

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação

Nivânia Maria de Melo Reis

**ESTUDANTES COM TRANSTORNOS ESPECIFICOS DE APRENDIZAGEM NOS
NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DAS UNIVERSIDADES
FEDERAIS DE MINAS GERAIS:
análise da legislação e a prática docente**

Belo Horizonte

2024

Nivânia Maria de Melo Reis

**ESTUDANTES COM TRANSTORNOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAGEM NOS
NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DAS UNIVERSIDADES
FEDERAIS DE MINAS GERAIS:
análise da legislação e a prática docente**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação Escolar e Profissão docente.

Linha de Pesquisa: Docência: Formação, Trabalho e Práticas Educativas.

Orientadora: Dra. Adriana Gomes Dickman

Belo Horizonte

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

R375e Reis, Nivânia Maria de Melo
Estudantes com transtornos específicos de aprendizagem nos núcleos de acessibilidade e inclusão das universidades federais de Minas Gerais: análise da legislação e a prática docente / Nivânia Maria de Melo Reis. Belo Horizonte, 2024.
215 f. : il.

Orientadora: Adriana Gomes Dickman
Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Ensino superior - Minas Gerais. 2. Universidades e faculdades públicas - Minas Gerais. 3. Distúrbios da aprendizagem. 4. Educação inclusiva - Legislação. 5. Inclusão escolar. 6. Prática de ensino. 7. Igualdade de oportunidades. I. Dickman, Adriana Gomes. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 376

Nivânia Maria de Melo Reis

**ESTUDANTES COM TRANSTORNOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAGEM NOS
NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DAS UNIVERSIDADES
FEDERAIS DE MINAS GERAIS:
análise da legislação e a prática docente**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Dra. Adriana Gomes Dickman (PUC Minas)

Dra. Margareth Diniz (UFOP)

Dr. Amauri Carlos Ferreira (PUC Minas)

Dra. Stella Marques (PUC Minas)

Dra. Helena Libardi (UFLA)

Belo Horizonte, 16 de outubro de 2024

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida e aos meus ancestrais por me permitirem estar aqui. Honro a vida e o esforço de cada um e caminho para frente abrindo novos espaços para os que, a partir de mim, já estão aqui e ainda vão chegar. Sr. Ênnio e D. Piedade, meus pais amados, dedico a vocês esta conquista! Amo vocês para sempre!

Agradeço à CAPES pelo apoio e a todos professores, servidores e ex-professores da Pós-Graduação em Educação da PUC Minas pelo aprendizado, pela oportunidade e pelo incentivo e apoio. Agradeço, em especial, à Profa Dra. Adriana Dickman, por me receber, com o coração aberto, no último ano do meu doutorado, quando da saída da minha primeira orientadora. E à Prof^a, Dra. Dorinha, ex-orientadora, pela oportunidade.

Dra Adriana recebeu um desafio enorme em suas mãos, uma doutoranda “60+”, no final do seu tempo de doutorado e acolheu-me com naturalidade, sorriso e afeto indescritíveis. Incentivou-me a superar as dificuldades daquele momento e a recomeçar do zero a minha pesquisa e o meu trabalho. Seu acolhimento, sua doçura e amizade, Adriana, foram tudo que eu precisava naquele momento. Gratidão a Deus pela sua vida e por ser essa mulher linda, invencível e por toda dedicação.

Agradeço aos meus filhos, Kaê, Rayssa e Yago, por terem me escolhido, aceitado e honrado como mãe. Eu não seria nada sem vocês!! Aprendi a amar incondicionalmente com vocês, aprendi a levantar sempre que foi necessário, por vocês, e continuo caminhando com vocês! Esse amor é para a eternidade! Às minhas noras, Bruna e Ana Júlia, e ao meu genro, João, dedico a minha gratidão por abraçarem nosso núcleo familiar e nos dar a oportunidade de ampliá-lo. E, às bênçãos da minha vida, Heitor, Davi, Clara e Helena (que já está a caminho), não tenho palavras para descrever tudo que vocês representam para mim! Eu sou grata a Deus pela vida de vocês, por terem escolhido vir na nossa família e por me abraçarem e beijarem com o açúcar mais gostoso dessa vida, o afeto na sua dose mais pura. “Quem são os amores da vovó??? Ouviram a resposta: eles gritaram juntos: eu!!!” E tem mais alguns para chegar... serão muito bem-vindos!!! O nosso núcleo familiar é a base de um amor que brilha tanto e que será, para sempre, nossa luz, nosso guia, nesse caminhar! Amo muito todos vocês e cada um de vocês!!

Aos meus irmãos e toda à minha grande família, agradeço por fazer parte de algo imensurável que construímos juntos a cada dia, a cada adversidade! Desenvolvemos amor, companheirismo e muitas risadas gostosas. Amo todos vocês!

Aos meus pais, Ênnio e Maria da Piedade, segue minha gratidão eterna pelo sim que deram à minha vida e por todos os ensinamentos e cuidados!

Aos meus amigos e colegas de trabalho, agradeço o apoio durante todo este percurso. Minha gratidão por me sustentarem quando estava difícil.

E às pessoas com deficiências, com TEA, transtornos do neurodesenvolvimento, TDAH, TEAp, “neurodivergentes” e a todos com os quais pude conviver, minha gratidão por me ensinarem tanto. É por vocês e para vocês!

Reler, recordar

“Poesias,
Palavras jogadas ao vento,
Sentimentos remoídos,
Momentos de reflexão...
Poesias,
Pensamentos para recordar,
Sofrimentos a serem levados pelo ar,
Montanhas que desabaram no coração...
Poesias,
O amor louco,
A alegria perdida,
A paixão ardente...
Poesias,
Relê-las...
Não recomendo aos poetas!”

