

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DÉBORA HELENA APARECIDA DE SOUZA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: O LUGAR DOS ESTUDANTES
COM TDAH, DISLEXIA E OUTROS TRANSTORNOS DO
NEURODESENVOLVIMENTO/TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM EM
UNIVERSIDADES FEDERAIS MINEIRAS**

Uberlândia

2026

DÉBORA HELENA APARECIDA DE SOUZA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: O LUGAR DOS ESTUDANTES
COM TDAH, DISLEXIA E OUTROS TRANSTORNOS DO
NEURODESENVOLVIMENTO/TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM EM
UNIVERSIDADES FEDERAIS MINEIRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Uberlândia como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Irene Miranda

Uberlândia

2026

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S729 Souza, Débora Helena Aparecida de, 1988-
2026 Educação Inclusiva no Ensino Superior [recurso eletrônico] : o
lugar dos estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do
neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem em
universidades federais mineiras / Débora Helena Aparecida de
Souza. - 2026.

Orientadora: Maria Irene Miranda.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.659>

Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Miranda, Maria Irene, 1966-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação.
III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 40/2026/993, PPGED				
Data:	Vinte e seis de agosto de dois mil e vinte e seis	Hora de início:	[8h:30m]	Hora de encerramento:	[11h:00]
Matrícula do Discente:	12412EDU009				
Nome do Discente:	DÉBORA HELENA APARECIDA DE SOUZA				
Título do Trabalho:	"Educação Inclusiva no ensino superior: o lugar dos estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem em universidades federais mineiras"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Psicopedagogia Escolar (GEPPE)"				

Reuniu-se na Sala 1G121, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Simone Aparecida Capellini - UNESP; Lázara Cristina da Silva - UFU e Maria Irene Miranda - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Maria Irene Miranda, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Irene Miranda Bernardes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 02/09/2026, às 16:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lazara Cristina da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 02/09/2026, às 16:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Simone Aparecida Capellini, Usuário Externo**, em 09/09/2026, às 10:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7620203** e o código CRC **042AEAD4**.

Dedico esta pesquisa, primeiramente, à Energia Criadora do Universo, cujo significado, para mim, independentemente de qualquer religião, importa mais do que o nome que lhe é conferido. Penso nela como o “Deus da Inclusão”, a própria “diferença em si”, pela qual cada sujeito se define por sua singularidade e por sua capacidade de transformação, diferenciando-se de si mesmo ilimitadamente (Deleuze, 2006 apud Mantoan; Lanuti, 2022).

Dedico-a também à minha avó materna, que hoje habita os planos mais elevados; mulher pequena em tamanho e grande em valores que dinheiro nenhum pode comprar; quem me criou e foi, para mim, referência de caráter, coragem e força. Sem ela, esta pesquisa não poderia ter sido realizada.

Por fim, mas não menos importante, dedico este trabalho a todas as pessoas que lutam incansavelmente por um mundo melhor e, em especial, a todos os estudantes com características de TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem das universidades brasileiras, que motivaram meu interesse pelo tema da Educação Inclusiva no ensino superior. Esta foi a forma que encontrei de somar forças à luta diária de vocês e de afirmar que não estão sozinhos no sonho de construir universidades e uma sociedade mais justas e humanas.

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida na Linha de Pesquisa Saberes e práticas Educativas do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Aborda a educação inclusiva no ensino superior e tem por objetivo identificar e descrever criticamente as ações e os serviços de inclusão e acessibilidade desenvolvidos por universidades federais mineiras voltados a estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem, bem como compreender o processo de realização dessas ações. Trata-se de um estudo qualitativo, na modalidade documental, de caráter descritivo e analítico, realizado a partir da análise de documentos produzidos entre 2020 e 2025 pela Universidade Federal de Uberlândia, pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro e pela Universidade Federal de Minas Gerais. O *corpus* foi constituído por páginas institucionais, regulamentos, relatórios, editais, respostas obtidas via Fala.BR e documentos encaminhados por e-mail pelos setores responsáveis pelo atendimento ao estudante. A análise de conteúdo (Bardin, 2016) permitiu construir duas categorias analíticas: “ações de apoio educacional” e “serviços e recursos de acessibilidade”. Os resultados mostram que as universidades federais investigadas apresentam distintos níveis de formalização, organização e publicização das ações voltadas ao público da pesquisa. Na UFU, estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem são acolhidos apenas no campo mais amplo do apoio educacional da Pró-reitoria de Assistência Estudantil, sendo excluídos do campo da acessibilidade. Na UFTM, observou-se ampliação do escopo conceitual, com a utilização da terminologia “necessidades educacionais específicas”, que inclui, entre outros casos, os estudantes, público desta pesquisa, e a existência de diferentes dispositivos voltados à inclusão e à acessibilidade, como os editais de Tutoria Inclusiva e Monitoria Inclusiva, além do Selo Acessibilidade. Na UFMG, identificou-se uma tensão entre a comunicação oficial do núcleo de acessibilidade (Nai), centrada nas pessoas com deficiência, e documentos internos, que admitem o acolhimento de estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem. Conclui-se que a democratização da educação superior exige ampliação do acesso, reconhecimento institucional das barreiras à permanência, à participação e à aprendizagem, e articulação entre apoio educacional, acessibilidade, regras da graduação, dentre outros dispositivos institucionais, para garantir a inclusão de todos os estudantes, sem distinção.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Inclusão. Acessibilidade. Ensino Superior. Transtornos do Neurodesenvolvimento/Transtornos de Aprendizagem.

ABSTRACT

This research addresses inclusive education in higher education and aims to identify and critically describe the inclusion and accessibility actions and services developed by federal universities in Minas Gerais for students with ADHD, dyslexia, and other neurodevelopmental disorders/learning disorders, as well as to understand how these actions are carried out. This is a qualitative, documentary, descriptive, and analytical study based on the analysis of documents produced between 2020 and 2025 by the Federal University of Uberlândia, the Federal University of Triângulo Mineiro, and the Federal University of Minas Gerais. The corpus consisted of institutional webpages, regulations, reports, calls for applications, responses obtained through Fala.BR, and documents sent by e-mail by the sectors responsible for student support. Content analysis (Bardin, 2016) enabled the construction of two analytical categories: “educational support actions” and “accessibility services and resources.” The results show that the federal universities investigated present different levels of formalization, organization, and public dissemination of actions aimed at the research population. At UFU, students with ADHD, dyslexia, and other neurodevelopmental disorders/learning disorders are supported only within the broader field of educational support provided by the Office of Student Affairs and are excluded from the field of accessibility. At UFTM, an expansion of the conceptual scope was observed through the use of the term “specific educational needs,” which includes, among other cases, the students addressed in this research, as well as the existence of different mechanisms aimed at inclusion and accessibility, such as Inclusive Tutoring, Inclusive Monitoring, and the Accessibility Seal. At UFMG, a tension was identified between the official communication of the Accessibility Center (NAI), focused on persons with disabilities, and internal documents that allow the support of students with ADHD, dyslexia, and other neurodevelopmental disorders/learning disorders. It is concluded that the democratization of higher education requires expanded access, institutional recognition of barriers to retention, participation, and learning, and coordination among educational support, accessibility, undergraduate regulations, and other institutional mechanisms to ensure the inclusion of all students without distinction.

Keywords: Inclusive Education. Inclusion. Accessibility. Higher Education. Neurodevelopmental Disorders/Learning Disorders.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APA – Apoio Pedagógico Ampliado

APC – Acompanhamento Pedagógico Coletivo

API – Atendimento Pedagógico Individual

BPC – Benefício de Prestação Continuada

CAENE – Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONSU/UFTM – Conselho Universitário da Universidade Federal do Triângulo Mineiro

CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

DACIN – Divisão de Acessibilidade e Inclusão (UFU)

DIPAE – Divisão de Promoção de Igualdades e Apoio Educacional (UFU)

DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NAI – Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (UFMG)

NEE – Necessidades Educacionais Específicas

OEA – Organização dos Estados Americanos

ONU – Organização das Nações Unidas

PAEE – Público-alvo da Educação Especial

PcD – Pessoa com Deficiência

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PEI – Plano Educacional Individualizado

PL – Projeto de Lei

PNAES – Política Nacional de Assistência Estudantil

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

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPGED/UFU – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia

PRAE – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis

PROACE – Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (UFTM)

PROAE – Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (UFU)

RAEP – Regime Acadêmico Especial (UFMG)

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAPED – Setor de Acompanhamento Pedagógico Discente (UFTM)

SEACE – Setor de Acessibilidade (UFTM)

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

SISCAD – Sistema de Cadastro e Registro Acadêmico

SISU – Sistema de Seleção Unificada

TDAAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFOB – Universidade Federal do Oeste da Bahia

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFMS – Universidade Federal de Santa Maria

UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UMG – Universidade de Minas Gerais

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UPIAS – The Union of the Physically Impaired Against Segregation

Sumário

INTRODUÇÃO	11
1.1 Da Experiência à Pesquisa: Percurso Formativo e Emergência do Tema	11
1.2 Do problema e objetivos da Pesquisa	33
2. INTRODUÇÃO AO PERCURSO METODOLÓGICO	35
2.1 Abordagem Qualitativa e Modalidade de Pesquisa	35
3. Universo da Pesquisa	38
3.1 Justificativa e critérios de seleção das universidades	38
4. O Processo de Coleta de Dados	39
4.1 Documentos Institucionais	40
5. A Análise de Dados	41
5.1 Técnica de Análise: Análise de Conteúdo	41
5.3 Quadros síntese das categorias analíticas	43
3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA	46
3.1 Educação Inclusiva: tramas e tessituras conceituais	47
3.2 Marcos legais e políticos da Educação Inclusiva: princípios, concepções e principais documentos regulatórios	67
3.3 Legislações específicas para o ensino superior	81
3.3.1 Democratização do ensino superior no Brasil: boas práticas, ações de apoio à permanência e diplomação, serviços e recursos de acessibilidade para estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem	86
4.3.2 Síntese da seção e Lacunas identificadas na literatura	109
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	111
4.1. Ações de apoio educacional	113
4.1.1 Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	113
4.1.2 Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	115
4.1.3 Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	116
4.2. Serviços e recursos de acessibilidade	121
4.2.1 Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	121
4.2.2 Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	124
4.2.3 Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	127
4.3. Discussão dos Resultados	131
4.4. Contribuições para o campo teórico	132
4.5. Contribuições para o campo das práticas institucionais	134

4.6. Contribuições para os campos legislativo e normativo	137
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
6. REFERÊNCIAS.....	153

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Categoria analítica: Ações de Apoio Educacional	43
Quadro 2: Categoria analítica: Serviços e Recursos de Acessibilidade	44

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa de Mestrado desenvolvida na Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). O estudo teve como foco os serviços e as ações desenvolvidas por universidades federais mineiras voltadas à promoção da acessibilidade e inclusão de estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem, os quais não são atualmente considerados expressamente como público da Educação Especial conforme a legislação vigente.

A intenção foi compreender como as ações e serviços de inclusão e acessibilidade são estruturados e de que forma contribuem para a permanência e participação desses estudantes no ensino superior. Para contextualizar essa intenção de pesquisa, apresentarei, a seguir, meu percurso acadêmico e profissional, destacando as experiências que definiram meu interesse por essa temática.

1.1 Da Experiência à Pesquisa: Percurso Formativo e Emergência do Tema

Minha trajetória escolar foi marcada por desafios que refletem as desigualdades estruturais da sociedade brasileira. Criada por minha avó materna, em uma cidade do interior de Minas Gerais, enfrentei situações de exclusão desde a infância, especialmente no ensino fundamental. A ausência do nome do meu pai na certidão de nascimento e o abandono materno na primeira infância me colocaram em uma posição de diferença em relação aos padrões familiares tradicionais. Essa posição era frequentemente reforçada por práticas discriminatórias no ambiente escolar, como a exposição de minha condição social e familiar por parte de professores e colegas, além de apelidos ofensivos relacionados à minha aparência e comportamento.

Essas experiências, que ocorreram na década de 1990, período de expansão do acesso à educação pública no Brasil, evidenciam as dificuldades do sistema educacional em lidar com a diversidade, conforme discutido por Candau (2012), que destaca como a presença de grupos sociais que antes eram excluídos dos espaços formais de educação revela desigualdades estruturais da sociedade brasileira.

Apesar das adversidades, meu desempenho escolar sempre foi acima da média, o que gerava certa perplexidade entre as educadoras, já que não correspondia ao estereótipo de "estudante problemática". Isso porque era e, ainda é, comum segregar crianças com base na classe social que ocupam, na cor de sua pele, em sua estrutura familiar, entre outros aspectos. Sendo assim, por não se encaixarem nos padrões impostos pela cultura da normatividade, seu destino escolar muitas vezes é pré-determinado sem que lhes sejam oferecidas as condições adequadas para seu pleno desenvolvimento intelectual e humano.

No contexto do direito à educação e da educação em direitos humanos, Candau (2012) destaca que, embora o Brasil tenha avançado na ampliação de marcos normativos e políticas públicas voltadas à proteção dos direitos fundamentais, ainda persistem violações sistemáticas, como a discriminação por cor, raça, gênero etc, agravando a desigualdade social. A autora também ressalta a importância dos processos educacionais na construção de uma "cultura dos direitos humanos", que dever ser absorvida pelas mentalidades individuais e coletivas.

No entanto, consideramos que na contemporaneidade é possível detectar uma nova perspectiva em relação à problemática dos direitos humanos. A relação entre questões referentes à justiça, superação das desigualdades socioeconômicas e as referidas ao reconhecimento de diferentes grupos socioculturais se faz cada vez mais estreita. Neste sentido, a problemática dos direitos humanos, muitas vezes entendidos como direitos exclusivamente individuais e fundamentalmente civis e políticos, se amplia. Cada vez mais se afirma a importância dos direitos coletivos, sociais, econômicos, culturais e ambientais. E, neste movimento, as questões relativas à diversidade vêm adquirindo cada vez maior relevância (Candau, 2012, p. 718).

A linha de pensamento adotada acima preconiza a necessidade de reconhecermos a diversificação social ocorrida nos diferentes sistemas de ensino, possibilitando, assim, a “redistribuição” do conhecimento com base numa perspectiva de democratização dos processos educativos, a qual compreende a educação como um direito de todos e todas.

Seguindo nessa direção, vale destacar a importância da promoção do debate sobre os instrumentos jurídicos que garantem os direitos humanos fundamentais, em especial o direito à educação, cuja efetivação depende de práticas pedagógicas orientadas pela educação em direitos humanos. Dessa forma, a problematização dos princípios e normativas que orientam a Educação Inclusiva, em consonância com o ideal de

democratização educacional no Brasil, desempenha papel indispensável para impulsionar avanços políticos e sociais.

Por meio da reflexão acerca das condições de acesso e permanência de grupos de estudantes marginalizados nos espaços de educação formal, tendo em vista suas singularidades e especificidades, busca-se caminhos que apontem para uma “educação de qualidade” alicerçada no sentimento de pertencimento e na formação de cidadãos críticos e atuantes. A respeito de “qualidade da educação”, assim nos informa Candau (2012, p. 721):

Trata-se de uma expressão polissêmica, de um conceito socialmente construído e em constante reformulação, que suscita fortes polêmicas e debates entre os educadores e na sociedade em geral. Esta polissemia da expressão “qualidade da educação” pode ser evidenciada nos discursos cada vez mais frequentes que sentem a necessidade de acrescentar um adjetivo à palavra qualidade: fala-se de qualidade total, qualidade humana, qualidade social, qualidade cidadã, qualidade corporativa, entre outras. O que está em jogo é o confronto entre diferentes modos de conceber as relações entre educação, escola e sociedade.

Nesse horizonte, compreende-se que a discussão sobre qualidade da educação não pode ser dissociada de seu caráter de direito fundamental, nem restringida a um único nível de ensino. Embora grande parte das normativas e referências teóricas que abordam esse assunto esteja relacionada à educação básica, entende-se que seus princípios estruturantes alcançam igualmente o ensino superior, sobretudo quando se parte do reconhecimento da educação como direito de todos e dever do Estado, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988, e como processo voltado ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, como reafirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

Sendo assim, a ausência de normativas específicas e mais detalhadas sobre o ensino superior não invalida a aplicação desses fundamentos a esse nível de ensino; ao contrário, evidencia a necessidade de que eles sejam assumidos como base ética, política e jurídica para impulsionar a formulação de dispositivos mais claros e consistentes voltados à ampliação do acesso e à democratização dos processos educacionais no interior das universidades.

Posto isso, defender a extensão desses princípios ao ensino superior significa reconhecer que a democratização da educação não se encerra no ingresso formal de estudantes historicamente excluídos em espaços que antes não frequentavam, mas exige condições concretas para que possam permanecer, participar e concluir sua formação com qualidade.

O direito à educação de qualidade, tal como problematizado por Candau (2012), precisa ser compreendido também no âmbito universitário, especialmente quando se consideram estudantes cujas trajetórias são atravessadas por barreiras - institucionais, pedagógicas, comunicacionais, atitudinais, entre outras - que dificultam sua participação plena na vida acadêmica. Assumir esse posicionamento implica sustentar que a universidade pública, enquanto espaço de formação humana, produção de conhecimento e exercício da cidadania, não pode permanecer alheia ao debate sobre acessibilidade e inclusão, principalmente quando a legislação ainda se mostra negligente e deficitária em relação às demandas de determinados públicos.

Considerando minha trajetória escolar, particularmente, enfrentei desafios, os quais estão inseridos em um contexto mais amplo de estruturas sociais e culturais que moldam nossas experiências individuais e coletivas. Essa realidade pode ser entendida à luz do que afirma O'Campo González (2023), que, em diálogo com as reflexões de Candau (2012, concebe a inclusão como um fenômeno estrutural, contingente, relacional, político e histórico.

O referido autor aponta que a inclusão opera por meio de relações recursivas que integram diferentes estruturas e representações culturais, nas quais se entrelaçam preocupações, significados e interesses vinculados às identidades, às práticas culturais e às diferentes formas de existência. Tal perspectiva nos ajuda a compreender como certos grupos de estudantes, como os que possuem necessidades educacionais particulares não relacionadas a deficiências, são historicamente colocados às margens do processo educativo e da sociedade como um todo (Franco e Gomes, 2020).

Durante minha formação escolar, experimentei um tipo de invisibilidade institucional que limitava minha participação e desenvolvimento pleno enquanto sujeito de direitos. Minhas necessidades educacionais eram sistematicamente ignoradas, pois minha condição social não era reconhecida como um fator legítimo a ser considerado nas

práticas escolares. A ausência de materiais escolares, resultante da falta de recursos financeiros, era interpretada como negligência; apresentações em datas comemorativas tornavam-se exclusivas para os estudantes que podiam arcar com os custos das fantasias, ignorando de forma silenciosa aqueles que, como eu, não tinham condições de participar. Minha história de vida familiar - marcada pela ausência de meus pais e pela criação com minha avó materna - tampouco era acolhida pela escola. A não participação de minha avó nas reuniões escolares era utilizada como justificativa para apontar falhas em meu comportamento, evidenciando uma lógica de julgamento baseada em modelos normativos de família e de conduta estudantil.

Essas experiências revelam o quanto as escolas podem operar como espaços de reprodução das desigualdades, desconsiderando as múltiplas dimensões que compõem a subjetividade humana. Como afirma Candau (2012), a diversidade nas escolas, frequentemente, se traduz em desigualdade, quando não se reconhece a pluralidade de trajetórias, valores e singularidades nesses espaços. Ao não se considerar os diferentes aspectos que atravessam a vida dos estudantes, como classe, gênero, raça e estrutura familiar, as instituições educacionais contribuem para processos de exclusão simbólica que negam o pertencimento e comprometem o desenvolvimento integral daqueles que se desviam da norma hegemônica culturalmente imposta.

A ausência de políticas institucionais inclusivas, pautadas no acolhimento às diferenças, perpetua um ciclo de segregação culturalmente normalizada, evidenciando o que O'Campo González (2023) denomina "violências estruturais" e "discriminações silenciadas". Esses modelos educacionais, historicamente construídos, geram desigualdades que afetam profundamente as possibilidades de participação social e acadêmica de grupos historicamente marginalizados.

O problema estrutural da inclusão reconhece que determinados grupos, inseridos em formações sociais e culturais específicas, são o resultado de construções históricas por meio das quais esses grupos são organizados e têm definidas suas modalidades ontopolíticas de participação social. É isso que faz com que certos grupos sejam organizados de maneira específica em padrões determinados de desigualdade, segregação, opressão, dominação, violências estruturais, discriminações silenciadas, etc. São espaços historicamente construídos dos quais proliferam

diversas classes de problemas. (O’Campo, 2023, p. 148, tradução nossa¹).

A análise acima também destaca que a inclusão não é um conceito isolado ou neutro, mas o resultado de processos históricos que configuram modos de organização social e de relações de poder. Nesse sentido, minha vivência escolar reflete um contexto mais amplo em que determinados estudantes encontram-se mais vulneráveis a padrões específicos de dominação e opressão, construídos e legitimados ao longo do tempo, ainda que de forma velada. Minha entrada na universidade, assim como a maior parte da minha formação escolar básica, expõe de forma clara os desafios impostos por uma sociedade profundamente marcada por desigualdades estruturais.

Essas desigualdades, longe de terem sido superadas, ainda se refletem nas políticas e práticas pedagógicas vigentes, evidenciando como os diferentes sistemas de ensino operam perpetuando uma lógica de exclusão. A persistência desses obstáculos não só dificulta o acesso e a permanência de determinados grupos de estudantes nos espaços de educação formal, mas também reforça as disparidades de oportunidades e participação na produção do conhecimento científico.

Em 2008, fui aprovada no vestibular da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) para o curso de Agronomia. Naquele período, o vestibular era praticamente o único caminho possível de ingresso nas instituições de ensino superior. A necessidade de deslocamento para realizar as provas de vestibular representava uma barreira significativa, sobretudo para estudantes de baixa renda, como eu, cujas condições materiais limitavam severamente as chances de participação.

O surgimento do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e do Sisu (Sistema de Seleção Unificada) trouxe importantes mudanças nesse cenário. O Enem, instituído em 1998 e reformulado em 2009 para se tornar um mecanismo de ingresso ao ensino superior, possibilitou uma avaliação mais ampla do desempenho acadêmico. Com a criação do Sisu, os estudantes passaram a concorrer às vagas de universidades públicas por meio de um sistema informatizado, eliminando a necessidade de deslocamentos e ampliando a oportunidade de acesso às instituições de ensino superior. Esse avanço reduziu algumas

¹ El problema estructural de la inclusión reconoce que determinados grupos, que son alojados al interior de determinadas formaciones sociales y culturales, son el resultado de construcciones históricas a través de las que determinados grupos son organizados y definen sus modalidades ontopolíticas de participación social. Es esto lo que hace que ciertos grupos sean organizados de forma específica en patrones específicos de desigualdade, segregación, opresión, dominación, violências estructurales, discriminaciones silenciadas, etc. Son espacios historicamente construídos del que proliferan diversas clases de problemas.

barreiras históricas, mas não foi capaz de eliminar, por si só, as profundas desigualdades educacionais brasileiras.

A maior parte dos estudantes oriundos de famílias pobres conclui sua formação básica em escolas públicas, em grande medida, caracterizadas por condições precárias de funcionamento e pela falta de investimento em recursos e materiais pedagógicos adequados. Muitos também enfrentam dificuldades para acessar cursos preparatórios capazes de lhes garantir uma boa preparação para o Enem, agravando as disparidades em relação a estudantes que possuem maior poder aquisitivo. Essas diferenças evidenciam a importância de políticas públicas voltadas à ampliação do acesso à educação superior, como a Lei 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas (Brasil, 2012), criada para corrigir desigualdades no momento da entrada nas instituições federais de ensino superior e técnico.

A Lei de Cotas, que passou por reformulações em 2016 e 2023 (Lei 14.723/2023), reserva 50% das vagas em instituições federais de ensino (universidades e centros tecnológicos de educação) para estudantes de escolas públicas, com critérios adicionais relacionados à renda, raça, etnia e deficiência. Essa política foi fruto de anos de luta de movimentos sociais e se consolidou como um importante instrumento de reparação histórica. Apesar de sua relevância, a inclusão educacional efetiva, como já mencionado anteriormente, está para além do acesso: é necessário reconhecer as singularidades e as necessidades dos diferentes sujeitos para garantir a permanência de todos nos espaços de ensino formal.

No ano em que ingressei na UFU, não existia nenhum tipo de política pública de assistência estudantil voltada para a permanência dos estudantes de baixa renda no ensino superior. Recordo-me que a universidade oferecia, por meio de recursos próprios, uma ajuda financeira no valor de cem reais para estudantes socioeconomicamente vulneráveis, oriundos de outras cidades, uma bolsa alimentação que dava direito ao almoço e ao jantar no restaurante universitário, e auxílio transporte municipal. Mesmo tendo sido contemplada com todos os auxílios estudantis disponíveis na época, tais recursos institucionais não foram suficientes para garantir minha permanência no curso.

O curso de Agronomia na UFU era oferecido em período integral, como ocorre ainda hoje, e esse foi um dos motivos pelos quais precisei interromper meus estudos para trabalhar e conseguir me sustentar na nova cidade. Minha família, que morava em outra

localidade, não dispunha de condições financeiras para apoiar meus gastos, e os auxílios estudantis oferecidos pela universidade não eram suficientes para que eu pudesse me dedicar exclusivamente aos estudos. Dessa forma, precisei procurar um emprego e abandonar o curso, passando a fazer parte do grupo de estudantes de baixa renda que ingressam, mas não conseguem concluir a graduação em universidades públicas.

Em 2010, ingressei no curso noturno de Licenciatura em Teatro da mesma instituição e, em 2015, conclui a graduação, sendo uma das primeiras da família a obter um diploma no ensino superior. É importante ressaltar que sem o investimento governamental em políticas públicas de assistência estudantil, as quais foram criadas naquele período, seria muito difícil conseguir me graduar em uma instituição de ensino superior pública. Também no ano de 2010, por meio da publicação da Portaria Normativa 39/2002, foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), o qual foi fortalecido pelo decreto 7234/2010, como Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), que apenas em 2024, veio a se tornar lei, conhecida como Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) - Lei 14.914/2024 (Brasil, 2024).

A Pnaes estabelecia a destinação de verba do governo federal às instituições de ensino superior públicas federais para a implementação de Políticas de Assistência Estudantil voltadas, prioritariamente, à permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. As ações de Assistência Estudantil do Pnaes contemplavam os seguintes eixos de atuação de acordo com o decreto transformado em lei: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

A principal alteração entre o Decreto nº 7.234/2010 e a Lei nº 14.914/2024 consiste no fato de a assistência estudantil ter deixado de ser um programa instituído por ato do Poder Executivo, portanto mais vulnerável a mudanças conforme os diferentes governos, para passar a constituir uma política de Estado formalizada em lei, o que lhe confere maior solidez institucional, segurança jurídica e estabilidade orçamentária.

Além disso, o que antes se configurava como Programa Nacional de Assistência Estudantil passou a ser definido como Política Nacional de Assistência Estudantil,

assumindo uma organização mais ampla e estruturada, em que diretrizes antes apresentadas de forma sucinta e genérica foram desdobradas em programas distribuídos por áreas. A nova legislação também ampliou o público contemplado, ao incluir explicitamente estudantes da pós-graduação, reafirmar o atendimento prioritário a indígenas e quilombolas, abranger estudantes estrangeiros e em situação de refúgio em vulnerabilidade socioeconômica e prever articulações com outras esferas de governo.

Outra mudança relevante refere-se à ampliação dos objetivos da política. Enquanto o decreto priorizava o enfrentamento das desigualdades de renda e a permanência de estudantes da graduação presencial e do ensino técnico da rede federal, a lei passou a incorporar diretrizes mais abrangentes, como a promoção da saúde, especialmente da saúde mental, o enfrentamento transversal da evasão acadêmica e o incentivo a atividades de pesquisa, extensão e desenvolvimento acadêmico relacionadas à assistência estudantil. Desse modo, a Lei nº 14.914/2024 consolida e expande os avanços iniciados com o decreto de 2010, fortalecendo a política de permanência estudantil no ensino público federal.

O programa supracitado, que apenas recentemente foi transformado em lei, após forte pressão da comunidade de estudantes e dos dirigentes das pró-reitorias de assistência estudantil das instituições federais de ensino, foi, e ainda é, fundamental para garantir condições mínimas de permanência a estudantes vulneráveis, que possuem histórias parecidas com a minha, assim como o Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), instituído pelo Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007, que possibilitou o aumento do número de vagas ofertadas, incluindo a criação de cursos no período noturno.

O curso de Licenciatura em Teatro da UFU, antes oferecido apenas em período integral, foi um dos vários cursos da universidade que aderiu ao Reuni com a abertura de turma no período noturno. Além da abertura de cursos noturnos, de acordo com o Portal do Ministério da Educação, as ações do programa envolvem, entre outras iniciativas, a flexibilização de currículos e o combate à evasão. Durante o primeiro ano da minha graduação, eu trabalhava durante o dia e estudava à noite. Já no segundo ano, consegui os auxílios estudantis oferecidos por meio da verba do Pnaes e pude me dedicar exclusivamente à formação acadêmica. Tive a oportunidade de vivenciar um período próspero para as universidades públicas brasileiras, em que o governo federal investiu

recursos na ampliação de cursos, contratação de pessoal, ensino, pesquisa e extensão de forma mais ampla.

Graças às políticas governamentais de valorização da educação superior pública, pude contar com bolsas de Iniciação Científica e Artística, além de auxílios estudantis, que foram fundamentais para minha permanência e conclusão do curso. Essa realidade também beneficiou diversos colegas de turma que, assim como eu, enfrentavam dificuldades socioeconômicas para permanecer na universidade. Meu processo formativo abrange, portanto, tanto o contexto das micropolíticas, relacionadas às interações, dinâmicas e relações interpessoais, quanto o das macropolíticas, que englobam as diretrizes e decisões políticas mais amplas estabelecidas por instâncias governamentais e outros órgãos deliberativos.

Acredito que essa articulação entre os dois níveis de análise possibilita a construção de um olhar mais crítico e reflexivo acerca das experiências por mim vivenciadas. Conforme Dias e Sampaio (2020, p. 36):

Em suma, com o advento dos sistemas de massa em boa parte do mundo, o público estudantil se diversificou, passando a ser constituído por jovens com perfis muito distintos que, em sua maioria, são a primeira geração de suas famílias a atingir o nível superior. Nos países em desenvolvimento, essa diversificação do público estudantil se estende para grupos até então subrepresentados, como mulheres, jovens de populações rurais, minorias étnicas e/ou religiosas, entre outros. Portanto, é no bojo da expansão nacional dos sistemas de ensino superior e em resposta à diversificação de seu público que emergem e se desenvolvem os serviços de assuntos estudantis, cujo modelo prevalecente é o norte-americano. Ainda que se trate de uma área ainda emergente de pesquisas, especialmente em países em desenvolvimento, mas também nos europeus, o reconhecimento de sua importância é crescente, uma vez que neles se deposita parte considerável do sucesso no ensino superior na contemporaneidade.

Foi nesse contexto de ampliação do número de vagas, de criação dos *campi* nas cidades do interior, da abertura de cursos noturnos e a consequente diversificação do corpo discente das universidades federais que surgiu a necessidade da contratação de profissionais, por meio de concurso público, para atuarem nos serviços de assistência estudantil, incluindo o apoio pedagógico, fortalecendo, assim, as políticas institucionais de suporte ao novo público ingressante, e ampliando ainda mais o campo de atuação profissional dos pedagogos e das pedagogas.

A Pnaes, instituída pela Lei 14.914/2024 (Brasil, 2024), confere autonomia às Instituições Federais de Ensino Superior para estabelecer o número de vagas para contratação de profissionais técnico-administrativos em educação, de forma a compor as equipes multiprofissionais responsáveis pela elaboração e execução de programas de assistência estudantil.

Nesse contexto, portanto, de ampliação do acesso no ensino superior, amplia-se também a pauta de demandas do público estudantil e os serviços estudantis ganham relevância. A permanência do novo público estudantil nas universidades passa a depender de um conjunto de medidas de assistência - moradia, saúde, apoio psicológico e pedagógico, dentre outras. Nesse cenário não se trata de colocar em questão a legitimidade, ou não, das demandas de assistência estudantil, mas sim de avaliar em que medida essas demandas passam a fazer parte da agenda das instituições de ensino superior, sobretudo das universidades, conforme já apontado por Kerr (1982) em seu estudo sobre as universidades estadunidenses do pós-guerra. As universidades, ao assumirem as demandas da sociedade para si, adotam também novas maneiras de pensar o ensino superior, buscando enfrentar o dilema de conciliar as diferentes e, aparentemente, inconciliáveis demandas que recaem sobre ela, como massificação e excelência, demandas heterônomas e de autonomia acadêmica etc. (Dias; Sampaio, 2020, p. 37-38).

Em relação ao serviço de apoio pedagógico, especificamente, o mais comum é que ele esteja inserido nas denominadas Pró-reitorias de Assuntos Estudantis das universidades federais. O objetivo dos profissionais que atuam nessa frente é acolher e oferecer suporte sistemático às demandas acadêmicas dos estudantes, em especial, àqueles que se encontram em risco acadêmico e que fazem parte do público socioeconomicamente mais vulnerável ao mesmo tempo. Esse apoio considera as singularidades dos aprendentes e busca contribuir para sua permanência com qualidade, especialmente diante das desigualdades de origem social, econômica e cultural que caracterizam o novo perfil do corpo discente das instituições federais de ensino superior.

Trata-se de reconhecer que, para além das dificuldades individuais, muitas vezes, os desafios enfrentados pelos estudantes estão diretamente relacionados ao contexto social de origem, cujos mecanismos operam segundo uma lógica excludente. Nesse sentido, o apoio pedagógico, enquanto política institucional inserida na assistência estudantil, revela-se uma importante estratégia para reduzir as desigualdades educacionais no interior das universidades.

No entanto, os avanços nessa área ainda carecem de consolidação, especialmente no que se refere à formação dos profissionais envolvidos e à valorização do trabalho pedagógico no contexto da educação superior. Essa compreensão, a qual vem sendo amadurecida ao longo dos anos, dialoga diretamente com minha própria trajetória no campo educacional. Nos anos de 2017 e 2018, atuei como professora de artes contratada na rede estadual e municipal de ensino da cidade de Uberlândia, vivenciando, na prática, os desafios do trabalho docente e diferentes realidades escolares.

Em 2018, buscando expandir minhas possibilidades de atuação profissional, decidi cursar uma segunda licenciatura em Pedagogia. Naquele momento, optei por frequentar um curso oferecido na modalidade à distância por uma instituição privada de ensino superior, pois dessa forma eu poderia concluir a segunda licenciatura em menos tempo, se comparado aos cursos oferecidos presencialmente.

Considerando o objetivo de complementar minha formação profissional e me preparar para concorrer a uma vaga de professora efetiva da Educação Infantil em um concurso público da prefeitura de Uberlândia, que se aproximava, essa escolha se mostrou a mais apropriada. Minha formação como professora de Teatro possibilitou-me ingressar no mercado de trabalho e arcar com os custos da segunda graduação em Pedagogia. Além disso, o curso de Licenciatura em Teatro ampliou minha compreensão sobre mim mesma e sobre o mundo que me cerca.

Esse caminho não linear, entre o estético e o educativo, entre a criação e a docência, ressoa diretamente com a concepção de inclusão apresentada por O'Campo González (2023), que a compreende como um território aberto e multifacetado, não institucionalizado e em permanente construção. Com base na visão apresentada pelo autor, a inclusão, nesse horizonte, constitui-se como um corpo de conhecimento nômade, atravessado por práticas que perpassam diferentes territórios, tensionando fronteiras epistemológicas e institucionais.

Em 2021, assumi os cargos de professora regente de turma e de profissional de apoio escolar na prefeitura municipal de Uberlândia. Como professora, estive à frente de uma turma de crianças na faixa etária de 3 anos e, posteriormente, de uma turma de 2 anos. Como profissional de apoio escolar, trabalhei auxiliando outras professoras em uma escola de educação infantil que atendia crianças de 0 a 2 anos. Entre os anos de 2017 e

2022, período em que atuei como educadora, como já mencionado, tive a oportunidade de vivenciar diferentes realidades educacionais.

Trabalhei tanto em escolas localizadas na periferia da cidade de Uberlândia, quanto em instituições situadas em áreas centrais. Assim, foi possível identificar um aspecto comum às escolas por onde passei: em todas, encontrei crianças com necessidades educacionais particulares, relacionadas ou não a deficiências. De um lado, estavam os estudantes que demandavam apoio especializado; de outro, os profissionais da educação - inclusive eu - que, em sua maioria, não possuíam formação adequada para atender as especificidades das demandas educacionais que se apresentavam no cotidiano escolar.

Mesmo os profissionais que exerciam a função de apoio escolar, cuja atuação exige, formalmente, a realização de um curso complementar de 30 horas, voltado à capacitação para o acompanhamento de estudantes considerados público da Educação Especial em sala de aula, expressavam insegurança e despreparo diante dos desafios enfrentados. A preparação limitada, somada à ausência de políticas institucionais consistentes de formação continuada, revelava um cenário de fragilidade no atendimento às diferentes demandas de aprendizagem, expondo a distância entre a previsão legal da inclusão e as condições concretas de sua realização no ambiente escolar.

As condições de trabalho, às quais os profissionais da educação precisam se submeter para garantir uma sobrevivência digna, muitas vezes, trabalhando em jornadas de dois ou até três turnos, somadas à falta de políticas institucionais que promovam uma formação permanente, dificultam a implementação das mudanças necessárias para que a escola se torne um espaço efetivamente inclusivo. Nesse sentido, segundo Franco e Gomes (2020, p. 200) afirmam, “a proposta de inclusão escolar traz implicações aos sistemas educacionais e aponta a necessidade de transformações no campo político, administrativo e pedagógico”.

