v. 8, n. 3, p. 723-741, 2022.

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, 2018.

SIQUEIRA, C. F. O. **Mediação escolar**: a visão dos mediadores escolares sobre o seu papel na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. 2017. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SOUZA, M. da G.; NUNES, D. R. de P. Consultoria colaborativa na educação infantil: análise de intervenção envolvendo aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1-25, 2020. DOI: 10.5902/1984686X48492.

TOGASHI, C. M.; WALTER, C. C. de F. As contribuições do uso da comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com transtorno do espectro do autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 3, p. 351-366, jul. 2016.

VARGAS, T. B. T. **Cartografias de processos inclusivos**: narrativas sobre o cotidiano na mediação escolar. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998. 191 p.

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

Licença Creative Commons – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CCBY-NC4.0)

Como citar este artigo:

COSTA, Vanessa Queiroz; SCHIRMER, Carolina Rizzotto. Atuação do profissional de apoio escolar junto a estudantes com necessidades complexas de comunicação: uma revisão integrativa. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 23, 2026. Disponível em: https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11842. Acesso em: dd mmm. aaaa.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições individuais: Conceituação, Metodologia, Investigação, Análise e Interpretação dos dados e Escrita – Primeira Redação: Vanessa Queiroz Costa. Escrita e Revisão do texto, Edição e Formatação, Supervisão e Orientação: Carolina Rizzotto Schirmer.

Declaração sobre o uso de Inteligência Artificial: Durante a preparação deste trabalho, as autoras utilizaram o ChatGPT, da OpenAI (GPT-5.6), para revisão linguística e apoio à organização textual. Após o uso do recurso, as autoras revisaram e editaram o conteúdo em conformidade com o método científico e assumem total responsabilidade pelo conteúdo da publicação.

Revisores: Gustavo Gagliasso Dumas (Revisão de Língua Portuguesa e ABNT).

Sobre as autoras:

VANESSA QUEIROZ COSTA é mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ) e professora de Atendimento Educacional Especializado na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

CAROLINA RIZZOTTO SCHIRMER é doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Professora associada da Faculdade de Educação da UERJ e docente do ProPEd/UERJ.

Recebido em 25 de fevereiro de 2025
Versão corrigida recebida em 17 de agosto de 2026
Aprovado em 27 de outubro de 2026