Priscila de Toledo Fonseca.
Poetisa com Paralisia cerebral,
20 de julho de 2013

RESUMO

A pesquisa realizada pretendeu responder a questões específicas que se relacionam, direta ou indiretamente, com as práticas educacionais de acessibilidade e equiparação de oportunidades, pertinentes à inclusão de estudantes com Transtornos Específicos de Aprendizagem (TEAp) e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e sua correspondência com a legislação e as políticas de educação inclusiva no Brasil. A questão norteadora desta investigação é a seguinte: *estudantes com Transtornos Específicos de Aprendizagem são considerados como público-alvo da educação inclusiva e há ou não suporte a eles no acesso e na aprendizagem nos cursos de graduação nas Universidades Federais no Estado de Minas Gerais? Ainda, os professores vêm sendo orientados quanto ao suporte a esses estudantes?* O lócus da nossa investigação foi constituído pelas onze Universidades Federais do Estado de Minas Gerais. Nossos objetivos foram: i) compreender a atuação dos NAIs com os estudantes e seus professores, desde o processo de seleção, como os professores são orientados em relação às demandas desses estudantes; ii) observar os suportes oferecidos pelos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão (NAI); e iii) identificar e compreender o suporte e apoio de outros setores para efetivação da acessibilidade e equiparação de oportunidades. Nossa hipótese era de que nem todas as UF de MG estavam organizadas de forma a atender a demanda desses estudantes em função da confusão ainda persistente quanto a serem, ou não, os estudantes com TDAH e TEAp, elegíveis como público-alvo das ações inclusivas dos NAIs nas universidades. Optamos pela utilização da abordagem qualitativa e realizamos um estudo de caso das UF de MG, lançando mão da pesquisa documental nos sítios eletrônicos e de entrevistas semiestruturadas aos coordenadores do NAI. Além disso, realizamos a revisão de literatura e uma extensa pesquisa bibliográfica sobre a legislação e as políticas públicas vigentes que dão suporte à educação de estudantes com TEAp no ensino superior. Consideramos que nossos objetivos foram alcançados, bem como novas questões surgiram a partir deste trabalho. Uma das contribuições desta pesquisa está em chamar a atenção da comunidade universitária para a importância de atentar às necessidades educacionais especiais/específicas que os estudantes com TDAH e TEAp podem apresentar e sobre a necessidade de se disponibilizar ações de acessibilidade, em especial, a metodológica, a fim de que os referidos estudantes enfrentem as barreiras impostas por esses transtornos nos seus processos de aprendizagem, no ensino superior. Outra contribuição foi a construção de um panorama atual do processo de inclusão escolar de estudantes com TEAp e TDAH nas UF de MG, resultado da organização e da análise dos dados produzidos. Compreendemos que novas pesquisas podem ser realizadas para aprofundar essas questões a partir do olhar impresso neste trabalho.

Palavras-chaves: Inclusão Educacional; Transtorno Específico de Aprendizagem; Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Ensino Superior; Núcleo de Acessibilidade e Inclusão.

ABSTRACT

The research carried out aims to respond to specific questions related, directly or indirectly, to the educational practices of accessibility and equalization of opportunities, relevant to students with Specific Learning Disorders (ASD) and ADHD and their correspondence with legislation and educational inclusive policies in Brazil. The guiding principle of this investigation consisted of analyzing, together with the NAIs, students with Specific Learning Disorders considered as public-apart from inclusive education and verifying the presence or lack of support for them in access to learning in the graduation courses at the Federal Universities. State of Minas Gerais, bem as it is and how the teachers are being oriented how much they support these students. Our research center was established by the eleven Federal Universities of the State of Minas Gerais. Our objectives are to understand how the NAIs interact with the students and their teachers, from the selection process, how the NAIs guide the teachers in relation to the demands of the students; the supports offered for hair Nuclei; and understand the support and support of other sectors for the effectiveness of accessibility and equalization of opportunities. Our hypothesis was that none of the UF de MG were organized in a way to meet the demand of students in the function of persistent confusion as to whether, or not, students with ADHD and TEAp choose public-alvo das inclusive activities of the NAIs in the universities. We opted for the use of the qualitative approach and carried out a case study of the UF of MG, launching most of the documentary research on electronic sites and semi-structured interviews with the NAI coordinators. Furthermore, we carried out a literature review and an extensive bibliographical research on the legislation and current public policies that support the education of students with TEAp in higher education. We consider that our objectives have been achieved, as new quests will arise from this work. One of the contributions of this research is to pay attention to the university community to the importance of addressing the special/specific educational needs that students with ADHD and ASD can present and regarding the need to make accessibility features available, in particular, to methodological, so that the aforementioned students face the barriers imposed by these disorders in their learning processes, not in higher education. Another contribution was the construction of a current panorama of the school inclusion process of students with ASD and ADHD at the UF de MG, the result of the organization and the analysis of the data produced. We confirm that new investigations can be carried out to deepen these questões from the impression made in this work.

Keywords: Educational Inclusive; Specific Learning Disorder; Attention Deficit and Hyperactivity Disorder, Ensino Superior; Accessibility and Inclusion Core

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Total de matrículas de graduação conforme o tipo de deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação declarados no censo 2022	27
Gráfico 2 - Distribuição da População de 2 anos ou mais de idade – Brasil	61
Gráfico 3 – Taxa de frequência escolar líquida das pessoas de 06 a 24 anos, por grupo de idade segundo a existência de deficiência - Brasil 2022	62
Gráfico 5 - Número de ingressantes em cursos de graduação na rede federal - Brasil 2012 - 2022	86
Gráfico 6 - Porcentagem de ingressantes em cursos de graduação na rede federal por tipo de programa de reserva de vagas - Brasil 2022.....	86
Gráfico 7 - Percentual de cursos que garantem condições de acessibilidade, segundo o tipo e a categoria administrativa – Brasil - 2022	125
Gráfico 8 – Percentual do número de bibliotecas que possuem o tipo de acessibilidade conteúdo – Brasil - 2022	125
Gráfico 9 - Percentual do número de bibliotecas que possuem o tipo de acessibilidade tecnológica – Brasil – 2022	126
Gráfico 10 – Percentual do número de locais de oferta que possuem algum tipo de acessibilidade arquitetônica ou física – Brasil - 2022	126
Gráfico 11 - Locais onde os NAIs se encontram sediados nas UF de MG.....	143
Gráfico 12 - Total de servidores por cargos nas 11 UF de MG	150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipos de estudantes com Deficiências coletadas no Censo Escolar do Ensino superior (2022)	28
Quadro 2 – Classificação dos artigos relevantes em categorias	38
Quadro 3 – Comparativo entre pontos fortes e fracos.....	45
Quadro 4 – Panorama sobre a promoção de ambiente inclusivo no ensino superior	47
Quadro 5 – Revisão Cronológica	49
Quadro 6 – Concordância e divergência entre os estudos.....	51
Quadro 7 – Limitações encontradas na Literatura.....	55
Quadro 8 – Direções para futuras pesquisas	56
Quadro 9 - Lista das onze Universidades Federais de MG e as referentes siglas	88
Quadro 10 - Transtornos do neurodesenvolvimento (TND).....	109
Quadro 11 - Detalhamento sobre os tipos de transtornos do neurodesenvolvimento	110
Quadro 12 - Relação das universidades que participaram da pesquisa	135
Quadro 13 - Locais onde os Núcleos de acessibilidade estão sediados	142
Quadro 14 - Data de criação dos NAIs.....	143
Quadro 15 – Ano de criação dos núcleos e alterações	145
Quadro 16 - Lista das UF de MG que receberam verbas do Projeto Incluir para ações na universidade	146
Quadro 17 - Público atendido nos Núcleos nas UF de MG	148
Quadro 18 - Serviços diferenciados oferecidos nas UF de MG.....	151
Quadro 19 - Lista das UF de MG e profissionais entrevistados	153
Quadro 20 - Tipos de NEE dos estudantes atendidos pelos NAIs	154
Quadro 21 – NAI das UF de MG e os estudantes com TEAp	155
Quadro 22 - Público-alvo dos NAIs das UF de MG	156
Quadro 23 – Acesso dos estudantes com NEE nas UF de MG	160
Quadro 24 –Existência ou não de vestibular nas UF de MG.....	161
Quadro 25 - Apoios disponibilizados durante o vestibular.....	161
Quadro 26 – Orientações disponibilizadas para professores	163
Quadro 27 – Outros aspectos sobre cursos oferecidos para professores.....	163
Quadro 28 - Suportes de acessibilidade para estudantes com TEAp	164