As referidas autoras destacam que a formação continuada permite ao professor reconhecer-se como protagonista de sua trajetória, valorizando suas experiências e compreendendo o aluno como sujeito histórico e social em constante desenvolvimento. Franco e Gomes (2020) também defendem que a formação docente deve ser um processo contínuo, no qual a escola atua oferecendo espaços permanentes de reflexão e diálogo, promovendo a troca de vivências, o enfrentamento de dúvidas e inseguranças e o

aprofundamento teórico-prático, de modo a favorecer uma prática pedagógica mais crítica e reflexiva.

Em 2022, fui aprovada no concurso da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) para ocupar uma vaga de pedagoga na Divisão de Promoção de Igualdades e Apoio Educacional (Dipae), da Pró-reitoria de Assistência Estudantil (Proae/UFU). Tive conhecimento da realização desse concurso por meio de uma publicação feita em um grupo de *whatsapp* por uma supervisora de uma das escolas em que eu trabalhava como professora regente de sala efetiva.

Confesso que fiquei surpresa ao ler o edital do concurso e saber que havia vagas para pedagogos(as) atuarem no ensino superior, algo que até então era desconhecido por mim. Com pouco tempo para me preparar para a prova, visto que o edital já havia sido publicado e eu ocupava dois cargos na Educação Infantil da prefeitura (professora regente de turma e profissional de apoio escolar), os quais demandavam integralmente o meu dia, restava-me apenas o período noturno para estudar e cumprir as demais responsabilidades da minha função como professora, como o planejamento das aulas e a elaboração de portfólios, além das atividades cotidianas não relacionadas ao trabalho.

Durante minha formação no curso de Pedagogia, não foi abordada a possibilidade de atuação do(a) pedagogo(a) no ensino superior. As disciplinas que compunham a grade curricular concentravam-se, majoritariamente, na educação básica, com ênfase na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal delimitação curricular reflete a concepção tradicional do campo de atuação da Pedagogia, historicamente vinculado às etapas iniciais da escolarização.

No entanto, diante das já mencionadas transformações recentes nas políticas de permanência estudantil e da ampliação dos serviços de apoio pedagógico nas instituições de ensino superior públicas, atualmente tem-se um processo de consolidação de um novo espaço de trabalho para esses profissionais, ainda pouco explorado nas formações iniciais dos cursos de Pedagogia.

Essa lacuna evidencia uma defasagem entre a formação acadêmica e as novas demandas da profissão, que requerem profissionais preparados para lidar com as diferentes possibilidades que constituem o mercado de trabalho atualmente. Desse modo,

meu retorno à instituição onde concluí minha primeira graduação ocorreu em um contexto completamente novo para mim, devido às diferenças entre o campo de atuação que eu deixava (Educação Infantil) e aquele para o qual eu estava me direcionando (Ensino Superior), além do desconhecimento acerca do trabalho do pedagogo/a na educação superior.

Como já mencionado acima, fui nomeada para trabalhar na Dipae/Proae/UFU - setor responsável pelo apoio pedagógico e acolhimento psicossocial dos estudantes da universidade. Atualmente, a equipe é composta por mim, no cargo de pedagoga, um técnico em assuntos educacionais (formado em Pedagogia), uma assistente social e uma psicóloga, além de um cargo de pedagogo em cada campus fora de sede: Patos de Minas, Ituiutaba e Monte Carmelo.

Inicialmente, fui lotada na Dipae do campus de Patos de Minas, onde realizei meu primeiro atendimento como pedagoga e permaneci por um ano e meio antes de ser transferida para Uberlândia. O primeiro atendimento pedagógico foi com uma estudante encaminhada por uma professora do curso de Biotecnologia devido aos erros ortográficos recorrentes que apresentava nos trabalhos e avaliações.

No transcorrer do atendimento, levantei a hipótese de que a estudante apresentava necessidades educacionais particulares relacionadas a algum transtorno, o que foi confirmado alguns meses depois, após longa espera por uma vaga na rede pública de saúde, por meio de atendimento com um neurologista, que diagnosticou dislexia e Transtorno do Déficit de Atenção. Foi necessário elaborar um relatório detalhado sobre as dificuldades da estudante envolvendo a fala, a leitura/interpretação de textos e a escrita, juntamente com o encaminhamento da psicóloga do campus, e entregá-lo na unidade de saúde, na tentativa de que a consulta com o neurologista fosse priorizada.

O fato da estudante ter enfrentado essas dificuldades desde a infância e, ainda assim, ter chegado ao segundo período de um curso superior de uma universidade pública, chamou minha atenção. Para entender melhor o caso, entrei em contato com a sua mãe por telefone para saber como era seu comportamento na escola. A mãe, que é professora na rede estadual de ensino de uma cidade próxima a Uberlândia, chegou a lecionar para a filha no ensino fundamental e contou que ela sempre ficava nervosa durante as provas, como se não conseguisse entender o que estava escrito no papel.

Ela também mencionou que, na infância, a filha demorou a aprender a andar e era mais introspectiva, e que na adolescência preferia ficar no quarto sozinha com seus livros. Para a mãe, as dificuldades da filha estavam relacionadas ao seu perfil tímido e recluso. De acordo com o relato da discente, até o ensino médio, as provas eram oferecidas em formato de múltipla escolha, o que acredita ter facilitado a conclusão da educação básica e a sua entrada no ensino superior, apesar das dificuldades que enfrentava no contexto escolar.

Nos primeiros períodos do curso de Biotecnologia da UFU, os professores atribuíram suas dificuldades a erros de interpretação e ortografia, e apenas uma docente percebeu a necessidade de encaminhá-la ao apoio pedagógico, que, antes de 2022, não existia no campus. Ao buscar outros setores para os quais a discente poderia ser encaminhada para dar continuidade ao atendimento, constatei que a universidade não oferecia serviços e recursos de acessibilidade para atender suas demandas pedagógicas mais específicas.

Na UFU existe uma Divisão de Acessibilidade e Inclusão (Dacin), que oferece suporte a estudantes pertencentes ao público da Educação Especial, conforme definido pela legislação que rege essa modalidade de ensino, ou seja, pessoas com deficiência, transtorno do espectro do autismo (TEA) e/ou altas habilidades/superdotação.

No entanto, esse núcleo não contempla o atendimento a estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento para além do TEA, como é o caso daqueles que apresentam o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), a dislexia, entre outros. Esse recorte restritivo tem como consequência a exclusão institucionalizada de um grupo significativo de estudantes, cujas dificuldades impactam diretamente sua trajetória acadêmica, e que, de modo geral, permanecem à margem das políticas de inclusão e acessibilidade formalmente instituídas.

Por sua vez, a atuação da Dipae, na Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (Proae) da UFU, está voltada para o fortalecimento da permanência estudantil e da conclusão da graduação e da pós-graduação, por meio do acolhimento e do apoio ao percurso acadêmico do corpo discente da instituição, tendo como público prioritário estudantes bolsistas da Proae em situação de vulnerabilidade socioeconômica que, embora não atendam aos critérios formais para continuarem recebendo os auxílios da Assistência

Estudantil, enfrentam múltiplas barreiras para permanecer e progredir na universidade, as quais impactam negativamente em seu rendimento acadêmico.

No setor são realizados atendimentos individuais e coletivos voltados ao apoio pedagógico e psicossocial dos estudantes, com foco na escuta qualificada, no fortalecimento de vínculos e na orientação para o enfrentamento de dificuldades acadêmicas. Embora o público prioritário da Dipae seja composto pelos discentes bolsistas da Assistência Estudantil - os quais são acompanhados semestralmente pela equipe multiprofissional - o setor também acolhe todos os estudantes da universidade que buscam atendimento - de forma espontânea ou que são encaminhados por docentes, coordenações de curso ou outros setores institucionais.

Essa abertura amplia o escopo de atuação da equipe, ao mesmo tempo em que impõe um desafio significativo: com um número reduzido de profissionais, é preciso dar conta de uma grande diversidade de demandas, considerando que, em tese, toda a comunidade discente pode recorrer aos serviços oferecidos pelo setor. Para responder a essa complexidade, as ações são organizadas de forma articulada com outros setores da universidade, por meio de parcerias institucionais e diálogo constante com coordenações de curso, docentes e demais instâncias, com o objetivo de construir estratégias intersetoriais que contribuam para a permanência estudantil e favoreçam o êxito acadêmico.

A atuação da Dipae está, portanto, voltada para o atendimento de estudantes que, independentemente de apresentarem ou não alguma deficiência ou outra condição específica, se encontram em situação de desvantagem nos processos formativos, seja por influência de fatores socioeconômicos, culturais, subjetivos ou mesmo institucionais.

Ainda no âmbito do setor, o serviço social é responsável pela condução dos processos relacionados ao Promisaes (Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior), programa que oferece auxílio financeiro a estudantes estrangeiros, em especial, oriundos de países africanos, que cursam graduação em universidades federais brasileiras por meio do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (Pec-G). A iniciativa tem como finalidade fortalecer as relações de cooperação educacional, científica e cultural entre o Brasil e os países com os quais mantém acordos de parceria internacional.

Somado a isso, cabe ao serviço social a análise documental dos estudantes que solicitam o auxílio do Programa Bolsa Permanência, que visa reduzir desigualdades sociais e étnico-raciais, contribuindo para a formação de estudantes indígenas e quilombolas matriculados em cursos de graduação presenciais em instituições públicas federais.

Além dos atendimentos realizados pela equipe pedagógica e pelo serviço social, o setor conta também com a atuação de uma psicóloga educacional, que conduz atendimentos individuais e coletivos voltados à prevenção e promoção da saúde mental no contexto universitário. A psicóloga do setor também participa do acompanhamento dos bolsistas da Assistência Estudantil que apresentam demandas psicológicas, além de atender estudantes que procuram o serviço espontaneamente ou que são encaminhados por outros setores da universidade, compondo, assim, de forma integrada, a equipe multiprofissional responsável pelas ações da Dipae no campus de Uberlândia.

Apesar do caráter acolhedor e integrativo das ações desenvolvidas, o setor não conta, atualmente, com um quantitativo de profissionais suficiente e nem com profissionais capacitados para oferecer serviços educacionais especializados voltados às demandas de acessibilidade.

O número reduzido de profissionais que compõem atualmente a equipe impõe limitações no atendimento e acompanhamento contínuo, mesmo dos estudantes prioritários da Assistência Estudantil - aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica, indígenas e quilombolas, que recebem auxílios diretos (moradia, alimentação e etc).

Diante disso, torna-se inviável o atendimento de demandas voltadas à acessibilidade como mediação pedagógica junto aos docentes, adaptações razoáveis e etc. Como consequência, os atendimentos pedagógicos realizados pela Dipae concentram-se, em sua maioria, em aspectos mais gerais e individuais, como organização do tempo, planejamento de estudos, estratégias de estudo ativo, gerenciamento das emoções e enfrentamento da ansiedade no contexto acadêmico. Embora fundamentais, essas ações não contemplam a complexidade das necessidades envolvendo a acessibilidade dos estudantes com TDAH, dislexia, discalculia, Tea e outros transtornos do

neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem, que exigem intervenções mais direcionadas.

Tais serviços, por sua natureza, deveriam ser ofertados de forma estruturada pelos núcleos e setores de acessibilidade das universidades, conforme preconiza a legislação - no caso da UFU, pela Divisão de Acessibilidade e Inclusão (Dacin), que é a responsável institucional pelo atendimento ao público da Educação Especial e que, atualmente, não atende estudantes com outros transtornos do neurodesenvolvimento para além do Tea, como é o caso de estudantes com TDAH, dislexia e etc.

Diante desse cenário, observa-se que nem sempre há articulação entre os setores da universidade para garantir um atendimento integrado e eficaz aos estudantes que necessitam de serviços e de recursos de acessibilidade para superar as barreiras externas impostas pelo contexto universitário, e que, atualmente, não constam no rol expresso de categorias clínicas da Educação Especial, conforme as normas vigentes, o que pode gerar lacunas significativas no suporte institucional a estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem.

É importante destacar que, a maior parte das queixas apresentadas por esses estudantes, quando buscam atendimento na Dipae, está relacionada a barreiras externas presentes no meio, que dificultam seu processo de aprendizagem: metodologias de ensino, formas de avaliação, ausência de práticas pedagógicas acessíveis e relações estabelecidas em sala de aula - com professores e colegas. Tais aspectos, por envolverem dinâmicas didático-pedagógicas e outras decisões, extrapolam o alcance da atuação da Dipae, que se restringe àquilo que depende diretamente do estudante e de seu processo de organização pessoal. A ausência de mediação institucional junto aos docentes, bem como a inexistência de diretrizes inclusivas na graduação que contemplem esse público, acentuam ainda mais sua situação de vulnerabilidade na universidade.

Sendo assim, a ausência de serviços e recursos de acessibilidade, na universidade, para estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem evidencia uma lacuna estrutural nas políticas institucionais de apoio à permanência desses sujeitos, cujas necessidades educacionais de serviços e recursos de acessibilidade não são contempladas pelas normativas vigentes que restringem o público da Educação Especial.

Esse cenário revela um descompasso entre as demandas concretas desses estudantes e as ações de acessibilidade efetivamente implementadas, especialmente quando os serviços e recursos de acessibilidade de que necessitam estão circunscritos aos setores e núcleos de acessibilidade, cujas práticas, em geral, se orientam pelas categorias legalmente estabelecidas pela Educação Especial. Como consequência, há um silenciamento institucional sobre as barreiras enfrentadas por sujeitos que, embora não se enquadrem nas classificações tradicionais de deficiência, carecem de acessibilidade, permanecendo à margem das políticas de inclusão em vigor.

Além disso, na UFU, esses estudantes ainda não estão incluídos nas diretrizes acadêmicas que regem a concessão de adaptações razoáveis no âmbito da graduação, como o direito ao tempo adicional em avaliações, à utilização de recursos adaptados ou à flexibilização de prazos de entrega de trabalhos. Tal ausência de respaldo normativo compromete o princípio da democratização educacional e contribui para a perpetuação de desigualdades institucionais no interior das universidades.

Essa realidade evidencia a urgência de que todas as instituições de ensino superior se adequem às determinações da Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021, que dispõe sobre a identificação precoce e o acompanhamento educacional de estudantes com dislexia, TDAH e outros transtornos de aprendizagem. A ausência de medidas para atender o que determina a legislação representa uma falha institucional no cumprimento do direito à educação, que deve ser garantido a todos os estudantes, independentemente de terem ou não um diagnóstico clínico.

Embora a referida lei não mencione expressamente o ensino superior, entende-se que seus princípios e finalidades podem e devem ser estendidos a esse nível de ensino, uma vez que tratam de garantias educacionais que não devem se esgotar na educação básica. Ao prever a identificação, o acompanhamento e o apoio educacional a estudantes com dislexia, TDAH e outros transtornos de aprendizagem, a Lei nº 14.254/2021 reafirma a necessidade de que os sistemas de ensino se organizem para responder às especificidades educacionais desses estudantes, o que inclui, por coerência, o princípio constitucional do direito à educação, também nas universidades.

Restringir sua aplicação apenas às etapas iniciais da escolarização significaria desconsiderar que tais condições acompanham muitos estudantes ao longo de toda a sua

trajetória de vida, produzindo barreiras que também afetam sua permanência e seu êxito acadêmico no ensino superior. Desse modo, ainda que a legislação careça de regulamentação mais explícita para esse nível de ensino, sua interpretação extensiva mostra-se não apenas possível, mas necessária para sustentar políticas institucionais de acessibilidade e inclusão efetivas na educação superior.

Mesmo diante dos avanços representados pela Lei nº 14.254/2021, observa-se uma lacuna importante entre o reconhecimento formal das necessidades dos estudantes com dislexia, TDAH e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem e a existência de dispositivos normativos capazes de orientar, de modo mais objetivo, os sistemas de ensino quanto à operacionalização das medidas previstas. A ausência de diretrizes mais detalhadas sobre procedimentos, responsabilidades institucionais, fluxos de atendimento e formas de acompanhamento pode favorecer respostas fragmentadas, desiguais ou insuficientes, contribuindo para a permanência de barreiras que dificultam o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes foco desta pesquisa. Todavia, essa insuficiência normativa não exime as instituições educacionais de sua responsabilidade diante das demandas concretas que se apresentam em seus contextos, tornando necessária a organização de ações, serviços, recursos e estratégias compatíveis com suas realidades institucionais e com as necessidades identificadas entre seus estudantes, de modo a conferir efetividade aos princípios de inclusão e de garantia do direito à educação.

Sendo assim, a não adequação à legislação vigente, mesmo que seja necessário aperfeiçoá-la, compromete a efetivação do direito à educação e reforça práticas excludentes que categorizam e discriminam os estudantes com base na exigência de laudos e diagnósticos. Essa invisibilidade institucional reproduz barreiras que dificultam o pleno desenvolvimento acadêmico dos estudantes público desta pesquisa, evidenciando a urgência de se adotar práticas inclusivas que considerem as diferentes demandas e singularidades.

É, portanto, a partir desse contexto que emergiu o interesse por investigar, com maior profundidade, a Educação Inclusiva no ensino superior. Essa escolha está enraizada em um percurso formativo marcado por deslocamentos, encontros, (re)invenções e inúmeros desafios. Minha trajetória acadêmica na universidade, iniciada no campo das

Artes Cênicas, com a graduação em Licenciatura em Teatro, e, posteriormente, ampliada pela formação em Pedagogia, reflete modos plurais de acessar e produzir conhecimento.

A partir dessas vivências, primeiro como estudante, depois como educadora, emergiram inquietações e um senso de responsabilidade que me impulsionaram a aprofundar a compreensão sobre os processos de inclusão, com o propósito de aprimorar minha prática pedagógica e contribuir para o avanço das pesquisas, ainda incipientes, na área. Essa decisão culminou na minha entrada no mestrado, com o objetivo de investigar quais ações e serviços as universidades federais investigadas têm desenvolvido para promover a inclusão de estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem.

Logo, a escolha por esse tema está intrinsecamente ligada à minha trajetória escolar como um todo e também à profissional: desde a infância, quando vivenciei situações de exclusão e invisibilidade, passando por minha primeira graduação em Licenciatura em Teatro, que me proporcionou uma escuta sensível ao corpo, à expressão e às múltiplas formas de existência, até o ingresso na Pedagogia, momento em que ampliei meu olhar para os processos educativos e para a construção de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as diferentes subjetividades.

Meu interesse pelo tema intensificou-se ainda mais ao constatar, no exercício da função de pedagoga na Dipae, que estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem, ao procurarem o setor, não encontravam qualquer tipo de serviço institucional de acessibilidade voltado ao atendimento de suas demandas acadêmicas mais específicas.

Enquanto os estudantes, público da Educação Especial, são contemplados pela Divisão de Inclusão e Acessibilidade (Dacin), e a Dipae prioriza o atendimento a estudantes socioeconomicamente vulneráveis e em risco acadêmico, indígenas e quilombolas, estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem permanecem sem serviços e recursos de acessibilidade que garantam seu acompanhamento educacional no ensino superior, mesmo havendo legislação que garante esse direito.

Esse cenário tornou-se ainda mais significativo à medida que a elaboração da Política de Inclusão da UFU foi retomada concomitantemente à realização desta pesquisa, oferecendo um contexto privilegiado para refletir sobre a necessidade de ampliar o conceito de inclusão institucionalmente e efetivar medidas voltadas à acessibilidade que contemplem também esses estudantes.

Com base em minhas experiências formativas e profissional, essa reflexão crítica se reconfigurou em compromisso com a formação humana, a valorização da diferença e a defesa de processos educacionais mais inclusivos. A partir dos desafios que surgiram desde o início de minha entrada em exercício como pedagoga, esse compromisso ganhou novos contornos, desafiando-me a enfrentar os obstáculos e os silenciamentos que atravessam o cotidiano de estudantes que, embora não sejam reconhecidos expressamente como público da Educação Especial, enfrentam dificuldades concretas de permanência e participação no ensino superior.

Nesse movimento, a inclusão, para mim, deixou de ser um conceito normativo ou meramente técnico e passou a ser compreendida como um “território aberto”, conforme propõe O’ Campo González (2023): um campo de disputas e de produção de sentidos, sempre em construção, múltiplo e transgressor. A partir dessa perspectiva, a origem da minha pesquisa se inscreve como parte de um “corpo de conhecimento nômade”, que se desloca entre práticas e teorias, entre vivências e formulações acadêmicas, e que recusa as concepções que opõem sujeito e objeto, pesquisador e pesquisado.

Assim, a presente investigação nasce não apenas de uma inquietação profissional, mas de um percurso existencial e epistemológico que reconhece a inclusão como um processo que também ocorre no modo como construímos nossas perguntas, como habitamos as instituições e como nos comprometemos com a transformação do espaço universitário.

1.2 Do problema e objetivos da Pesquisa

Desse modo, consolidou-se o desejo de aprofundar, no âmbito acadêmico, as questões que, diariamente, emergem no exercício da minha profissão e que revelam lacunas nas práticas de inclusão instituídas no espaço universitário. Minha trajetória como estudante, marcada por experiências de exclusão e superação, aliada à vivência profissional como pedagoga na UFU, foi determinante para a escolha do mestrado e para a definição do tema desta pesquisa, a qual teve como objetivos específicos identificar e

descrever: 1) As ações e os serviços de inclusão e acessibilidade desenvolvidas nas universidades federais mineiras investigadas, voltadas aos estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem; e 2) O processo de realização dessas ações.

Com base nos objetivos apresentados acima, a problematização consistiu das seguintes questões: 1) Quais são as ações e os serviços de inclusão e acessibilidade desenvolvidas nas universidades federais mineiras investigadas voltadas aos estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem? 2) Como ocorre o processo de realização dessas ações?

Para responder a essas questões, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, na modalidade documental, com caráter descritivo/analítico. A fundamentação teórica se baseou em perspectivas que compreendem a inclusão como um fenômeno político, histórico e estrutural, articulado a processos de desigualdade, reconhecimento das diferenças e permanência no contexto do ensino superior. Uma vez contextualizado o objeto, os objetivos e a problematização da pesquisa, a próxima seção, apresenta a metodologia com os procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados.

2. INTRODUÇÃO AO PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção busca detalhar o percurso metodológico que orientou a presente pesquisa de mestrado intitulada: "Educação Inclusiva no Ensino Superior: o lugar dos estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem em universidades federais mineiras". O delineamento metodológico foi concebido para responder à problematização e aos objetivos do estudo, que buscam verificar se as universidades federais mineiras investigadas promovem ações voltadas à acessibilidade e inclusão de estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem, os quais não são, atualmente, considerados público da Educação Especial conforme a legislação vigente.

A experiência profissional da pesquisadora, como servidora técnico-administrativa em Pedagogia, em um setor que oferece apoio pedagógico na Pró-reitoria de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Uberlândia (PROAE/UFU), confere uma perspectiva interna valiosa para a compreensão das dinâmicas e desafios desse serviço no ensino superior, considerando o público que é o foco da presente pesquisa.

Essa vivência, que motivou o interesse pela temática, orientou a lente por meio da qual os dados foram coletados, contextualizados e interpretados. Reconhecer essa posição de proximidade com a temática investigada foi fundamental para os apontamentos realizados, permitindo uma reflexão aprofundada e situada acerca dos dados, ao mesmo tempo em que exigiu um posicionamento crítico no momento da interpretação dos resultados.

2.1 Abordagem Qualitativa e Modalidade de Pesquisa

A pesquisa em questão configura-se como um estudo qualitativo ao buscar compreender as questões de forma mais complexa e aprofundada, explorando significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que não podem ser facilmente quantificados. A abordagem qualitativa é particularmente privilegiada no campo educacional, pois permite a análise e compreensão de fenômenos que envolvem a complexidade das ações educativas de forma ampla. (Valle; Ferreira, 2024).

A opção pela abordagem qualitativa está intrinsecamente vinculada à natureza dos objetivos da pesquisa, os quais visam identificar e descrever: 1) As ações e os serviços de acessibilidade e inclusão desenvolvidas nas universidades federais mineiras investigadas, voltadas aos estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem para além do público da Educação Especial e 2) O processo de realização dessas ações.

Trata-se de um público que, embora apresente barreiras significativas no processo de escolarização, não é expressamente reconhecido como parte do público da Educação Especial, conforme a legislação vigente no Brasil.

Segundo Gomes (2002), a pesquisa qualitativa constitui um método investigativo voltado à apreensão dos fenômenos sociais, com ênfase na subjetividade dos sujeitos e nos significados por eles atribuídos à realidade vivida, priorizando a análise contextualizada ao incorporar a questão do significado e da intencionalidade como elementos dos atos, relações e estruturas sociais, vistas como construções humanas significativas.

Nesse tipo de abordagem, portanto, não se busca generalizações estatísticas, mas sim uma compreensão da realidade delimitada, o que se ajusta ao propósito de investigar as ações e os serviços de acessibilidade e inclusão em universidades federais mineiras.

A modalidade metodológica escolhida para a realização da pesquisa em questão foi a pesquisa documental de caráter descritivo e analítico, compreendida como o exame sistemático de materiais que, embora já existentes, não tenham sido previamente analisados com propósitos científicos, ou que podem ser revisitados a partir de novos referenciais teóricos e metodológicos, permitindo interpretações distintas ou complementares (Guba & Lincoln, 1981 apud Kripka; Scheller; Bonotto, 2015).

Tais materiais, designados genericamente como documentos, adquirem valor investigativo à medida que são inseridos em um processo crítico de análise, como o exame sistemático de registros oficiais e institucionais, com vistas a compreender a lógica interna das práticas sociais documentadas. Kripka; Scheller; Bonotto (2015) diferenciam a pesquisa documental da pesquisa bibliográfica. Segundo os autores:

A pesquisa documental não pode ser confundida com a pesquisa bibliográfica com a qual se assemelha, uma vez que ambas utilizam o documento como objeto de investigação. O que as diferencia é a fonte, ou seja, a característica do documento: no primeiro caso, denominam-se fontes primárias, as quais não receberam nenhum tipo de tratamento analítico, como relatórios de pesquisas ou estudos, memorandos, atas, arquivos escolares, autobiografias, reportagens, cartas, diários pessoais, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação; no segundo, as fontes são secundárias, abrangem toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema. (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p. 59).

A pesquisa documental foi pertinente para este estudo, pois as ações e os serviços de inclusão e acessibilidade formalmente instituídos são, por sua natureza, materiais documentais primários. Esses documentos constituem uma fonte rica e estável de dados, permitindo uma compreensão detalhada dos fenômenos e aprofundamento nas questões relativas à problematização do trabalho.

Tal abordagem de pesquisa ofereceu um caminho privilegiado para "decifrar" as práticas de inclusão e acessibilidade instituídas nas universidades investigadas e as peculiaridades dos documentos que as formalizam. Ao analisar esses materiais, foram identificadas as diretrizes formais e as intenções em relação à inclusão de estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem.

Segundo Gil (2022), a pesquisa documental é especialmente útil quando se busca conhecer o funcionamento interno de organizações públicas, suas diretrizes, práticas regulamentadas e estruturas formais. A diversidade e a condição original dos documentos investigados - ainda não submetidos a tratamento analítico sistemático - constituem uma potencialidade singular da pesquisa documental, permitindo ao pesquisador acessar registros que, embora não produzidos com fins científicos, oferecem pistas relevantes sobre os processos sociais e organizacionais.

Esses materiais, ao refletirem práticas, normas, decisões e representações institucionais, tornam-se elementos fundamentais para a reconstituição e a interpretação crítica da realidade investigada, contribuindo para um entendimento mais acurado dos sentidos e das estruturas que a configuram.

No presente estudo, a pesquisa documental empreendida permitiu mapear: 1) A existência de ações e serviços de inclusão e acessibilidade oferecidos aos estudantes foco da presente pesquisa nas universidades federais mineiras investigadas; 2) De que modo e por quem eles são oferecidos e 3) A vinculação institucional desses serviços (em Pró-reitorias, diretorias, núcleos etc.).

3. Universo da Pesquisa

O universo da presente pesquisa compreende os documentos elaborados entre 2020 a 2025, os quais formalizam as ações e os serviços de inclusão e acessibilidade voltados aos estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem, que não são considerados, atualmente, público da Educação Especial conforme a legislação vigente.

Os documentos foram localizados por meio da pesquisa em sites oficiais, da solicitação via “fala.br” (site governamental de acesso à informação) e por e-mail enviado a setores da Assistência Estudantil, da Graduação e dos Núcleos de Acessibilidade das duas universidades federais localizadas na região do Triângulo Mineiro (Universidade Federal do Triângulo Mineiro e Universidade Federal de Uberlândia) e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), localizada na capital mineira.

3.1 Justificativa e critérios de seleção das universidades

A escolha das universidades foi realizada com base em critérios de relevância institucional e vinculação profissional da pesquisadora. Foram selecionadas três universidades federais mineiras: a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A UFU foi incluída tanto por sua localização regional estratégica, quanto por sua importância na trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora - que concluiu sua primeira graduação nessa instituição e, atualmente, nela atua como pedagoga, o que possibilita um conhecimento mais aprofundado de sua dinâmica institucional interna e favorece o acesso às informações relativas aos documentos necessários à pesquisa.

A UFTM, por sua vez, foi selecionada pela proximidade geográfica e contextual com a UFU, compondo o recorte regional do Triângulo Mineiro. Já a inclusão da UFMG justifica-se por seu papel histórico e simbólico, sendo a mais antiga universidade federal do estado e referência na implementação de práticas inclusivas no ensino superior, o que permite ampliar a análise a partir de um contexto institucional consolidado e de maior porte.

A seleção dessas três instituições, portanto, permite unir critérios de pertinência e diversidade institucional, de modo a enriquecer o estudo proposto, possibilitando uma análise comparativa e, ao mesmo tempo, contextualizada.

4. O Processo de Coleta de Dados

A coleta de dados foi conduzida por meio de um mapeamento sistemático em sites institucionais oficiais, aliado à solicitação direta de documentos formais junto às universidades federais mineiras investigadas via e-mail e “fala.br”, como já mencionado anteriormente.

Esse processo foi complementado por contatos realizados por aplicativo de mensagens instantâneas (WhatsApp), com vistas à obtenção de informações específicas relativas à existência de práticas institucionais de inclusão e acessibilidade voltadas a estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento /transtornos de aprendizagem.

Assim sendo, sua organização aconteceu em três etapas complementares e articuladas entre si: (1) levantamento de documentos públicos disponibilizados nos sites institucionais das universidades federais mineiras investigadas; (2) contatos via e-mail e Fala.br com setores estratégicos, tais como Pró-Reitorias de Assuntos Estudantis, de Graduação e/ou núcleos de acessibilidade, com o objetivo de obter informações específicas sobre os serviços e recursos de acessibilidade oferecidos aos estudantes público da presente pesquisa; e (3) registro sistemático das informações obtidas em um banco de dados estruturado em planilha, criado para fins de organização e comparação entre as instituições estudadas.

Para viabilizar esse processo, foi elaborada uma carta de solicitação de informações, enviada por e-mail, com vistas a obter respostas sobre a existência de documentos que

regulamam as ações e os serviços de inclusão e acessibilidade junto a estudantes público do presente estudo. As respostas, bem como os dados documentais públicos, foram organizados em uma planilha de categorização que constituiu o banco de dados da pesquisa.

Essa planilha contemplou variáveis categóricas e descritivas diretamente alinhadas aos objetivos da investigação, entre as quais destacam-se: (a) existência ou não de ações e serviços de inclusão e acessibilidade voltados a estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem; (b) setor institucional responsável pela oferta das ações; (c) documentos normativos e regulamentadores descritivos dos serviços oferecidos.

A construção desse banco de dados possibilitou a triangulação entre fontes documentais e respostas institucionais, bem como a realização de análises comparativas entre as universidades investigadas, oferecendo subsídios empíricos para a identificação de padrões, singularidades e lacunas envolvendo a inclusão e acessibilidade de estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem no ensino superior.

4.1 Documentos Institucionais

Foram coletados documentos regulamentadores das práticas institucionais de acessibilidade e inclusão dos estudantes público da pesquisa em questão. Os documentos incluíram regimentos internos, resoluções, páginas de serviços em sites institucionais e editais, que formalizam e descrevem as ações e os serviços nesse processo.

O acesso a esses documentos foi fundamental, pois representa a formalização e a comunicação das práticas institucionais inclusivas. A análise desses materiais permitiu mapear a existência, a estrutura e o escopo dos serviços e ações de inclusão e acessibilidade, bem como o reconhecimento institucional do corpo discente que apresenta condições específicas relacionadas a transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem, como o TDAH e a dislexia, por exemplo.

Para a obtenção dos documentos foi feito contato com as 3 universidades federais de Minas Gerais por e-mail e/ou *whatsapp*, e pelo canal de obtenção de informações oficial do governo, o Fala.br, como já mencionado anteriormente. Inicialmente foi enviado um

e-mail formal às Pró-reitorias de Assuntos Estudantis ou setores equivalentes e aos núcleos de acessibilidade, apresentando a pesquisa, seus objetivos e solicitando os documentos pertinentes para a sua realização.

A condução do estudo em questão, embora metodologicamente estruturada, não está isenta de limitações. A utilização de contato remoto, como o envio de e-mails, frequentemente apresenta taxas de retorno reduzidas, exigindo o emprego de estratégias de acompanhamento e reiteradas tentativas de comunicação para viabilizar a coleta de informações.

Embora a pesquisa documental se baseie, conforme observa Gil (2022), na análise de materiais que não foram originalmente produzidos com fins científicos, o fato de a obtenção desses documentos ocorrer por meio de buscas em sites oficiais e solicitações formais pode levar à recepção de registros filtrados ou ajustados à imagem institucionalizada da universidade. Esse aspecto demanda, por parte do pesquisador, uma postura analítico-crítica contextualizada quanto à origem, função e formato dos materiais recebidos.

Além disso, a inexistência de documentos foi considerada como um dado relevante da pesquisa. Essa lacuna formal pode indicar a inexistência de práticas institucionais de acessibilidade estruturadas, ou mesmo a invisibilidade da demanda dos estudantes público da pesquisa por parte dos gestores. Por isso, foi incorporado à análise como elemento significativo para a compreensão do fenômeno investigado, uma vez que também contribui para a construção do conhecimento sobre os limites e os desafios da inclusão de estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem no ensino superior, possuindo, assim, valor epistêmico.

5. A Análise de Dados

A análise dos dados coletados teve como foco a identificação e a descrição de forma crítica de como as universidades federais mineiras investigadas têm promovido a acessibilidade e a inclusão de estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem em seus espaços.

5.1 Técnica de Análise: Análise de Conteúdo

A técnica principal para o tratamento dos dados documentais utilizada foi a análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2016). Para a autora, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que permite analisar um grupo de dados, sendo amplamente utilizada em pesquisas qualitativas, especialmente na área da Educação, por sua eficácia na compreensão de conteúdos, mesmo que não manifestos, de um discurso. Essa técnica é particularmente adequada para a pesquisa documental, pois possibilita a sistematização e a organização de informações textuais, transformando dados brutos em categorias e unidades de análise significativas.

5.1.1 Fases da Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo, segundo Bardin (2016), organiza-se em três fases principais, que embora apresentadas de forma cronológica, interagem entre si de modo dinâmico, permitindo retornos e avanços entre uma e outra.

a) Pré-análise: essa etapa inicial envolve a organização sistemática do material e uma leitura exploratória, com o objetivo de estabelecer uma visão global e definir o *corpus* da pesquisa. A partir dos documentos selecionados, realiza-se uma avaliação preliminar que considera o contexto histórico de produção, autoria, autenticidade, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave.

b) Exploração do material: nessa etapa, ocorre a codificação e a categorização dos dados. A codificação consiste em um processo de transformação das informações brutas em unidades de registro, ou seja, fragmentos do conteúdo documental que expressam uma ideia, fato ou tema relevante para o estudo.

Essas unidades são posteriormente agrupadas em categorias, que são conjuntos temáticos mais amplos capazes de organizar e sintetizar significados recorrentes. A categorização, portanto, estrutura e sistematiza a informação, permitindo identificar relações entre os dados e facilitar a sua interpretação.

Nesse processo, buscou-se evidenciar temas centrais, palavras-chave e conceitos relacionados aos serviços e ações de acessibilidade e inclusão voltados aos estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem.

c) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: na última fase, as categorias e indicadores previamente definidos são articulados ao problema de pesquisa, ao referencial teórico e ao contexto institucional. Aqui, a interpretação vai além da simples descrição, procurando atribuir significados e estabelecer conexões entre os dados e a realidade investigada.

5.3. Quadros síntese das categorias analíticas

Os quadros a seguir sistematizam, por categoria analítica, as informações extraídas dos textos e documentos analisados para as três universidades investigadas.

Quadro 1: Categoria analítica: Ações de Apoio Educacional

Indicadores Analíticos	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Setor Responsável	Divisão de Promoção de Igualdades e Apoio Educacional (Dipae/Proae)	Setor de Acompanhamento Pedagógico Discente (Saped/Proace)	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (Nai)
Fontes Documentais	Páginas eletrônicas da Proae; Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (Pide).	Páginas eletrônicas da instituição; Relatório Anual Proace (2024); Edital de Monitoria Inclusiva; Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).	Site institucional; Informativo interno do Nai.
Inclusão de Estudantes público da pesquisa	Não aparecem de forma explícita. São contemplados de maneira genérica no campo ampliado do suporte psicossocial e apoio pedagógico geral.	Aparecem de forma explícita, por meio da categoria mais ampla "Necessidades Educacionais Específicas" (NEE) no Edital de Monitoria Inclusiva	Visibilidade restrita. Ocultados nos canais públicos, mas nomeados expressamente nas normativas internas de circulação restrita.