Quadro 29 - Outras questões quanto a inclusão de estudantes com TEAp e TDAH	166
Quadro 30 - Retorno positivo em relação a orientações para professores	167

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação - Brasil 2011 – 2022.....	85
Tabela 2 - Número total de estudantes com deficiência incluídos no Estado de MG por cidades onde há uma Universidade Federal	89
Tabela 3 – Propostas apresentadas por IES e recursos previstos por edital	101
Tabela 4 - Número de professores, servidores e monitores nos NAIs	149

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABDA	Associação Brasileira de Déficit de Aprendizagem
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	American Psychiatric Association - Associação Americana de Psiquiatria
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CEB	Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CGCEB	Coordenação Geral do Censo da Educação Básica
CGRE	Coordenação-Geral de Relações Estudantis
CID-10	Classificação Internacional de Doenças – 10ª revisão
CIDID	Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPD	Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
DIPPES	Diretoria de Políticas e Programas de Educação Superior
DSM-5-TR™	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5ª Ed.
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Inclusiva
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GTI	Grupo de Trabalho Interinstitucional
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFBr-M	Instrumento de Avaliação Biopsicossocial Unificada da Deficiência
IFES	Instituições Federais de Ensino superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MDHC	Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania
MEC	Ministério da Educação
NAAH/S	Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação
NAE	Núcleo de Apoio aos Estudantes
NAI	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoa com Deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC Minas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
REUNI	Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SESU	Secretaria de Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SNDPD	Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEAp	Transtornos Específicos de Aprendizagem
TFE	Transtornos Funcionais Específicos
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UF	Universidades Federais
UF de MG	Universidades Federais de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	United Nations Children's Fund - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Como Aconteceu a Pesquisa	22
2 REVISÃO DE LITERATURA: INTERVENÇÕES E POLÍTICAS PARA O TDAH E TEAP NO ENSINO SUPERIOR	31
2.1 Panorama geral	31
2.2 Compreendendo o tema	32
2.3 Objetivo e escopo da revisão	34
2.3.1 <i>Objetivos específicos</i>	35
2.4 <i>Metodologia de seleção de literatura</i>	35
2.4.1 <i>Documentos de triagem</i>	35
2.4.2 <i>Encadeamento de citações – Identificação de trabalhos adicionais relevantes</i>	36
2.4.3 <i>Pontuação e classificação de relevância</i>	36
2.5 <i>Resultados – Resumo descritivo dos estudos</i>	36
2.5.1 <i>Eficácia da intervenção</i>	42
2.5.2 <i>Escopo de implementação da política</i>	42
2.5.3 <i>Impacto do apoio psicossocial</i>	43
2.5.4 <i>Disponibilidade dos serviços de acessibilidade</i>	43
2.5.5 <i>Identificação e resolução de barreiras</i>	43
2.5.6 <i>Análise crítica e síntese</i>	44
2.6 <i>Revisão Temática da Literatura</i>	47
2.6.1 <i>Revisão cronológica da literatura</i>	49
2.6.2 <i>Concordância e divergência entre os estudos</i>	50
2.7 <i>Implicações teóricas e práticas</i>	53
2.7.1 <i>Implicações teóricas</i>	53
2.7.2 <i>Implicações práticas</i>	54
2.8 <i>Limitações da literatura</i>	55
2.9 <i>Lacunas e direções de pesquisas futuras</i>	56
2.10 <i>Síntese e conclusões gerais</i>	59
3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA	61
3.1 <i>Pessoas com Deficiências no Brasil</i>	61
3.2 <i>Introdução ao direito à educação inclusiva</i>	63
3.3 <i>Políticas Públicas e Legislação pertinente à educação inclusiva no Brasil</i> 65	
3.4 <i>Público-alvo da educação inclusiva no Brasil</i>	79
3.5 <i>Ensino superior: diálogo com a educação inclusiva</i>	81
3.5.1 <i>Ensino superior em Minas Gerais</i>	87
3.6 <i>Núcleos de Acessibilidade e Inclusão</i>	89
3.6.1 <i>O surgimento dos NAIs</i>	89
3.6.2 <i>A legislação e os núcleos de acessibilidade nas Instituições de Ensino superior</i>	90
3.6.3 <i>Reserva de vagas para alunos com deficiência - Lei de cotas</i>	96
3.6.4 <i>Dotação orçamentária</i>	98
3.6.5 <i>Organização dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão</i>	100
4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESTUDANTES COM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM E ATENÇÃO.....	103
4.1 <i>Educação Inclusiva</i>	103
4.2 <i>Transtornos do Neurodesenvolvimento/TDAH e TEAp</i>	107

4.3 Compreendendo as funções executivas e as implicações no processo de aprendizagem em estudantes com TDAH e TEAp	114
4.4 O Modelo social da deficiência	119
4.5 As barreiras e a importância da acessibilidade no processo de aprendizagem para estudantes com TEAp e TDAH.....	121
4.5.1 <i>Acessibilidade a ser garantida na Educação Superior</i>	123
4.5.2 <i>Acessibilidade metodológica e atitudinal no Ensino superior</i>	127
5 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	132
5.1 Orientações metodológicas para a pesquisa	132
5.2 Escolha do campo de investigação e seleção dos sujeitos	134
5.2.1 <i>A pesquisa bibliográfica</i>	136
5.2.2 <i>A pesquisa documental</i>	137
5.2.3 <i>Entrevista</i>	138
5.4 Tratamento e análise dos dados	139
6 O QUE ENCONTRAMOS NOS NAIs DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE MG EM 2024	142
6.1 Pesquisa Documental	142
6.1.1 <i>Local onde os núcleos estão sediados em cada uma das onze UF de MG</i>	142
6.1.3 <i>O impacto dos editais do Programa Incluir nas UF de MG</i>	146
6.1.4 <i>Os Núcleos de Acessibilidade e Inclusão nas UF de MG</i>	147
6.1.5 <i>Público-alvo de atendimento dos NAIs</i>	148
6.1.6 <i>Equipe de professores, servidores e terceirizados dos NAIs</i>	149
6.1.7 <i>Serviços disponibilizados pelos NAIs</i>	151
6.2 Dados das entrevistas	152
6.2.1 <i>Público-alvo dos NAIs das UF de MG</i>	153
6.2.2 <i>O Atendimento aos estudantes com TDAH e TEAp nos NAIs entrevistados</i>	154
6.2.2.1 Confronto de dados entre a pesquisa documental e a entrevista realizada com as coordenadoras dos núcleos de acessibilidade.....	156
6.2.3 <i>Motivo da Inclusão ou não de estudantes com TEAp nos NAIs</i>	157
6.2.4 <i>Como funciona o acesso dos estudantes às UF de MG</i>	159
6.2.4.1 O processo de cadastramento de estudantes	160
6.2.5 <i>Apoio aos estudantes com TEAp durante o vestibular</i>	161
6.2.6 <i>Capacitação aos professores de estudantes com TEAp</i>	162
6.2.7 <i>Metodologias de ensino, avaliações diferenciadas e equiparação de oportunidades</i>	164
6.2.8 <i>Desafios enfrentados pelo Núcleo no atendimento aos professores</i>	165
6.2.9 <i>Processo de encaminhamento das ações</i>	167
6.2.10 <i>Outras observações levantadas nas entrevistas</i>	168
6.2.11 <i>Análise dos dados coletados</i>	170
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
REFERÊNCIAS.....	190
APÊNDICES	207

1 INTRODUÇÃO

Neste espaço, teço comentários dedicados à minha caminhada acadêmica e profissional, a qual se faz pertinente para compreender o desenrolar desta pesquisa.

Venho trabalhando, desde a graduação em Terapia Ocupacional, em 1985, com pessoas com deficiências e pessoas com necessidades educacionais especiais. Durante o período de 1985 a 2010, fui diretora pedagógica de uma escola especial, com o nome de Escola Brincar, onde, por 25 anos, cuidamos do brincar, da estimulação e da aprendizagem de crianças e jovens com deficiências. O grande diferencial do nosso trabalho foi utilizar recursos de informática e comunicação alternativa quando ainda não eram populares nem em Belo Horizonte, nem no Brasil.

Representei a equipe da Escola Brincar participando do projeto nacional EDUCOM, em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), quando fizemos uma pesquisa nos anos de 1994 a 1996 utilizando os computadores modelo MSX (gradiente) e alguns recursos de tecnologia assistiva inovadoras para a época, desenvolvidos com verbas deste projeto. Depois dessa experiência, vivenciamos oportunidades com computadores da Macintosh, no sistema DOS e, finalmente, no sistema Windows. Nesse período, já trabalhávamos com recursos para auxiliar pessoas com deficiência. As possibilidades de aprendizagem se ampliaram com novos recursos de acessibilidade às pessoas com deficiências e dificuldades na aprendizagem. Com essa bagagem e experiência, fui selecionada para trabalhar no Núcleo de Apoio à Inclusão da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), em abril de 2004.

Em 2010, tornei-me mestre em Educação pela UFMG na linha de políticas públicas de inclusão, quando pesquisei a inclusão nas Universidades Federais (UF) de MG. Pesquisei como as universidades mineiras estavam se organizando para a inclusão no período de 2003 a 2007. Foi uma rica e deliciosa experiência.

O meu interesse pelo trabalho na educação inclusiva no ensino superior começou desde a minha aprovação no processo de seleção para o Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) da PUC Minas. Já atuante, nesse NAI, participei da criação e da organização do Núcleo de Apoio aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Essa foi uma experiência que impactou muito a minha vida profissional e direcionou meus estudos para essa área desde então. Estive na coordenação da área

de alunos com limitações locomotoras e neuromotoras por 14 anos e, na coordenação geral do NAI, por 2 anos. Desde 2013, já discutíamos a inclusão dos estudantes com transtornos específicos de aprendizagem e TDAH. Tal área foi implantada anos depois do meu desligamento do setor.

Além disso, no período de 2013 e 2014, como coordenadora do Núcleo de Apoio à Inclusão, passei a me deparar com demandas de alunos com transtornos de aprendizagem, buscando apoio e orientações, e com solicitações de seus professores, que alegavam não se sentirem preparados para auxiliar esses alunos no dia a dia e nas avaliações.

Desde então, venho trabalhando na PUC Minas e, mesmo não estando mais no NAI desde julho de 2015, continuo minha caminhada como docente no departamento de Educação, no curso de Pedagogia e na Especialização no Instituto de Educação Continuada, bem como em projetos de extensão ligados às pessoas com deficiência. Tive a oportunidade de coordenar cinco eventos de educação inclusiva no ensino superior, na PUC Minas, nos quais pudemos divulgar satisfatoriamente a proposta de inclusão nas Instituições de Ensino superior por todo o Brasil.

Meu olhar, meus estudos e minha experiência com pessoas com Transtornos funcionais, hoje chamados de TDAH e TEAp se intensificaram durante o meu trabalho como consultora de inclusão em uma grande escola de Belo Horizonte, onde, em 2018 e 2019, atuei, junto a professores e coordenadores, com alunos com esses transtornos, como membro do Núcleo de Educação e Inclusão. Nessa oportunidade, utilizei muito os meus conhecimentos advindos da minha formação como Terapeuta Ocupacional, que me credenciou a compreender os processos envolvidos com os estudantes com tais transtornos e como potencializar a capacidade que existe nesses estudantes. O caminho trilhado foi a partir da compreensão de onde estão as dificuldades nos processos de aprendizagem e focando nas estratégias pedagógicas possíveis para auxiliá-los.

Mais uma vez, pude perceber que o conhecimento dos professores da educação básica, do 1º ao 5º ano, ainda não os preparava para a compreensão desses processos. Em razão da minha formação na área da saúde, foi possível estabelecer uma parceria baseada na consultoria colaborativa, potencializando as ações desses professores na sala de aula, auxiliando-os na compreensão dos

processos que dificultam a aprendizagem desses estudantes, bem como apontando para o desenvolvimento de estratégias que auxiliam os mesmos.