Fonte: Elaboração Própria com base em dados das instituições.

Quadro 2: Categoria analítica: Serviços e Recursos de Acessibilidade

Indicadores Analíticos	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Setor Responsável	Divisão de Acessibilidade e Inclusão (Dacin)	Setor de Acessibilidade (Seace/Proace)	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (Nai)
Fontes Documentais	Página eletrônica da Dacin; Respostas via Fala.BR; Pide/UFU.	Regulamento de Graduação (Res. CONSU 86/23); Editais de Tutoria Inclusiva; Fala.BR.	Página eletrônica do Nai; Regime Acadêmico Especial para Permanência (RAEP); PDI (2024-2029), documentos de circulação restrita.
Acesso a Recursos Específicos do Setor	Os serviços especializados em sentido estrito são restritos ao público da Educação Especial.	Ofertado de modo aberto através de dispositivos como o "Selo Acessibilidade" e o edital de "Tutoria Inclusiva".	Concede tempo extra para provas e avaliações, mas sob fluxo interno sem ampla difusão pública institucionalizada.
Exigência de Laudo Clínico / Filtro Médico	Forte ancoragem clínica. Vincula rigidamente o direito ao AEE à apresentação de laudos médicos atualizados.	Foca nas dificuldades e barreiras impostas pelo ambiente, mas com exigência de laudo ou relatório médico para acesso aos serviços especializados.	A avaliação biopsicossocial realizada por equipe multiprofissional, com a obrigatoriedade de laudo médico.

Fonte: Elaboração Própria com base em dados das instituições.

Essa abordagem possibilitou compreender de que maneira as diferentes práticas institucionalizadas se relacionam com a concepção de inclusão como fenômeno complexo, permeado por desigualdades e disputas por reconhecimento. A análise também buscou revelar lacunas e fragilidades envolvendo a ausência de documentos que regulamentam os serviços e ações destinadas aos estudantes, público do presente estudo, segmento que frequentemente permanece invisibilizado nas instituições de ensino superior.

Além disso, nos termos da Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026, declara-se que foram utilizadas ferramentas de inteligência artificial generativa no processo de elaboração da presente dissertação, especificamente o ChatGPT Thinking, em versão paga, e o Gemini Pro, em sua versão mais recente, como ferramentas de apoio à pesquisa com a finalidade de correção gramatical e refinamento textual.

Ressalta-se que o uso dessas ferramentas esteve restrito ao apoio na revisão da redação, sem substituição da autoria intelectual da pesquisa, sendo a responsabilidade integral pelo conteúdo final, pela análise realizada e pelas conclusões apresentadas de inteira responsabilidade da autora.

Por fim, esta seção detalhou o rigoroso percurso metodológico empreendido, desde a escolha da abordagem qualitativa e da pesquisa documental, passando pela coleta de dados, até a análise de conteúdo. A próxima seção apresenta o referencial teórico que embasou a pesquisa em questão.

3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Esta seção apresenta os fundamentos teóricos que sustentam a presente pesquisa, articulando o debate sobre a Educação Inclusiva a partir de três movimentos principais, que se encadeiam de forma progressiva. No primeiro tópico, abordam-se os conceitos e as concepções construídas acerca da Educação Inclusiva ao longo do tempo, bem como as disputas em torno das noções de deficiência, inclusão e acessibilidade, tendo em vista as implicações dessas categorias para a compreensão do lugar ocupado pelos estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem no ensino superior.

Em seguida, no segundo tópico, examinam-se os marcos legais e políticos que orientam a Educação Inclusiva no Brasil, com destaque para documentos internacionais e legislações nacionais que apontam para uma concepção de educação como direito de todos.

No terceiro tópico, focaliza-se o contexto de democratização do ensino superior, discutindo-se como os princípios e marcos anteriormente apresentados se materializam - ou não - nas universidades federais brasileiras, moldando as ações e os serviços de inclusão e acessibilidade direcionados aos estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem, tendo em vista suas especificidades.

Para finalizar, o último tópico permitiu articular, de forma progressiva, os planos conceitual, político e normativo da Educação Inclusiva, evidenciando que a discussão sobre inclusão e acessibilidade no ensino superior não pode ser dissociada nem das disputas em torno dos conceitos de inclusão, deficiência e acessibilidade, nem dos limites impostos pela legislação vigente.

A literatura analisada mostra que estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem ocupam uma posição de invisibilidade nas políticas de inclusão e acessibilidade no ensino superior: embora enfrentem barreiras importantes que limitam a participação acadêmica, não integram,

atualmente, o público da Educação Especial e, por isso, frequentemente permanecem à margem dos serviços e recursos de acessibilidade institucionalizados.

Essa lacuna justifica a relevância da presente pesquisa, que busca compreender como as universidades federais mineiras investigadas têm respondido às demandas desse grupo de estudantes.

Essa organização da seção buscou construir um percurso analítico passando pelas concepções e legislações às práticas institucionalizadas, preparando o terreno para a descrição crítica e reflexões acerca dos caminhos percorridos pelas universidades federais mineiras investigadas na promoção da inclusão do público da pesquisa em questão.

3.1. Educação Inclusiva: tramas e tessituras conceituais

A necessidade de fornecer uma definição mais complexa é um ponto-chave de partida para qualquer prática de pesquisa. A busca por uma definição clara não deve ser interpretada como um sistema de domesticação nem como uma focalização imperialista. Todo sistema de definição contribui para determinar as regras de uso que o pensamento da Educação Inclusiva exige, a fim de evitar que o uso desmedido ou frouxo do próprio termo passe a governar suas políticas de produção do conhecimento. A busca por uma definição é a tarefa crítica de encontrar as condições de escutabilidade e enunciabilidade de seu campo de fenômenos, é abrir-se para falar em sua própria língua. (O’Campo, 2023, tradução nossa, p. 148)²

A partir da epígrafe acima é possível inferir que O’Campo (2023) compreende a Educação Inclusiva como um território investigativo aberto, cujo objeto não pode ser capturado pelos paradigmas atuais de nenhuma disciplina em particular. Para tornar visível esse caráter transbordante, o autor recorre à metáfora de um “corpo móvel de conhecimentos”, que “viaja sem rumo fixo por uma infinidade de geografias acadêmicas dispersas”, interferindo nas dinâmicas de produção do conhecimento em múltiplos

²Original: “La necesidad de proveer una definición más compleja es clave en el punto de partida de cualquier práctica de investigación. La búsqueda de una definición clara no debe ser interpretada como un sistema de domesticación ni como una focalización imperialista. Todo sistema de definición contribuye a la determinación de las reglas de uso que exige el pensamiento de la educación inclusiva, a objeto de evitar que el uso desmedido o laxo del propio término gobierne sus políticas de producción del conocimiento. La búsqueda de una definición es la tarea crítica de encontrar las condiciones de escuchabilidad y enunciabilidad de su campo de fenómenos, es abrirse a hablar en su propia lengua.” (O’Campo, 2023, p. 148).

territórios e estimulando o dinamismo e a criatividade entre estes campos (O’Campo, 2023, p. 150).

Para o autor, essa configuração faz com que a Inclusão e a Educação Inclusiva se situem nas fronteiras entre áreas do saber como interculturalidade, multiculturalismo, estudos críticos da deficiência, interseccionalidade, decolonialidade, debates feministas, entre outros. Apesar dessa interface ampla e do interesse em denunciar diferentes assimetrias que atravessam as trajetórias de diversos coletivos estudantis, O’Campo (2023) sustenta que a Educação Inclusiva, enquanto campo epistêmico, ainda não foi capaz de oferecer uma contribuição teórico-metodológica suficientemente consistente para explicar as articulações entre essas dimensões e seus efeitos materiais e subjetivos, deixando importantes lacunas epistemológicas em aberto.

Ao caracterizar a Educação Inclusiva como uma teoria viajante, nômade e diaspórica, O’Campo (2023) a vincula à ideia de “campos abertos”, marcados por porosidade e movimento. No entanto, critica o fato de que, na prática, determinados temas e abordagens têm sido privilegiados de tal modo que acabam por inserir, nesse “corpo de conhecimento viajante”, um centro e um modo de existência que distorcem seus sentidos e limitam o encontro com sua verdadeira natureza crítica.

Entre essas distorções de sentido, O’Campo (2023) destaca a forte vinculação da Educação Inclusiva ao regime epistêmico e didático da Educação Especial, entendido como “regime especial-cêntrico”, o que, para o autor, acabaria reduzindo o escopo investigativo da inclusão ao universo da deficiência tal como tradicionalmente tratado, obscurecendo sua origem e seu desenvolvimento como área de conhecimento primordialmente ancorada no social. O’Campo (2023) afirma que essa redução produz uma espécie de pseudoteorização: sob a aparência de inclusão, mantém-se um projeto político voltado à conservação das estruturas de poder, esvaziando o potencial transformador da Educação Inclusiva.

Em contraposição a essa concepção desviante, o autor defende que a Educação Inclusiva deve ser assumida como teoria social crítica e como “projeto de conhecimento em resistência”, isto é, como um campo que precisa compreender como seus conceitos e práticas operam no interior da sociedade para não se colocar a serviço da dominação.

Nesse sentido, O’Campo (2023) propõe alguns desafios centrais: construir categorias analíticas capazes de traduzir a inclusão em termos de teoria crítica, organizar um léxico próprio em sintonia com a multiplicidade que marca seus conceitos epistemológicos e consolidar uma “epistemologia da esperança” ancorada em atributos como resistência, múltiplas conexões e transformação social.

Tal perspectiva confere à Educação Inclusiva o estatuto de um corpo de conhecimentos em permanente movimento, situado na interface entre teoria social crítica, teoria cultural e uma teoria educacional pós-crítica “construída fora e para além” dos entendimentos acadêmicos tradicionais, voltado a explicar o mundo e seus processos culturais e pedagógicos e a imaginar formas de coexistência mais justas para todos (O’Campo, 2023).

Coadunando com as reflexões apresentadas acima, assim afirma Mantoan (2015, p. 21-22):

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas e de gênero, entre outras, são cada vez mais desveladas e destacadas, sendo esse descortinar condição imprescindível para entender como aprendemos e compreendemos o mundo e a nós mesmos. Nosso modelo educacional mostra há algum tempo sinais de esgotamento, e, nesse vazio de ideias que acompanha a crise paradigmática, surge o momento oportuno das transformações. Um novo paradigma do conhecimento está emergindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural. Redes cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das comunicações e informações, estão rompendo as fronteiras das disciplinas e estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas e do mundo em que vivemos.

Ao citar Santos (1995, apud Mantoan, 2015), a autora critica o pensamento acadêmico tradicional que reconhece e valoriza apenas um único modelo de cientificidade, em detrimento de outros saberes e formas de entendimento, de modo a ignorar a amplitude de possibilidades de produção de reflexões e manter rígidas suas fronteiras de conhecimento.

Mantoan (2015) destaca ainda que a escola, cujo sentido pode ser ampliado e estendido também às instituições de ensino superior, embora tenha se democratizado em

termos de acesso, abrindo-se a novos grupos sociais, não procedeu de igual maneira em relação aos conhecimentos que esses grupos trazem consigo para dentro das salas de aula.

Em sua análise, a instituição escolar, de modo geral, continua excluindo aqueles que desconhecem o tipo de conhecimento que ela legitima e, ao confundir democratização com massificação do ensino, acaba por impedir o diálogo entre diferentes lugares epistemológicos. Para a autora, torna-se imprescindível, portanto, questionar o modelo que rege os processos educativos atualmente - em todos os níveis - o qual se subdivide em áreas específicas, constituindo, assim, entraves para quem busca a transformação e inovação dos sistemas de ensino formais.

Mantoan (2015) argumenta que os sistemas escolares apresentam grande resistência à mudança porque se estruturam a partir de um modo de pensar que fragmenta a realidade, autorizando a separação dos alunos em “normais”, “anormais” e “com deficiência”, a divisão das modalidades de ensino em regular e especial e a classificação dos professores em especialistas de áreas específicas.

Essa organização, segundo a autora, está ancorada em uma lógica determinista, mecanicista, formalista e reducionista, típica do pensamento científico moderno, que desconsidera dimensões subjetivas, afetivas e criadoras - justamente aquelas sem as quais se torna difícil romper com o modelo educacional tradicional e operar a virada exigida pela perspectiva da inclusão.

Essa reviravolta exige, em nível institucional, a extinção das categorizações e das oposições excludentes - iguais *versus* com deficiência - e, em nível pessoal, que busquemos articulação, flexibilidade, interdependência e transversalidade entre as partes que se conflitavam em nossos pensamentos, ações e sentimentos. Tais medidas se confrontam com as escolas conservadoras, tradicionais, em que ainda muitos de nós atuamos e nas quais fomos formados para ensinar. Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças. Chegamos a um impasse, como afirma Morin (2001), pois, para se reformar a instituição, temos de reformar a mente, mas não se pode fazê-lo sem uma prévia reforma das instituições (Mantoan, 2015, p. 24)

Dando sequência a esse pensamento, Mantoan (2015) assinala que, apesar dos avanços alcançados no Brasil, a inclusão ainda provoca tensões em diferentes segmentos:

entre associações de pais que se mantêm vinculadas a paradigmas assistencialistas tradicionais voltados às suas clientela; entre professores da educação especial, que temem perder o espaço conquistado nas escolas e nas classes especiais; e também em grupos de pesquisa das universidades.

De modo análogo, quando a pesquisa acadêmica em Educação Inclusiva é continuamente filtrada por recortes temáticos rigidamente ancorados em um público “oficial” ou em categorias epistemológicas demasiadamente restritivas, corre-se o risco de invisibilizar sujeitos, experiências e demandas que não se enquadram nesses marcadores, mas que são constitutivas das desigualdades educacionais existentes no interior dos espaços universitários.

Nessa direção, tensionar essas fronteiras, no âmbito da pós-graduação, não se relaciona apenas a uma escolha pessoal de tema de pesquisa, mas a um posicionamento político-epistemológico que reivindica da universidade o compromisso com aqueles que têm sido sistematicamente excluídos, justamente por não fazerem parte de categorias tradicionais “especiais”.

Quanto à inclusão, questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da educação comum como também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos devem frequentar as salas de aula do ensino regular. O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que foi anteriormente excluído. O mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos, estruturado em função dessas necessidades. A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (Mantoan, 2015, p. 27-28).

Plaisance (2015), por sua vez, destaca que o vocabulário da integração representou um marco importante no movimento de superação da lógica tradicional da Educação Especial. Enquanto esta se organizava historicamente sobre a base da separação - com a manutenção de instituições e classes especiais apartadas do ensino comum -, a proposta da integração buscou aproximar, ainda que parcialmente, o setor especial e o setor regular, ao menos para determinados grupos de crianças.

O autor observa que a forma como a integração foi interpretada e implementada variou significativamente entre os países, em função de seus passados institucionais, de suas culturas e dos profissionais envolvidos. Entre os exemplos por ele analisados, a Suécia e a Itália aparecem como casos emblemáticos, ainda que situados em extremos geográficos distintos da Europa. Na Suécia, amparada pelo modelo de Estado de bem-estar social, a aposta recaiu sobre a transformação de ambientes educativos considerados inadequados às crianças, priorizando a adaptação das estruturas comuns às suas necessidades.

Na Itália, por outro lado, em nome de um ideal político de caráter mais radical, a tentativa foi a de extinguir escolas e turmas especiais e, simultaneamente, promover uma reforma pedagógica ampla. Plaisance (2015) pontua que o elemento comum entre essas experiências, especialmente ao longo da década de 1970, foi a busca pela desinstitucionalização, isto é, o esforço de suprimir as instituições totais - fechadas sobre si mesmas - em favor da presença das pessoas nos circuitos considerados normais da vida social e escolar.

O autor ressalta que a Educação Especial se constituiu historicamente sobre uma cultura de separação, na qual determinadas crianças eram educadas fora do âmbito da escolarização comum ou mesmo consideradas “ineducáveis” e, por isso, destinadas a classes e instituições segregadas; destaca que o próprio princípio da educabilidade de todos, incluindo as crianças com deficiência, demorou a se afirmar, permanecendo em disputa até, pelo menos, a década de 1970 em diversos países europeus; defende que, embora novas expressões pareçam mais modernas e menos estigmatizantes, elas não estão isentas de ambiguidades.

Plaisance (2015)) argumenta ainda que o termo “deficiente”, por exemplo, rejeitado na língua inglesa por ser considerado demasiado pejorativo, segue em uso oficial no contexto francês, gerando debates em torno da noção de “situação de deficiência”, mais afinada com abordagens situacionais no plano internacional.

Quanto à expressão “necessidade educativa especial (ou particular)”, oriunda de estudos britânicos do final dos anos 1970, de acordo com o autor, ela tem o mérito de ultrapassar a visão estritamente médica da deficiência e ampliar o foco para um conjunto mais abrangente de crianças com diferentes dificuldades; contudo, adverte que, em seu

uso concreto pelos atores da educação, essa categoria pode converter-se em uma nova forma de rotulação, funcionando como uma espécie de “supercategoria”.

Os tipos de ação educativa também foram progressivamente reformulados além do “especial” em termos de integração e, principalmente a partir dos anos 2000, em termos de inclusão. A mudança da educação integrativa para a educação inclusiva não é apenas um efeito da retórica modernista, pois introduz uma nova visão da adaptação: não mais uma adaptação das crianças às estruturas existentes, mas, ao contrário, das instituições educativas à diversidade de crianças, o que implica transformações em termos de acolhida e currículo para que algumas delas não se tornem “excluídos do interior”. Nesse sentido, a vigilância continua sendo indispensável por parte dos profissionais da educação para que sempre saibam eliminar, dentre suas práticas, os obstáculos que ainda persistam contra a participação de todos nos espaços comuns de vida (Plaisance, 2015, p. 237)

Com base no fragmento destacado acima, é possível depreender que essa mudança de paradigma da integração para a inclusão, contudo, não foi traduzida de forma imediata em mudanças concretas no cotidiano das instituições de ensino formais. Há um descompasso temporal importante entre a incorporação de novos conceitos nos textos legais e no discurso pedagógico e a efetiva reorganização das práticas educativas.

Em outras palavras, embora a retórica da inclusão já esteja amplamente disseminada, o modo como muitos espaços organizam suas rotinas, currículos, avaliações e formas de atendimento aos estudantes ainda está ancorado em lógicas integrativas: o estudante “diferente” é admitido no espaço comum, mas permanece como “corpo estranho”, que deve se adaptar ao que já está posto, sob o risco de se tornar um “excluído do interior”.

Essa distância é particularmente visível no ensino superior, em que a cultura institucional segue fortemente atravessada por uma racionalidade neoliberal, centrada na produtividade acadêmica, na competição e na eficiência (Michels e Garcia, 2014). Nesse cenário, questões sociais, como as desigualdades de acesso, permanência e participação, frequentemente são tratadas como temas periféricos ou como responsabilidade de setores “especializados”, e não como eixo estruturante do projeto formativo da universidade pública.

Desse modo, ainda que se fale em inclusão, a maior parte das ações concretas permanece no registro da integração: concessão pontual de adaptações, respostas individualizadas, encaminhamentos a serviços específicos, sem que isso implique uma revisão mais profunda das formas de ensinar, avaliar e conceber a aprendizagem. A demora em se adotar, de fato, o paradigma inclusivo faz com que a promessa de “educação para todos” continue, em grande medida, restrita ao plano normativo, enquanto a vida cotidiana nas instituições de ensino, especialmente nas universidades, segue marcada por barreiras simbólicas, pedagógicas e institucionais que limitam a participação plena dos estudantes historicamente excluídos dos processos educacionais.

Esse modo de compreender a educação foi legitimado, ao longo do tempo, por instituições e práticas “especiais” que reproduziam relações sociais e de poder hierarquizadas, por meio das quais grupos humanos eram classificados de forma subalterna, convertendo diferenças humanas em desigualdades e em situações de injustiça social. (Sassaki, 2005 apud Barbosa, Fialho e Machado, 2018).

Nessa perspectiva, Mantoan e Lanuti (2022, p. 49) argumentam que:

A inclusão escolar se alinha aos movimentos pós-modernos, partindo da impossibilidade de almejar e criar turmas homogêneas, uma vez que entende cada aluno como um ser singular, que não se define por qualquer atributo que possui. A diferença de cada estudante é, portanto, incompatível com a tentativa de universalização dos seres humanos e com qualquer identificação desse aluno por um ou mais atributos definidos de fora, como vinha determinando a Modernidade. (...) A Pós-modernidade elimina as competições, o conhecimento padronizado, as oposições entre os estudantes, a comparação entre os padrões científicos que expressam a capacidade intelectual, as deficiências ligadas à tipologia humana, dentre outras.

A reflexão apresentada acima impulsiona o debate em direção a uma crítica ao modelo moderno de escolarização, ao mostrar que a inclusão escolar se contrapõe à tentativa de produzir turmas homogêneas e de definir os estudantes a partir de atributos fixos e externos. É justamente nesse ponto que a noção de diferença ganha centralidade, pois permite aprofundar o questionamento dos sistemas de ensino que tomam um determinado perfil de aluno como medida de normalidade e, a partir dele, classifica e exclui aqueles que dele se afastam.

Seguindo por esse caminho, Oliveira (2025) sustenta que recorrer a Deleuze e às filosofias da diferença é fundamental para problematizar essa lógica educacional que reduz a diferença a identidades previamente definidas e a critérios rígidos de classificação. Em contraposição, a autora destaca que a diferença não deve ser entendida como atributo de alguns sujeitos em relação a outros, mas como dimensão constitutiva do próprio ser, o que exige repensar radicalmente os modos como as instituições de ensino nomeiam, organizam e hierarquizam os estudantes.

Silva (2002 apud Oliveira, 2025), argumenta que reduzir a diferença ao “diferente” significa subordiná-la à identidade, quando, na verdade, a diferença não se esgota na relação entre os sujeitos considerados diferentes entre si, mas se expressa como um contínuo devir-outro do próprio ser. Trata-se, assim, de pensar a “diferença em si”, que desfaz a oposição entre modelo e cópia e afirma a singularidade dos sujeitos em seus contínuos processos de transformação.

Nessa direção, a problematização da diferença permite avançar para a compreensão de como certas singularidades passam a ser socialmente nomeadas, classificadas e hierarquizadas. Se a diferença, em sentido ontológico, diz respeito à condição própria do ser e não deveria ser reduzida a identidades fixas, no plano histórico e social ela é frequentemente relacionada a categorias que definem quem se afasta do padrão considerado normal. É justamente nesse movimento que a deficiência pode ser compreendida não como um dado natural, mas como parte de uma construção produzida por valores, normas e critérios culturalmente estabelecidos.

Piccolo (2023), em sintonia com esse argumento, retoma os diferentes sentidos atribuídos ao termo “deficiência”, ao longo da história, para demonstrar que sua definição não decorre exclusivamente de uma condição corporal ou funcional, mas da forma como determinados atributos e características passam a ser considerados culturalmente. Nessa perspectiva, o que uma sociedade reconhece como deficiência depende dos padrões de normalidade que ela produz, dos corpos e comportamentos que privilegia e dos modos pelos quais interpreta as singularidades humanas.

Desse modo, a deficiência deixa de ser compreendida como uma condição neutra ou natural e passa a ser analisada como categoria histórica e socialmente construída, atravessada por relações de poder, por expectativas e por critérios culturais que

distinguem quem é considerado apto, produtivo e normal e quem é situado em posição de desvio, falta ou limitação.

Piccolo (2023) pontua que os diferentes modos de interpretar determinados comprometimentos - que podem ou não ser entendidos como deficiência - estão vinculados a critérios culturais situados, atravessados por estigma e relações de poder, e só se tornam evidentes quando o sujeito vivencia discriminação em função de limitações funcionais percebidas. Desse modo, a participação de pessoas com deficiência em atividades e funções coletivas é condicionada tanto pela extensão desses comprometimentos quanto pela maneira como a deficiência é interpretada e pelos modos como os espaços são organizados.

Isso posto, pode-se concluir que não há deficiência fora de determinadas estruturas sociais, pois o rótulo e a categorização derivam dessas formas de organização mais do que do dano físico ou sensorial em si; é, portanto, a necessidade social de atribuir o qualificativo de “deficiente” que produz, socialmente, a própria deficiência. Logo “uma pessoa com comprometimentos somente é deficiente em relação a um conjunto de condições sociais e históricas. Não se trata de algo natural que sempre existiu ou resiste ao tempo. É contingente e situacional”. (Stiker, 2005 apud Piccolo, 2023).

A partir da perspectiva que compreende a deficiência como construção social - isto é, como resultado da interação entre impedimentos e barreiras produzidas historicamente, e não apenas como um atributo individual do sujeito -, França (2013) sustenta a necessidade de deslocar o foco da “correção” da pessoa para a transformação dos contextos.

O autor aponta que esse deslocamento teórico foi crucial para impulsionar lutas políticas ao compreender a deficiência não como defeito intrínseco ao corpo, mas como desvantagem produzida socialmente. Ao mesmo tempo, França (2013) indica limites do modelo social quando este tende a desconsiderar o impacto das próprias condições de saúde em determinados casos, evidenciando a necessidade de abordagens mais complexas; compreende que se trata de um entendimento ainda em disputa, que convive com concepções fortemente marcadas pelo “Modelo Médico da Deficiência”, mas que tem ganhado centralidade nos marcos legais e nos debates críticos sobre inclusão.

Já o chamado “Modelo Social da Deficiência”, parte da ideia de que a deficiência está atrelada às experiências de exclusão sofridas por pessoas com determinadas lesões no corpo (França, 2013). Conforme aponta França (2013), esse modelo atribui à deficiência o status de um modo de vida imposto socialmente a pessoas consideradas “anormais” em função de suas lesões corporais, marcado pela opressão desses sujeitos, em contraposição ao “Modelo Médico”, que atribui a causa dos problemas sociais enfrentados pelas pessoas deficientes ao corpo lesionado.

O autor traz a definição de “lesão” elaborada pela UPIAS (*The Union of the Physically Impaired Against Segregation* - entidade responsável pela concepção de deficiência como um fenômeno de natureza social) “como a falta completa ou parcial de um membro ou ter um membro, órgão ou uma função do corpo com defeito” (França, 2013, p. 60), enquanto a deficiência “como a desvantagem ou restrição de atividade causada pela organização social contemporânea que não (ou pouco) leva em consideração as pessoas que possuem uma lesão, e assim as exclui da participação das atividades sociais” (ibidem).

Apesar das críticas a esse modelo, que se voltam basicamente à falta de aprofundamento de seus argumentos teóricos, assim aponta França ao citar Barnes e Oliver (1993, apud França, 2013, p. 71-72):

Por seu turno, no âmbito acadêmico, o Modelo Social da Deficiência pode ser tido como inovador e pouco conhecido. Como objeto sociológico, a deficiência tem potencial para fomentar importantes debates e revelar os meios pelos quais o princípio normalizador permeia a sociedade, portanto possui grande potencial analítico. Contudo, na prática, a incapacidade de transcender o imperativo do corpo e perceber a deficiência como um desvio social é um desafio para a apropriação desse objeto e o arcabouço teórico sobre ele desenvolvido.

A despeito desse avanço trazido pelo Modelo Social da Deficiência, o que se observa, na prática, no interior de muitos estabelecimentos de ensino, ainda é uma forte presença de perspectivas ancoradas no Modelo Médico. Em vez de compreender a deficiência como resultado da interação entre impedimentos e barreiras, as dificuldades vivenciadas pelos estudantes que necessitam de suporte para transpor essas barreiras seguem sendo atribuídas prioritariamente a déficits individuais, localizados no corpo ou na mente, o que se expressa na cobrança por diagnósticos, laudos e classificações para

legitimar o acesso a serviços e recursos de acessibilidade, especialmente na educação superior.

Nessa perspectiva, a concepção de deficiência formulada pelo Modelo Social permite compreender porque, no ordenamento jurídico brasileiro, as pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) passaram a ter seus direitos garantidos na condição de pessoas em “situação de deficiência”: não porque se queira reduzir sua experiência a uma categoria médica fixa, mas porque se reconhece que a interação entre suas características e as barreiras externas pode limitar sua participação plena em igualdade de condições.

Se esse raciocínio sustenta a garantia de direitos aos autistas, ele também deveria orientar, no campo da inclusão educacional, independentemente do nível de ensino, o reconhecimento de estudantes com outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem, como o Transtorno do Déficit de Atenção - TDAH e a dislexia, por exemplo, quando essas condições, em interação com barreiras pedagógicas, atitudinais, comunicacionais e etc., produzem desvantagens concretas em seus percursos acadêmicos.

A exclusão desse público da Educação Especial parece relacionar-se menos à impossibilidade de rever seus contornos e mais à falta de interesse em tensionar uma delimitação que já se mostrou historicamente mutável, uma vez que esse público foi alterado ao longo do tempo, deixando de abranger apenas pessoas com deficiência para incorporar, posteriormente, outros grupos, como se verá na seção dedicada à legislação (Oliveira, 2025).

Nesse sentido, cabe à Educação Inclusiva questionar criticamente os processos da Educação Especial sempre que estes passem a operar em favor da opressão, assim como cabe aos educadores, atuem ou não diretamente nessa modalidade, problematizar práticas que mantêm estudantes à margem sob o argumento de que suas especificidades educacionais seriam demasiadamente distintas (O’Campo, 2023; Mantoan 2015).

Tal justificativa pode ser tensionada à luz das filosofias da diferença, apresentadas anteriormente, que questionam a categorização dos estudantes, por meio da criação de identidades que “predeterminam os alunos fixando-os como bons, ruins, fracos, fortes,

abaixo do básico, básicos, avançados... Essas oposições são próprias dos regimes identitários restritos que, no geral, carregam juízos de valor” (Mantoan e Lanuti, 2022, p. 28).

É importante que a Educação Especial tenha um público definido, pois toda política pública precisa de algum grau de delimitação para organizar responsabilidades, serviços e recursos. No entanto, essa definição não pode ser tão restritiva a ponto de cristalizar categorias e impedir que a legislação acompanhe as transformações sociais e as mudanças de paradigmas ao longo do tempo.

Se, como aponta o trecho anterior, os regimes identitários tendem a fixar os estudantes em classificações carregadas de juízos de valor, também é verdade que a própria realidade educacional impõe a revisão permanente desses enquadramentos, sobretudo quando eles deixam de responder às demandas concretas de sujeitos que vivenciam barreiras à participação. Assim, a existência de um público respaldado pela Educação Especial é necessária, mas esse recorte deve permanecer aberto à reavaliação, de modo que mudanças em relação às demandas sociais situadas nos diferentes contextos das instituições de ensino também possam repercutir nas políticas e práticas educacionais sempre que isso se fizer necessário.

Além disso, a tentativa de controlar ou medir quanto, ou de que modo, um estudante é capaz de aprender com base em categorias e métodos previamente definidos acaba por deslocar a atenção das barreiras que lhe são impostas para a sua própria condição. No entanto, o impedimento não decorre apenas dessa condição em si, mas da relação entre ela e as barreiras que limitam sua participação plena nos processos educativos.

Sempre que existir uma definição prévia dos tipos de relações possíveis entre os indivíduos de determinada categoria, ocorre, implicitamente, a anulação da singularidade humana. É como se, por essencialismo, a diferença inerente a cada pessoa fosse transformada em algo estático, absolutamente previsível, imóvel – o que a torna passível de ser comparada, nomeada, classificada e, depois, excluída ou aceita (Mantoan e Lanuti, 2022, p. 28)

Desse modo, não só a capacidade de aprender não pode ser mensurada se não por aquele que aprende (Lanuti, 2019 apud Mantoan e Lanuti, 2022), como a Educação Especial não deve ser confundida com substituição do ensino comum ou reforço e sim como uma modalidade de ensino responsável por oferecer Atendimento Educacional

Especializado (AEE) a quem dele necessite, possuindo “conteúdos e funções próprias, as quais não se destinam a substituir o ensino comum e nem mesmo a fazer adaptações aos currículos, às atividades, avaliações de desempenho e outros” (Mantoan e Lanuti, 2022, p. 67).

Logo, aos profissionais responsáveis pela oferta dos serviços do AEE nas instituições de ensino cabe a atuação direta na quebra de barreiras, articulação com os professores da sala de aula comum e demais estudantes da turma, bem como com toda a comunidade acadêmica visando o esclarecimento de dúvidas e a sensibilização em torno da temática da inclusão educacional (Mantoan e Lanuti, 2022; Oliveira, 2025).

Tendo como base esse pressuposto, a função da Educação Especial não deveria ser confundida com um mecanismo que determina de que forma um estudante é capaz de aprender, mas compreendida como a organização de serviços e recursos de acessibilidade destinados a quem deles necessite, convergindo, assim, com o Modelo Social da Deficiência, que atribui às barreiras externas - e não às características individuais - a responsabilidade principal pelas limitações à participação.

Desse modo, o foco não deveria recair exclusivamente sobre categorias clínicas predefinidas, mas sobre a necessidade de assegurar, no interior das universidades, os recursos e serviços de acessibilidade compatíveis com as barreiras efetivamente enfrentadas pelos estudantes, garantindo o direito à educação a quem necessita de recursos e serviços de acessibilidade para participar em condições de igualdade com os demais.

Entretanto, o que se espera, muitas vezes, é que o estudante “se adapte” às normas e ritmos previamente estabelecidos, enquanto a revisão de ações, serviços, currículos, metodologias, formas de avaliação e organização dos espaços pedagógicos permanecem em segundo plano. Assim, a escola e a universidade acabam reproduzindo práticas de caráter seletivo e normalizador, deslocando o foco das barreiras contextuais para o “problema” individual, esvaziando o potencial transformador do Modelo Social da Deficiência.

O cenário educacional brasileiro, na atualidade, mostra que muitos estudantes com necessidades educacionais particulares relacionadas ou não a deficiências - que antes

eram direcionados a instituições, turmas ou classes especiais - continuam vivenciando situações de discriminação, preconceito e restrição no acesso a seus direitos dentro das universidades.

A mudança de espaço físico não garante, por si só, a transformação das concepções e práticas que historicamente os marcaram como “problema”, “exceção” ou “desvio da norma”. Em muitos desses espaços, permanece uma lógica meritocrática e homogeneizadora, que pressupõe um estudante ideal, com determinados ritmos de aprendizagem, formas de atenção, leitura, escrita e participação.

Na prática, isso se traduz em avaliações pouco flexíveis, ausência de serviços e recursos de acessibilidade, principalmente quando não são apresentados laudos médicos, resistência a adaptações razoáveis, como tempo estendido para realização de provas e entrega de trabalhos, e a consequente responsabilização individual do estudante por seu mau desempenho.

Isso significa que, ainda que estejam presentes na mesma sala de aula com os demais colegas, esses sujeitos seguem submetidos a comentários estigmatizantes, olhares de desconfiança e expectativas que não condizem com sua real capacidade, o que produz novas formas de exclusão.

Desse modo, a inclusão restrita à matrícula e à convivência espacial revela seus limites, uma vez que a garantia de direitos demanda a revisão das práticas pedagógicas, da cultura institucional e das regras que sustentam o cotidiano universitário.

Diante desse cenário, a presente pesquisa adota a noção de “situação de deficiência” para compreender as demandas educacionais dos estudantes focalizados. Tal escolha se fundamenta, de um lado, nos argumentos de Plaisance (2015), que desloca o foco da deficiência como atributo do sujeito para a análise das condições concretas em que determinadas limitações se produzem na relação com o meio; e, de outro, no aparato legislativo sustentado pelo Modelo Social da Deficiência, como a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), que compreendem a deficiência a partir da interação entre impedimentos e barreiras.

Nessa perspectiva, entende-se que, especialmente no interior das universidades, a Educação Especial não deve operar exclusivamente com a categoria clínica rígida de “deficiência”, mas considerar que situações de desvantagem e restrição à participação podem emergir da relação entre as características dos estudantes e as barreiras pedagógicas, comunicacionais, informacionais, atitudinais e institucionais presentes no contexto educacional.

Ao se deslocar o foco do “defeito” intrínseco ao sujeito para a relação deste com as barreiras presentes nos contextos sociais, culturais e institucionais, o conceito de “situação de deficiência” permite reconhecer como legítimas as experiências de estudantes, cujas condições de funcionamento cognitivo considerados fora do padrão afetam substancialmente seus processos de aprendizagem, ainda que não se enquadrem nas categorias atualmente cobertas pelas políticas da Educação Especial, como é o caso dos estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem, foco da presente pesquisa.

Essa atualização é especialmente relevante no ensino superior, que carece de normativas que considerem as demandas desse público. Ao ampliar o horizonte de quem pode ser reconhecido como estando em situação de deficiência no contexto universitário, devido a impedimentos que em contato com barreiras limitam sua participação efetiva, abre-se a possibilidade de que esses estudantes sejam formalmente considerados como beneficiários dos serviços e recursos de acessibilidade, garantindo-lhes não apenas o direito de estar na universidade, mas, sobretudo, o direito de participar na produção do conhecimento científico.

Diante disso, torna-se evidente o papel que deve ser desempenhado pela universidade, especialmente a pública, no sentido de mobilizar a autonomia de que dispõe não para reproduzir leituras restritivas das normativas vigentes, mas para ampliar suas possibilidades de ação em favor da inclusão. Isso significa reconhecer que o fato de determinados estudantes não estarem explicitamente nomeados como público da Educação Especial, atualmente, não justifica a omissão institucional diante das barreiras que atravessam seus percursos acadêmicos.

Ao contrário, cabe às instituições de ensino superior interpretar os marcos legais à luz de sua função social, reorganizando práticas, serviços e políticas de modo a enfrentar

mecanismos excludentes e a assegurar condições efetivas de participação, aprendizagem e permanência a todos os estudantes, sem exceção. Assumida nessa perspectiva, a autonomia universitária deixa de ser apenas prerrogativa administrativa e passa a constituir-se como instrumento de transformação e de promoção de justiça social, na medida em que opta por atuar, de forma ética e politicamente comprometida, no combate às desigualdades existentes dentro e fora de seus espaços.

Ao nos referirmos à Educação Inclusiva, é necessário fazer uma distinção nos termos, para melhor compreender o alcance de seu significado. Assim, temos que educação significa a construção do conhecimento individual a partir da incorporação e internalização das normas culturais; inclui o compartilhamento de conhecimentos e constitui a base necessária para a aprendizagem. Do mesmo modo, se analisarmos o termo “inclusão” desde o ponto de vista educativo, trata-se de tornar efetivo, para todos, o direito à educação, contemplando a igualdade de oportunidades, a eliminação de barreiras para a aprendizagem e a participação no contexto físico e social.” (Dussan, 2011, p. 147, tradução nossa).

Dussan (2011) sustenta que a educação inclusiva pode ser entendida, em síntese, como o processo de transformação da educação geral e das instituições educativas para que se tornem capazes de oferecer respostas efetivas às diferentes singularidades. Nessa perspectiva, o sentido da Educação Inclusiva está em garantir respostas educativas que assegurem o direito de acesso à educação a todos os estudantes, de forma justa e adequada às suas características e necessidades individuais, com atenção especial aos grupos e coletivos historicamente excluídos do sistema educativo regular.

Bastos e Pavão (2019) reconhecem que o processo de inclusão educacional resulta de uma longa trajetória e que as mudanças consolidadas, sobretudo no plano legislativo, constituem conquistas importantes. Assinalam, contudo, que tais avanços ainda têm impacto limitado na efetivação desse processo, uma vez que o contexto que envolve esse movimento é muito mais complexo do que aquilo que os documentos oficiais e as diretrizes educacionais conseguem abarcar. Destacam, por fim, que a inclusão só se torna possível e verdadeiramente significativa quando há condições concretas e sujeitos preparados para colocar em prática o que está prescrito, tornando o processo inclusivo executável no cotidiano das instituições.

Piccolo (2023) defende uma ruptura de paradigma mais radical ao sugerir a substituição do conceito de inclusão pelo de acessibilidade. O autor argumenta que o

projeto de normalização sempre esteve articulado à construção de uma sociedade denominada inclusiva e que, por isso, o próprio pressuposto da inclusão já não se sustenta no tempo presente. Reconhece que a noção de inclusão teve um impacto importante ao ampliar as formas de pensar a diferença, ao trazer para o horizonte imaginário a possibilidade de incorporação do “estranho”, algo inédito em determinados contextos históricos.

No entanto, considera que esse conceito já cumpriu o papel que lhe cabia e que se faz necessário adotar uma categoria mais operativa no plano das práticas, capaz de dialogar com as demandas atuais. Nesse sentido, sustenta que o conceito de acessibilidade oferece maior potencial, por não se limitar à transformação dos corpos, mas por convocar uma mudança radical e necessária nos ambientes, de modo a organizá-los para atender a todas as pessoas.

Piccolo (2023) defende que a noção de sociedade acessível tem como horizonte a reconfiguração de espaços historicamente marcados pela exclusão - sejam eles bens, lugares, relações ou serviços - e como orientação central a eliminação de qualquer barreira que impeça a participação plena e em igualdade de condições dos sujeitos em situação de deficiência na vida social. Essas barreiras, segundo destaca, estão mais vinculadas à vontade política dos governos e instituições do que a limites de fato intransponíveis.

Diferentemente da ideia de inclusão, que, em sua visão, estaria mais associada sobretudo a transformações de ordem subjetiva, a acessibilidade é apresentada pelo autor como um conceito permeável e mais flexível, que desloca o foco da exigência de mudança dos corpos para a necessidade de transformação do mundo. Trata-se, assim, de uma gramática normativa original, ancorada nas possibilidades abertas pelo domínio que os seres humanos exercem sobre a natureza por meio do uso de signos e ferramentas para modificá-la segundo seus propósitos.

Seguindo nessa direção, ao afirmar sua capacidade de intervenção, a acessibilidade expressa, em termos ontológicos, a radicalidade do projeto de humanização e configura uma noção mais dinâmica, a qual não se prende à exigência de alinhamento e conformidade a normas rígidas.

Quando nos referimos a um espaço ou a uma relação como acessível, está implícito que se estruturou de forma a permitir o

desenvolvimento e a participação do sujeito, ou seja, jamais será tomado pela ideia da simples presença de alguém em dado lugar sem a realização das modificações necessárias, desfazendo um dos principais equívocos que mergulharam a categoria inclusão em um terreno movediço característico das relações em que alguém é recebido sem ser incorporado holisticamente àquele espaço, gestando, para nos valermos de um termo de Bourdieu (2003), os excluídos de dentro. [...] Nesse sentido, a representação conferida pelo conceito de acessibilidade/acessível é mais operativa sob uma perspectiva equitativa de educação, espaço e cultura, pois, para além do combate à exclusão e à marginalização social, permite condenar toda e qualquer forma de incorporação que não em iguais termos. (Piccolo, 2023, p. 13).

Piccolo (2023), ao tecer o argumento apresentado acima, introduz o conceito de “geografia acessível”, cujos espaços e paisagens constituem uma geografia que ultrapassa as dimensões puramente físicas. Trata-se de espaços que articulam dispositivos de infraestrutura e arquitetura, mas que também dizem respeito aos lugares de fala, às interações dialógicas e atitudinais, aos mecanismos presentes nos transportes, ao cumprimento de normas explícitas ou tácitas, a procedimentos pedagógicos e a práticas médicas - em suma, a um conjunto de relações que nos constituem como sujeitos e que, desde a modernidade, foram concebidas de modo a tornar determinados espaços proibidos e a sustentar práticas incapacitantes e segregadoras.

Dessa forma, todos esses espaços e relações precisam tornar-se acessíveis, de modo a revolucionar as possibilidades de existência de todas as pessoas, em especial daquelas que, de algum modo, foram relegadas às margens da sociedade, permitindo a construção de patamares de desenvolvimento que permanecem indisponíveis ou bloqueados em ambientes inacessíveis.

Isso posto, esse ordenamento geográfico acessível transpõe a própria categoria de deficiência, na medida em que desafia os mecanismos de opressão em todas as suas formas, uma vez que, como destacam Campbell e Oliver (1996, apud Piccolo, 2023), não é possível enfrentar radicalmente um tipo de opressão sem confrontar as demais e os valores culturais que lhes dão origem e sustentação.

Um mundo que oportuniza o encontro contínuo com o outro, gerando uma modificação do olhar sobre si próprio ao abrir possibilidades de entendermos o habitual, familiar e cotidiano como quadros mentais criados historicamente e arbitrariamente, evento que permite transformarmos enriquecedoramente nosso pensamento. O problema do outro sempre e invariavelmente será

nosso. Nesse sentido, como pontua Hooks (2004), em uma sociedade crivada de opressão, não há terreno neutro. Em outras palavras, se você não é parte da solução, você é parte do problema; por isso, não basta somente não ser racista, machista, homofóbico, antissemita ou capacitista, pois, como as distribuições de riqueza e poder ainda se mostram assimétricas e ponderadas em favor de determinados tipos normativos, é fundamental àqueles que se dizem não preconceituosos desafiar abertamente essa estrutura de poder. É preciso combater todo e qualquer preconceito de forma ativista, pois a neutralidade ou a ausência de participação denota corroboração ao ideal hegemônico. (Piccolo, 2023, p. 15).

À luz das reflexões apresentadas, alinho-me às autoras e autores que defendem que não há neutralidade possível em uma sociedade marcada por desigualdades estruturais e múltiplas formas de opressão (Hooks, 2004 apud Piccolo, 2023), e sustento que as instituições de ensino superior, especialmente as públicas, precisam assumir, de maneira contundente, um compromisso ético-político com a transformação de suas próprias estruturas e práticas por meio da adoção de “geografias acessíveis” conforme pondera Piccolo (2023).

Articulada a esse deslocamento, a adoção de um paradigma de acessibilidade ancorado em uma reestruturação radical - que compreenda espaços, relações, serviços, tempos, currículos, avaliações e práticas de gestão - implica reconhecer que todos os setores da universidade (acadêmicos, administrativos, de assistência estudantil, núcleos de acessibilidade, apoio pedagógico e psicológico, entre outros) são corresponsáveis pela garantia dos direitos de todos os estudantes, em especial, daqueles que se encontram em maior desvantagem dentro das instituições formais de ensino, como os sujeitos com transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem ainda não contemplados pelas normativas que regem a Educação Especial.

A escola que queremos assegura a cada estudante o direito de acesso “aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Art. 208, inciso V, BRASIL, 1988). Tem como propósito a consideração da singularidade de cada aluno e se preocupa em promover oportunidades para que todos, incondicionalmente, avancem no conhecimento, por caminhos próprios. (...) A escola que queremos é consciente de suas limitações, mas não se aquieta nem se conforma com imposições vindas de fora dela, que interfiram negativamente em seus propósitos pedagógicos inclusivos. A escola que queremos é composta de pessoas unidas. Ela é uma verdadeira comunidade. Mas, uma comunidade que, embora reconheça possuir um interesse comum, não anula a

individualidade de cada um de seus membros. (Mantoan e Lanuti, 2022, p. 81-82).

Assumir essa perspectiva significa abandonar a postura de mera adequação formal às normativas em vigor e imposições vindas de fora e adotar uma postura ativa na desconstrução de lógicas capacitistas, categorizantes e meritocráticas, de modo que a universidade pública não apenas proclame a inclusão, mas se reorganize concretamente para que ninguém permaneça, de fato, como “excluído do interior”, por meio da mudança de paradigma de um modelo excludente para um que seja realmente acessível a todos e todas que compõem esses espaços.

3.2. Marcos legais e políticos da Educação Inclusiva: princípios, concepções e principais documentos regulatórios

Os fundamentos teóricos da presente pesquisa buscam situar a Educação Inclusiva na interface entre os marcos legais, concepções e práticas institucionais no que se refere à democratização educacional no Brasil, com foco no ensino superior. Ao analisar as ações, os serviços e recursos de acessibilidade para estudantes com TDAH, dislexia e outros do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem em universidades federais mineiras, torna-se necessário compreender, de um lado, como a inclusão vem sendo concebida e normatizada no contexto educacional brasileiro e, de outro, quais tensões e lacunas atravessam a materialização desses princípios no âmbito das universidades públicas investigadas.

Este segundo tópico apresenta o arcabouço normativo e político que sustenta a Educação Inclusiva no Brasil, articulando documentos, normas e políticas internacionais e nacionais, os quais em conjunto influenciam as práticas educativas voltadas aos estudantes, público da presente pesquisa. A partir desse panorama, busca-se evidenciar como a inclusão foi sendo configurada no plano legal e quais tensões permanecem entre o discurso da “educação para todos” e a sua implementação no contexto da educação superior.

No plano internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) afirma a dignidade humana como fundamento de direitos e liberdades, estabelecendo que a educação deve ser direcionada ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito e promoção dos direitos

fundamentais. Esse marco influencia diretamente a composição das constituições federais de diferentes países, entre elas a brasileira (Claude, 2005).

Para Claude (2005, p. 41):

A expressão “pleno desenvolvimento” pretendia contemplar tanto o direito à educação como a educação para os direitos humanos - o desenvolvimento das habilidades pessoais de cada um e a garantia de uma vida digna. Isso é o que se pode depreender da leitura atenta da expressão “pleno desenvolvimento da personalidade humana”, seguida imediatamente, sem uma vírgula sequer, pela frase: “e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. [...] A lógica das duas ideias combinadas nos diz que, ao promover o pleno desenvolvimento da personalidade humana, e a dignidade que isso acarreta, a educação também promove os direitos humanos.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 consolida a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, inspirando a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996). Esses documentos organizam os sistemas de ensino, afirmam a obrigatoriedade da educação básica e reconhecem a Educação Especial como modalidade transversal, a ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino (Santos, 2012).

Santos (2012) afirma que, a partir da década de 1990, o debate internacional sobre inclusão ganha centralidade, especialmente com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que defende que as escolas regulares devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições, e introduz a noção de “necessidades educativas especiais”. No âmbito nacional, o Decreto 3.298/1999 regulamenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e preconiza que a Educação Especial deve perpassar todos os níveis de ensino, proibindo a recusa de matrícula a estudantes com deficiência.

Outras normas, como a Resolução CNE/CP 1/2002, a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005, reforçam direitos linguísticos e formativos, especialmente para a população surda, enquanto o Decreto 6.094/2007 e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) ampliam programas de formação docente, salas de recursos e acompanhamento para permanência na escola regular.

No campo dos direitos das pessoas com deficiência, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, ratificada no Brasil pelo Decreto 6.949/2009) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (Lei 13.146/2015) são marcos centrais. Em seu art. 2º, a LBI adota o Modelo Social da Deficiência, definindo a pessoa com deficiência como aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. O §1º do mesmo artigo estabelece que a avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar, considerando impedimentos, fatores socioambientais, psicológicos e pessoais, limitações de atividade e restrições de participação.

Barbosa, Fialho e Machado (2018, p. 6-7), ao aprofundarem a análise documental de legislações internacionais sobre Educação Inclusiva produzidas sobretudo a partir da década de 1990 - como a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, documentos da Unesco para a América Latina e Caribe, o compromisso de Dakar em “Educação para Todos”, além da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade -, concluem que, na chamada “era da inclusão”, esses textos assumem majoritariamente uma abordagem de direitos humanos. Nessa perspectiva, a deficiência passa a ser compreendida como uma “patologia social”, produzida pela forma como a sociedade se organiza e pela relação que estabelece com os indivíduos, e não apenas como um problema individual.

Como consequência, partir da década de 1990, o movimento educacional internacional em favor da inclusão, que defendia que todas as pessoas deveriam compartilhar os mesmos espaços e tempos escolares, passou a compor de forma obrigatória a agenda dos sistemas de ensino no Brasil. Nessa conjuntura, ganharam destaque as discussões acerca das formas mais adequadas de oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da escolarização dos alunos público da Educação Especial na rede regular de ensino. Assim, iniciou-se um debate sistemático sobre a garantia do direito à educação para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, à luz dos marcos legais, políticos e pedagógicos estabelecidos por organismos internacionais, como a ONU.

Barbosa, Machado e Fialho (2018) destacam que a configuração do cenário internacional da Educação Especial, sob a perspectiva filosófico-ideológica da inclusão na década de 1990, teve como um de seus marcos a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, conhecida como Convenção da Guatemala. Aprovada pelo Conselho Permanente da OEA (Organização dos Estados Americanos) em sessão realizada em 26 de maio de 1999, nesse país da América Central, foi promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001. Esse documento, ainda utilizando a expressão “portador de deficiência”, estabelecia que os Estados-Partes deveriam comprometer-se a adotar medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista ou de qualquer outra natureza, necessárias à eliminação da discriminação contra as pessoas “portadoras de deficiência” e à promoção de sua plena “integração” à sociedade.

Os autores argumentam que a atuação, direta ou indireta, de agências internacionais na definição das políticas públicas - entre elas aquelas relativas à Educação Especial, inscrita no conjunto das diretrizes que afirmam a educação como direito de todos e dever do Estado - evidencia que as bases ideológicas dessas políticas, tal como vêm sendo adotadas pelos governos brasileiros, não se constituíram apenas no interior do país. Ao contrário, elas se articulam a declarações e recomendações produzidas em espaços de discussão internacionais, de alcance mundial e regional.

Desse modo, torna-se indispensável reconhecer que a Organização das Nações Unidas teve papel decisivo na difusão, em escala internacional, do discurso da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nas décadas de 1990 e 2000, em especial por meio da atuação técnico-política da Unesco.

Nesse sentido, as declarações e recomendações produzidas em encontros e conferências internacionais, sobretudo entre o final do século XX e o início do XXI, foram decisivas para consolidar um consenso em torno da transição do modelo integracionista para o inclusivo na Educação Especial. Esses documentos passaram a defender reformas educacionais amplas - envolvendo financiamento, currículo e gestão - orientadas à construção de sistemas educacionais inclusivos, o que repercutiu diretamente na mudança de paradigma do atendimento às pessoas com deficiência no Brasil.

Nessa linha de pensamento, Breitenbach, Honnef e Costas (2016) destacam que, tal como formulada sobretudo na primeira tradução da Declaração de Salamanca (1994),

a Educação Inclusiva envolve a garantia de acesso, permanência e qualidade no ensino para aqueles estudantes que, historicamente, estiveram à margem da escola ou, mesmo estando nela, não tiveram assegurado o direito de aprender.

No contexto desse processo de evolução histórica das políticas públicas voltadas à inclusão educacional no Brasil e no mundo, a Educação Especial, como modalidade de ensino, passa, sob o referencial ético-político da Educação Inclusiva, a assumir o compromisso de assegurar o acesso, a permanência e a participação dos estudantes alvo de suas ações, por meio da tentativa de eliminação de barreiras pedagógicas, arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais (Barbosa, Fialho e Machado, 2018).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008) foi um marco ao afirmar a matrícula de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular, com oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais (Bastos e Pavão, 2019). Entretanto, Bastos e Pavão (2019) salientam que, com essa delimitação, estudantes com dificuldades de aprendizagem relacionadas a diferentes transtornos do neurodesenvolvimento (com exceção do espectro do autismo) deixaram de ser considerados público do AEE, situando-se em uma zona de “não pertença” às políticas que orientam a democratização da educação no Brasil.

A PNEEPEI foi continuada, recentemente, com o Decreto 12.686/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. O novo texto, ao mesmo tempo em que reafirma o ensino superior como espaço de atuação da Educação Especial, mantém o mesmo público (pessoas com deficiência, com transtorno do espectro do autismo e com altas habilidades/superdotação), suprimindo a referência aos transtornos específicos de aprendizagem mencionados na diretriz precedente, além de não incluir a definição do conceito de deficiência.

A Portaria MEC nº 421/2026, por sua vez, regulamenta a política instituída pelo decreto e detalha aspectos de sua operacionalização. Nesse arranjo normativo, a PNEEPEI de 2008 permanece como diretriz político-pedagógica de referência, o Decreto

nº 12.686/2025 atua como mecanismo de implementação dessa política e a portaria assume a função de regulamentar seus desdobramentos práticos.

Há, nesse conjunto, um avanço importante ao se vedar a exigência de laudo médico para a oferta da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), deslocando-se, ao menos formalmente, a centralidade da comprovação clínica para a identificação das barreiras à participação e aprendizagem no contexto educacional.

Contudo, não houve avanço quanto a delimitação do público da Educação Especial, que permanece descrito por meio de categorias clínicas rígidas e restritivas, sem recuperar, de forma explícita, a amplitude anterior que permitia abarcar estudantes cujas dificuldades de aprendizagem e participação emergem da interação entre suas características individuais e as barreiras presentes nas instituições de ensino.

Autores como Ferraz, Medeiros e Costa (2019) problematizam esse recorte, argumentando que a restrição do público está diretamente relacionada a disputas em torno de financiamento e que, quanto menor o público reconhecido, menor o investimento necessário, reforçando a exclusão de grupos que também necessitam de serviços e recursos de acessibilidade, especialmente no âmbito educacional.

O termo “educação inclusiva” a princípio foi incorporado à política educacional brasileira quase exclusivamente associado à educação especial, ainda que essa leitura não esteja presente nos discursos políticos da documentação internacional. Ao analisar a recepção da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Bueno (2008, apud Michels & Garcia, 2014) aponta que, nas versões difundidas no Brasil, houve alterações na tradução de algumas expressões, o que acabou por atribuir ao adjetivo “inclusiva” um sentido vinculado especificamente à educação especial.

Na mesma direção das demais políticas de inclusão na educação, observam que os alunos da educação especial são definidos como beneficiários de programas de transferência de renda, como o Benefício de Prestação Continuada na Escola (BPC). A partir disso, as políticas educacionais denominadas “inclusivas” têm sido orientadas, fundamentalmente, por dois eixos: a distribuição de renda e a ampliação do número de estudantes regularmente matriculados no sistema educacional (Michels & Garcia, 2014).

Breitenbach, Honnef e Costas (2016) observam que as pesquisas em Educação Especial têm sido afetadas pelas alterações presentes na versão atualmente disponível da Declaração de Salamanca no site do Ministério da Educação (MEC). Em primeiro lugar, apontam que essa versão pode induzir a uma compreensão equivocada da Educação Inclusiva, tomada como sinônimo de Educação Especial, uma vez que muitos pesquisadores desconhecem a existência de duas traduções distintas do documento e não têm acesso a ambas, sobretudo porque a primeira versão não se encontra disponível no site do MEC, nem em outros canais oficiais do governo.

Em segundo lugar, indicam que a Declaração de Salamanca influencia a formulação das políticas de Educação Inclusiva e de Educação Especial, que frequentemente são apresentadas como se fossem interdependentes, como se não fosse possível conceber a Educação Especial fora da perspectiva da Educação Inclusiva. Destacam, ainda, que essas traduções e interpretações repercutem diretamente no campo educacional, tornando-se referência para novas investigações, para a elaboração de outras políticas e para as práticas desenvolvidas no contexto educacional.

Na primeira tradução brasileira da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), que não é a que se encontra disponível atualmente no site do Ministério da Educação, o foco são as ações voltadas às “necessidades educativas especiais”:

No contexto deste Enquadramento da Acção, a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves. Existe o consenso crescente de que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, o que conduziu ao conceito da escola inclusiva. O desafio com que se confronta esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, susceptível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades.” (Unesco, 1994, p. 6).

Na comparação entre a primeira tradução brasileira da Declaração de Salamanca e a versão atualmente disponibilizada pelo Ministério da Educação, evidencia-se um deslocamento significativo de sentido. Enquanto o primeiro texto traduzido difundido enfatizava a expressão “necessidades educativas especiais” em um registro amplo, em

consonância com o seu original - abrangendo todas as crianças e jovens cujas carências se relacionassem a deficiências ou dificuldades de aprendizagem devido a outros fatores, independentemente de sua origem, a segunda versão passa a inscrever, já no título introdutório, o termo “Educação Especial”, como se todo o documento se dirigisse prioritariamente a essa modalidade de ensino e, conseqüentemente, a seu público definido.

Evidentemente, esse gesto não é neutro: ao associar, desde o início, a pauta da inclusão ao campo da Educação Especial, a nova versão estreita o horizonte de interpretação e sugere que as “necessidades educativas especiais” dizem respeito, exclusiva ou predominantemente, ao público dessa modalidade, apagando o caráter abrangente presente no texto anterior (Breitenbach, Honnef e Costas, 2016).

Segundo Breitenbach, Honnef e Costas (2016), produz-se uma deturpação do sentido original de “educação para todos” afirmado na Declaração de Salamanca original (Unesco, 1994), cuja ênfase recaía sobre a responsabilidade das escolas em encontrar meios de educar de forma satisfatória todas as crianças, incluindo aquelas com dificuldades de aprendizagem transitórias ou permanentes, e os estudantes com deficiências graves.

Ao alterar o foco do documento para a Educação Especial, a nova tradução contribui para a apropriação restritiva da expressão “necessidades educativas especiais”, deslocando-a de um campo conceitual que incluía qualquer criança com dificuldades de aprendizagem para um recorte associado ao público atualmente definido pela Educação Especial.

Oliveira (2025) aponta que a legislação modificou, ao longo do tempo, os grupos que compõem o público da Educação Especial. Inicialmente restrita às pessoas com deficiência, essa modalidade passou, posteriormente, a incluir também estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, como o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), e com Altas Habilidades/Superdotação. A autora informa ainda que, embora essa categorização corresponda ao que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, dispositivos legais mais recentes, como a Lei nº 14.254/2021, passaram a determinar o acompanhamento integral de educandos com

dislexia, TDAH e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem nos diferentes sistemas de ensino.

De acordo com Oliveira (2025), apesar dessa alteração, ao delimitar, de forma restritiva, suas ações a pessoas com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação, a Educação Especial assume um caráter identitário que desconsidera a multiplicidade e a diferença presentes em todos os estudantes, diante dos quais as instituições de ensino deveriam atuar na eliminação de barreiras à inclusão. Tal configuração reforça a leitura de que a inclusão seria um “assunto” circunscrito a essa modalidade, esvaziando a potência político-pedagógica da Declaração de Salamanca (1994) como marco de uma reestruturação global das escolas em direção à educação para todos.

Breitenbach, Honnef e Costas (2016) explicam que, com a inclusão da expressão “Educação Especial” na segunda tradução da Declaração de Salamanca disponibilizada em português, produziu-se uma distorção semântica do texto original: as crianças com deficiência passaram a ser automaticamente identificadas como possuidoras de necessidades educativas especiais e, paralelamente, muitas crianças com necessidades educativas especiais passaram a ser tratadas como público da Educação Especial, mesmo sem apresentarem uma deficiência formalmente identificada. Esse movimento, associado às mudanças na redação das versões da Declaração de Salamanca hoje disponíveis, acabou por ampliar o público da Educação Especial, contribuindo para que, no contexto brasileiro, as políticas de Educação Inclusiva fossem, na prática, circunscritas ao campo da Educação Especial.

Breitenbach, Honnef e Costas (2016) apontam, ainda, que, no Brasil, esse processo se torna particularmente evidente quando a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais” passa a ser denominada “Conferência Mundial de Educação Especial” nas versões do documento disponíveis na internet, o que favorece a leitura segundo a qual todos os alunos com necessidades educativas especiais teriam sido incorporados ao rol de atendidos pela Educação Especial.

Contudo, quando essa modalidade é traduzida em políticas públicas e normativas, seus serviços passam a ser destinados apenas ao público formalmente definido como seu destinatário, deixando de fora outros estudantes que também apresentam necessidades educacionais especiais, mas que não são reconhecidos como pertencentes a esse público.

Como já mencionado anteriormente, além de não serem reconhecidos como público da Educação Especial, estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem tampouco têm, em muitos casos, sua condição compreendida com base na concepção de “situação de deficiência” (Plaisance, 2025), decorrente de contextos deficitários, tal como ocorre com quem possui TEA no ordenamento jurídico brasileiro.

Como resultado, quando estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem interagem com barreiras pedagógicas, atitudinais, comunicacionais e etc., produzindo limitações concretas na participação e na aprendizagem, tais dificuldades tendem a permanecer invisibilizadas ou a ser tratadas como questões estritamente individuais. Sua exclusão do público da Educação Especial e do reconhecimento como sujeitos que podem se encontrar em “situação de deficiência”, devido a contextos educacionais deficitários, contribui para fragilizar o acesso a serviços e recursos de acessibilidade, aprofundando desigualdades que poderiam ser enfrentadas por meio de políticas institucionais mais amplas e coerentes com o paradigma da Educação Inclusiva.

Os documentos internacionais e a legislação nacional afirmam que não é o limite individual que define a deficiência, mas sim as barreiras presentes nos espaços: no meio físico, no transporte, na informação, na comunicação e nos serviços. Nessa perspectiva, os sistemas de ensino devem constituir-se como espaços acolhedores das diferenças, comprometidos com a eliminação das barreiras que limitam a participação dos estudantes que, em algum momento de sua trajetória, necessitem de serviços e recursos de acessibilidade, independentemente de fazerem parte ou não do rol categorizante da Educação Especial, de modo a terem assegurada sua plena participação em condições de igualdade com os demais.

No inciso IV de seu artigo 3º, assim a LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015, s/p) - define como “barreiras”:

Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: a) barreiras

urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias”.

Uma possível explicação para a dificuldade de se superar a concepção biologizante de deficiência, ainda predominante no cotidiano dos sistemas de ensino, reside justamente na origem da Educação Especial, marcada por um contexto de segregação e de correção do corpo considerado deficiente, tendo como respaldo o conhecimento médico.

[...] os séculos XVIII e XIX foram marcados pela segregação homogeneizante das pessoas com deficiência em escolas especiais com edificação específica, que separavam os ditos estudantes “normais” dos alunos que possuíam algum tipo de limitação, período em que os debates sobre inclusão não possuíam ênfase no cenário internacional. A partir das primeiras décadas do século XX, os debates internacionais a respeito da escolarização dos então denominados discentes “especiais” foram se alargando; emergiram, em congruência, as classes especiais no interior das escolas regulares. Posteriormente, na segunda metade do século XX, os debates internacionais começaram a sinalizar a superação de qualquer forma de segregação e a impulsionar a ideologia atualmente defendida de igualdade e inclusão social com respeito às diferenças (Barbosa, Fialho e Machado, 2018, p. 17).

Plaisance (2015) reconstrói a genealogia das formulações ligadas aos conceitos e práticas da Educação Especial, defendendo que as denominações utilizadas ao longo da história funcionam como verdadeiras matrizes conceituais, na medida em que produzem modos específicos de agir, de se relacionar e até de instituir políticas e serviços dirigidos às pessoas com deficiência.

A partir desse olhar, o autor destaca a mudança de perspectiva promovida por organismos e documentos internacionais, entre eles a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (adotado em 2006 e ratificado com status

de emenda constitucional em 2009), que passa a definir a deficiência como resultado da interação entre pessoas e barreiras - comportamentais, ambientais e etc. - que dificultam ou impedem sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições.

O interesse dessa definição, segundo Plaisance (2015, p. 234), está em não reduzir mais as pessoas às suas limitações orgânicas, mas em situá-las em seus “hábitos de vida”, numa relação recíproca entre fatores pessoais e contextos de existência, o que justifica o uso da expressão “situação de deficiência” e do termo “necessidade educativa particular”, já mencionados anteriormente.

De acordo com o autor, são justamente as abordagens situacionais que abrem novas possibilidades de representação e intervenção; argumentando que a expressão “situação de deficiência” não constitui apenas um recurso de linguagem, mas a afirmação do peso dos contextos de vida - materiais, comunicacionais, relacionais - na produção de obstáculos à participação social.

A partir dessa perspectiva, as políticas educacionais voltadas aos estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtorno de aprendizagem, muitas vezes, inseridos em ambientes deficitários, não podem se restringir ao nível individual, circunscrevendo-se às diferentes modalidades de “compensação”, como atendimentos pontuais, deslocados do contexto que impõe barreiras. Mas precisam incidir sobre os obstáculos reais vividos por esses estudantes em sala de aula, os quais só podem ser superados por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade, entendida como eixo privilegiado das ações educativas derivadas da abordagem situacional.

A Educação Especial no Brasil, nos últimos anos, tem se desenvolvido sobremaneira, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esse marco legal alavancou mais espaço de discussão acerca da inclusão, acessibilidade, dos direitos da pessoa com deficiência, TEA ou altas habilidades/superdotação e da garantia de acesso, permanência e conclusão com êxito de aprendizagem, nos níveis de ensino em que o sujeito se encontra. No entanto, uma parcela da população, outrora entendida como público da Educação Especial, desde a implantação da política, ficou desatendida na maioria das escolas, por meio da oferta do serviço de atendimento educacional especializado. Tratam-se dos sujeitos com dificuldades, transtornos ou distúrbios de aprendizagem.” (Bastos & Pavão, 2019, p.101-102).

Bastos e Pavão (2019) reforçam que, de acordo com as políticas atuais que orientam a Educação Especial no Brasil, os transtornos específicos de aprendizagem não são reconhecidos como público dessa modalidade e, por consequência, também não são atendidos pelo AEE. As autoras lembram, porém, que estudantes com dificuldades ou transtornos de aprendizagem já haviam sido considerados em outros contextos de discussão sobre inclusão educacional, especialmente a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Brasil, 1990) e da Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), que propuseram diretrizes mais específicas para a inserção e a aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino comum.

Como consequência, estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem, para além do TEA, continuam, em grande medida, fora do escopo do atendimento educacional especializado. Bastos e Pavão (2019) lembram que, embora esses sujeitos já tenham sido considerados em outros contextos de discussão sobre inclusão educacional, especialmente a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Brasil, 1990) e da Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), as políticas atuais da Educação Especial no Brasil não os reconhecem como público dessa modalidade nem, por consequência, do AEE. Permanece, assim, no plano normativo, a invisibilidade de grupos que enfrentam barreiras concretas, as quais em interação com sua condição, geram limitações significativas para aprender, permanecer e participar dos processos educativos, especialmente na educação superior.

Com isso, permanece a lacuna apontada por Bastos e Pavão (2019): sujeitos que vivem em situação de deficiência continuam, em grande medida, fora do escopo do atendimento educacional especializado. Tal exclusão ocorre sob o respaldo de dispositivos que, embora devessem garantir recursos de acessibilidade a todos que deles necessitam, reafirmam a centralidade de categorias diagnósticas restritivas e, no plano normativo, reforçam a invisibilidade de grupos que enfrentam barreiras significativas no contexto educacional.

Entretanto, o arcabouço legal brasileiro, mencionado ao longo desse tópico, incluindo a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Declaração de Salamanca (ONU, 1994) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), para citar alguns exemplos, reforça a educação como um direito humano fundamental,

estabelecendo diretrizes claras para a democratização dos processos educativos em todos os níveis de ensino.

Candau (2012) situa esse movimento no interior de um processo mais amplo de afirmação dos direitos humanos, em que se articulam justiça social, superação das desigualdades socioeconômicas e reconhecimento de grupos historicamente marginalizados. Para a autora, a problemática dos direitos humanos hoje se coloca na “dialética entre igualdade e diferença”, exigindo a promoção simultânea de redistribuição e reconhecimento (Candau, 2012, p. 719). A educação, nesse contexto, é chamada a construir uma cultura dos direitos humanos que vá além da mera existência de um arcabouço jurídico.

Segundo a autora, observa-se, na atualidade, a consolidação gradual de uma nova sensibilidade social, ética, política e cultural em relação aos direitos humanos. Nessa perspectiva, fortalece-se a compreensão de que não basta instituir um conjunto cada vez mais abrangente de normas jurídicas sobre o tema.

Caso tais direitos não sejam incorporados ao imaginário social e às mentalidades coletivas, de forma sistemática e consistente, não se constituirá, de fato, uma cultura de direitos humanos em nossa sociedade. Nesse horizonte, os processos educacionais assumem papel central (Candau, 2012).

É importante considerar também que a legislação interfere diretamente nas práticas educacionais e, ao mesmo tempo, deve ser tensionada e aperfeiçoada à luz das transformações sociais sempre que se fizer necessário. Por isso, não basta ampliar o repertório normativo se as concepções que orientam a inclusão educacional permanecerem limitadas a categorias clínicas rígidas e pouco sensíveis às demandas concretas dos diferentes grupos de estudantes historicamente marginalizados.

Para que o aparato regulatório que orienta os processos educativos no Brasil responda de modo mais coerente às demandas da realidade, é necessário rever a própria compreensão do que seja inclusão, reconhecendo-a não como concessão restrita a um público imutável, mas como compromisso com a remoção de barreiras e com a garantia de direitos a todos. Nessa direção, cabe aos diferentes atores da educação - gestores, docentes, pesquisadores, estudantes e formuladores de políticas - posicionar-se de forma

ativa, para que as mudanças na legislação e nas políticas públicas acompanhem as transformações sociais e se aproximem das necessidades reais vividas pelo corpo discente nos espaços educacionais.

Em síntese, o quadro normativo brasileiro afirma, no plano discursivo, a educação como direito de todos e a deficiência como resultante da interação entre impedimentos e barreiras. Na prática, porém, o que muitas vezes se observa é a categorização rígida dos sujeitos, em detrimento do reconhecimento das limitações produzidas pela relação entre suas condições e o ambiente em que se encontram.

Desse modo, estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem são mantidos em condição de invisibilidade na educação superior. É nesse contexto de tensões e lacunas entre legislação e realidade que se insere a presente pesquisa, ao focalizar ações, serviços e recursos de inclusão e acessibilidade voltados para esses estudantes em universidades federais mineiras.

3.3. Legislações específicas para o ensino superior

A análise da Educação Inclusiva no ensino superior exige retomar, de maneira mais detida, a legislação relacionada especificamente a esse nível de ensino, de modo a aprofundar a reflexão em articulação com o debate conceitual desenvolvido no primeiro tópico. Não se trata apenas de considerar os marcos teóricos e regulatórios da Educação Inclusiva em âmbito nacional e internacional, mas de situar as normativas que orientam a organização das universidades e delimitam suas responsabilidades quanto à acessibilidade e à permanência estudantil.

Nesse tópico, tais dispositivos são abordados de forma articulada, explicitando princípios, concepções e lacunas, com o intuito de compreender em que medida oferecem respaldo - ou não - para o atendimento de estudantes com necessidades educacionais particulares decorrentes de transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem, como o TDAH, a dislexia e etc., não contemplados atualmente pela legislação que rege a Educação Especial no Brasil.

No tocante ao ensino superior, a democratização do acesso foi impulsionada, sobretudo, pela Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas), atualizada pela Lei 14.723/2023, que determina que, em cada curso e turno de instituições federais, pelo menos 50% das vagas

sejam reservadas a estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, com subdivisões internas por renda, pertencimento étnico-racial (pretos, pardos, indígenas, quilombolas) e deficiência, conforme a proporção desses grupos na população. Essa política de ação afirmativa tem sido apontada como responsável por alterar significativamente o perfil discente das universidades públicas, ampliando o ingresso de sujeitos historicamente excluídos desses espaços.