Nesse mesmo período, junto a um professor do curso de Medicina da PUC Minas em Betim, desenvolvemos um projeto de atuação junto às escolas de um município próximo a BH, a fim de orientar as escolas quanto à necessidade de atenção aos alunos com TDAH e TEAp. Na experiência desse médico psiquiatra, muitos estudantes desenvolveram problemas emocionais em função da falta de compreensão de professores sobre o que vêm a ser tais transtornos. O objetivo era alertar os professores quanto a necessidade de suporte, apoio e ajustes para auxiliá-los na aprendizagem. Importante ressaltar que esse movimento aconteceu a partir do olhar de um profissional da área da saúde, propondo uma mudança de postura na área da educação frente aos estudantes que não se encaixam da mesma forma, no processo de ensino/aprendizagem existente no modelo educacional tradicional.

Nos anos de 2023 e 2024, estive à frente da coordenação do programa de extensão, a PUC Inclusiva, que visa atender a comunidade de pessoas com deficiência, disponibilizando oficinas de capacitação para o trabalho. Atuo, ainda, junto aos extensionistas das turmas de alfabetização de jovens adultos com deficiência, através dos projetos ALEGRIA¹ e Casa do Aprender² (2018 a 2024), que oferecem atendimentos individuais com foco em aprendizagem.

Estou³, há 10 anos, na coordenação de ações inclusivas do Curso de Pedagogia. Nessa função, tenho como missão coordenar o nono período do Aprofundamento em Necessidades Educacionais Especiais (NEE), dando suporte aos professores e alunos das disciplinas, organizando as ações integradas desse período. Além disso, sou responsável por dar suporte e apoio aos estudantes com necessidades educacionais especiais do curso e realizar atividades relacionadas a esse tema, tais como, coordenar o laboratório com recursos de tecnologia assistiva para educação, coordenar o nono período e os eventos da área. Na PUC Minas, as

¹ Projeto de Extensão PUC Minas - ALEGRIA - *Aprendizagem de leitura e escrita gerando respeito, inclusão e autonomia.*

² Projeto de Extensão PUC Minas, Casa do Aprender: oficinas de comunicação alternativa, tecnologia assistiva e aprendizagem funcional.

³ Em alguns momentos, quando necessário fazer referência somente a ações vivências pela autora do presente estudo, é utilizada a primeira pessoa no singular. Nos demais momentos, é empregada a primeira pessoa no plural.

minhas atuações e ações são voltadas às questões de inclusão tanto na educação quanto no trabalho, tanto na graduação quanto na especialização.

A vontade de visitar as Instituições de Ensino superior sempre esteve de forma latente e como meta desde a minha defesa do mestrado em 2010. Na oportunidade, fiz um estudo e pesquisa sobre a inclusão de pessoas com deficiência nas universidades federais de Minas Gerais. Naquele momento, a maioria dessas universidades ainda estava estruturando seus núcleos de inclusão e a maioria delas ainda não estava organizada, de forma adequada, para a educação inclusiva no ensino superior.

Agora, após expor os marcos de minha caminhada, volto-me a alguns momentos, a fim de dedicar atenção à especificação de algumas informações. Na pesquisa realizada no mestrado, foi possível evidenciar, com base nos dados obtidos a partir dos questionários aplicados e respondidos que, mesmo com o aumento de mais de 60% do número de graduandos com NEE, a maioria das Universidades Federais (UF) de Minas Gerais (MG) ainda não contava com intérprete de Libras, apesar de o número de alunos surdos matriculados ter aumentado.

Naquele momento, em 2009, havia grande discrepância entre os dados oficiais das UF de MG enviados para o Censo do Ensino Superior e a realidade nas UF de MG. Utilizamos questionamentos para a produção de dados a respeito dos graduandos com NEE e apontamos que haveria necessidade de reformulação da coleta de dados sobre esses estudantes por parte das universidades e de alterações nesse processo pelo Ministério da Educação (MEC). Apesar da alteração já ocorrida e constatada em 2022, ainda se faz necessário um novo olhar, dos especialistas do MEC para esses dados.

Ainda, na dissertação em questão, desatacou-se que, em relação à existência de Núcleos de Acessibilidade nas UF de MG, cinco universidades já apresentavam seus núcleos organizados, em 2009. Dentre elas, uma não tinha núcleo, e sim uma comissão de acessibilidade. Quatro outras universidades se encontravam em fase de construção de seus núcleos; em uma outra universidade, o Núcleo de Apoio aos Estudantes assumiu as tarefas do núcleo de acessibilidade; e uma ainda não tinha implantado seu núcleo. Em relação ao ano de criação dos núcleos de acessibilidade, os professores e técnicos educacionais informantes responderam que quatro estavam

em processo, tendo seu início em 2009 e 2010, e apenas uma delas ainda não tinha previsão para criação de seu núcleo.

Os anos foram passando e, de alguma forma, eu sempre buscava informações ou recebia notícias de muitas dessas instituições, mas nada de forma sistematizada. Sempre me mantive atenta à inclusão no ensino superior e suas nuances, ajustes e melhorias.

Assim, agora, passo a outro momento, ingresso no doutorado. A oportunidade de visitar as UF de MG e pesquisar sobre o tema se efetivou em 2019, quando fui aceita no programa de doutoramento da pós-graduação em Educação da PUC Minas, e essa oportunidade tem sido até, então, uma viagem digna em prol de uma causa fundamental na educação.

Além das Pessoas com Deficiência (PcD), Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e pessoas com altas habilidades, existem pessoas com transtornos do neurodesenvolvimento, entre eles, os TDAH e TEAp, muitas vezes, mal compreendidas dentro do processo educacional. Ora chamados de inquietos, desatentos, incapazes de aprender ou como tendo alguma dificuldade intelectual, quando, na verdade, precisam ser compreendidos como pessoas com transtornos de aprendizagem e que, para seguirem seu caminho dentro do processo educacional, precisam de suportes diferenciados para aprender.

O conceito de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) já compreende estudantes com Transtornos de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) transtornos específicos de aprendizagem (TEAp), e os demais estudantes que tenham outras NEE, visto que, desde a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a definição já esclarecia que são as necessidades educacionais especiais dos alunos, o norteador do público-alvo da educação inclusiva. Dessa maneira, este trabalho se volta aos estudantes com TEAP e TDAH em função de serem o TEAP e o TDAH considerados transtornos funcionais de aprendizagem.