Além dos documentos normativos internacionais já mencionados, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1945), a Declaração de Salamanca (1994), das quais o Brasil é signatário, e das principais legislações nacionais que seguem suas orientações, como a própria Constituição Federal de 1988 e a Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com deficiência (2015), existem leis promulgadas e projetos de lei em tramitação atualmente que buscam incluir o público da presente pesquisa em seu corpo legal, como a Lei 14.254/2021, que assim dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e/ou outro transtorno de aprendizagem:

Art. 1º - O poder público deve desenvolver e manter programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem”; “Parágrafo único - O acompanhamento integral previsto no caput deste artigo compreende a identificação precoce do transtorno, o encaminhamento do educando para diagnóstico, o apoio educacional na rede de ensino, bem como o apoio terapêutico especializado na rede de saúde.

Embora a Lei nº 14.254/2021 não indique de forma explícita o ensino superior, o *caput* do artigo ao conferir ao “poder público” a responsabilidade de desenvolver e manter programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia, TDAH e/ou outros transtornos de aprendizagem, tomando como referência as “redes de ensino”, permite inferir que suas disposições não devem se restringir apenas à educação básica.

Se o texto legal estabelece, como componentes desse acompanhamento, a identificação precoce, o encaminhamento para diagnóstico, o apoio educacional no âmbito escolar e o apoio terapêutico na rede de saúde, torna-se imprescindível que as instituições de ensino superior também se organizem para reconhecer tais condições, orientar adequadamente os estudantes e articular-se com os serviços de saúde e a rede de apoio disponível dentro e fora de seus espaços.

Mesmo que a Lei nº 14.254/2021 represente um avanço no reconhecimento das necessidades educacionais desse público, sua efetivação encontra limites na ausência de dispositivos normativos complementares que detalhem procedimentos, atribuições e formas de organização dos sistemas de ensino para a concretização do acompanhamento integral nela previsto. Essa lacuna, contudo, não pode servir de justificativa para a omissão institucional. No âmbito das universidades federais, especialmente em razão de sua autonomia administrativa e pedagógica, cabe às instituições construir mecanismos capazes de identificar e acolher as demandas apresentadas por sua comunidade discente, estabelecer espaços de escuta, articular os diferentes setores envolvidos e buscar respostas compatíveis com as necessidades concretamente identificadas.

Desse modo, mesmo diante da insuficiência de orientações normativas mais específicas, torna-se necessário que as universidades assumam uma postura institucional ativa na construção de fluxos, estratégias e formas de acompanhamento que possibilitem enfrentar as barreiras vivenciadas por estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem, conferindo materialidade aos direitos reconhecidos pela legislação.

Posto isso, ainda que a redação atual não faça menção direta às universidades, defende-se, tendo como base o aparato normativo já apresentado que orienta a democratização da educação em todos os níveis, a necessidade de ampliação e regulamentação dessa lei para o contexto do ensino superior, de modo a assegurar que estudantes com dislexia, TDAH e/ou outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem tenham garantido, ao longo de toda a sua trajetória acadêmica, o direito ao acompanhamento integral previsto nessa legislação.

Seguindo nessa direção, ganha relevo o Projeto de Lei nº 4.225/2023, aprovado pela Câmara dos Deputados e, neste momento, pendente de apreciação pelo Senado Federal. Conforme divulgado no site oficial da Câmara, o texto institui a Política de Atenção às Pessoas com Transtornos do Neurodesenvolvimento e prevê, no campo educacional, a garantia de recursos e medidas de acessibilidade em sistemas de ensino, concursos públicos, processos seletivos e avaliações, incluindo, entre outras possibilidades, tempo adicional em provas e trabalhos, flexibilização de formatos de avaliação, oferta de leitor e recursos tecnológicos de apoio. Ainda que a proposta não tenha concluído sua tramitação legislativa, seu avanço revela o reconhecimento, em

âmbito federal, de que estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem demandam respostas institucionais adequadas, o que reforça a necessidade de ampliação e regulamentação mais clara desses direitos também no ensino superior.

Além disso, o Projeto de Lei nº 5.185/2019 surge como tentativa de suprir essa lacuna ao propor a alteração da Lei nº 14.254/2021, de modo a estender às instituições de ensino superior o dever de garantir atendimento educacional especializado a estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento para além do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), público explicitamente contemplado hoje pela legislação referente à Educação Especial.

A proposta acrescenta à Lei 14.254/2021 o art. 3º- A, prevendo medidas como atendimento integral e individualizado, oferta de aulas de reforço, flexibilização de provas e trabalhos, adequação de ambientes para realização de avaliações e ações de sensibilização voltadas à comunidade acadêmica. O PL foi originalmente apresentado no Senado Federal, tendo sido aprovado em decisão terminativa na Comissão de Educação e remetido, em seguida, à Câmara dos Deputados, onde tramita em caráter conclusivo nas comissões competentes, encontrando-se, atualmente, em análise na Comissão de Finanças e Tributação.

Nessa mesma direção, o Projeto de Lei nº 4.641/2024 reforça ainda mais a necessidade de regulamentação e extensão da Lei nº 14.254/2021 para o ensino superior, ao propor a instituição de uma Política Nacional de Inclusão nas Instituições de Ensino Superior voltada a pessoas com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, tanto em instituições públicas quanto privadas.

O projeto prevê o fortalecimento de políticas institucionais de inclusão, a eliminação de barreiras, a formação continuada de docentes e técnicos, a criação ou consolidação de estruturas institucionais voltadas à oferta de serviços e recursos de acessibilidade nos processos seletivos e nas práticas acadêmicas.

Ao reconhecer expressamente os transtornos do neurodesenvolvimento no âmbito das políticas de inclusão na educação superior, o PL 4.641/2024 sinaliza, no plano legislativo, que a democratização desse nível de ensino passa não apenas pelo ingresso,

mas também pela construção de condições institucionais concretas de participação para esse público, em sintonia com a ampliação de direitos anunciada pela Lei nº 14.254/2021.

Diante desse cenário, é importante reconhecer a responsabilidade das instituições de ensino superior, em especial das universidades públicas, na observância efetiva da legislação em vigor e das normativas em processo de tramitação. Se, por um lado, leis como a nº 14.254/2021 e os projetos de lei que buscam estendê-la ao ensino superior vêm consolidando, no plano jurídico, o direito de estudantes com dislexia, TDAH e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem a acompanhamento educacional adequado, por outro, o descumprimento ou a omissão institucional têm levado muitos desses sujeitos a recorrer às instâncias judiciais para terem garantidos direitos que já lhes são assegurados por lei.

Logo, não se trata apenas de “acompanhar” mudanças legais, mas de assumir uma postura crítica na criação de protocolos, serviços, recursos e fluxos de atendimento que deem materialidade a esses direitos no cotidiano acadêmico, sob pena de reforçar a judicialização das demandas e de manter a universidade em desacordo com o próprio ordenamento jurídico que orienta a educação como direito de todos e dever do Estado.

Ao mesmo tempo, observa-se que diversas universidades vêm se antecipando em relação a esse movimento, ao assumirem uma postura propositiva diante das lacunas normativas e construindo boas práticas institucionais que buscam dar concretude ao direito à educação a todos os estudantes impulsionando, assim, o aperfeiçoamento da regulamentação que trata sobre a inclusão no ensino superior.

Ao organizarem fluxos de atendimento, serviços e recursos de acessibilidade, estratégias de apoio pedagógico e arranjos institucionais voltados a todos os estudantes que enfrentam barreiras significativas na universidade, essas instituições demonstram que é possível avançar na promoção da inclusão para além do estritamente exigido no plano legal.

Nesse sentido, o próximo subitem aprofunda a discussão sobre a democratização do ensino superior, entendida não apenas como ampliação do acesso, mas como construção de condições efetivas de permanência e participação, ao mesmo tempo em que apresenta algumas boas práticas desenvolvidas em universidades federais que incluem

estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem.

3.3.1. Democratização do ensino superior no Brasil: boas práticas, ações de apoio à permanência e diplomação, serviços e recursos de acessibilidade para estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem

A discussão sobre Educação Inclusiva no ensino superior deve ser situada à luz dos marcos legais, conceituais e políticos apresentados anteriormente, que reafirmam a educação como um direito humano fundamental e definem parâmetros para a promoção da democratização educacional no Brasil. No entanto, é no interior das instituições de ensino - em seus currículos, serviços, práticas pedagógicas e modos de organização - que esses princípios se materializam, ou não, para atender estudantes com trajetórias e necessidades diversas.

A expansão do ensino superior, no Brasil, nas últimas décadas, associada à adoção de políticas de ação afirmativa, alterou significativamente o perfil do corpo discente, trazendo para as universidades estudantes oriundos de escolas públicas, de contextos de vulnerabilidade socioeconômica, pertencentes a grupos historicamente excluídos e com diferentes modos de aprender (Dias e Sampaio, 2020).

Esse novo cenário evidenciou tanto a potência das políticas de ampliação do acesso à educação superior a grupos marginalizados, quanto os limites de uma cultura acadêmica marcada por práticas categorizantes e por uma lógica meritocrática pouco sensível às desigualdades sociais e educacionais dos estudantes que agora compõem o espaço universitário.

Nesse sentido, a discussão sobre a democratização do ensino superior no Brasil não pode ser reduzida à ampliação do número de vagas para o ingresso formal nas instituições. Como destacam Silva et al. (2017), no contexto das políticas de acesso a esse nível de ensino, o próprio conceito de acesso precisa ser compreendido em articulação com a permanência, uma vez que o ingresso, isoladamente, não assegura que o estudante consiga desenvolver sua trajetória acadêmica de forma satisfatória. Logo, a democratização do ensino superior exige condições objetivas para que os diferentes

sujeitos não apenas ingressem na universidade, mas também nela permaneçam e concluam seus cursos com êxito.

Embora os autores reconheçam que as políticas públicas das últimas décadas contribuíram para a expansão do ensino superior, com o aumento expressivo do número de matrículas e de vagas reservadas a uma parcela da população antes excluída desses espaços, verifica-se que esse crescimento quantitativo não resolve, por si só, o problema da democratização desse nível de ensino. Isso porque a seletividade do sistema educacional brasileiro não se resume apenas ao vestibular ou aos processos de ingresso, mas se faz presente ao longo de toda a trajetória escolar do estudante, muitas vezes, marcada por desigualdades sociais, econômicas e pedagógicas.

A partir dessa problematização trazida por Silva et al. (2017), conclui-se que a simples ampliação da oferta de vagas a grupos historicamente marginalizados não é suficiente, pois o processo de seleção ocorre também durante a vida escolar dos estudantes antes da entrada na universidade, o que evidencia a necessidade de analisar a educação superior em articulação com as condições de formação anteriores e com os mecanismos de exclusão que atravessam todo o processo de escolarização desses sujeitos.

Outro aspecto relevante levantado pelos autores diz respeito à desarticulação entre a educação básica e o ensino superior. Segundo apontam, a educação básica, especialmente em suas etapas finais, é frequentemente marcada por um ensino padronizado, mecânico e centrado na memorização de conteúdos, o que fragiliza a construção de percursos formativos mais sólidos e significativos. Essa configuração repercute diretamente nas condições de acesso e participação no ensino superior, sobretudo para estudantes oriundos de escolas públicas, cujas fragilidades estruturais e pedagógicas tendem a se refletir de modo considerável em suas trajetórias acadêmicas.

Além disso, Silva et al. (2017) chamam atenção para a diferença entre o número de matrículas e o número de concluintes, o que permite inferir que a permanência de boa parte dos estudantes ainda não está assegurada nas instituições de ensino superior, especialmente nas públicas. Desse modo, a democratização desse nível de ensino deve ser compreendida como um processo mais amplo, que envolve não apenas a inserção, mas também a permanência, a participação e a superação das desigualdades estruturais que limitam o direito à educação superior excluindo determinados grupos de estudantes.

Os autores destacam ainda o impacto dos processos seletivos das instituições de ensino superior sobre a configuração do ensino na educação básica, especialmente no ensino médio, uma vez que, grande parte das escolas, visa preparar seus estudantes para a entrada nas universidades. Sobre a autonomia das IES considerando as formas de ingresso que adotam, assim afirmam Silva et al. (2017, p. 14):

É preciso fazer da própria IES um ambiente profícuo de discussões que visam ao enfrentamento desses desafios e, conseqüentemente, sua superação, para a tão esperada democratização do ensino superior. Essas discussões devem priorizar os aspectos sociais e políticos intrínsecos ao sistema de educação brasileiro, a fim de que, a partir de uma melhor compreensão deles, vislumbremos caminhos que apontem modificações não apenas nos processos seletivos, que implicariam mudanças meramente técnicas, como modificações no formato dos exames, forma de aplicação e modelos de questões para a sua constituição.

A partir dessa perspectiva, torna-se fundamental reconhecer o papel estratégico das instituições de ensino superior na democratização da educação, especialmente em razão da autonomia de que dispõem para definir critérios, formatos e diretrizes de seus processos seletivos. Ao fazerem isso, as universidades não apenas organizam o ingresso em seus cursos, mas também influenciam, de modo direto, a orientação do ensino desenvolvido na educação básica, uma vez que os exames e mecanismos de seleção tendem a repercutir sobre seus currículos, práticas pedagógicas e expectativas formativas.

Por isso, as IES devem constituir-se como espaços privilegiados de reflexão crítica sobre os aspectos sociais e políticos que atravessam o sistema educacional brasileiro como um todo, de modo a impulsionar mudanças que ultrapassem ajustes meramente técnicos nos processos seletivos. Assumida nessa direção, a autonomia universitária pode contribuir para a construção de formas de acesso e permanência mais comprometidas com a justiça social e com a ampliação das oportunidades educacionais, favorecendo a efetiva inclusão, no ensino superior, de públicos socialmente desfavorecidos.

Nesse contexto, pensar uma “geografia acessível” no ensino superior implica articular, de maneira indissociável, as dimensões da entrada, da permanência e do êxito acadêmico, o que exige considerar não apenas a presença formal dos estudantes nas instituições, mas também as condições concretas de participação, aprendizagem e pertencimento.

Iniciativas por parte do governo federal como a implementação do Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, por meio do Decreto 6.096/2007), o qual que expandiu o ensino superior público entre 2007 e 2012, focando em mais vagas, novos *campi* e cursos noturnos, o Sisu (Sistema de Seleção Unificada), criado em 2010 pelo Ministério da Educação, a já mencionada Lei de Cotas, dentre outras, podem ser consideradas “inovadoras políticas de acesso” (2014, Honorato et al. apud Dias e Sampaio, 2020).

Nesse contexto de ampliação do acesso ao ensino superior, Dias e Sampaio (2020) assinalam que também se expandem as demandas do público estudantil, o que torna os serviços voltados aos estudantes cada vez mais relevantes. Com a entrada de novos perfis de alunos nas universidades, a permanência passa a depender de um conjunto articulado de medidas de assistência, como moradia, saúde, apoio psicológico e apoio pedagógico, entre outras.

Constituindo as políticas voltadas à permanência estudantil, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Decreto 7.234/2010 e, posteriormente, transformado em lei (Lei nº 14.914/2024), constituindo a Política Nacional de Assistência Estudantil, buscava garantir condições de permanência, especialmente, a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica por meio de ações como auxílios financeiros, moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, cultura, esporte e apoio pedagógico.

A principal mudança entre o Decreto nº 7.234/2010 e a Lei nº 14.914/2024 está na passagem da assistência estudantil de um programa instituído por ato do poder executivo, e, portanto, mais sujeito a alterações diante dos diferentes perfis de governo, para uma política de Estado formalizada em lei, menos frágil do ponto de vista institucional, o que lhe confere maior segurança jurídica e estabilidade orçamentária.

O que antes era o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) passou a constituir a Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), assumindo uma estrutura mais ampla e organizada, na qual as diretrizes antes descritas, em poucas linhas e de modo genérico, foram transformadas em programas estruturados divididos por áreas. A nova lei também ampliou o público atendido, ao reconhecer estudantes da pós-graduação, consolidar o atendimento prioritário a estudantes indígenas e quilombolas, incluir

estudantes estrangeiros em situação de refúgio e vulnerabilidade socioeconômica e prever articulação com outras esferas do governo.

Outra alteração importante diz respeito à ampliação dos objetivos da política. Se o decreto se concentrava principalmente no enfrentamento das desigualdades de renda e na permanência de estudantes da graduação presencial e do ensino técnico da rede federal, a lei passa a incorporar diretrizes mais abrangentes, incluindo a promoção da saúde, especialmente da saúde mental, o combate à evasão acadêmica de forma transversal, o incentivo a atividades de pesquisa e extensão relacionadas à assistência estudantil e ao desenvolvimento acadêmico, entre outros. Assim, a Lei nº 14.914/2024 consolida e amplia as conquistas iniciadas com o decreto de 2010, tornando mais robusta a política de permanência estudantil no ensino público federal.

Por outro lado, a incorporação do Programa Incluir³ à Política Nacional de Assistência Estudantil, instituída pela Lei nº 14.914/2024, teve como finalidade assegurar, em bases legais mais consistentes, o acesso pleno, a inclusão e a permanência de estudantes em “situação de deficiência” no ensino superior e na educação profissional, científica e tecnológica. Ao elevar a Pnaes à condição de dever jurídico do Estado no enfrentamento das desigualdades que atravessam o percurso formativo de estudantes que necessitam de serviços e de recursos de acessibilidade, em algum momento de sua trajetória acadêmica, a nova legislação passou a integrar o programa como parte desse esforço ampliado de garantia de direitos a esse público.

Nesse contexto, o Programa Incluir, vinculado à consolidação de Núcleos de Acessibilidade nas instituições federais de ensino, conforme descrito na Pnaes, concentra-se na promoção de serviços e ações de acessibilidade, incluindo a oferta de apoio pedagógico específico para os estudantes que se encontram em “situação de deficiência”, e ao fomento de práticas inclusivas, também no campo da extensão universitária, com vistas ao fortalecimento da formação continuada voltada à inclusão e à sensibilização da comunidade interna e externa. O apoio pedagógico, nessa estrutura, assume lugar central

3 Como uma ação do Governo Federal para a promoção de políticas de acessibilidade nas IFES, em 2005 teve início o Programa Incluir. Executado em parceria pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI e a Secretaria de Educação Superior – SESU, o programa fomentou a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade e ações inclusivas pelas IFES para que estas pudessem garantir a inclusão dos alunos com deficiência na vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas, na comunicação e informação, e promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade. (Ferreira, Morello e Oliveira (2021, p. 12)

como suporte institucional à permanência estudantil desse grupo de estudantes, favorecendo os processos de aprendizagem, a integração ao ensino superior e o sentimento de pertencimento.

No Capítulo II Da Política Nacional de Assistência Estudantil, no artigo 5º, no tópico X do § 1º, a lei garante: X - acesso, participação, aprendizagem e acompanhamento pedagógico de estudantes: a) com deficiência, nos termos da legislação; b) com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades e superdotação; c) beneficiários de políticas de ação afirmativa estabelecidas na legislação.

Sendo que, no capítulo VI, no qual descreve o “Programa Incluir de acessibilidade na Educação”, a lei assim prescreve:

Art. 18. O Programa Incluir de Acessibilidade na Educação (Incluir) destina-se a implantar e consolidar núcleos de acessibilidade que promovam ações para a garantia do acesso pleno das pessoas com deficiência à educação superior e à educação profissional, científica e tecnológica, nas instituições federais de ensino. Art. 19. São objetivos do Incluir:

I - garantir a inclusão e a permanência de estudantes com deficiência na educação superior e na educação profissional, científica e tecnológica;

II - prestar apoio pedagógico específico às pessoas com deficiência, inclusive por meio de práticas de extensão universitária, de forma a ensinar formação pedagógica destinada à inclusão;

III - assegurar a inclusão do ensino de Libras em todos os cursos de formação de professores;

IV - eliminar barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações que impeçam ou dificultem o acesso das pessoas com deficiência à educação;

V - proporcionar condições de acesso e de utilização de todos os ambientes ou compartimentos das instituições federais de ensino superior e das instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios, instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários. (Brasil, 2024, s/p).

Ao garantir políticas de acessibilidade e permanência aos estudantes que encontram barreiras para acessar os espaços comuns das instituições federais de ensino, incluindo o apoio pedagógico específico aos estudantes que se encontram em “situação de deficiência”, a Pnaes impulsiona uma ruptura com os paradigmas que sustentam o conservadorismo no interior desses espaços.

Questiona-se, desta forma, a fixação de modelos ideais de alunos, buscando evitar que o processo de formação resulte na promoção de alguns estudantes e na marginalização de outros. O Programa Incluir assegura, portanto, na Pnaes, o direito à diferença e a consolidação de espaços que favoreçam a inclusão dos sujeitos que fogem a um perfil idealizado institucionalmente, reconhecendo a multiplicidade e promovendo a integração igualitária no ambiente acadêmico.

No âmbito da Pnaes, considera-se que o apoio pedagógico geral oferecido aos estudantes (incluindo aqueles que se encontram em “situação de deficiência”), descrito no Programa de Assistência Estudantil, busca viabilizar a igualdade de oportunidades e agir preventivamente nas situações de retenção e evasão, que muitas vezes são decorrentes de vulnerabilidades socioeconômicas, visando fundamentalmente a melhoria do desempenho acadêmico.

Pascarella e Terenzini (2005) notam que o processo de transição do ensino secundário para o ensino superior envolve questões em quatro domínios: acadêmico, social, pessoal e vocacional. Dentre as dificuldades dos estudantes que os autores identificam, constam: ambiente desconhecido, relação pedagógica e pessoal com os professores, ritmo e quantidade dos conteúdos, demanda de maior tempo para os estudos, sensação de falta de tempo livre, novas relações interpessoais, dificuldade de falar em público, gestão de questões domésticas, falta de conhecimento-base para o curso, baixa autoconfiança, falta de clareza das metas, desconhecimento de métodos de estudo e gestão deficiente do tempo. (Dias e Sampaio, 2020, p. 51)

A análise de Pascarella e Terenzini (2005), retomada por Dias e Sampaio (2020), evidencia que a transição do ensino médio para o ensino superior envolve um conjunto amplo de desafios distribuídos entre diferentes domínios envolvidos na adaptação ao novo contexto universitário. Dentre eles, destacam-se dificuldades relacionadas ao desconhecimento do novo ambiente, à necessidade de estabelecer novas relações com professores e colegas, à exigência de maior dedicação aos estudos, à gestão do tempo, à ausência de métodos de estudo mais eficientes, à baixa autoconfiança e à falta de clareza quanto aos objetivos e metas acadêmicas e de vida.

A entrada no ensino superior demanda uma ruptura com os modos de aprender predominantes na educação básica e a construção de novas formas de relação com o conhecimento. O conceito de afiliação universitária, mobilizado por Nogueira, Magnavita e Santos (2020), ajuda a compreender esse processo como uma passagem por diferentes

tempos - estranhamento, aprendizagem e afiliação -, em que o estudante vai, progressivamente, se apropriando das normas, códigos e expectativas da universidade.

Nesse cenário, o apoio pedagógico “geral”, previsto no Programa de Assistência Estudantil da nova Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), assume papel estratégico, na medida em que pode responder diretamente a parte significativa dessas demandas, sobretudo àquelas ligadas à organização da rotina, ao desenvolvimento de estratégias de estudo, ao manejo do tempo, à compreensão das exigências acadêmicas e ao fortalecimento da autonomia discente.

De modo que, o apoio pedagógico geral, mais amplo, o qual atende a demandas voltadas à relação do estudante com o conhecimento, no âmbito da assistência estudantil, ou em qualquer outro setor, não deve ser compreendido apenas como suporte isolado para estudantes com baixo rendimento acadêmico, mas como uma ação estruturante da permanência estudantil. Ao oferecer acompanhamento e orientação diante desse tipo de dificuldade, esse serviço contribui para reduzir os impactos do processo de transição e favorecer a afiliação dos estudantes à vida universitária.

Dias e Sampaio (2020) argumentam que esses serviços devem ir além de uma lógica de “reforço” pontual e assumir uma perspectiva formativa, voltada ao desenvolvimento da autonomia intelectual. Já Fiorin e Pavão (2020), em seus estudos, mostram como a integração entre ações afirmativas, acessibilidade e apoio à aprendizagem permite compreender que o fracasso acadêmico raramente é explicado por um único fator.

Para os autores, o apoio pedagógico oferece um espaço de escuta que não reduz a dificuldade de aprendizagem a um problema individual, mas a entende como parte de um processo de formação que envolve condições institucionais, curriculares e subjetivas. Quando necessário, esses serviços atuam em articulação com a psicologia e outros setores, reconhecendo a interdependência entre barreiras impostas pelo ambiente, sofrimento psíquico, condições de vida e desempenho acadêmico.

Palomino, Cruz e Durães (2020), oferecem um modelo teórico para pensar o tripé da permanência como: 1) **Permanência Material:** suprimento de necessidades básicas; 2) **Permanência Pedagógica:** suporte para superar lacunas de conteúdo e desenvolver

métodos de estudo e 3) Permanência Simbólica: o sentimento de pertença - o estudante precisa se reconhecer como pertencente ao contexto universitário.

A partir dessa formulação, pode-se compreender que os serviços vinculados à Assistência Estudantil incidem de modo mais direto sobre as dimensões material e pedagógica da permanência, ao oferecerem condições básicas de subsistência e apoio ao percurso acadêmico dos estudantes.

Por outro lado, os Núcleos de Acessibilidade atuam de maneira mais evidente na dimensão simbólica, na medida em que buscam romper barreiras que impedem estudantes em situação de deficiência - entre eles aqueles com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem - de participar da vida universitária em condições de igualdade com os demais estudantes. Ao favorecer o acesso, a participação e o reconhecimento desses sujeitos, tais espaços contribuem para a construção do sentimento de pertencimento, elemento fundamental para que o estudante se reconheça como parte legítima do contexto universitário.

Além disso, o apoio pedagógico trabalha a “relação com o saber” (Charlot, 2000 apud Nogueira, Magnavita e Santos, 2020). Não se trata apenas de “não saber cálculo”, mas de como o estudante se relaciona com o ato de aprender esse conteúdo, por exemplo. Desse modo, o serviço de apoio pedagógico atua no desenvolvimento de estratégias metacognitivas e na “autorregulação da aprendizagem” (Zimmerman, 2000 apud Pelissoni et al., 2020).

Nesse sentido, o apoio pedagógico se articula às demais ações da assistência estudantil como um instrumento importante para enfrentar questões ligadas, principalmente, à “atitude de estudar no ambiente universitário” (Santos, 2018), que depende da postura adotada pelo estudante frente aos desafios do novo contexto de estudos, em que seu comportamento e escolhas influenciam sua trajetória, mas que, por si só, não garantem um bom desempenho acadêmico, considerando que outros fatores também podem interferir em sua permanência exitosa na universidade, como questões psicológicas, relacionais - envolvendo a convivência entre servidores, funcionários, professores e pares-, bem como as de ordem financeira e material, entre outras.

Em contrapartida, o apoio pedagógico específico, mencionado no Programa Incluir de Acessibilidade na Educação da Pnaes, estruturado a partir do Programa Incluir, diferencia-se por ser uma ação direcionada exclusivamente às particularidades dos estudantes que se encontram em “situação de deficiência”, decorrente do contexto deficitário, os quais necessitam de serviços e recursos de acessibilidade para superar as barreiras impostas (físicas, atitudinais, comunicacionais, e etc.) pelo ambiente educacional em que estão inseridos.

A partir dessa compreensão, o atendimento a esses estudantes demanda a realização de estudo de caso individualizado, de modo a identificar as barreiras que, em interação com suas características particulares, limitam ou impedem sua participação no contexto acadêmico, bem como os serviços, recursos, mediações e estratégias de acessibilidade necessários para suprimi-las ou minimizá-las. Esse processo deve orientar a construção das respostas institucionais de acordo com as necessidades efetivamente apresentadas por cada estudante, em consonância com os princípios da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008).

Nesse sentido, o apoio pedagógico geral assume caráter complementar, podendo contribuir com aspectos relacionados à organização da rotina acadêmica, às estratégias de estudo, à autorregulação da aprendizagem e ao acompanhamento do percurso formativo, mas não pode substituir as ações específicas de acessibilidade, uma vez que estas se voltam diretamente ao enfrentamento das barreiras externas que restringem a participação dos estudantes em igualdade de condições.

Heringer (2020) enfatiza que as políticas de permanência devem considerar dimensões materiais e simbólicas, reconhecendo que a permanência envolve não apenas recursos financeiros, mas também condições acadêmicas e de pertencimento institucional. A autora diferencia as “políticas de permanência”, das “políticas de assistência”, afirmando que essa última integra a primeira, mais ampla, voltada a todo e qualquer estudante, enquanto as políticas de assistência seriam destinadas, prioritariamente, aos estudantes que enfrentam dificuldades em decorrência de vulnerabilidades socioeconômicas.

Isso posto, é importante reconhecer que cada universidade, no exercício de sua autonomia, organiza seus programas, setores e serviços conforme sua estrutura

administrativa, seus recursos e as demandas concretas de sua comunidade acadêmica. Essa autonomia, porém, não dispensa a necessidade de delimitar com clareza os objetivos de cada ação institucional, evitando que se confundam, por exemplo, as medidas de assistência estudantil e os serviços de apoio pedagógico geral (que podem estar concentrados ou não na Assistência Estudantil) com as ações e os recursos de acessibilidade destinados aos estudantes que se encontram em “situação de deficiência”, incluindo nesse rol estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem.

Tais ações, em especial, devem ser organizadas e ofertadas, preferencialmente, pelos Núcleos de Acessibilidade das universidades federais, conforme preconiza a legislação apresentada, tomando como horizonte a construção de uma “geografia acessível”, na qual esses espaços assumem papel decisivo na superação de um modelo educacional excludente e na consolidação de práticas efetivamente inclusivas.

Essa distinção é fundamental para que a acessibilidade seja garantida, com recursos, adaptações e mediações adequadas à realidade de cada estudante, sem que isso inviabilize a construção de estratégias mais amplas de permanência e apoio complementar para todos os estudantes que enfrentam barreiras à aprendizagem e à participação na vida acadêmica em função de suas características individuais. Assim, embora cada serviço ofertado tenha natureza e funções próprias, sua atuação articulada mostra-se indispensável para promover as condições materiais, pedagógicas, relacionais e institucionais necessárias à garantia do direito à educação a todos os estudantes.

A normatização da acessibilidade no ensino superior, impulsionada pelo Programa Incluir e por orientações do Ministério da Educação, levou à criação de Núcleos de Acessibilidade em diversas IFES (Instituições Federais de Ensino Superior), com a tarefa de planejar, coordenar e acompanhar ações voltadas à eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais. Embora esses núcleos sejam fruto de políticas específicas, sua atuação se articula com o conjunto de legislações aqui apresentadas, tornando-se fundamental na promoção da inclusão, nas instituições de ensino superior.

Ciantelli e Leite (2016) informam que no conjunto das políticas voltadas à acessibilidade no ensino superior, destaca-se o já mencionado Programa Incluir -

Acessibilidade na Educação Superior, instituído em 2005 pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Sesu (Secretaria de Educação Superior) Inclusão) e da Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão).

De acordo com as autoras, inicialmente, o programa tinha como objetivo incentivar o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade, sobretudo nas IFES, visando ao pleno desenvolvimento acadêmico de estudantes com deficiência. Entre 2005 e 2011, a adesão ao Programa Incluir se dava por chamadas públicas concorrenciais, nas quais as instituições submetiam projetos voltados à eliminação de barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e informacionais, bem como à adequação de ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos, com foco na promoção de condições de acessibilidade no contexto acadêmico. As propostas aprovadas recebiam apoio financeiro do MEC para a implementação das ações previstas (Brasil, 2013).

A partir de 2012, o programa passou a contemplar todas as IFES, deixando de operar exclusivamente por meio de editais e passando a prever, na proposta orçamentária, o montante destinado a cada universidade em função do número de matrículas, o que representou um avanço ao garantir dotação anual de recursos para ações de acessibilidade (BRASIL, 2013). Em articulação com esse movimento, o Ministério da Educação divulgou, em 2011, o “Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência - Viver sem Limites”, que incluiu, entre suas ações, o apoio à ampliação e ao fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade nas IFES beneficiadas pelo Programa Incluir, reforçando a centralidade desses núcleos na consolidação de políticas institucionais de acessibilidade (Brasil, 2013).

Os Núcleos de Acessibilidade surgem, nas universidades, portanto, como estruturas centrais para a promoção da acessibilidade em múltiplas dimensões. Pletsch e Melo (2017) ressaltam que a acessibilidade não se restringe às barreiras físicas, mas envolve também barreiras pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, exigindo equipes multiprofissionais capazes de dialogar com diferentes setores da instituição.

Por Núcleos de Acessibilidade compreende-se a constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações e pela articulação entre os diferentes órgãos da instituição para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área (BRASIL/MEC, 2010). Sendo assim, a consolidação da política de acessibilidade na Universidade,

bem como a realização de debates e pesquisas envolvendo as condições necessárias para que o acesso fosse pleno e para todos, constituiu a base do Programa Incluir” (Ferreira, Morello e Oliveira, 2021 p. 13).

Os estudos desses autores, indicam que o Programa Incluir teve um papel importante no campo dos direitos educacionais ao convocar as IFES e seus diversos atores a debaterem tanto o significado de necessidades educacionais especiais quanto o que implica, na prática, promover acessibilidade no ensino superior.

Nesse processo, a própria noção de pessoa com deficiência foi ressignificada, deslocando-se de uma compreensão predominantemente patológica para uma leitura social, vinculada às condições de acessibilidade oferecidas pelos ambientes. Ao mesmo tempo, essa perspectiva se mostra atenta às demandas específicas colocadas à educação dos sujeitos que se encontram em “situação de deficiência”, considerando suas diferentes singularidades. (Ferreira, Morello e Oliveira, 2021).

Em pesquisa realizada com 19 universidades federais da região Sudeste, com base na resposta dos coordenadores e coordenadoras dos núcleos de acessibilidade dessas instituições a um questionário eletrônico, Pletsh e Melo (2017), descrevem as condições dos estudantes atendidos como: deficiência auditiva, surdez, baixa visão, cegueira, deficiência física, deficiência intelectual, deficiência múltipla, asperger/autismo, altas habilidades/superdotação e outras necessidades educacionais especiais.

Dentre as atividades realizadas pelos núcleos, considera-se na pesquisa realizada: participação em processos seletivos de ingresso ao ensino superior até formações continuadas sobre inclusão e acessibilidade e assessoramento pedagógico a coordenadores e professores com discentes com deficiências matriculados em suas turmas. Entre suas atribuições, esses núcleos realizam mediações com docentes para discutir adaptações de atividades, avaliações e materiais, orientam sobre ajustes razoáveis, colaboram na implementação de recursos de acessibilidade e promovem ações de formação junto à comunidade acadêmica. Ao fazê-lo, tensionam concepções capacitistas e contribuem para que a diferença seja entendida como expressão legítima da condição humana.

Medeiros, Azoni e Melo (2017) e Martins et al. (2024) apontam que o trabalho desses núcleos é particularmente desafiador no caso de estudantes com dislexia, TDAH

e outros transtornos de aprendizagem, por se tratar de condições que não se manifestam por marcadores visuais imediatos e que, muitas vezes, são confundidas com falta de esforço ou desinteresse.

Oliveira e Reis (2022, apud Martins et al., 2024) destacam que o desconhecimento por parte dos docentes sobre as nuances neurobiológicas do TDAH impede o aproveitamento das potencialidades desses estudantes, que acabam rotulados como “preguiçosos” ou “desinteressados”, o que afeta diretamente sua autoeficácia e saúde mental. Nessa perspectiva, o enfrentamento das barreiras atitudinais torna-se uma das funções centrais dos núcleos.

Desse modo, os núcleos de acessibilidade devem atuar na sensibilização de toda a comunidade acadêmica no tocante à inclusão e ao respeito às diferenças. Ao garantir a implementação das políticas de inclusão e acessibilidade, orientar professores sobre a necessidade de tempo adicional para provas, uso de softwares de leitura ou flexibilização de prazos, os núcleos não estão concedendo privilégios, mas garantindo condições isonômicas de acesso ao conhecimento.

Como observam Martins et al. (2024), a implementação de adaptações razoáveis, construídas com a participação ativa dos estudantes, é determinante para evitar a evasão, promover a saúde mental e contribuir com a permanência estudantil e o êxito acadêmico dos estudantes que se encontram em “situação de deficiência”.

Ao referir-se às orientações contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de 1996), Oliveira informa (2025, p. 44):

Vale ressaltar que as adaptações razoáveis não se referem a adaptação de conteúdos, simplificação dos objetivos ou qualquer tipo de diferenciação que implique em limitar a oportunidade de que os estudantes possam ter acesso aos mais altos níveis de conhecimento, de acordo com suas capacidades. Essas adaptações referem-se à disponibilização de recursos e serviços que garantam a acessibilidade e a inclusão de todos os estudantes.

Os estudos das autoras Ciantelli e Leite (2016) demonstraram que a universidade precisa ampliar significativamente os investimentos em serviços e ações desenvolvidas pelos núcleos de acessibilidade, de modo a envolver no debate todos os segmentos da comunidade acadêmica - estudantes, docentes e técnicos-administrativos; destacando que

tais ações devem incluir processos de sensibilização que promovam informação, conhecimento e conscientização acerca dos dispositivos legais e das práticas voltadas à remoção de barreiras, apoiando mudanças no regimento interno, no projeto político-pedagógico dos cursos e no plano de desenvolvimento institucional das instituições de ensino superior, em direção a uma geografia educacional acessível.

É oportuno sinalizar que a temática é tão recente no contexto universitário que várias IFES, quando contatadas, desconheciam a existência dos núcleos de acessibilidade no espaço institucional, demonstrando que a acessibilidade parece estar apartada de outras ações na comunidade acadêmica. Torna-se necessário, portanto, que o núcleo de acessibilidade saia do entorno do espaço universitário e possa se configurar como parte real da esfera administrativa, com atuação nos espaços decisórios das IFES, uma vez que o estudante com deficiência faz parte da comunidade acadêmica. (Ciantelli e Leite, 2016, p. 426-427).

Ciantelli e Leite (2016) indicam ainda que o papel dos núcleos de acessibilidade nas IFES precisa ser atualizado e melhor definido pelo MEC, uma vez que, na prática, essas estruturas têm sido compreendidas e organizadas de formas bastante diferentes: ora como uma sala multifuncional isolada, ora como salas equipadas em pontos estratégicos, associadas a atendimentos individualizados ou a ações de extensão, muitas vezes, com equipamentos desatualizados e funcionamento limitado.

Parte-se, hoje, do entendimento de que a política de acessibilidade exige soluções institucionais mais amplas e transversais, capazes de interferir na própria configuração dos núcleos. Nessa direção, a noção de núcleo passa a ser vinculada a uma instância articuladora das ações de acessibilidade em toda a instituição, abrangendo pesquisa, ensino e extensão, frequentemente organizada sob a forma de coordenadoria, secretaria, divisão ou estrutura semelhante, em sintonia com outras políticas, como ações afirmativas e acompanhamento pedagógico discente. Desse modo, o núcleo mantém seu sentido de referência como espaço físico, mas é compreendido, sobretudo, como um espaço simbólico e político de coordenação das ações de acessibilidade. (Ciantelli e Leite 2016).

Nesse sentido, Ciantelli e Leite (2016) sustentam que as políticas de acessibilidade devem ser pensadas para todos que necessitam de serviços e recursos de acessibilidade, em todos os âmbitos da instituição, o que implica adotar uma perspectiva não discriminatória, em que a atenção a estudantes que se encontram em “situação de deficiência”, bem como a negros, indígenas, imigrantes e outros grupos historicamente

marginalizados, funcione como eixo de referência, mas não de forma exclusiva ou segregada, e sim articulada a uma política mais ampla de atenção a qualquer estudante com dificuldades de aprendizagem.

Desse modo, as ações de atendimento ao estudante, independentemente de suas particularidades, são, assim, concebidas como parte integrada do Plano de Desenvolvimento Institucional. Nesse contexto, Ciantelli e Leite (2016) enfatizam ainda que as línguas brasileiras - indígenas, de sinais, de imigração, crioulas ou afro-brasileiras - devem ser reconhecidas como parte da acessibilidade e inclusão, o que supõe a adoção de medidas que as coloquem como línguas de instrução, configurando uma frente estratégica tanto para a democratização do acesso ao ensino superior quanto para a inovação na formação profissional e no desenvolvimento econômico do país. Entre as propostas no campo conceitual, destaca-se a necessidade de ampliar a configuração institucional dos núcleos em função de políticas amplas de acessibilidade e de garantir que tais políticas contemplem explicitamente as línguas brasileiras como vias de acesso à educação (Ciantelli e Leite 2016).

Somado a isso, Ciantelli e Leite (2016) assinalam que o perfil de deficiências e transtornos dos estudantes que ingressam nas IFES extrapola o previsto na legislação de apoio ao estudante, tornando necessário estabelecer direcionamentos para o atendimento desse conjunto mais amplo e prever formação docente para lidar com essas demandas. As autoras também reforçam que as ações voltadas à inserção de estudantes que se encontram em “situação de deficiência”, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação não devem ser responsabilidade exclusiva dos núcleos de acessibilidade, mas de toda a instituição, o que demanda a consolidação de uma cultura de corresponsabilidade entre diferentes atores.

Nesse movimento, aponta-se a importância de ampliar o escopo de atuação dos núcleos para acolher demandas tanto da comunidade acadêmica quanto da comunidade externa, em um processo de apropriação institucional que vem sendo intensificado desde a implementação do Programa Incluir. Entre os indicadores desse processo, Ciantelli e Leite (2016) mencionam a reunião de gestores de diferentes áreas para discutir soluções transversais, o questionamento da concepção de núcleo como simples “sala” restrita a uma pró-reitoria, o aprimoramento do mapeamento de estudantes que se encontram em

“situação de deficiência” e a demanda por criação de códigos de vagas específicos para perfis profissionais adequados ao trabalho com deficiências. (Ciantelli e Leite 2016).

Contudo, a ausência de uma estrutura com códigos de vagas específicos e equipe capacitada para atender a diversidade das demandas, realidade que ainda não se concretizou, nem mesmo nas grandes universidades federais, não pode servir de justificativa para restringir a oferta de serviços e recursos de acessibilidade apenas a determinados grupos. Ao contrário, esse cenário reforça a necessidade de que as instituições de ensino superior públicas, se organizem, de acordo com os recursos materiais e humanos de que dispõem, acolham e registrem as demandas concretas apresentadas por todos os estudantes que, por algum motivo, necessitam de acessibilidade, quantificando-as e tornando-as visíveis nos processos internos de planejamento e gestão.

Tal movimento é fundamental para subsidiar os órgãos competentes na formulação de respostas institucionais adequadas, inclusive no que se refere à criação de vagas, à composição de equipes e à ampliação de serviços, de modo que a universidade avance no cumprimento do que preconiza a legislação: garantir condições efetivas de acesso, participação e aprendizagem a todos os estudantes que necessitem.

Pletsh e Melo (2017) destacam que, embora a ampliação de equipes e contratos dependa da autorização de vagas pelo Ministério do Planejamento e da disponibilidade de recursos orçamentários, é fundamental que, antes disso, as próprias instituições de ensino incorporem de forma efetiva o debate sobre inclusão e acessibilidade em seus Planos de Desenvolvimento Institucional; acrescentando que se espera que o compromisso assumido pelo poder público com a promulgação da Lei de Cotas se traduza também em aumento do orçamento destinado às instituições, de modo a viabilizar concretamente essas ações.

Oliveira e Reis (2022) ressaltam que, no ensino superior, ainda há uma lacuna legislativa para o amparo de acadêmicos com TDAH, muitas vezes, dependendo da interpretação institucional para serem elegíveis aos serviços e recursos de acessibilidade. Nesse vácuo jurídico, os núcleos de acessibilidade tornam-se essenciais para garantir que a interpretação da lei favoreça todos os estudantes que enfrentam barreiras significativas à participação.

Desse modo, em função das políticas de Educação Especial não terem previsto, na forma da lei, os espaços e atendimentos a este público, ocorre que muitas vezes as instituições de ensino ficam em um “limbo assistencial”. As escolas não são orientadas a ofertar o AEE a estes estudantes, os profissionais mais adequados a estes atendimentos (psicopedagogos), ainda não constituem o quadro de funcionários da grande maioria das instituições, fazendo com que este serviço especializado fique restrito às famílias que possuam condições financeiras para o acesso de forma particular, excluindo as que não têm condições para tal. (Bastos & Pavão, 2019, p. 98).

Embora Bastos e Pavão (2019) apontem a psicopedagogia como o atendimento mais adequado diante do “limbo assistencial” vivenciado por esse público, na escola, a presente pesquisa, com base na legislação analisada, na literatura que sustenta os pressupostos da Educação Inclusiva e na experiência da pesquisadora no atendimento a estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem, no ensino superior, permite problematizar essa compreensão.

Ainda que o profissional da psicopedagogia possa compor um recurso complementar importante no acompanhamento de determinadas demandas, sua atuação não substitui nem dispensa a responsabilidade dos núcleos e setores de acessibilidade na oferta de serviços, recursos e mediações voltados à eliminação ou, ao menos, à redução das barreiras externas que limitam a participação plena desses estudantes na vida acadêmica.

Apesar disso, diversas IFES têm assumido a responsabilidade de avançar no atendimento às demandas de públicos ainda não contemplados de forma explícita pela legislação da Educação Especial, antecipando, em certa medida, mudanças normativas que estão em curso, como foi apresentado no tópico anterior. Ao desenvolver ações, serviços e arranjos institucionais voltados aos estudantes público desta pesquisa, essas instituições passam a constituir referências importantes de boas práticas, capazes de inspirar outras universidades na construção de respostas mais inclusivas e socialmente comprometidas.

Nessa perspectiva, Oliveira (2025, p. 73) compartilha a concepção que norteia as práticas do Núcleo de Acessibilidade da Unifal (Universidade Federal de Alfenas):

Em razão das exigências impostas pelo sistema educacional, como a solicitação e a disponibilização de recursos, bem como a necessidade

de prestação de contas, ainda se faz necessário categorizar os estudantes atendidos ou que demandam algum tipo de apoio especializado. Essa representação por categorias é consequência de uma estrutura social pautada na afirmação de identidades, a partir da qual torna-se necessário comparar, diferenciar e classificar - sempre sob a justificativa de atender à diversidade. No entanto, buscamos constantemente fortalecer a compreensão de que a inclusão não se relaciona à diversidade, mas sim à multiplicidade e que, portanto, vai além do atendimento ao público da Educação Especial. Desse modo, trabalhamos em uma perspectiva ampliada, que reconhece a importância de eliminar as barreiras que limitam ou impedem a participação plena de qualquer estudante no processo educativo.

A autora descreve a dinâmica de atendimento aos estudantes que demandam apoio do setor de acessibilidade, a qual se inicia com o preenchimento de um formulário de solicitação de apoio pelo estudante, por meio do qual são apresentadas as demandas iniciais e sinalizadas possíveis barreiras vivenciadas no contexto acadêmico.

Em seguida, realiza-se o agendamento de atendimento individual, momento em que a equipe busca conhecer de forma mais aprofundada a situação do estudante, discutir suas necessidades e identificar as barreiras que interferem em sua participação e aprendizagem.

A partir desse primeiro acolhimento, desenvolve-se um estudo de caso, que subsidia a elaboração de um plano de acompanhamento: para os estudantes público da Educação Especial para os quais se verifica a necessidade de recursos e serviços de acessibilidade, formaliza-se um Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE); para os demais, elabora-se um Plano de Apoio (PA).

Embora essa distinção responda a uma necessidade burocrática em função do tipo de recurso envolvido, Oliveira (2025) aponta que ela não implica diferenciação nos serviços ofertados, já que os apoios são definidos conforme as demandas concretas apresentadas por cada estudante.

Desse modo, recursos como orientações ao curso e aos docentes, encaminhamento a outros setores, caso seja necessário, apoio de bolsistas, empréstimo de equipamentos e revisão contínua das estratégias adotadas podem ser disponibilizados a todos aqueles que necessitam de acessibilidade para participar da vida universitária em condições de igualdade com os demais.

A autora explica que o PAEE é construído ao longo do percurso acadêmico dos estudantes, orientando-se pelas necessidades de rompimento das barreiras identificadas nesse processo. Diferentemente de instrumentos como o Plano Educacional Individualizado (PEI) ou o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), o PAEE não se organiza a partir de protocolos que categorizam os estudantes com base na deficiência.

Segundo Oliveira (2025), enquanto o PEI e o PDI, tal como defendidos no Parecer nº 50/2023 do CNE e adotados em algumas instituições escolares, podem sustentar ações de diferenciação, exclusão ou restrição que limitam a participação em igualdade de condições, o PAEE busca acompanhar o estudante sem desconsiderar sua singularidade nem promover adaptações curriculares que resultem em diferenciação do ensino.

Segundo Gallo (2008, apud Oliveira 2025, p. 78)

Concepções, como as que amparam os PEI e PDI, partem do pressuposto de que é possível estabelecer quem vai aprender e o que pode ser aprendido por cada categoria, utilizando recursos de diferenciação e comparação. Além disso, acreditam que ensinar e aprender obedecem a mesma lógica de controle. No entanto, o ser não pode ser representado por uma característica como a deficiência, pois o ser é sempre multiplicidade e devir. Além disso, cabe ao professor, o controle sobre o processo de ensinar a todos, lançando as sementes; já a aprendizagem, que foge a qualquer lógica de controle, cabe aos estudantes, que podem incorporar e germinar essas sementes, produzindo algo novo.

Oliveira (2025) observa que alguns aspectos da inclusão têm avançado mais rapidamente, como a adequação da estrutura física das IES, impulsionada pela implementação de dispositivos legais que contribuíram para a redução das barreiras arquitetônicas. Ressalta, contudo, (Moran, 2000, apud Oliveira, 2025), que a acessibilidade não pode ser compreendida apenas como garantia de entrada ou circulação nos espaços, pois envolve também a organização e o gerenciamento das práticas didáticas, o que exige repensar os ambientes educacionais de modo a eliminar barreiras e possibilitar a participação de todos no processo educativo. Além disso, a autora enfatiza a necessidade de rever as concepções que orientam as práticas educativas, o que deve ser feito com base na relação dialógica com todos os atores envolvidos no processo educacional, professores, estudantes, família e etc.

Melo e Araújo (2018), ao descreverem o funcionamento do Núcleo de Acessibilidade na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), explicitam que,

no fluxo de atendimento, o estudante com necessidades educacionais específicas ou o próprio docente procura inicialmente a coordenação do curso, para que esta encaminhe a solicitação de apoio à CAENE (Comissão Permanente de Apoio ao Estudante com Necessidade Educacional Especial) por meio do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). Essa etapa é considerada fundamental pelos autores para que a gestão da unidade acadêmica tome conhecimento da presença do estudante e de suas demandas.

Após o recebimento da solicitação, a equipe da CAENE convida o estudante para entrevistas iniciais conduzidas por assistente social, pedagoga e psicóloga e, em alguns casos, também com pais ou responsáveis. Nessa fase, são investigados os históricos clínico, acadêmico e psicossocial do estudante, bem como a existência de necessidades educacionais específicas relacionadas à solicitação apresentada. Conforme os resultados dessa triagem, outros profissionais podem ser acionados para compor o processo avaliativo e de intervenção.

A partir dessas informações, a equipe realiza reuniões interdisciplinares para discutir os casos, definir estratégias de atendimento educacional e elaborar um parecer técnico. Esse parecer é apresentado ao estudante para apreciação e validação e, posteriormente, parte do documento, especialmente as orientações e estratégias educacionais, é encaminhada à coordenação do curso e aos docentes que atuam com o estudante. A partir de então, o acompanhamento passa a ocorrer semestralmente ou de acordo com demandas espontâneas surgidas ao longo do período letivo.

Os autores observam, citando Medeiros, Salgado-Azoni, & Melo, 2016; Santos & Melo, 2016, que, entre 2011 e 2015, considerando o público da Educação Especial definido pela política vigente, predominavam, no contexto da CAENE, os estudantes com deficiência, sobretudo deficiência visual, seguida de deficiência física. Ainda assim, destacam a presença expressiva de estudantes com outras necessidades educacionais específicas, como o TDAH e a dislexia, o que evidencia que as demandas de acessibilidade e apoio ultrapassavam o público atualmente reconhecido pela política de Educação Especial.

Capellini et al. (2011) indicam, em pesquisa realizada, que estudantes com dislexia e com TDAH apresentaram desempenho inferior ao de escolares com bom

rendimento acadêmico em habilidades cognitivo-linguísticas relacionadas à leitura, à escrita, à consciência fonológica, ao processamento visual e auditivo e à memória, o que evidencia que as dificuldades desses grupos não se restringem ao comportamento, mas se vinculam a alterações em processos cognitivos determinantes para a aprendizagem.

No caso da dislexia, os achados de neuroimagem mostraram predominância de hipoperfusão na porção mesial do lobo temporal esquerdo, associada a prejuízos no processamento auditivo, na discriminação, memória e percepção auditiva, desfavorecendo a formação de representações fonológicas e comprometendo a segmentação de palavras e sua correspondência com a escrita.

Já nos escolares com TDAH, foi observada hipoperfusão em regiões como lobo frontal esquerdo, lobo parietal, tálamo e núcleos da base, achados relacionados pelos autores a déficits nas funções executivas, como atenção sustentada, controle inibitório e processamento da informação, o que repercute em leitura, escrita e organização das demandas escolares. Desse modo, o estudo sustenta que as dificuldades de estudantes com dislexia e TDAH decorrem de bases neurofuncionais que afetam de forma importante os processos de aprendizagem e, por isso, exigem compreensão pedagógica e institucional compatível com suas necessidades específicas.

Ciasca et al. (2015 apud Medeiros, Azoni e Melo, 2017, p. 120), com base na APA (2014), afirmam que o transtorno específico da aprendizagem corresponde a uma disfunção do sistema nervoso central, caracterizada por falhas nos processos de aquisição e desenvolvimento da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Os autores acrescentam que, segundo o DSM-5, trata-se de um transtorno do neurodesenvolvimento de origem biológica, resultante da interação entre fatores genéticos, epigenéticos e ambientais que interferem na capacidade do cérebro de perceber e processar, com eficiência e precisão, informações verbais e não verbais, incluindo quadros como o TDAH e a dislexia.

Oliveira (2025) considera que os elementos normativos (diretrizes), materiais (recursos e serviços) e atitudinais (concepções e práticas) se articulam de forma interdependente na efetivação de uma educação que seja realmente inclusiva. Nessa perspectiva, as diretrizes expressas nas normativas e na organização institucional têm a

função de orientar e dar sustentação às ações dos diferentes órgãos e profissionais envolvidos no processo de promoção da acessibilidade para quem dela necessite.

Aos espaços de suporte constituídos a partir dessas diretrizes cabe organizar, por meio de recursos e serviços, o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ao mesmo tempo, tanto as diretrizes quanto os recursos e serviços influenciam e são influenciados pelas concepções e práticas educacionais que favorecem ou dificultam a inclusão dos estudantes.

Sendo assim, as políticas orientam as práticas, a organização institucional e o direcionamento dos recursos, os quais funcionam como instrumentos para a implementação de uma educação realmente inclusiva; ao passo que as concepções sobre Educação Inclusiva e Educação Especial tornam-se determinantes na formulação de normativas internas, na organização dos serviços e na concretização de uma geografia educacional acessível.

O reconhecimento da multiplicidade de seres nos leva à questão do pensamento e da aprendizagem. Como podemos admitir o ser como diferença e multiplicidade sem considerar o pensamento e a aprendizagem, frutos das diferenças, nesta mesma perspectiva? Se não é possível estabelecer a imagem/identidade de um ser, também não é possível pensar a partir de uma imagem pré-estabelecida. (Oliveira, 2025, p. 48).

Em suma, defende-se que a permanência de estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem no ensino superior depende de políticas institucionais de suporte adequadas. Nessa perspectiva, os núcleos de acessibilidade são compreendidos como expressão dessas políticas, na medida em que atuam no enfrentamento da invisibilidade dos estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem em “situação de deficiência”, na superação de barreiras e na oferta de suporte adequado a esses estudantes.

Dessa forma, em articulação com os demais setores institucionais, esses núcleos contribuem para que a universidade cumpra sua função social, favorecendo a transição de um paradigma excludente para outro comprometido com o acolhimento das diferenças e com a garantia do direito de todas e todos a uma educação voltada para a transformação da sociedade.

3.3.2. Síntese da seção e Lacunas identificadas na literatura

A fundamentação teórica da presente pesquisa, como já mencionado, foi organizada em três grandes eixos articulados entre si. No primeiro, foram apresentados as concepções e os conceitos acerca da Educação Inclusiva; no segundo, foram abordados os marcos legais e políticos que orientam a Educação Inclusiva no Brasil, tomando como referência documentos internacionais e legislações nacionais; no terceiro eixo foram levantados estudos em torno da democratização do ensino superior e, em especial, das estruturas normativas e institucionais que orientam as práticas voltadas ao apoio à permanência e diplomação de estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem.

A análise desses três eixos permite identificar lacunas importantes na literatura sobre Educação Inclusiva no ensino superior, especialmente no que se refere a estudantes com necessidades educacionais particulares não relacionadas a deficiências.

Embora a legislação e as políticas nacionais estabeleçam claramente o público da Educação Especial (estudantes com deficiência, transtornos do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação), há uma zona de indefinição sobre quem deve ser o responsável pela oferta de serviços e recursos de acessibilidade a estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem.

Como foi dito no início, esta pesquisa pretende contribuir para o preenchimento dessas lacunas ao investigar quais são as ações e os serviços de inclusão e acessibilidade oferecidos nas universidades federais mineiras investigadas, voltados a estudantes com necessidades educacionais particulares relacionadas aos transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem, a exemplo do TDAH e dislexia, como e por quem eles são realizados.

A análise da literatura permitiu identificar que estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem ocupam uma posição ambígua nas políticas de inclusão e acessibilidade no ensino superior: embora possam enfrentar barreiras significativas, não estão incluídos no público da Educação Especial e, conseqüentemente, podem ficar à margem das ações desenvolvidas pelos Núcleos de Acessibilidade.

Ao mapear e caracterizar essas ações, compreender quem são os profissionais responsáveis por sua implementação e descrever criticamente suas possibilidades e limites; espera-se, assim, contribuir para o preenchimento de lacunas importantes na literatura sobre inclusão e acessibilidade no ensino superior e para a formulação de políticas nacionais e institucionais que orientem a concretização de práticas educativas que incluam todos os estudantes.

A próxima seção apresenta a análise dos dados da pesquisa documental em questão, tomando como referência os fundamentos conceituais, legais e contextuais discutidos até aqui. Foram examinados os documentos institucionais das universidades federais mineiras investigadas que foram coletados, buscando identificar como as ações e o serviços de inclusão e acessibilidade são formalizados, descritos e organizados, levando em consideração o atendimento e a quebra de barreiras enfrentadas pelos estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem.

A partir dessa análise, busca-se evidenciar convergências, tensões e silenciamentos presentes nas práticas documentadas, oferecendo subsídios para uma leitura crítica das condições atuais de inclusão e acessibilidade no ensino superior público e para o fortalecimento de procedimentos institucionalmente comprometidos com a democratização da educação no Brasil.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta seção apresenta a análise dos dados documentais coletados com o objetivo de identificar e descrever criticamente as ações e os serviços de inclusão e acessibilidade desenvolvidos nas universidades federais mineiras investigadas, voltados a estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem, bem como o processo de realização dessas ações. Em consonância com os objetivos da presente pesquisa e com a problematização proposta, a análise buscou compreender de que modo tais universidades organizam seus serviços e como esses estudantes aparecem - ou deixam de aparecer - nos documentos institucionais, nas páginas de divulgação dos serviços e nos canais informativos oficiais das instituições.

A organização desta seção retoma o percurso da análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (2016) descrito na seção da Metodologia. Na fase de pré-análise, procedeu-se à leitura exploratória e à organização do *corpus* documental, considerando-se a natureza dos documentos, sua autoria, o contexto de produção e sua vinculação institucional. Na fase de exploração do material, os dados foram codificados em unidades de registro relacionadas às ações, aos serviços e recursos ofertados, aos setores responsáveis, à linguagem utilizada para nomear o público atendido e às lacunas documentais encontradas. Tais unidades foram agrupadas em duas categorias temáticas mais amplas.

Por fim, na etapa de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, os dados foram articulados ao problema e objetivos da pesquisa, ao referencial teórico e ao contexto de cada universidade, buscando-se compreender tanto as práticas formalizadas quanto as ausências e indefinições que também produzem efeitos sobre o lugar dos estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem no ensino superior.

A análise produziu duas categorias analíticas: a primeira, “ações de apoio educacional”, reúne serviços de natureza pedagógica e da psicologia educacional, voltados à organização da rotina universitária, à autorregulação da aprendizagem, às estratégias de estudo ativo, ao acompanhamento acadêmico, ao pertencimento e a outras questões relacionadas ao desempenho e à permanência dos estudantes. A segunda, “serviços e recursos de acessibilidade”, reúne os dispositivos relacionados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltados à eliminação ou redução de

barreiras externas aos estudantes, especialmente aquelas que, em interação com impedimentos físicos, sensoriais ou outras condições específicas, limitam sua participação em igualdade de condições na universidade.

Nas subseções a seguir, essas duas categorias são analisadas a partir dos dados das três universidades federais investigadas, obedecendo à seguinte ordem: Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Em cada uma delas, buscou-se evidenciar o que os documentos coletados informam, quais públicos são nomeados, quais setores assumem a oferta das ações e dos serviços de inclusão e acessibilidade e quais lacunas, tensões e limites se tornam visíveis no tratamento institucional conferido aos estudantes foco desta pesquisa.

Minas Gerais abriga um conjunto diversificado de universidades federais que desempenham papel estratégico na promoção da educação superior, da pesquisa científica e do desenvolvimento regional. A maioria dessas instituições teve origem em escolas superiores isoladas, que ao longo do tempo foram unificadas ou ampliadas, sendo posteriormente federalizadas. A seguir, para situar as instituições de ensino investigadas, é apresentada uma síntese sobre a criação, o processo de federalização e os principais atributos de cada uma dessas universidades.

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Surgiu em 1969 a partir da unificação de faculdades locais e foi federalizada em 1978. Com sede em Uberlândia, atua em diversas áreas do conhecimento e conta com *campi* em Monte Carmelo, Ituiutaba e Patos de Minas. Instituição plural, com ampla diversidade de cursos e *campi*, forte presença regional e compromisso com o desenvolvimento econômico e social.

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

Foi criada em 1953 como Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro e transformada em universidade em 2005. Tem sede em Uberaba e *campi* em Iturama, destacando-se como referência regional em Ciências da Saúde.

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Fundada em 7 de setembro de 1927, inicialmente como Universidade de Minas Gerais (UMG), a UFMG resultou da integração de várias faculdades já existentes em Belo Horizonte. Sua federalização ocorreu em 1949, sendo oficialmente transformada em universidade federal em 1965. É a maior e mais tradicional instituição de ensino superior do estado, destacando-se nacionalmente pela excelência no ensino, na pesquisa e na extensão. Sua sede está localizada na capital mineira, com *campi* adicionais em Montes Claros e Tiradentes.

4.1. Ações de apoio educacional

A categoria “ações de apoio educacional” foi construída a partir de unidades de registro relacionadas ao apoio pedagógico, ao acompanhamento acadêmico, à orientação para estudos, à psicologia educacional e a outros serviços institucionais voltados à mediação do processo de aprendizagem e da permanência estudantil. Trata-se de uma categoria importante porque permite compreender de que modo as universidades investigadas respondem às dificuldades acadêmicas relacionadas à autonomia nos estudos e à adaptação ao ambiente universitário, oferecendo suporte aos estudantes. Desse modo, essa categoria contribui diretamente para responder de forma complementar ao primeiro objetivo específico da pesquisa, ao evidenciar as ações de apoio à trajetória discente existentes, sua vinculação institucional e o público atendido.

4.1.1. Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

No caso da UFU, os dados indicam que as ações de apoio educacional se concentram, sobretudo, na Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (Proae), por meio da Divisão de Promoção de Igualdades e Apoio Educacional (Dipae). Nas páginas institucionais analisadas, o apoio pedagógico aparece como serviço voltado a estudantes que enfrentam dificuldades no processo de aprendizagem ou de adaptação à rotina universitária, contemplando escuta qualificada, orientação pedagógica, organização da rotina acadêmica, planejamento e estratégias de estudo ativo e acompanhamento acadêmico de estudantes bolsistas da Assistência Estudantil. O acompanhamento de estudantes assistidos pela Proae tem como foco o monitoramento do desempenho acadêmico visando a prevenção da evasão e ocorre por meio da oferta de atendimentos pedagógicos individuais e de oficinas sobre temas como gestão do tempo, leitura e escrita acadêmica, saúde mental, organização dos estudos, etc.

A Psicologia Educacional, por sua vez, aparece vinculada ao apoio educacional, atuando em demandas relacionadas aos processos de aprendizagem, dificuldades acadêmicas, distúrbios emocionais e comportamentais, saúde mental e risco de evasão. O conjunto dessas ações revela que a UFU dispõe de uma estrutura de apoio educacional relativamente abrangente, voltada à totalidade do corpo discente, especialmente no âmbito da Assistência Estudantil. Entretanto, os dados também mostram que tais serviços não se apresentam como serviços de acessibilidade em sentido estrito, mas como apoio pedagógico e psicossocial mais geral.

Nesse contexto, embora a Dipae atenda estudantes de toda a Universidade que apresentam demandas pedagógicas gerais, a própria natureza e os objetivos das ações desenvolvidas pelo setor não permitem que esse atendimento se configure como estudo de caso individualizado voltado à identificação das barreiras enfrentadas pelos estudantes público desta pesquisa e à definição dos serviços e recursos de acessibilidade necessários. Essa distinção torna-se especialmente relevante porque grande parte desses estudantes procura a divisão apresentando demandas relacionadas, sobretudo, às barreiras vivenciadas em sala de aula, as quais ultrapassam o escopo do apoio pedagógico geral.

Tais necessidades demandariam avaliação específica pelo setor institucional responsável pela acessibilidade, de modo a identificar as barreiras presentes e subsidiar a adoção de estratégias capazes de suprimi-las ou minimizá-las por meio do estudo de caso de cada estudante. Contudo, na UFU, esse atendimento permanece restrito aos estudantes enquadrados nas categorias clínicas formalmente reconhecidas como público da Educação Especial, sendo ainda exigida a apresentação de laudo médico recente para o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Desse modo, o apoio educacional ofertado pela Dipae pode complementar as ações de acessibilidade, mas não substituí-las, o que evidencia uma lacuna no atendimento aos estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem que apresentam necessidades concretas relacionadas às barreiras do contexto acadêmico.

Analiticamente, isso sugere que, na UFU, os estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem tendem a ser contemplados no campo mais amplo do apoio educacional, incluindo o apoio pedagógico e os atendimentos da psicologia educacional. Essa configuração supre parte de suas demandas estudantis, mas não resolve, por si só, a necessidade de recursos e serviços

específicos de acessibilidade. Desse modo, o apoio educacional aparece como importante estratégia de acolhimento e apoio à trajetória dos estudantes de modo geral, embora não tenha relação com as demandas por atendimento educacional especializado.

4.1.2. Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

Na UFTM, as ações de apoio educacional se organizam, principalmente, no Setor de Acompanhamento Pedagógico Discente (Saped), vinculado à Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (Proace). Os dados indicam que esse setor tem como finalidade acolher e oferecer apoio a estudantes de graduação presencial que necessitam de orientação pedagógica em sua trajetória acadêmica, seja por dificuldades de organização para os estudos, dificuldades de aprendizagem, baixo rendimento acadêmico ou necessidade de apoio pedagógico. Entre suas competências, destacam-se a orientação e o acompanhamento pedagógico de estudantes com dificuldades de aprendizagem e/ou baixo rendimento, a promoção de ações de orientação educacional referentes ao currículo, à organização e estratégias para os estudos e à adaptação à vida acadêmica, bem como a disponibilização de Atendimento Pedagógico Individual (API) para estudantes que solicitarem por esse serviço.

Além disso, os dados da página do setor e do Relatório Anual da Proace de 2024 indicam a existência de Acompanhamento Pedagógico Coletivo (APC), voltado ao levantamento do rendimento acadêmico e à proposição de intervenções pedagógicas, bem como de ações de divulgação de conteúdos pedagógicos em canal institucional. Também se observa, no conjunto documental, uma aproximação entre o apoio pedagógico e as demandas de inclusão pedagógica de estudantes com necessidades educacionais específicas (termo que utilizam para denominar estudantes que necessitam de serviços e recursos de acessibilidade, os quais podem ou não fazer parte do público da Educação Especial), o que amplia o escopo do setor para além do grupo geral de estudantes de forma explícita.

O aprofundamento da análise com base no Edital de Monitoria Inclusiva 2025/2 do campus Uberaba permite compreender com maior precisão como essa dimensão do apoio educacional é operacionalizada na UFTM visando o atendimento de estudantes com necessidades específicas de aprendizagem (NEE). O edital define a Monitoria Inclusiva como uma estratégia de apoio pedagógico à aprendizagem, voltada ao aluno da graduação com NEE que apresenta dificuldade de aprendizagem em componente curricular. Sua

realização depende de uma articulação entre estudante, professor da disciplina e Saped: o estudante deve passar por API, o professor deve formalizar a solicitação de monitoria e o Saped organiza a distribuição das bolsas segundo critérios como baixo desempenho acadêmico, existência ou não de laudo, necessidade de manutenção do desempenho e vinculação a auxílios financeiros. Ademais, o monitor acompanha o estudante tanto no estudo do conteúdo quanto na organização das rotinas da disciplina, com plano de atividades, relatórios e supervisão docente.

Esse desenho revela que, na UFTM, o apoio educacional, representado pelo apoio pedagógico geral, não se limita a um acolhimento amplo, mas inclui também dispositivos de mediação pedagógica voltados ao desempenho acadêmico em componentes curriculares determinados. Desse modo, a Monitoria Inclusiva se aproxima do campo das ações de apoio educacional, na medida em que se estrutura como resposta pedagógica à aprendizagem, embora dialogue diretamente com o campo da inclusão dos estudantes que necessitam de serviços e recursos de acessibilidade, incluindo os discentes foco desta pesquisa.

Em termos analíticos, a UFTM apresenta um desenho institucional no qual o apoio educacional possui maior diversificação na oferta de ações de apoio à trajetória estudantil, articulando atendimento pedagógico individual, acompanhamento pedagógico coletivo e dispositivos específicos de apoio à aprendizagem por disciplina.

4.1.3. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Na UFMG, os dados analisados mostram que o apoio educacional, representado pelo apoio pedagógico geral, aparece vinculado ao Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (Nai), que se constitui como um órgão assessor vinculado à Reitoria da Universidade e não a uma estrutura de apoio pedagógico da Assistência Estudantil, como nos moldes observados na UFU e na UFTM. No site institucional, o Nai oferece apoio pedagógico com o objetivo de eliminar barreiras que dificultam o desempenho acadêmico do discente com deficiência, propondo estratégias pedagógicas e materiais de apoio direcionados ao estudante, aos docentes e a outros órgãos da universidade. Entre as ações descritas estão a orientação para organização da rotina de estudos, o treinamento de estratégias de estudo em momentos monitorados, a adequação do posicionamento do estudante em sala, a autorização para gravação de aulas, o envio antecipado de materiais didáticos e a sugestão de diferentes formatos de avaliação.

Por outro lado, no documento “Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – Histórico, missão, compromisso, metas, ações e serviços”, o público-alvo é descrito como “Alunos (ensino fundamental, médio, técnico, graduação, pós-graduação, educação de jovens e adultos) e servidores da UFMG com deficiência e necessidades educacionais especiais”, e o suporte pedagógico “visa eliminar as barreiras que impedem ou dificultam o desempenho acadêmico do discente com deficiência, buscando oferecer estratégias pedagógicas e materiais de apoio que possam nortear o trabalho do aluno, do docente, de outros órgãos da Universidade (Colegiados, Diretorias, PRAE, Departamentos Acadêmicos)”; sendo que “De acordo com a especificidade de cada um pode-se lançar mão da flexibilização/adaptação curricular, seja no sentido da redução do número de disciplinas cursadas por semestre, ou na sua ampliação (para aceleração da formação)”; contempla também as informações que constam na página institucional, mencionadas anteriormente.

Já no documento intitulado “Informativo: Outros grupos que compõem o público-alvo da Educação Especial”, o Nai afirma acolher, avaliar e procurar atender outros grupos que, embora não se enquadrem como pessoas com deficiência, necessitam de recursos diferenciados. Nesse material, TDA/TDAH, dislexia e outros transtornos funcionais específicos aparecem diretamente nomeados, acompanhados de orientações pedagógicas, sugestões de organização da rotina, adequações avaliativas e mediações docentes.

No informativo, no tópico intitulado “Transtorno de Déficit de Atenção - TDA e Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH”, constam o conceito do TDAH, algumas características do transtorno e sugestões para os professores em relação a metodologia de ensino e ao ambiente da sala de aula para evitar distrações no estudante.

Analiticamente, o caso da UFMG evidencia uma assimetria relevante entre aquilo que o Nai torna público em seus canais oficiais e aquilo que admite em documentos de circulação restrita. Nas páginas institucionais de acesso público, os serviços oferecidos pelo núcleo, dentre eles o apoio pedagógico geral, aparecem predominantemente vinculados às pessoas com deficiência. Já nos documentos de circulação restrita analisados, o escopo do atendimento é ampliado, passando a incluir outros grupos mencionados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, entre eles estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem, foco desta pesquisa.

Esse descompasso sugere que o Nai opera, ao menos em certa medida, com uma margem prática de acolhimento mais ampla do que aquela que se encontra divulgada nos canais oficiais da instituição. Contudo, como essa ampliação não é publicizada no site da instituição, produz-se um quadro de visibilidade institucional reduzida desse público. Tal situação pode afetar a previsibilidade dos fluxos de atendimento, dificultar o acesso dos estudantes à informação sobre seus possíveis direitos e fragilizar sua legitimidade como destinatários formalmente reconhecidos das ações do núcleo, constituindo barreiras às informações direcionadas ao público desta pesquisa.

Desse modo, na UFMG, o apoio educacional aparece integrado ao núcleo de acessibilidade, sua abrangência é marcada pelo apoio pedagógico, assim como na UFTM, mas por uma visibilidade limitada aos estudantes com deficiência. Em outras palavras, há indícios de ampliação do atendimento no plano interno, mas essa ampliação não se converte, de forma equivalente, em reconhecimento institucional público dos estudantes desta pesquisa nos principais canais de divulgação da universidade.