A investigação junto aos Núcleos de acessibilidade e Inclusão se dá no sentido de compreender se, e como, as Universidades vem atendendo aos estudantes com Transtornos Funcionais Específicos (TFE) e (TDAH e TEAp); se, e como, auxiliam os professores na compreensão sobre os suportes pedagógicos necessários ao processo de aprendizagem para estes estudantes, justamente por se tratar de um

tema bem novo e pouco estudado por profissionais da educação. Feita essa localização acadêmico-profissional, avançamos ao próximo ponto de discussão.

1.1 Como Aconteceu a Pesquisa

“Caminhante não há caminho, se faz o caminho ao caminhar”

Antônio Machado

O Brasil passou a ser signatário do movimento mundial da Educação Inclusiva (EI) como o caminho a se seguir desde a participação de representantes do governo no segundo Encontro Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994. Desde então, leis, pareceres, decretos e políticas vêm sendo assinados na tentativa de que a EI seja implementada no dia a dia das escolas da educação básica, no ensino médio e no ensino superior. Essa caminhada tem sido longa, 30 anos se passaram e ainda temos muito a discutir e a melhorar na implementação e concretização de uma educação realmente inclusiva.

Desde que a Constituição de 1988 foi promulgada, o direito à educação para todos já se faz claro nos arts. 205 e 206 da Constituição da República, que estabelecem objetivos e princípios que integram o direito fundamental à educação, o qual deve visar ao “pleno desenvolvimento da pessoa”, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho.

O período mais importante para a inclusão no ensino superior se deu a partir da Portaria do MEC nº 3.284/2003, que melhor delimitou a assistência que deveria ser oferecida aos alunos com deficiência física, surdez, baixa audição, baixa visão e cegueira. Tal portaria dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências, como o intuito de instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Essa portaria e o Programa Incluir⁴ (Brasil, 2005a) disponibilizaram recursos para as universidades federais brasileiras se estruturarem. O Programa Incluir fez grande diferença no avanço da organização dos núcleos de acessibilidade nas universidades federais. Esses documentos e algumas verbas disponibilizadas para projetos de ajustes nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) trouxeram uma contribuição

⁴ O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (Ifes). O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. Para maiores informações, acessar: <https://portal.mec.gov.br/programa-incluir>

importante para o ajuste de todo o processo de inclusão nas Universidades Federais do Brasil.

A Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou, em 2007, a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, retomando o termo deficiência. As categorias citadas refletem, em parte, as concepções cambiantes e a necessidade de maior precisão na definição e classificação dos termos utilizados, sendo antes um reflexo de nossa ênfase cultural na crença democrática de que todas as pessoas nascem com direitos iguais e de nossa tentativa de evitar as conotações de inferioridade que, eventualmente, acrescentam-se aos termos empregados como referência a grupos de pessoas percebidas como deficientes.

Essa definição traz uma importante contribuição ao situar que a *interação com diversas barreiras* é que pode obstruir a participação plena e efetiva na sociedade da PcD. Ao tirar o foco das dificuldades, das limitações advindas da deficiência e ao apontar que as diversas barreiras é que podem obstruir a participação plena, a definição traz um novo paradigma alertando a sociedade sobre sua responsabilidade em relação às barreiras e apontando a responsabilidade em relação à acessibilidade. Em 2009, a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) foi ratificada no país com equivalência de emenda constitucional (Brasil, 2009a), passando a atuar como um referencial a ser respeitado por todas as leis e políticas brasileiras. Como consequência, os direitos das pessoas com deficiência foram classificados como prioridade e um aspecto a ser considerado em todo o arsenal de documentos, como pareceres, leis, decretos, bem como nas políticas públicas, em geral.

O termo Necessidades Educacionais Especiais foi cunhado, em 1994, na Declaração de Salamanca e, segundo a declaração:

[...] refere-se a **todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem**. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas (UNESCO, 1994, grifo nosso).

Em função da clareza dessa explicação e não havendo ainda um consenso quanto ao termo mais adequado a ser utilizado, será adotada, neste trabalho, a expressão “**pessoas com Necessidades Educacionais Especiais**” (NEE), por ser o termo utilizado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), na Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996a) e na Resolução CNE/CEB nº 02 (Brasil 2001a).

No nosso modo de conceber essa terminologia, ela inclui todos os estudantes com deficiências físicas, sensoriais (surdez e visual), deficiências múltiplas, surdo-cegueira, TEA, Transtornos do Neurodesenvolvimento, TDAH, TEAp, altas habilidades ou superdotação, síndromes e demais demandas de apoio no processo educacional seja em estudantes nas creches, na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio, no ensino superior e nas pós-graduações.

Os estudantes com TEAp são definidos pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), no Manual de Diagnóstico de Transtornos Mentais, conhecido pela sigla DSM-5-^{TR}, “como um transtorno do neurodesenvolvimento que aparece nas séries iniciais da educação como uma dificuldade persistente e prejudicial no desenvolvimento das habilidades da leitura, escrita e/ou matemática” (American Psychiatric Association, 2023, p. 76). As pessoas com TDAH são definidas pela mesma associação como tendo como principal característica um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento ou desenvolvimento (American Psychiatric Association, 2023, p.70).

Os muitos e inegáveis avanços na educação inclusiva no ensino superior são resultado de um processo marcado por controvérsias, contradições e, muitas vezes, retrocessos. Isso porque a educação inclusiva desafia a lógica excludente que rege os valores e a organização das redes de ensino (públicas e privadas), exigindo sua transformação para que o direito de participação e aprendizado no contexto escolar se torne, de fato, uma realidade para todos no Brasil e no mundo. Nas últimas décadas do século XX, o termo “excluído” passou a ser utilizado para se referir também à pessoa com deficiência.

A Lei nº 14.254 foi promulgada no ano de 2021, dispondo sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outros transtornos de aprendizagem. A partir de então, estudantes com tais transtornos passam a ter garantido o direito e o apoio à educação inclusiva. Até então, havia uma brecha na legislação para que houvesse um certo descaso ou descuido em relação à assistência dos estudantes com esses transtornos.

A legislação referente à educação inclusiva tem se tornado cada dia mais clara em relação aos alunos com deficiência no Brasil, entretanto, seu cumprimento tem avançado de forma lenta, embora esteja crescendo gradualmente. Em meio a esse cenário, chamou nossa atenção o fato de os alunos com TDAH e TEAp terem direito a um acompanhamento especial para fazer as provas durante o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e não se ter registro do número desses alunos que ingressaram na graduação no Censo da educação superior. Quais as causas dessa dupla interpretação dentro do próprio Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que os considera como público-alvo de apoio no ENEM e não os considera no Censo do Ensino superior?