Soma-se a esse quadro o esforço institucional de orientar a comunidade interna, especialmente estudantes e docentes das unidades acadêmicas, quanto a métodos de ensino, estratégias pedagógicas e formas de organização dos estudos mais adequadas às especificidades apresentadas por diferentes grupos de estudantes. Por um lado, tal movimento contribui para ampliar a circulação de informações sobre as necessidades educacionais específicas desses sujeitos e pode favorecer práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade no ensino superior. Por outro, essa atuação demanda problematização quando analisada à luz das finalidades do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo como base os pressupostos da Educação Inclusiva, sobretudo porque pode levar à confusão entre o que significa promover acessibilidade e individualização curricular (Mantoan e Lanuti, 2022).

Nessa perspectiva, Mantoan e Lanuti (2022) ressaltam que, em uma concepção inclusiva, o AEE não deve se voltar à modificação do conteúdo ministrado pelo professor da sala comum, tampouco à proposição de atividades facilitadas, currículos flexibilizados ou percursos individualizados que acabem por diferenciar os estudantes em relação ao

conhecimento ministrado na sala de aula comum. Para os autores, a função do AEE, em todos os níveis de ensino, consiste na oferta de serviços e recursos de acessibilidade voltados à eliminação de barreiras externas ao estudante, de modo a garantir sua permanência, participação e aprendizagem em condições de igualdade.

O AEE é ofertado em todas as etapas da Educação Básica e do Ensino Superior, e nas modalidades: educação indígena, do campo, quilombola e educação de jovens, adultos e idosos. Deve estar presente nos projetos político-pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos. A Educação Especial é, pois, uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino do sistema educacional brasileiro (Mantoan e Lanuti, 2022, p. 69).

Trata-se, portanto, de um trabalho de caráter investigativo e articulador, no qual o profissional responsável pela oferta do AEE analisa as necessidades apresentadas individualmente por cada estudante atendido, elabora um Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), por meio de um estudo de caso, acompanha a funcionalidade dos recursos ofertados e verifica seus efeitos, limites, pertinência e possibilidades de uso nos diferentes espaços de interação do estudante, inclusive na sala de aula comum.

De acordo com o texto original da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPE),

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008).

Sendo que,

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. (Brasil, 2008).

Esse marco normativo preconiza também que,

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (Brasil, 2008).

Desse entendimento decorre que cada estudante atendido pelo AEE, independentemente do nível de ensino, deve ser individualmente ouvido em suas demandas, experiências e modos de participação, para que, a partir dessa escuta, seja construído um PAEE a partir de um estudo de caso. Esse plano deve estar centrado na oferta de serviços e recursos de acessibilidade destinados à quebra de barreiras externas que dificultam ou impedem sua participação no contexto educacional.

Não se trata, portanto, da elaboração de um plano de atendimento individualizado orientado à alteração do conteúdo das aulas ou à adaptação do currículo comum, mas de recursos que assegurem ao estudante acesso e participação no mesmo currículo e nas mesmas experiências formativas compartilhadas pelos demais. Com isso, o AEE reafirma sua função inclusiva ao não diferenciar o estudante por meio da individualização do ensino, mas ao criar condições para que ele participe do espaço comum por meio da eliminação das barreiras que o excluem.

No conjunto das três universidades, as ações de apoio educacional revelam diferentes formas de institucionalização das ações de inclusão voltadas aos estudantes público desta pesquisa. Na UFU, o apoio educacional apresenta uma configuração particular em relação às demais instituições investigadas, uma vez que reúne, em um mesmo setor, o apoio pedagógico geral e a psicologia educacional, compondo um campo ampliado de apoio voltado à totalidade do corpo discente, especialmente no âmbito da Assistência Estudantil. Na UFTM, o apoio educacional é formalizado, principalmente por meio do apoio pedagógico geral, incluindo editais (Monitoria Inclusiva), articulando acolhimento, atendimento pedagógico individual, acompanhamento pedagógico coletivo e divulgação de informações nas redes sociais como estratégia de apoio à aprendizagem dos estudantes, sendo que o apoio psicológico está alocado em outro setor. Na UFMG, ações dessa natureza aparecem integradas ao próprio núcleo de acessibilidade, com a visibilidade limitada do público desta pesquisa, mas com ampliação do escopo de atendimento em documentos de circulação interna. Em comum, observa-se que essas

ações constituem importante via de acolhimento e mediação pedagógica; contudo, também se evidencia que, exceto na UFTM, sua existência não equivale, necessariamente, ao reconhecimento formal dos estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem no campo mais amplo do apoio educacional.

4.2. Serviços e recursos de acessibilidade

A categoria “serviços e recursos de acessibilidade” reúne as unidades de registro relacionadas à eliminação ou redução de barreiras pedagógicas, comunicacionais, atitudinais, etc., bem como aos dispositivos institucionais voltados à garantia de participação dos estudantes público da presente pesquisa em igualdade de condições com os demais. Essa categoria é central para a investigação porque permite verificar se as universidades investigadas formalizam recursos e serviços de acessibilidade e quais públicos são explicitamente reconhecidos como destinatários legítimos dessas ações.

4.2.1. Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Na UFU, os serviços e recursos de acessibilidade aparecem concentrados na Dacin (Divisão de Inclusão e Acessibilidade). As páginas institucionais analisadas indicam acolhimento, monitoria de apoio e inclusão, orientações sobre acessibilidade pedagógica, adequação de materiais, tecnologias assistivas, tradução e interpretação em Libras e editais de monitoria. O acolhimento é descrito como escuta qualificada das demandas relacionadas à trajetória acadêmica dos estudantes público da Educação Especial.

A monitoria de apoio e inclusão é apresentada como ação institucional voltada a assegurar condições de equidade aos estudantes com deficiência, incluindo apoio na organização de agendas, adequação de materiais, transcrição de conteúdos, assistência à mobilidade e eliminação de barreiras pedagógicas, comunicacionais e atitudinais. As orientações sobre acessibilidade pedagógica incluem adaptações razoáveis, adequação de tempo de provas, diferentes formatos avaliativos, apoio de intérpretes e acompanhamento pedagógico individualizado.

Contudo, os próprios documentos e páginas institucionais delimitam de modo reiterado o público da acessibilidade como estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro do Autismo e Altas Habilidades/Superdotação, vinculando a Dacin ao público da Educação Especial. A análise do Pide (Plano Institucional de Desenvolvimento e

Expansão), da resposta via Fala.BR e do site institucional converge para a mesma interpretação: embora a universidade mencione inclusão e acessibilidade em diferentes documentos, o AEE permanece formalmente delimitado ao público atualmente reconhecido pela Educação Especial. Assim, estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem não aparecem contemplados como público da Dacin.

Tal entendimento vai na contramão do que postula a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPE) de 2008, a qual fornece as diretrizes da Educação Especial no Brasil:

Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso das classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação pedagógica de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os estudantes (Brasil, 2008).

Analiticamente, a UFU evidencia um distanciamento significativo entre as ações de apoio educacional ampliado, alocado na Dipae e a acessibilidade formalmente estruturada, alocada na Dacin. Essa segmentação produz invisibilidade para os estudantes foco da pesquisa, que podem ser acolhidos no campo do apoio educacional amplo (apoio pedagógico geral e psicologia educacional), mas não encontram reconhecimento institucional no campo da acessibilidade. A linguagem empregada, nesse caso, cumpre papel central: ao nomear certos grupos e não outros, define fronteiras de legitimidade e revela mecanismos de exclusão institucionalizados.

No âmbito do planejamento institucional, o Pide da UFU evidencia o protagonismo da assistência estudantil, especialmente por meio da Pró-reitoria de Assistência Estudantil (Proae), do acompanhamento psicossocial e pedagógico e de ações voltadas ao enfrentamento da evasão, da retenção e das dificuldades acadêmicas.

Entretanto, quando o documento aborda diretamente a inclusão e a acessibilidade, o discurso institucional permanece fortemente ancorado no campo da deficiência e da Educação Especial. Mesmo no âmbito da assistência estudantil, em que a acessibilidade é mencionada, a formulação aparece de modo impreciso, vinculada a estudantes com

“necessidades especiais”, sem delimitação clara dos grupos contemplados, dos serviços ofertados e das responsabilidades correspondentes.

Isso indica que a presença discursiva da acessibilidade no planejamento institucional não se traduz em reconhecimento e legitimação das demandas dos estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem como público das ações e serviços de inclusão e acessibilidade.

A resposta institucional encaminhada pela Dacin via Fala.BR reforça essa leitura ao delimitar sua atuação prioritariamente ao público da Educação Especial, ao mesmo tempo em que reconhece uma organização intersetorial ainda em processo de pactuação e formalização. Os dados do site oficial convergem com esse quadro: de um lado, a Dacin apresenta serviços de acessibilidade mais estruturados, porém estritamente dirigidos a pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e altas habilidades/superdotação; de outro, a Proae, por meio da Dipae, aparece como espaço mais amplo de acolhimento, que disponibiliza apoio pedagógico e psicossocial, destinado a estudantes com dificuldades de aprendizagem, ações voltadas à adaptação à rotina acadêmica, risco acadêmico etc.

Nessa configuração, as demandas dos estudantes foco desta pesquisa, tendem a ser contempladas apenas na dimensão mais ampla representada pela esfera do apoio educacional geral, descrito no Programa de Assistência Estudantil (Pae) da Pnaes (Política Nacional de Assistência Estudantil), o que os posiciona em uma zona de invisibilidade em relação às suas necessidades por serviços e recursos de acessibilidade em sentido estrito, descritos no Programa Incluir de Acessibilidade dessa política.

A articulação entre esses documentos revela, ainda, que a linguagem escrita utilizada é elemento central na produção desse “não lugar”. A nomeação do público da Educação Especial, confere a esse grupo de estudantes legitimidade e garantia de inscrição em fluxos, serviços e direitos. Em contrapartida, o uso de expressões genéricas, como “necessidades especiais”, ou a ausência de nomeação direta dos estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem, opera como mecanismo de invisibilização institucional.

Desse modo, o conjunto dos dados permite sustentar que a UFU opera, em relação a esse público, por meio de uma lógica de reconhecimento parcial: há acolhimento de certas demandas, especialmente no campo do apoio pedagógico e psicológico geral, mas sem consolidação regulatória suficiente para configurá-los como público legítimo dos serviços e recursos de acessibilidade. É justamente nessa ausência formal que se constitui o lugar desses estudantes na universidade.

4.2.2. Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

Na UFTM, os serviços e recursos de acessibilidade estão vinculados ao Setor de Acessibilidade (Seace), no âmbito da Proace. Segundo os dados analisados, o setor visa proporcionar recursos e serviços de acessibilidade para efetivar os direitos de discentes com deficiência e/ou necessidade educacional específica, colaborando com a permanência e conclusão do curso. Entre os serviços ofertados estão adaptação de material de ensino para formato acessível, tradução e interpretação de Libras/Português, encaminhamento de notificações com orientações às coordenações de curso, orientação e acompanhamento das demandas de acessibilidade e análise e deferimento das solicitações do Selo Acessibilidade no sistema acadêmico.

O Relatório Anual da Proace de 2024, assim como a página do setor de acessibilidade da instituição, também registra ações como acolhimento, adaptação de materiais, tradução e interpretação de Libras, Programa de Promoção e Efetivação da Acessibilidade e Inclusão (Propeaci), edital de Tutoria Inclusiva e o desenvolvimento do Selo Acessibilidade. De acordo com a página do Seace: “O discente com deficiência ou necessidades educacionais específicas matriculados nos cursos da UFTM poderá requerer o Selo de Acessibilidade no Sistema Acadêmico - SISCAD, para que os docentes tenham informações de forma mais ágil para elaborar e implantar adequações necessárias para promover o bom desempenho acadêmico e a permanência do/da discente na Universidade”, sendo necessária a apresentação de laudo ou diagnóstico médico para que o estudante possa ser atendido pelo setor.

O Edital de Tutoria Inclusiva 2025/2 do campus Uberaba aprofunda essa compreensão ao mostrar que a tutoria se estrutura de maneira distinta da monitoria. Vinculada ao Propeaci (Programa de Promoção e efetivação da Acessibilidade e Inclusão) e conduzida pelo Seace, a Tutoria Inclusiva é definida como ação de apoio operacional aos alunos com necessidades educacionais específicas, destinada a colaborar com a

permanência e conclusão de curso, promover o desenvolvimento de novos instrumentos e metodologias de atendimento e cooperar para o sucesso educacional em igualdade de condições.

O próprio edital explicita que esse apoio não está vinculado ao conteúdo dos componentes curriculares, mas às situações em que o estudante apresenta limitações ou necessita de auxílio na organização de suas atividades acadêmicas. Além disso, o documento amplia nominalmente o público contemplado ao mencionar deficiências físicas, sensoriais, altas habilidades/superdotação, transtornos de aprendizagem, doenças crônicas, dentre outros.

Essa distinção entre monitoria e tutoria é analiticamente significativa. A Monitoria Inclusiva, embora dialogue com a inclusão, aproxima-se mais diretamente do campo do apoio educacional, por estar centrada na aprendizagem de conteúdos curriculares e no desempenho acadêmico. Já a Tutoria Inclusiva aproxima-se mais diretamente do campo dos serviços e recursos de acessibilidade, uma vez que se organiza como apoio operacional e flexível às necessidades específicas identificadas pelo Seace, não se relacionando ao conteúdo disciplinar. Com isso, a UFTM apresenta uma arquitetura institucional, na qual apoio pedagógico geral e acessibilidade não aparecem fundidos, mas articulados por meio de dispositivos distintos.

A análise crítica dos editais indica que essa maior densidade formal convive com o uso de categorias amplas, como necessidades educacionais específicas e transtornos de aprendizagem, cuja abrangência pode tanto favorecer maior abertura do público beneficiado quanto produzir certa imprecisão conceitual sobre os sujeitos concretamente reconhecidos. Desse modo, a UFTM se destaca, no conjunto das universidades investigadas, por apresentar respostas diversificadas e formalizadas em documentos institucionais, porém ainda atravessadas por uma linguagem ampla que exige exame crítico quanto aos seus efeitos de reconhecimento institucional.

A resposta encaminhada via Fala.BR informa que o Grupo de Trabalho para elaboração da Política Institucional de Ações Afirmativas, Diversidade, Acessibilidade, Equidade, Inclusão e Participação já concluiu a minuta da política e a encaminhou aos Conselhos Superiores, o que sugere um movimento de consolidação normativa ainda em curso. No plano da oferta concreta, a mesma resposta reforça que o Setor de Acessibilidade (Seace) dispõe de dispositivos em funcionamento, como a Tutoria

Inclusiva, a adaptação de textos para uso em leitores de tela, o encaminhamento de orientações às coordenações de curso e o Selo Acessibilidade, registrado no sistema acadêmico. A articulação desses elementos com o PDI 2025-2029 permite compreender que a acessibilidade, na UFTM, não aparece como ação isolada, mas como componente da política mais ampla de assistência ao estudante, vinculada à permanência, ao combate à evasão e à promoção de equidade, inclusão e atendimento especializado a pessoas com deficiência e com necessidades educacionais específicas relacionadas a doenças crônicas, transtornos do neurodesenvolvimento etc.

Essa configuração é particularmente significativa porque evidencia uma ampliação do escopo institucional da acessibilidade para além do público atualmente associado à Educação Especial. A própria resposta ao Fala.BR informa que o Seace adapta textos para estudantes com dislexia e síndromes que impactam a leitura e afirma que o Selo Acessibilidade, inicialmente criado para estudantes com deficiência, teve seu uso ampliado para contemplar estudantes com necessidades educacionais específicas. Os documentos já analisados convergem nessa direção ao apresentar o Seace como setor responsável por recursos e serviços de acessibilidade destinados a discentes com deficiência e/ou necessidade educacional específica, bem como ao registrar a Tutoria Inclusiva como apoio operacional e o Saped como responsável pela Monitoria Inclusiva.

A Resolução CONSU/UFTM nº 86, de 21 de março de 2023, que aprova o Regulamento de Graduação, confere maior densidade normativa a esse arranjo. No Capítulo VII, Seção I, ao tratar dos direitos do discente com deficiência e/ou necessidade educacional específica, o regulamento preconiza a garantia de medidas como possibilidade de não matrícula em todos os componentes curriculares no primeiro semestre, matrícula em componente eletivo, dilação de prazo, materiais acadêmicos adaptados, estratégias específicas de ensino/aprendizagem e avaliação, atendimento especializado e participação em projetos institucionais como Tutoria Inclusiva e Monitoria Inclusiva.

Além disso, o regulamento determina que, quando houver pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais específicas nas turmas, o Plano de Ensino deverá prever as adaptações pedagógicas necessárias, em conformidade com a legislação vigente, o PPC e as orientações da Pró-reitoria de Ensino (Proens) e da Proace. Isso significa que a acessibilidade, na UFTM, não está representada apenas por ações paralelas

de apoio, mas incorporada ao próprio funcionamento acadêmico dos cursos, ao regulamento da graduação e à organização didático-pedagógica institucional.

Analiticamente, esse conjunto de documentos permite sustentar que a UFTM apresenta, entre as universidades investigadas, o arranjo mais consistente em termos de normatização e diversificação dos serviços e recursos de acessibilidade voltados à permanência estudantil. Seus documentos e respostas institucionais indicam maior capacidade de nomear dispositivos, registrar fluxos, positivar direitos acadêmicos e ampliar o alcance do atendimento para os estudantes público desta pesquisa.

Em termos analíticos, isso significa que na UFTM emerge uma forma de reconhecimento ampliada e normativamente sustentada, embora ainda dependente de maior precisão conceitual para formalizar, de modo inequívoco, o lugar dos estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem no campo da acessibilidade universitária.

4.2.3. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Na UFMG, os serviços e recursos de acessibilidade aparecem concentrados no Nai (Núcleo de Acessibilidade e Inclusão). Os dados do site institucional indicam que as ações e os serviços de acessibilidade e inclusão são guiadas pela promoção do acesso, permanência, participação e pertencimento das pessoas com deficiência. O Nai é responsável por propor, organizar e executar ações voltadas à eliminação ou redução de barreiras pedagógicas, arquitetônicas, comunicacionais e de acesso à informação. Entre os serviços disponibilizados estão acolhimento e diálogo, apoio pedagógico, adaptação de materiais didáticos, monitorias acadêmicas para estudantes com deficiência, biblioteca acessível, empréstimo de tecnologias assistivas, tradução e interpretação de Libras-Português, transporte acessível e cartão de acessibilidade, que reúne orientações individualizadas como tempo extra, formato adaptado para provas, necessidade de intérprete, uso de tecnologias assistivas e mobiliário adaptado.

A UFMG também adota a concepção biopsicossocial de deficiência, em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015, e realiza avaliação biopsicossocial por meio de equipe multiprofissional. Embora tal concepção amplie a compreensão sobre deficiência ao considerar a interação entre impedimentos e barreiras, os dados selecionados do site indicam que os serviços e recursos de acessibilidade

continuam voltados a uma compreensão da deficiência fortemente ancorada no Modelo Médico, uma vez que a avaliação biopsicossocial não pode ser realizada sem laudo ou diagnóstico fornecido por profissional da saúde capacitado. Em algumas orientações pedagógicas, aparecem referências a estudantes com deficiência (física ou visual), surdez ou TEA, mas não a TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem como público atendido pelo núcleo.

Entretanto, os dois documentos de circulação restrita encaminhados por servidora do Nai alteram parcialmente esse quadro interpretativo. No “Informativo: Outros grupos que compõem o público-alvo da Educação Especial”, o Nai afirma acolher, avaliar e procurar atender outros grupos que, embora não sejam legalmente reconhecidos como pessoas com deficiência, necessitam de recursos diferenciados. Nesse documento, dislexia, TDA/TDAH e outros transtornos funcionais específicos são mencionados, acompanhados de orientações sobre necessidades, estratégias de organização da rotina, adequações e condições especiais de avaliação. Já no documento sobre histórico, missão, metas, ações e serviços, o público-alvo é definido como “alunos e servidores da UFMG com deficiência e necessidades educacionais especiais”, e os serviços descritos incluem suporte pedagógico, adaptações, flexibilização curricular, tecnologias assistivas, transporte acessível e treinamento.

Esses materiais revelam um tensionamento importante. Os únicos documentos que mencionam diretamente o público da presente pesquisa e sugerem possibilidade de atendimento pelo Nai não circulam publicamente nos canais oficiais da instituição. Em contrapartida, a comunicação pública do núcleo mantém-se fortemente ancorada nas pessoas com deficiência. Esse descompasso sugere que há, na UFMG, uma diferença entre o escopo de atendimento admitido em documentos internos e o escopo tornado publicamente visível e institucionalmente legitimado. Em outras palavras, o público da pesquisa parece existir no interior da lógica de atendimento do Nai, mas não com a mesma visibilidade institucional conferida às pessoas com deficiência.

Os efeitos dessa tensão são relevantes para a análise. A baixa publicização tende a dificultar o acesso dos estudantes público desta pesquisa aos serviços e recursos de acessibilidade oferecidos pelo núcleo, o que pode produzir incerteza para docentes e colegiados quanto à previsibilidade das mediações possíveis e fragilizar a posição formal desses estudantes na arquitetura institucional da acessibilidade. Em termos analíticos,

trata-se de uma forma de inclusão relativa: que se deixa entrever em documentos internos, mas que não alcança o mesmo nível de legitimidade em relação a outros grupos contemplados.

Na comparação entre as três universidades, os serviços e recursos de acessibilidade revelam distintos graus de formalização e abrangência. A UFU apresenta estrutura setorial específica, porém com delimitação restrita ao público da Educação Especial. A UFTM combina normativas acadêmicas e dispositivos como selo de acessibilidade, editais de tutoria e monitoria inclusiva, indicando maior articulação entre os setores responsáveis pelas ações de apoio educacional e pelos serviços e recursos de acessibilidade. A UFMG, por sua vez, apresenta serviços e recursos de acessibilidade publicamente centrados nas pessoas com deficiência, ao mesmo tempo em que documentos de circulação restrita indicam escopo mais amplo de atendimento. Em comum, observa-se que a nomeação dos públicos nos documentos e páginas institucionais é decisiva para definir legitimidade, pertencimento e alcance dos serviços ofertados.

A análise das duas categorias evidencia que as ações e serviços de apoio à trajetória estudantil, nas universidades investigadas, de modo geral, se organizam a partir de uma tensão entre apoio educacional ampliado e serviços e recursos de acessibilidade delimitados. De um lado, ações de apoio pedagógico, psicológico e acompanhamento acadêmico oferecem acolhimento a demandas relacionadas à aprendizagem, à organização dos estudos e à autonomia no ato de estudar, alcançando estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem de forma indireta. De outro, os serviços e recursos de acessibilidade, quando formalmente estruturados, tendem a se concentrar em públicos nomeados, sobretudo como pessoas com deficiência e, em um dos casos, necessidades educacionais específicas.

A análise dos dados evidenciou, ainda que, as três universidades federais investigadas exigem a apresentação de laudo médico como condição para o atendimento dos estudantes pelos respectivos setores de acessibilidade, prática que demanda revisão à luz das recentes normativas da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Como já mencionado anteriormente, o Decreto nº 12.686/2025, que institui essa política, estabelece, em seu art. 11, o estudo de caso como etapa inicial para a identificação das demandas individuais, das barreiras presentes no contexto educacional e dos recursos e

estratégias de acessibilidade necessários, além de determinar, no § 7º, que a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) não seja condicionada à apresentação de diagnóstico, laudo ou outro documento emitido por profissional de saúde.

A Portaria MEC nº 421/2026, que regulamenta a implementação da política, reafirma a atuação dos núcleos de acessibilidade na oferta do AEE nas instituições federais de ensino superior nessas condições.

Nesse sentido, torna-se necessário que as universidades revisem seus critérios e fluxos de atendimento, de modo que a avaliação das necessidades de acessibilidade não se restrinja à comprovação clínica, mas considere as barreiras efetivamente enfrentadas pelos estudantes e subsidie a organização de respostas institucionais individualizadas, voltadas à garantia de sua participação e aprendizagem em igualdade de condições.

Esse movimento revela que o lugar ocupado pelos estudantes foco desta pesquisa, nas universidades federais mineiras investigadas, é atravessado por diferentes graus de reconhecimento institucional. Em conjunto, os dados analisados permitem inferir que essas universidades apresentam distintos níveis de organização e formalização das ações e dos serviços de apoio à trajetória estudantil desse público. Ainda assim, convergem em um ponto central: o reconhecimento de estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem como beneficiários legítimos, sobretudo, de serviços e recursos de acessibilidade essenciais à sua participação plena em igualdade de condições no contexto educacional, aparece desigual e tensionado por disputas conceituais e intersetoriais; sendo que, apenas uma das universidades investigadas formalizou em documentos públicos a oferta de serviços e recursos de acessibilidade a esses estudantes.

As disputas intersetoriais se manifestam, especialmente, na indefinição sobre quais setores devem assumir a responsabilidade pelo atendimento das demandas de acessibilidade específicas desse público. Como os estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem, em geral, não são considerados, na prática institucional, como público da Educação Especial, tende-se a concluir que suas demandas educacionais específicas não dizem respeito aos núcleos e setores de acessibilidade.

Como consequência, muitas de suas dificuldades passam a ser absorvidas apenas no campo do apoio pedagógico geral e/ou psicológico, como se estivessem relacionadas exclusivamente ao desempenho acadêmico, à adaptação ao ensino superior ou a características de aprendizagem individuais do estudante. Nessa lógica, deixa-se de reconhecer que esses sujeitos também podem enfrentar barreiras externas - pedagógicas, avaliativas, informacionais, comunicacionais, atitudinais, dentre outras - as quais fazem parte de uma estrutura mais ampla de organização institucional e que limitam sua participação plena na vida universitária, demandando serviços e recursos de acessibilidade.

Sendo assim, a disputa intersetorial não se reduz a um conflito entre setores sobre atribuições administrativas, mas expressa uma questão mais profunda de reconhecimento institucional e desigualdade estrutural. Quando não se admite que estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem possam estar em situação de desvantagem educacional produzida pela interação de suas características individuais com barreiras externas, seus direitos à acessibilidade tendem a não ser formalmente reconhecidos, e os serviços e recursos correspondentes deixam de ser ofertados ou são disponibilizados apenas de forma pontual, improvisada ou dependente da sensibilidade de determinados profissionais.

É nesse cenário que os achados desta pesquisa se situam, ao evidenciar que os limites da inclusão desse público no ensino superior não decorrem apenas da ausência de ações e serviços de inclusão e acessibilidade formalizados, mas também das disputas sobre quem deve reconhecê-lo, atendê-lo e garantir, de modo institucionalizado, as condições de sua participação em igualdade de condições.

4.3. Discussão dos Resultados

Considerando o objetivo de identificar e descrever as ações e os serviços de acessibilidade e inclusão desenvolvidos por universidades federais mineiras voltados a estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem, bem como o processo de realização dessas ações, a análise permitiu compreender que o lugar ocupado por esse público no ensino superior federal ainda é marcado por uma tensão persistente entre a indefinição

acerca dos setores responsáveis pela oferta de serviços e recursos de acessibilidade e a presença de delimitações regulatórias ainda restritivas ao público da Educação Especial.

Os achados mostram que a questão central da pesquisa foi respondida ao evidenciar que, embora existam ações de apoio educacional e, em alguns casos, serviços e recursos de acessibilidade que alcançam esse público, tais respostas permanecem formalizadas de forma desigual, conceitualmente instáveis e dependentes do modo como cada instituição nomeia, organiza e legitima suas práticas.

A principal contribuição deste estudo é demonstrar que a permanência estudantil de estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem não pode ser adequadamente compreendida nem apenas pelo campo da Assistência Estudantil, nem apenas pelo campo tradicionalmente constituído da Educação Especial, representado pelos núcleos e setores de acessibilidade das IES. A pesquisa contribui ao demonstrar que esse fenômeno se estrutura na interseção entre políticas de permanência estudantil, práticas institucionais de apoio educacional e serviços de acessibilidade orientados por um arcabouço legislativo mais amplo, evidenciando a necessidade de articulação e compartilhamento de responsabilidades que permitam delimitar com maior clareza as funções e os objetivos de cada ator no reconhecimento desses estudantes como sujeitos legítimos de ações institucionais voltadas à inclusão educacional e à eliminação de barreiras, de modo a garantir sua participação no ensino superior em igualdade de condições.

Esse avanço incide diretamente em três áreas principais: (1) o campo teórico da educação inclusiva e da acessibilidade no ensino superior; (2) o campo das práticas institucionais e da organização universitária dos serviços; e (3) o campo legislativo e normativo, especialmente no que se refere à delimitação dos públicos atendidos e à articulação entre permanência, assistência e acessibilidade.

Na sequência, a discussão é organizada nesses três blocos, de modo a explicitar como os resultados desta pesquisa confirmam, contrastam, ampliam e tensionam entendimentos presentes no referencial teórico em articulação com os dados coletados.

4.4. Contribuições para o campo teórico

No plano teórico, os achados desta pesquisa tensionam a concepção de inclusão adotada pelas universidades federais investigadas e contribuem para ampliar a

compreensão do fenômeno a partir de uma concepção que se aproxima do Modelo Social da Deficiência e das abordagens situadas. Como argumenta Plaisance (2015), o interesse da noção de “pessoa em situação de deficiência” está em não reduzir os sujeitos às suas limitações orgânicas, mas em situá-los em seus contextos de vida, reconhecendo o peso das barreiras externas ao sujeito - comunicacionais, relacionais, informacionais, atitudinais e etc. - na produção de obstáculos à participação nos espaços de vida comum.

Nessa mesma direção, Mantoan e Lanuti (2022) criticam a subordinação do trabalho pedagógico à lógica classificatória e categorizante que permeia o Modelo Médico da Deficiência e insistem na centralidade da eliminação das barreiras a todos que necessitem como condição da perspectiva inclusiva que deve orientar as práticas da Educação Especial. Os resultados desta pesquisa corroboram esse argumento ao mostrar que as demandas de estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem não podem ser explicadas por uma leitura pautada nas características individuais ou no modo como um grupo de estudantes supostamente aprenderia, mas emergem precisamente na interação entre modos singulares de existência e ambientes universitários organizados segundo padrões excludentes.

Ao mesmo tempo, a pesquisa amplia esse debate ao mostrar que a noção de “situação de deficiência” pode ser produtiva para compreender a experiência de estudantes que, embora não sejam atualmente reconhecidos como público da Educação Especial, podem conviver com barreiras externas no ensino superior. Nesse ponto, os dados da UFTM são especialmente expressivos, pois revelam uma organização institucional que adota a categoria “necessidades educacionais específicas” para alcançar estudantes com diferentes perfis, incluindo transtornos de aprendizagem e outras condições não estritamente reduzidas ao campo da deficiência. Esse achado contrasta com o formato institucional predominante na UFU e na publicização institucional da UFMG, nas quais a acessibilidade aparece mais claramente vinculada ao público tradicional da Educação Especial, ainda que, no caso da UFMG, documentos de circulação restrita sugiram uma margem prática de atendimento mais ampla.

Essa tensão se aproxima da crítica formulada por Ocampo (2023), para quem a educação inclusiva permanece frequentemente sequestrada pelos fundamentos epistemológicos da educação especial, produzindo um “excesso mimético” que mantém

o inclusivo subordinado ao especial. Os achados desta pesquisa tensionam esse regime de compreensão ao mostrar que, quando a inclusão é pensada a partir de categorias predeterminadas, estudantes cujas barreiras são reais passam a ser negligenciados e invisibilizados por uma modalidade de ensino que deveria incluir e não excluir. A UFTM, ao menos no plano documental, mostra que é possível uma ressignificação desse entendimento, ao organizar serviços e recursos de acessibilidade a partir de uma lógica de resposta institucional alinhada com as demandas reais de sua comunidade estudantil. Já a UFU e a UFMG mostram, em graus diferentes, como a centralidade em categorias médicas mantém esse público em uma zona de reconhecimento parcial.

Os achados também permitem avançar conceitualmente ao aproximar a noção de acessibilidade do que Piccolo (2023) denomina como “geografia acessível” ou, considerando o escopo desta pesquisa, uma geografia educacional acessível. Nesse sentido, a acessibilidade envolve a organização das relações, dos tempos, das práticas, dos dispositivos normativos, dos fluxos institucionais e das articulações intersetoriais que possibilitam ou impedem o processo de inclusão. A pesquisa avança ao mostrar que pensar acessibilidade para estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem implica reconhecer não apenas a necessidade de recursos específicos, mas também a própria universidade como um espaço relacional que, dependendo de como se organiza, pode tanto favorecer a participação quanto produzir barreiras, desigualdades e exclusão.

Nessa direção, no campo teórico, a contribuição deste estudo está em propor que a compreensão da inclusão no ensino superior passe de um viés categorizante e identitário para uma leitura situada e relacional das barreiras à participação na vida acadêmica, em que ações de apoio educacional mais amplas e serviços e recursos de acessibilidade se articulam sem se confundirem. Em síntese, o avanço teórico deste bloco consiste em demonstrar que a presença de estudantes com características do TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem tensiona os limites do paradigma educacional ancorado no Modelo Médico da Deficiência, demandando uma reorganização dos tempos, espaços e das práticas institucionais, de modo a garantir a todos, condições de permanência mais justas e igualitárias.

4.5. Contribuições para o campo das práticas institucionais

No plano das práticas institucionais, os resultados mostram que a forma como as universidades organizam seus serviços é decisiva para o lugar ocupado pelo público desta pesquisa. Heringer (2020) indica que as políticas de permanência estudantil são mais amplas do que as políticas de assistência estudantil e envolvem dimensões tanto materiais, quanto simbólicas. Os achados desta pesquisa confirmam essa perspectiva, mas a ampliam ao mostrar que, dentro das ações de permanência, é necessário distinguir com clareza as ações de apoio educacional - como o apoio pedagógico mais amplo e a psicologia educacional, por exemplo - dos serviços e recursos de acessibilidade, cuja finalidade central é a quebra de barreiras externas que em interação com as características individuais do estudante limitam sua participação em igualdade de condições.

Nesse ponto, a comparação entre as três universidades investigadas é particularmente elucidativa. Na UFU, o apoio educacional aparece institucionalmente concentrado na Proae/Dipae, com atendimento ampliado a estudantes que apresentam demandas relacionadas à adaptação à rotina acadêmica e organização dos estudos, de modo geral, enquanto os serviços e recursos de acessibilidade se concentram na Dacin e permanecem vinculados ao público da Educação Especial.

Tal segmentação faz com que estudantes com características do TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem possam ser acolhidos no campo do apoio educacional, mas não sejam reconhecidos como público da acessibilidade institucional. Na UFMG, a situação é distinta, mas igualmente complexa: o Nai reúne suporte pedagógico e recursos de acessibilidade em uma estrutura mais consolidada, porém publicamente centrada nas pessoas com deficiência. Os documentos internos de circulação restrita revelam atendimento mais amplo, inclusive a estudantes com TDA/TDAH, dislexia e transtornos de aprendizagem, mas a ausência dessa nomeação nos canais oficiais de divulgação produz uma visibilidade seletiva, na qual o atendimento pode existir sem que se estabeleça a mesma importância em relação aos estudantes com deficiência.

A UFTM, por sua vez, apresenta a configuração institucional mais diversificada entre as universidades analisadas. De um lado, o Saped organiza o apoio educacional por meio de acolhimento, atendimento pedagógico individual, orientação pedagógica, acompanhamento pedagógico coletivo, divulgação de informações nas redes sociais e o edital de Monitoria Inclusiva, definida como estratégia de apoio pedagógico à

aprendizagem em componentes curriculares. De outro, o Seace coordena os serviços e recursos de acessibilidade, o selo de acessibilidade e o edital de Tutoria Inclusiva, entendida como apoio operacional não vinculado diretamente ao conteúdo curricular, mas às necessidades específicas do estudante atendido. Essa distinção é relevante porque mostra que a UFTM delimita, de maneira mais clara, a mediação pedagógica geral da oferta de recursos e serviços de acessibilidade, sem romper a articulação entre ambas. Em vez de fundir todas as respostas num único campo de acolhimento, a universidade parece reconhecer que o apoio à permanência exige camadas distintas e articuladas de ação institucional.

Esse achado acrescenta ao debate um aspecto importante: não basta defender a ampliação das políticas de permanência; é preciso reconhecer que há naturezas distintas de apoio à trajetória estudantil. Quando a acessibilidade é dissolvida no apoio pedagógico mais amplo, corre-se o risco de negligenciar a natureza do atendimento educacional especializado (AEE), que está voltado à quebra de barreiras externas ao estudante, como obrigação institucional. Quando, por outro lado, o apoio pedagógico geral é confundido com o AEE, corre-se o risco de reduzir a complexidade da permanência estudantil a uma lógica compensatória. A pesquisa mostra que o avanço não reside apenas em ampliar o atendimento, mas em organizar respostas diferenciadas, articuladas, documentadas e publicizadas.

Os impactos dessa distinção são diretos. Em instituições onde o campo da acessibilidade permanece restrito a determinadas categorias de estudantes, aqueles com características do TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem tendem a depender mais da sensibilidade dos profissionais, de arranjos intersetoriais contingentes e da disposição individual de docentes para ter seus direitos garantidos.

Já em contextos em que há delimitação mais clara de fluxos, serviços e responsabilidades, como mostram os dados da UFTM, aumenta-se a previsibilidade e o reconhecimento institucionais desse público. A pesquisa, portanto, questiona entendimentos que tratam a existência de qualquer acolhimento como suficiente e mostra que a qualidade da resposta institucional às demandas dos estudantes público desta pesquisa depende do modo como ela é concebida, formalizada e divulgada.

Posto isso, a principal contribuição deste bloco é demonstrar que as ações e os serviços de apoio à trajetória estudantil no ensino superior avançam quando as universidades distinguem e articulam ações de apoio educacional e serviços e recursos de acessibilidade, como apoio à permanência e diplomação de estudantes que enfrentam barreiras significativas no ambiente universitário.