Com esse questionamento em mente, tomamos algumas decisões, dentre elas a delimitação do lócus da nossa investigação: as onze Universidades Federais do Estado de Minas Gerais. Cabe rememorar, como esclarecido na introdução, que a pesquisa realizada no mestrado, defendida no ano de 2010, levantou as condições de acessibilidade aos alunos com deficiência no período de 2003 a 2007. Revisitar as instituições educacionais mineiras, constatar as alterações ocorridas nos NAIs e, principalmente, investigar sobre a assistência ao estudante com TDAH e TFE foi o propósito desse trabalho.

O nosso estudo visou justamente averiguar junto aos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão se e como os estudantes com TFE têm sido considerados como público-alvo da educação inclusiva e recebido o suporte necessário no processo de aprendizagem no Ensino superior nas UF de MG. Entendemos estar caminhando no sentido de trazer maiores informações sobre o tema e auxiliar no esclarecimento quanto à necessidade de suporte aos estudantes com TFE no Ensino superior.

O objetivo da dissertação consistiu em analisar junto aos NAIs se estudantes com Transtornos Específicos de Aprendizagem são considerados como público-alvo da educação inclusiva e verificar a presença ou não de suporte a eles no acesso e na aprendizagem em cursos de graduação nas Universidades Federais no Estado de Minas Gerais, e como os professores vêm sendo orientados quanto ao suporte a esses estudantes.

Um maior conhecimento a respeito dos transtornos específicos de aprendizagem e do TDAH é recente nas áreas da Saúde e da Educação. Em um primeiro momento, esse público foi estudado e acompanhado por profissionais da

Saúde. Depois, a partir dos resultados e seus reflexos no processo educacional e na vida escolar dos alunos, a área da Educação passou, também, a dedicar atenção a esse público, com vistas a realizar ajustes e ações pedagógicas que oferecessem melhores condições de aprendizagem a esses estudantes.

Considerando nossa caminhada, nossa preocupação é que nem todas as universidades estão/estejam atendendo aos alunos com transtornos específicos de aprendizagem e TDAH. Temos como hipótese que isso se deve à complexidade e às demandas desse público e à falta de conhecimento dos professores universitários sobre os transtornos, sobre a utilização de recursos e metodologias diferenciadas, muitas vezes necessárias, bem como sobre a legislação que garante o direito deles.

Desse modo, nesta investigação, que se consubstanciou na análise do processo de Inclusão Escolar de estudantes com TDAH e TEAp nas Instituições Federais de Ensino superior em Minas Gerais, elaboramos os seguintes objetivos:

- a) Compreender a atuação dos NAIs com estudantes com TEAp e TDAH desde o processo de seleção para ingresso em universidades;
- b) Entender como os professores das Instituições, locus deste trabalho, são orientados em relação aos suportes devidos aos estudantes com TEAp e TDAH;
- c) Levantar e analisar quais são os suportes oferecidos pelos Núcleos aos estudantes com TEAp e TDAH e se eles recebem apoio de outros setores para efetivação desses suportes;
- d) Investigar junto aos NAIs se os professores, que têm estudantes com TEAp e TDAH (TFE) são orientados quanto as questões específicas na aprendizagem e sobre a importância de ajustes na condução do trabalho com alunos que apresentam esses transtornos.

Pontuamos que o cenário sobre o atendimento aos estudantes com transtornos é ainda pouco esclarecedor. Assim, nossa questão envolve a avaliação e a compreensão de “Se e como” ocorre o suporte aos alunos com transtornos de aprendizagem e como seus professores nas Universidades Federais em Minas Gerais atuam quanto a isso.

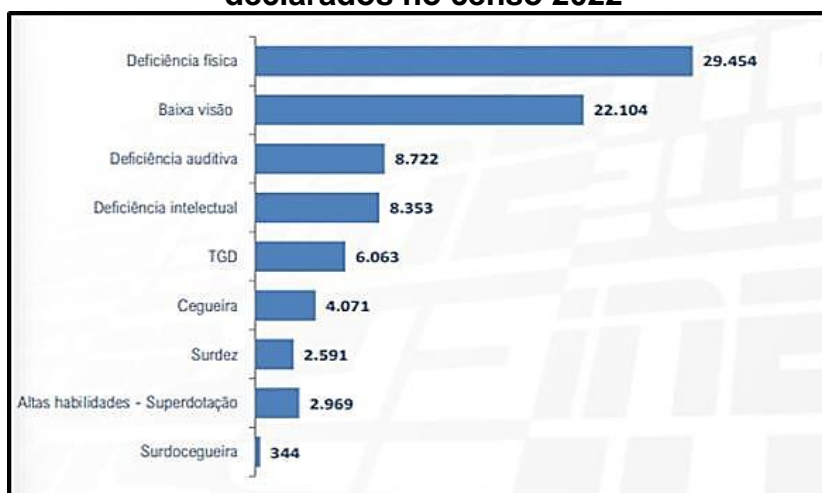
Além do exposto, nossa justificativa para a realização desta pesquisa perpassa pelo fato de que o Censo da Educação Superior é o instrumento de pesquisa mais

completo do Brasil, com dados sobre as instituições que ofertam cursos de graduação e cursos sequenciais de formação específica, bem como sobre seus alunos e docentes. O objetivo da coleta é oferecer informações estatísticas confiáveis, que permitam conhecer e acompanhar o sistema brasileiro de educação superior. Tais indicadores fundamentam a formulação e a implementação de políticas públicas, além de diversas pesquisas no Brasil e de organismos internacionais.

O resumo técnico do Censo da Educação Superior 2021 (INEP, 2021a) não traz dados sobre pessoas com transtornos de aprendizagem. Quando se analisam os questionários respondidos pelas universidades, na lista de estudantes que se declararam como tendo deficiências e transtornos, percebemos que não são considerados tais transtornos.

Com base nos dados apresentados no censo do Ensino Superior de 2022, é possível observar que 63.404 alunos matriculados no Ensino Superior declararam alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou superdotação. Os quatro tipos de declaração mais mencionados são: deficiência física (29,7%), baixa visão (29,7%), deficiência auditiva (11,6%) e deficiência intelectual (11,3%), como pode ser visto no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Total de matrículas de graduação conforme o tipo de deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação declarados no censo 2022



Nota: Um mesmo discente pode ter mais de um tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Fonte: (INEP, 2022a).

Nas informações disponibilizadas no Censo do Ensino superior de 2022, não foi possível identificar dados sobre alunos com Transtornos Específicos de

Aprendizagem (Dislexia, Discalculia, Disortografia, Disgrafia) e TDAH, nesse nível de ensino. Esse fato pode indicar que não há estudantes com tais transtornos, ou a maneira como o questionário foi formulado não permite sua identificação.