Em síntese, o avanço dessas contribuições consiste em mostrar que a participação em igualdade de condições de estudantes com características de TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem exige uma arquitetura institucional pautada no compartilhamento de responsabilidades entre os diferentes setores, com delimitação clara de objetivos e funções, formalização e publicização adequadas, na qual apoio educacional e acessibilidade se complementam sem se confundir ou se sobrepor.

4.6. Contribuições para os campos legislativo e normativo

No plano legislativo, os achados revelam um descompasso entre os avanços da inclusão educacional no plano do discurso e os limites concretos das normativas que orientam a oferta da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. A literatura aponta, com Bastos e Pavão (2019), a produção de um “limbo assistencial” quando as políticas de Educação Especial não preveem de forma clara os espaços e atendimentos destinados a determinados estudantes. Os resultados desta pesquisa confirmam essa formulação e a atualizam ao mostrar que esse “limbo” é reflexo de uma configuração normativa que delimita de maneira restritiva quem é reconhecido como público legítimo da acessibilidade, deixando outros estudantes que enfrentam barreiras significativas em uma zona de invisibilidade institucional.

As evidências produzidas nesta pesquisa permitem sustentar que a evolução das políticas públicas brasileiras de inclusão educacional aponta para um contexto de transição de paradigma. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008, representou um marco importante ao deslocar a Educação Especial de uma perspectiva segregacionista para uma modalidade de ensino transversal orientada pelos princípios da Educação Inclusiva.

Entretanto, embora tenha alterado o paradigma que fundamenta a organização desta modalidade, preservou uma definição de seu público predominantemente baseada

em categorias clínicas rígidas. Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) aprofundou esse deslocamento ao compreender a deficiência como resultado da interação entre impedimentos e barreiras, rompendo parcialmente com a centralidade do Modelo Médico da Deficiência.

Mais recentemente, paralelamente ao desenvolvimento desta pesquisa foram publicados, respectivamente, o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, e a Portaria MEC nº 421 de 15 de maio de 2026, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva - PNEEI e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva - RNEEI, de que tratam o Decreto 12.686/2025.

Tais dispositivos regulatórios reforçam, em nível nacional, esse movimento ao incorporar as barreiras como elemento estruturante da Educação Especial Inclusiva. Todavia, ao manter critérios de elegibilidade ancorados em categorias clínicas previamente delimitadas, evidencia-se uma tensão entre o paradigma relacional e situado da Educação Inclusiva e a operacionalização normativa da Educação Especial.

Nesse cenário, cumpre observar que o Decreto nº 12.686/2025 e a Portaria MEC nº 421/2026 dão continuidade à agenda da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI) de 2008, implementando, regulamentando e reafirmando avanços importantes, especialmente ao vedarem de forma explícita a exigência de diagnóstico, laudo ou outro documento emitido por profissional de saúde como condição para a oferta do atendimento educacional especializado (AEE). Esse ponto representa um avanço normativo relevante, por deslocar o foco da comprovação clínica para a necessidade educacional identificada no contexto escolar.

Contudo, esses atos produzem, ao mesmo tempo em que avançam num ponto, um movimento de retrocesso ao delimitarem de modo mais restrito o público da Educação Especial, concentrando a política em estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, sem reiterar grupos que antes apareciam na PNEPEI de 2008. Assim, embora a PNEPEI de 2008 continue valendo como marco político-pedagógico orientador da Educação Especial, os documentos mais recentes indicam uma tentativa de apagamento de parte de seus princípios inclusivos originais, especialmente daqueles que sustentam respostas educacionais mais amplas abrangendo

também estudantes com dificuldades de aprendizagem e outras necessidades que emergem na interação de suas características individuais com as barreiras presentes no contexto educacional.

Nesse contexto de mudanças, ganha relevo a aprovação, pela Câmara dos Deputados, do Projeto de Lei nº 4.225/2023, encaminhado ao Senado Federal para apreciação, por instituir a Política de Atenção às Pessoas com Transtornos do Neurodesenvolvimento. No plano educacional, o texto aprovado explicita a garantia de medidas de acessibilidade nos sistemas de ensino, em concursos públicos, processos seletivos e avaliações, prevendo, entre outras possibilidades, tempo adicional, flexibilização de formatos de prova, oferta de leitor e utilização de recursos tecnológicos de apoio.

Ainda que a tramitação legislativa não se encontre concluída, o avanço do projeto revela a crescente pressão social e política por reconhecimento das demandas de estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem, ao mesmo tempo em que reforça a insuficiência dos marcos normativos atuais para responder, de forma abrangente e inequívoca, às barreiras que esse público enfrenta em sua trajetória educacional. Esse cenário evidencia que a disputa em torno do reconhecimento desse público não se limita ao plano jurídico, mas alcança também o plano epistemológico, isto é, a forma como a inclusão vem sendo pensada, delimitada, operacionalizada e materializada por meio das práticas institucionais.

Essa tensão pode ser compreendida à luz da crítica de O’CAMPO (2023) ao que denomina como “regime especial-cêntrico”. Para o autor, a Educação Inclusiva não pode permanecer epistemologicamente subordinada à lógica classificatória que historicamente organizou a Educação Especial, pois seu objeto não se restringe às categorias fixas, mas às múltiplas formas de opressão e de produção das desigualdades.

Embora O’CAMPO (2023) não proponha uma redefinição do público da Educação Especial, sua crítica permite problematizar os critérios atualmente utilizados para delimitar os destinatários dessa modalidade de ensino. Nessa direção, esta pesquisa, em consonância com o decreto 12.686/2025 e com a portaria MEC 421/2026, os quais vedam o condicionamento da oferta do AEE à exigência de laudo, diagnóstico, relatório

ou qualquer outro documento emitido por profissional de saúde, defende que a Educação Especial, ao organizar-se na perspectiva da Educação Inclusiva, necessita reconsiderar os fundamentos que orientam a descrição de seu público, deslocando-os da categorização diagnóstica rígida para uma concepção relacional e situada, baseada nas necessidades de acessibilidade produzidas pela interação entre as características individuais dos estudantes e as barreiras presentes no contexto educacional.

Como consequência dessa ressignificação, propõem-se a alteração na forma como o público beneficiário da acessibilidade é descrito no conjunto das normas que orientam a oferta do AEE, de modo que a avaliação pedagógica realizada pelas equipes multiprofissionais das instituições de ensino assumam centralidade no direcionamento dos serviços especializados e dos recursos de acessibilidade vinculados à Educação Especial.

Diferentemente da avaliação biopsicossocial prevista na Lei Brasileira de Inclusão, cuja finalidade consiste no reconhecimento jurídico da condição de pessoa com deficiência para fins de acesso aos direitos legalmente assegurados, a avaliação pedagógica possui natureza intrinsecamente educacional, destinando-se à identificação das barreiras à aprendizagem e à participação em igualdade de condições, bem como dos recursos necessários para sua superação.

Trata-se, portanto, de substituir um modelo educacional predominantemente classificatório e categorizante por um modelo relacional e situado, no qual a elegibilidade aos serviços especializados decorra da identificação das necessidades de acessibilidade produzidas na interação entre as características do estudante e as barreiras presentes no contexto educacional.

Além disso, os resultados mostram que a atual delimitação normativa do público da Educação Especial, especialmente quando lida de maneira restritiva, orienta a maior parte das práticas institucionais observadas nos dados coletados da UFU e da UFMG. A expectativa de que os dispositivos regulatórios mais recentes ampliassem de forma clara a inscrição de estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem como beneficiários de recursos e serviços de acessibilidade não se confirmou na maior parte dos dados analisados.

Ao contrário, a pesquisa mostra que boa parte das universidades segue ancorada em um paradigma que mantém a acessibilidade fortemente associada ao público estrito

da Educação Especial, ainda que necessidades reais de apoio voltado à quebra de barreiras sejam a realidade vivida por outros grupos estudantis.

Nesse cenário, os dados da UFTM assumem papel estratégico ao mostrar que a autonomia universitária pode ser mobilizada para construir dispositivos institucionais mais coerentes com as demandas concretas da comunidade acadêmica, mesmo em um ambiente legislativo negligente e pouco claro.

A existência de regulamento de graduação que prevê direitos para estudantes com deficiência e/ou necessidade educacional específica, bem como a formalização de monitoria e tutoria inclusivas, sugere que as universidades não são apenas executoras passivas das normativas externas, mas podem e devem também questioná-las, ampliá-las interpretativamente, produzindo arranjos institucionais mais inclusivos.

Nesse ponto, a pesquisa dialoga com Silva et al. (2017), ao reforçar a necessidade de que a própria instituição de ensino superior se constitua em espaço de debate e reorganização de suas práticas à luz dos desafios concretos da democratização do ensino superior.

Os achados também ajudam a compreender melhor a Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) vigente. Ao mostrar que a atual configuração da Pnaes incorporou a acessibilidade como programa específico, a pesquisa indica que a discussão tem alcançado o plano jurídico. Todavia, também evidencia que essa incorporação não basta se não vier acompanhada de definição clara de fluxos e responsabilidades, bem como do reconhecimento de que os serviços e recursos de acessibilidade não se confundem com ações mais amplas de apoio à trajetória estudantil. Em outras palavras, a pesquisa acrescenta que o avanço normativo necessário não é apenas ampliar categorias abstratas, mas produzir maior coerência entre legislação, organização e demandas institucionais.

Desse modo, a contribuição para a área legislativa deste estudo está em enfatizar que a democratização do ensino superior depende de uma revisão crítica dos marcos normativos que continuam produzindo exclusões por delimitação restritiva do público contemplado pela Educação Especial. Em conjunto, os resultados desta pesquisa ampliam o entendimento sobre a inclusão no ensino superior ao evidenciar que o fenômeno investigado não pode ser explicado apenas pela ausência ou presença de

serviços, mas pela interação entre concepções teóricas, arranjos institucionais e marcos normativos que definem quem é reconhecido, como é reconhecido e em que condições suas demandas se tornam formalmente legítimas.

Por fim, o estudo contribui ao propor uma compreensão segundo a qual a permanência dos estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem depende de uma articulação simultânea em três níveis: no campo teórico, pelo deslocamento do paradigma especial-cêntrico para uma leitura situada e relacional das barreiras contextuais enfrentadas pelos estudantes; no campo das práticas institucionais, pela distinção e maior diálogo entre as ações de apoio educacional mais amplas e os serviços e recursos de acessibilidade do AEE; e no campo legislativo, pelo aperfeiçoamento das normativas de modo a tornar clara a inscrição desse público nas políticas de acessibilidade da educação superior.

Dessa forma, a pesquisa avança o debate ao compreender a inclusão de estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem no ensino superior não apenas como uma responsabilidade da Educação Especial, mas como um compromisso institucional mais amplo, com foco no combate a toda e qualquer forma de discriminação e na eliminação de barreiras, garantindo, assim, condições de participação e aprendizagem mais justas para todos os estudantes.

Por fim, espera-se que este estudo provoque reflexões e instigue ações. Ao evidenciar lacunas na legislação, disputas conceituais e possibilidades práticas no campo da inclusão educacional, a pesquisa aponta para a necessidade de respostas institucionais articuladas, menos restritivas e mais comprometidas com a eliminação das barreiras que ainda limitam a participação de estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem no ensino superior.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo identificar e descrever criticamente as ações e os serviços de inclusão e acessibilidade desenvolvidos nas universidades federais mineiras investigadas voltados a estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem, bem como o processo de realização dessas ações.

Em consonância com os objetivos da presente pesquisa e com a problematização proposta, a análise buscou compreender de que modo tais universidades organizam seus serviços e como esses estudantes aparecem - ou deixam de aparecer - nos documentos institucionais, nas páginas de divulgação e nos canais informativos oficiais das instituições.

A análise realizada permite afirmar que a democratização da educação superior não se esgota na ampliação do acesso, ainda que este seja um passo importante. Ela depende, igualmente, de ações institucionais voltadas ao apoio à permanência, à participação e à conclusão qualificada do percurso acadêmico por parte de estudantes historicamente marginalizados ou invisibilizados pelo atual arcabouço legal que orienta as práticas educacionais inclusivas.

Nesse sentido, um dos principais achados da investigação consiste em reafirmar que a democratização do ensino superior envolve, de um lado, políticas de ampliação do acesso, incluindo ampliação e reserva de vagas à parcela da população historicamente excluída da educação superior, e, de outro, políticas de ações afirmativas e práticas institucionais voltadas ao momento posterior à entrada na universidade.

Se o acesso representa a ruptura inicial com uma história de exclusão, a permanência representa o desafio de sustentar, no cotidiano das instituições de ensino superior, condições concretas para que o direito à educação se realize de forma plena. A pesquisa mostrou que esse segundo aspecto da democratização ainda é atravessado por limites consideráveis, especialmente quando se trata de estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem, cujas demandas por acessibilidade frequentemente não são reconhecidas como indispensáveis à inclusão desses estudantes no espaço universitário.

A análise dos dados permitiu organizar as ações e os serviços envolvendo a inclusão e a acessibilidade do público da presente pesquisa sob duas categorias analíticas, construídas a partir da natureza e da finalidade dos serviços identificados: as ações de apoio educacional e os serviços e recursos de acessibilidade. Essa distinção mostrou-se fundamental para a compreensão do fenômeno investigado.

O apoio educacional, presente em diferentes setores das universidades, abrange o apoio pedagógico, psicológico e o acompanhamento acadêmico voltados à relação do estudante com o conhecimento, como a organização da rotina acadêmica, a autorregulação da aprendizagem, o planejamento e às estratégias de estudo.

Já os serviços e recursos de acessibilidade têm como objetivo principal a quebra das barreiras externas ao estudante, isto é, a eliminação ou redução de obstáculos institucionais, pedagógicos, comunicacionais, informacionais, entre outros, que, em interação com determinadas características físicas, fisiológicas, cognitivas ou sensoriais, produzem limitações à participação em igualdade de condições.

Essa distinção permitiu demonstrar que nem todo apoio pedagógico tem a mesma natureza e que sua função varia conforme os objetivos institucionais do setor em que se encontra localizado. O apoio pedagógico geral, mais amplo, esteja ele vinculado à assistência estudantil, às unidades acadêmicas ou a outros setores da universidade, ocupe-se, predominantemente, como mencionado acima, da relação entre o estudante e o conhecimento, envolvendo mediações ligadas ao estudo, ao rendimento acadêmico, à adaptação ao ensino superior e etc.

Por outro lado, o apoio pedagógico realizado no interior dos núcleos e setores de acessibilidade deve estar orientado para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, portanto, para a disponibilização de recursos e serviços de acessibilidade voltados à quebra de barreiras externas ao estudante. Em outras palavras, não se trata de funções equivalentes, embora sejam complementares.

Confundi-las significa, muitas vezes, dissolver a acessibilidade no campo mais amplo do apoio pedagógico ou, em sentido inverso, transformar o apoio educacional (pedagógico, psicológico e etc.) em substituto inadequado de serviços e recursos de

acessibilidade, voltados à quebra de barreiras, considerados indispensáveis para a permanência estudantil de estudantes que se encontram em “situação de deficiência”.

Outro achado importante diz respeito à autonomia universitária. Os dados mostraram que as universidades investigadas organizam seus setores, fluxos, documentos e serviços de formas bastante distintas, o que revela que a autonomia institucional pode operar em direções diferentes.

Em alguns casos, ela funciona como espaço de aperfeiçoamento e de preenchimento das lacunas deixadas pela legislação, permitindo que as instituições ampliem o escopo de suas ações e reconheçam demandas que não estão claramente previstas nos marcos normativos vigentes.

Em outros, essa mesma autonomia tende a reforçar interpretações excessivamente restritivas, que acabam reproduzindo as limitações da legislação em vez de questioná-las. Essa ambivalência apareceu com nitidez na comparação entre as três universidades federais mineiras analisadas.

No caso da UFMG, por exemplo, a pesquisa evidenciou uma configuração institucional marcada por uma tensão importante entre divulgação dos serviços e atendimento realizado. O núcleo de acessibilidade, vinculado à Reitoria, apresenta no site da instituição um discurso fortemente direcionado às pessoas com deficiência, sendo necessária avaliação biopsicossocial feita por equipe multiprofissional com a exigência de laudo médico, portanto, atravessada por uma leitura que se aproxima do Modelo Médico da Deficiência.

Ao mesmo tempo, documentos internos e de circulação restrita indicam que o núcleo acolhe e avalia, em certa medida, estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem, considerando-os como público da Educação Especial com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008.

Isso significa que há uma margem institucional de atendimento mais ampla do que aquela que é publicizada nos canais oficiais da instituição, mas sem a mesma previsibilidade e legitimidade formal conferida aos estudantes com deficiência. Nessa configuração, o público desta pesquisa aparece no interior da lógica do atendimento, mas,

ao que tudo indica, em um regime de visibilidade restrita aos documentos que orientam as práticas do setor.

Na UFTM, por sua vez, a pesquisa identificou um conjunto diversificado e normativamente mais robusto de iniciativas voltadas à inclusão educacional. O Setor de Acessibilidade (Seace), os editais de Tutoria Inclusiva e de Monitoria Inclusiva, o Selo de Acessibilidade e o Regulamento de Graduação revelam uma universidade que tem buscado determinar em seus documentos institucionais, fluxos e direitos acadêmicos voltados a estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE), incluindo os estudantes público da pesquisa e com outras condições de saúde limitantes. A análise mostrou que a instituição não restringe seus serviços e recursos de acessibilidade ao público da Educação Especial em sentido estrito, alcançando também estudantes com dislexia, transtornos de aprendizagem, necessidades relacionadas a doenças crônicas, dentre outros. Por outro lado, assim como nas outras duas universidades federais investigadas, o setor de acessibilidade da UFTM também exige a apresentação de laudo ou relatório médico para a oferta do AEE.

Ainda assim, persiste uma tensão conceitual, pois essa abertura se faz por meio de categorias amplas, como “necessidades educacionais específicas”, que favorecem maior abrangência, mas nem sempre delimitam com precisão os sujeitos contemplados. No entanto, trata-se da universidade que mais claramente indicou, em seus documentos públicos, a possibilidade de ampliação dos serviços de acessibilidade para além dos grupos delimitados pela atual legislação que rege a Educação Especial no Brasil.

Já na UFU, os dados apontaram para uma configuração mais restritiva, em que o setor de acessibilidade (Dacin), no site da instituição, direciona seus serviços ao público atualmente reconhecido como destinatário da Educação Especial: pessoas com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação. Na universidade, estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem são acolhidos, sobretudo no campo do apoio pedagógico geral da Assistência Estudantil, sendo excluídos formalmente das ações voltadas à acessibilidade.

Desse modo, a pesquisa mostrou que o lugar dos estudantes com TDAH, dislexia outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem na instituição se constitui por meio de uma lógica de reconhecimento parcial: suas demandas não são

totalmente negadas, mas não são consideradas no campo da acessibilidade. É nessa zona de instabilidade que se produz o que, ao longo do estudo, foi compreendido como uma espécie de “limbo” institucional.

A experiência da pesquisadora, que atua como pedagoga na Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (Proae) da instituição, contribui para aprofundar essa compreensão, uma vez que evidencia, no cotidiano dos atendimentos, que a maior parte dos estudantes público desta pesquisa procura o setor não apenas por dificuldades relacionadas à organização dos estudos ou ao rendimento acadêmico, mas, sobretudo, em busca de apoio diante de barreiras externas vivenciadas na relação com professores, colegas na sala de aula. São recorrentes, nesse sentido, demandas relacionadas à incompreensão de suas necessidades, à ausência de mediações pedagógicas adequadas, à rigidez de práticas avaliativas e à dificuldade de interlocução com os diferentes atores institucionais.

Diante dessas demandas, contudo, é necessário reconhecer os limites de atuação da Dipae. Pela própria natureza e pelos objetivos dos serviços ofertados pelo setor, somados às condições materiais de trabalho - especialmente a equipe reduzida e o elevado número de estudantes atendidos, uma vez que suas ações se destinam a todo o corpo discente da Universidade -, não se mostra viável realizar o estudo de caso individualizado dos estudantes em “situação de deficiência” nem elaborar Planos de Atendimento Educacional Especializado centrados na identificação das barreiras presentes no contexto universitário e na definição dos serviços, recursos e estratégias necessários para sua superação ou minimização.

Trata-se de uma atribuição que, conforme preconizado pela legislação educacional voltada ao ensino superior, deve ser assumida pelos núcleos ou setores institucionais de acessibilidade, responsáveis por desenvolver avaliações individualizadas e organizar respostas direcionadas às necessidades de acessibilidade apresentadas pelos estudantes. Nesse sentido, o apoio pedagógico geral realizado pela Dipae pode atuar de forma complementar, mas não substituir o estudo de caso e o planejamento individualizado requeridos para o enfrentamento das barreiras que limitam a participação e a aprendizagem dos estudantes público desta pesquisa.

Foi precisamente a constatação reiterada dessas demandas, somada à ausência de um setor de acessibilidade que as reconhecesse como pertencentes ao seu campo de atuação, que impulsionou a escolha desta temática de pesquisa. Soma-se a isso, o desejo da pesquisadora de aperfeiçoar sua própria prática profissional e contribuir com a universidade em que atua, buscando compreender como outras instituições têm se organizado para garantir a inclusão de estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem, de modo a ampliar as possibilidades de construção de respostas institucionais consistentes e comprometidas com a eliminação das barreiras que limitam a participação desses estudantes no ensino superior.

A partir da comparação entre as três universidades investigadas, a presente pesquisa demonstrou que não são apenas os estudantes com deficiência física ou intelectual, nem apenas aqueles com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), que necessitam de serviços e recursos de acessibilidade. Os dados analisados mostram que também estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem podem demandar instrumentos, mediações e estratégias institucionais que eliminem barreiras e favoreçam sua participação em igualdade de condições.

Nesse sentido, a pesquisa sustenta que é possível - e necessário - ampliar a compreensão institucional da acessibilidade, de modo a reconhecer que os núcleos e setores responsáveis por essa área podem e devem funcionar como mecanismos de mediação intersetorial na passagem de um paradigma educacional excludente para um paradigma educacional realmente inclusivo.

Tal compreensão remete à noção de uma geografia educacional acessível. Com essa formulação, buscou-se enfatizar que a acessibilidade não se reduz a apoios pontuais, mas envolve a própria organização do espaço universitário, dos fluxos, dos tempos, das práticas pedagógicas, dos dispositivos avaliativos e das relações institucionais.

Uma universidade acessível não é apenas aquela que recebe grupos de estudantes diversos, mas aquela que reorganiza seus ambientes, seus procedimentos e suas formas de atuação para que todos os estudantes que necessitem de acessibilidade possam, de fato, participar dos espaços comuns da comunidade acadêmica.

Nessa perspectiva, a inclusão não pode ser pensada “pela metade”. Ou a instituição se compromete com a eliminação de barreiras para todos os que necessitam, ou o que se tem é uma inclusão parcial, seletiva e insuficiente.

Outro aspecto que a pesquisa revelou de forma substancial foi a importância da atuação conjunta e da responsabilização compartilhada entre os diferentes setores universitários. Os dados mostraram que a presença de apoio pedagógico em diversos setores ratifica a relevância do trabalho dos pedagogos na promoção da inclusão no ensino superior.

Ao mesmo tempo, os dados evidenciaram que essa atuação precisa ser delimitada com maior clareza em função da natureza e da finalidade de cada ação pedagógica. O pedagogo que atua no apoio pedagógico geral, seja na assistência estudantil, nas unidades acadêmicas ou em outros setores da universidade, exerce funções distintas daquele profissional que atua no interior de um núcleo de acessibilidade, responsável pelo AEE.

Isso não significa que as ações de apoio educacional e os serviços e recursos de acessibilidade sejam excludentes entre si; ao contrário, trata-se de iniciativas complementares, que podem coexistir no mesmo setor de acessibilidade ou mesmo em diferentes setores da instituição.

O que se mostra inadmissível, contudo, é que os serviços e recursos de acessibilidade voltados à quebra de barreiras externas deixem de ser ofertados a estudantes que se encontram em “situação de deficiência” apenas porque eles não se enquadram em categorias clínicas definidas como destinatárias da Educação Especial.

Em outras palavras, embora o apoio educacional (pedagógico, psicológico etc.) possa contribuir de forma importante para a trajetória acadêmica desses estudantes, ele não substitui os serviços e recursos de acessibilidade necessários para enfrentar as barreiras pedagógicas, comunicacionais, atitudinais, informacionais e institucionais que comprometem ou limitam sua participação em igualdade de condições.

No primeiro caso, o trabalho volta-se, predominantemente, ao percurso formativo, à aprendizagem e à adaptação ao ensino superior. No segundo, a atuação deve estar orientada à oferta de serviços e recursos voltados à superação de barreiras externas ao estudante. Isso implica reconhecer que a clareza de objetivos e responsabilidades é

condição necessária para que a atuação intersetorial conjunta não se transforme em sobreposição de funções.

Nesse cenário, a pesquisa também reforça a importância de se romper com práticas ainda embasadas, explícita ou implicitamente, em um paradigma educacional excludente. O estudo mostrou que, mesmo quando o discurso institucional mobiliza a linguagem da inclusão, muitas práticas continuam fortemente orientadas por uma leitura médica e classificatória das diferenças.

A exigência de laudos médicos e a centralidade do diagnóstico, no interior das instituições de ensino, mostram que, muitas vezes, discursos que se apresentam como inclusivos continuam operando, na prática, por uma lógica segregadora e clínico terapêutica em que a própria concepção de inclusão é mobilizada para manter estruturas que excluem aqueles que não se enquadram em categorias predeterminadas. Além de desconsiderar o fato de que uma vez diagnosticado o estudante não deixará de possuir as diferenças que os caracterizam, não sendo necessário a solicitação de laudos ou qualquer outro documento emitido por profissional de saúde, exigência que afeta, inclusive financeiramente as famílias.

Em sentido contrário, a pesquisa defende que o foco deve estar na relação entre as características do estudante e as barreiras do ambiente universitário. Com isso, para que o paradigma inclusivo se efetive, a avaliação pedagógica das equipes multiprofissionais das instituições de ensino precisa prevalecer sobre a avaliação clínica, em consonância com a PNEEPEI de 2008, o Decreto nº 12.686/2025 e a Portaria MEC nº 421/2026, que vedam a exigência de laudo, diagnóstico, relatório ou qualquer outro documento emitido por profissional da saúde, como condição para a oferta do AEE; sendo indicada a possibilidade de utilização da avaliação biopsicossocial da deficiência como documento subsidiário, e não obrigatório, ao estudo de caso.

Por isso, este estudo também aponta para a necessidade de aperfeiçoar a própria legislação que trata da inclusão educacional, para que a definição dos públicos destinatários das políticas de inclusão e, sobretudo, dos serviços e recursos de acessibilidade, deixem de se apoiar em categorizações clínicas rígidas e passem a considerar, de modo central, as barreiras que os estudantes efetivamente enfrentam em seus percursos formativos. Afinal, é na interação entre as características dos sujeitos e os

obstáculos presentes no contexto educacional que se produzem situações de desvantagem que limitam sua participação.

Nessa direção, torna-se fundamental que a legislação avance para reconhecer as necessidades educacionais dos diferentes sujeitos que compõem os espaços acadêmicos a partir das demandas concretas envolvendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem, evitando que estudantes sejam “excluídos do interior” por não se enquadrarem em categorias previamente definidas.

Considerando que a pesquisa não teve a intenção de buscar a experiência de estudantes, docentes, técnicos e gestores no cotidiano dessas instituições, permanecem em aberto questões relativas ao modo como essas práticas são materializadas e interpretadas pelos sujeitos, os efeitos concretos que produzem em suas trajetórias e às tensões vividas na implementação das ações e serviços documentados. Dessa forma, o estudo aponta caminhos importantes para sua continuidade. Pesquisas futuras poderão avançar na direção do trabalho de campo, envolvendo a realização de entrevistas, grupos focais e observação de práticas institucionais, de modo a investigar *in loco* as boas práticas voltadas à inclusão de estudantes com TDAH, dislexia e outros transtornos do neurodesenvolvimento/transtornos de aprendizagem no ensino superior. Também seria relevante ampliar o escopo para outras universidades e outros contextos institucionais, bem como investigar a formação dos profissionais envolvidos, a experiência dos próprios estudantes e as concepções dos docentes em relação às mediações pedagógicas e aos recursos de inclusão e acessibilidade.

Por fim, esta pesquisa produziu efeitos profundos na trajetória acadêmica, profissional e pessoal da pesquisadora. Ao longo do mestrado, foi possível compreender com maior nitidez que a aproximação a esse tema não ocorreu por acaso. A própria história de vida, marcada por experiências de exclusão, dificuldade de permanência na universidade e transformação por meio da educação, foi conduzindo a este problema de pesquisa.

Investigar o lugar de estudantes que vivem à margem das instituições de ensino superior significou, de certo modo, revisitar dimensões da própria trajetória e compreender como a educação foi, ao mesmo tempo, espaço de sofrimento, resistência e possibilidade de mudança de vida.

O mestrado ensinou que nenhuma prática educativa pode permanecer estática diante das transformações sociais. Foi possível aprender que atuar na educação exige atualização constante, revisão de certezas, disposição para problematizar o instituído e abertura para reconhecer sujeitos e demandas que, muitas vezes, não cabem em categorias consolidadas e predefinidas.

A pesquisa compreendeu também com mais profundidade a importância do trabalho pedagógico no ensino superior e o papel estratégico das políticas de permanência, de acessibilidade e da atuação intersetorial para que a universidade pública cumpra, de fato, sua função social.

Se esta pesquisa conseguiu demonstrar algo de maneira mais contundente, foi precisamente isto: a democratização do ensino superior só se realiza plenamente quando o acesso vem acompanhado de condições concretas de permanência, participação e reconhecimento para todos aqueles que historicamente foram deixados à margem dos processos educacionais. É nessa direção que se colocam, ao mesmo tempo, o sentido deste trabalho e os desafios que ele projeta para o campo da educação inclusiva no ensino superior.

6. REFERÊNCIAS

BARBOSA, Daniella de Souza; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos. **Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional**. Actualidades Investigativas en Educación, San José, v. 18, n. 2, p. 1–20, mai./ago. 2018. ISSN 14094703. DOI: 10.15517/aie.v18i2.33213

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BASTOS, Liziane Forner; PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira. A exclusão do aluno com dislexia na perspectiva da política nacional de educação especial. *In*: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (org.). **Os casos excluídos da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2019. p. 81-106. Disponível em: <https://www.ufsm.br/editoras/facos/os-casos-excluidos-da-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva>. Acesso em: 16 jan. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 13563, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 16 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília, DF: MEC/SEESP, [1994]. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 31 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 jan. 2026.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa

Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 10, 21 dez. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 16 jan. 2026.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 9 out. 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 4 mar. 2002.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 5, 25 abr. 2007.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 7, 25 abr. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 5 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2026.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 16 jan. 2026.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 20 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 1 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento orientador do Programa Incluir**: acessibilidade na educação superior. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-doc-orientador-incluir-17062013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 1 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições

federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 14 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 4 jul. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114914.htm. Acesso em: 1 fev. 2026.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 4.641, de 2024**. Institui a Política Nacional de Inclusão nas Instituições de Ensino Superior, com o objetivo de fortalecer as políticas institucionais e fomentar ações afirmativas inclusivas voltadas para pessoas com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas instituições de ensino públicas e privadas do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2024. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/166313>. Acesso em: 31 maio 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 21 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 16 jan. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). **Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026**. [Política de Integridade na Atividade Científica do CNPQ]. Brasília, DF: CNPq, 2026. Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/23142775. Acesso em: 19 maio 2026.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. **Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 359–379, abr./jun. 2016. DOI: 10.1590/S0104-40362016000200005

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul/set. 2012.

CAPELLINI, Simone Aparecida; PINHEIRO, Fábio Henrique; LOURENCETI, Maria Dalva; PADULA, Niura Aparecida de Moura Ribeiro; GERMANO, Giseli Donadon. Desempenho cognitivo-linguístico e achados de neuroimagem de escolares com dislexia, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade. **Arquivos Brasileiros de Ciências da Saúde**, Santo André, v. 36, n. 3, p. 144-149, set./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.7322/abcs.v36i3.53>.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira. Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, jul./set. 2016.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. **Sur: Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 36-63, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1806-64452005000100003>.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 1994, Salamanca. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 16 jan. 2026.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE, 1994, Salamanca. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 31 maio 2026.

COSTA, Joana Simões de Melo *et al.* **Funções executivas e desenvolvimento infantil: habilidades necessárias para a autonomia: estudo III**. Organização: Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância. 1. ed. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2016.

DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos; SAMPAIO, Helena. Serviços de apoio a estudantes em universidades federais no contexto da expansão do ensino superior no

Brasil. In: DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos *et al.* (org.). **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 27-60.

DUSSAN, Carlos Parra. **Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana**. *Revista Educación y Desarrollo Social*, v. 5, n. 1, p. 139–150, ene./jun. 2011. ISSN 20115318

FERRAZ, Ana Paula dos Santos; MEDEIROS, Bruna de Assunção; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Inclusão/exclusão: onde estão os estudantes com dificuldades de aprendizagem frente às políticas de inclusão? In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (org.). **Os casos excluídos da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2019. p. 13-36.

FERREIRA, Eliana Lúcia; MORELLO, Rosângela; OLIVEIRA, Tânia Mara Serzanink de. Inclusão no ensino superior e o papel dos núcleos de acessibilidade. In: FERREIRA, Eliana Lúcia (org.). **Teoria e métodos do processo de inclusão educacional: visibilidade, materialidade, fragmentos e multiplicidade**. Curitiba: CRV, 2021. p. 10-26.

FIORIN, Bruna Pereira Alves; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. Educação superior e o apoio especializado à aprendizagem (Universidade Federal de Santa Maria – UFSM). In: DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos *et al.* (org.). **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 183-198.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 59-73, jul./dez. 2013. DOI: 10.23925/lv17i31.25723.

FRANCO, Renata Maria da Silva; GOMES, Claudia. Educação inclusiva para além da educação especial: uma revisão parcial das produções nacionais. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 37, n. 113, p. 194-207, 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862020000200007.

Acesso em: 5 fev. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 67-81.

HERINGER, Rosana. Políticas de ação afirmativa e os desafios da permanência no ensino superior. *In*: DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; SAMPAIO, Helena; TOTI, Michelle Cristine da Silva (org.). **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 61-78.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones UNAD**, Bogotá, v. 14, n. 2, p. 55-73, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/view/1455>. Acesso em: 22 dez. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. rev. São Paulo: Summus, 2015. 96 p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

MARTINS, Janaína Cristina de Sousa Bertoldo *et al.* Estudantes com dislexia no ensino superior: caminhos para inclusão. **Mosaico: Estudos em Psicologia**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 55-68, 2024.

MEDEIROS, Elaine Cristina de Moura Rodrigues; AZONI, Cíntia Alves Salgado; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Estudantes com dislexia no ensino superior e a atuação do núcleo de acessibilidade da UFRN. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 11, n. 1, p. 118-128, jul./dez. 2017.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; ARAÚJO, Eliana Rodrigues. Núcleos de acessibilidade nas universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional.

Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 22, n. esp., p. 57-66, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018046>.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/kY8FzN9fH7yqP7q5X9q9q9q/>. Acesso em: 16 jan. 2026.

NOGUEIRA, Ari Fernandes Santos; MAGNAVITA, Mariam Jalal; SANTOS, Silvano Messias dos. Serviço de apoio pedagógico como política institucional para a permanência e o sucesso de estudantes de graduação (Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB). In: DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos *et al.* (org.). **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 105-128.

OCAMPO, González Aldo. “Epistemología de la educación inclusiva o la pregunta por sus dilemas de definición”. **Escritos** 31, no.66 (2023): 144-161. doi: <http://doi.org/10.18566/escr.v31n66.a09>. Acesso em: 16 de maio de 2025.

OLIVEIRA, Edna de. **Ensino superior e inclusão: uma cartografia das ações institucionais para a acessibilidade e inclusão dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação na Universidade Federal de Alfenas**. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 31 maio 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities-pt/da-convencao/>. Acesso em: 31 maio 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. [S. l.], 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 16 jan. 2026.

PALOMINO, Thaís Juliana; CRUZ, Eliana Marques Ribeiro; DURÃES, Rubens Roberto de Palmas. Acompanhamento pedagógico para estudantes de graduação: possibilidades e desafios (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar). *In*: DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos *et al.* (org.). **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 149-182.

PICCOLO, Gustavo Martins. **Por que devemos abandonar a ideia de educação inclusiva**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 44, e260386, 2023. DOI: 10.1590/ES.260386

PLAISANCE, Éric. **Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas**. Educação (Porto Alegre, impresso), Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 230–238, maioago. 2015. DOI: 10.15448/19812582.2015.2.20049

PLETSCH, Márcia Denise; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Estrutura e funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais da Região Sudeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1610-1627, jul./set. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10354>.

RIBEIRO, *et al.* Índice de Funcionalidade brasileiro: avaliação da deficiência na UFMG. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 11, n. 3, e0240034, 2024.

SANTOS, Antônio Neto Ferreira dos. **Atitude de estudar como prática social no ambiente universitário**: realidade empírica e concreta de graduandos. 2018. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2018.303>.

SILVA, Rosa Maria Segalla; AMAURO, Nicéa Quintino; SOUZA, Paulo Vitor Teodoro de; RODRIGUES FILHO, Guimes. Democratização do ensino superior: no contexto da educação brasileira. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 1, p. 294-312, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n1.8256>.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; FERREIRA, Jacques de Lima. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **SciELO Preprints**, [S. l.], 2 jan. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7697>. Acesso em: 1 ago. 2025.