Segundo o glossário da Educação Especial para avaliação do Censo Escolar (2020), a educação especial é considerada:

Uma modalidade de educação escolar que integra a proposta pedagógica da escola regular, promovendo, entre outras ações, o atendimento educacional especializado (AEE) **aos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação**. No Censo Escolar são coletados dados de alunos matriculados na educação regular (classes comuns) e na educação especial na modalidade substitutiva (classes ou escolas especiais) (INEP, 2020a, p. 05, grifo nosso).

Nesse documento citado, estão relacionados os tipos de deficiência coletados no Censo Escolar. Considerando critérios qualitativos do ponto de vista clínico, funcional e educacional, os tipos de deficiência coletados no Censo Escolar são apresentados no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Tipos de estudantes com Deficiências coletadas no Censo Escolar do Ensino superior (2022)

1) Pessoa com deficiência	<ul style="list-style-type: none"> ● Deficiência física ● Deficiência auditiva e surdez ● Deficiência visual - Pode ser classificada como cegueira ou baixa visão. ● Deficiência intelectual ● Surdocegueira ● Deficiência múltipla
2) Transtorno do Espectro Autista	
3) Altas habilidades/superdotação	

Fonte: Organizada pela autora a partir de dados do INEP (2020a, p. 8).

Nesse mesmo documento, encontra-se um quadro, que apresenta o seguinte dizer:

ATENÇÃO! Pessoas com “**transtornos funcionais específicos**”, tais como **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), discalculia, disgrafia, dislexia, bem como pessoas com “dificuldade de aprendizagem” NÃO** devem ser declaradas ao Censo Escolar como tendo deficiência (INEP, 2020a, p. 8, grifo nosso).

O mais intrigante é que, ao procurar outras informações sobre estudantes com TEAp ou transtornos funcionais específicos no Glossário da Educação Especial do

Censo Escolar 2020, nada mais foi encontrado. Não foi possível descobrir o motivo pelo qual estudantes com TEAp não devem ser declarados no Censo do Ensino superior, ou alguma orientação sobre qual o local em que os mesmos deveriam ser declarados.

Portanto, constata-se que estudantes com TDAH e TEAp ainda não são considerados pelo Censo Escolar da Educação Superior como possível público-alvo da educação inclusiva, apesar de a Declaração de Salamanca, a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação especial atualizada e a Lei nº 14.254/2021 determinarem que eles deveriam ser considerados.

É importante atentar que esses estudantes com TDAH e TEAp são considerados público de atendimento especializado no ENEM, que é utilizado como processo de seleção para muitas universidades federais. Uma questão tem nos deixado intrigadas: Qual seria o critério utilizado pelo MEC/INEP para considerar os alunos com Transtornos de aprendizagem (Dislexia, Discalculia e TDAH) como público-alvo de apoio no ENEM, enquanto a Diretoria de Estatísticas Educacionais⁵ define por não os contabilizar no Censo Escolar da Educação Superior?

Por que os estudantes com TEAp e TDAH não deveriam ser citados no censo, que é preparado pelo mesmo órgão que organiza o ENEM, e considera-os como público-alvo de atendimento especializado no processo de seleção disponibilizando atendimento especializado? A impressão que se tem é a de que, após o ingresso no Ensino superior, assume-se que esses estudantes não teriam problemas decorrentes dos transtornos funcionais de aprendizagem durante o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, nosso propósito, neste trabalho, é aprofundar o estudo sobre o tema e analisar como os Núcleos das Universidades Federais de MG têm se organizado diante do aumento de alunos com TEAp e TDAH nos últimos anos, como os NAIs têm auxiliado aos professores para atender tais demandas e como os NAIs têm oferecido suporte a esse público.

Este trabalho está organizado da seguinte maneira: a) trazemos uma breve introdução apresentando a motivação e como aconteceu a pesquisa; b) a revisão de literatura está disposta logo após a concepção sobre a pesquisa.

⁵ MEC/INEP/DEED - Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED) Coordenação Geral do Censo da Educação Básica (CGCEB).

Na parte consubstanciada, como o Capítulo 2, trazemos informações gerais sobre a Educação Inclusiva no Ensino Superior, a legislação que lhe dá sustentação, bem como sobre os núcleos de inclusão. Explicitamos, de maneira detalhada, as especificidades desta pesquisa, traduzidas no seu tema e objeto; nos lócus da investigação; nos sujeitos da pesquisa; na questão norteadora deste trabalho; nos objetivos pretendidos; na problematização e na justificativa.

As informações contidas no Capítulo 3 são referentes à Educação Inclusiva e os estudantes com Transtornos de Aprendizagem. A discussão tecida nesse capítulo objetiva explicitar os principais fundamentos e características do tema em questão, elucidando o que significa educar na diversidade. São apresentadas, também, informações importantes sobre o público-alvo da educação inclusiva e, em especial, sobre os estudantes com os Transtornos do Déficit de Atenção e Hiperatividade e os Transtornos Específicos de aprendizagem.

No Capítulo 4, são abordados os dados sobre a pesquisa realizada nas Universidades Federais de Minas Gérias, detalhando a metodologia de geração dos dados, ou seja, cada etapa e os instrumentos utilizados.

No Capítulo 5, apresentam-se os dados adquiridos na pesquisa realizada, as discussões parciais a que se chegou após a realização das pesquisas bibliográficas e de campo a respeito da atuação dos NAIs junto aos professores e aos estudantes com Transtornos Específicos de Aprendizagem.

O Capítulo 6 explora a análise dos dados encontrados na legislação, na pesquisa, nos *sites* e nas entrevistas realizadas.

Nas considerações finais, trazemos os registros finais do trabalho realizado e algumas discussões necessárias.

2 REVISÃO DE LITERATURA: INTERVENÇÕES E POLÍTICAS PARA O TDAH E TEAP NO ENSINO SUPERIOR

Esta revisão de literatura enfoca estratégias de intervenção e políticas públicas de apoio a estudantes brasileiros do ensino superior com TDAH e transtornos de aprendizagem. A revisão identifica uma escassez de acomodações acadêmicas personalizadas e uma consciência institucional insuficiente. As políticas geralmente carecem de uma implementação abrangente, limitando sua eficácia. Ainda, cabe pontuar que treinamento aprimorado e estruturas inclusivas são cruciais para melhorar os resultados educacionais desses estudantes. A revisão da literatura foi desenvolvida com ajuda da ferramenta [scispace](https://scispace.com/)⁶.

2.1 Panorama geral

Esta revisão sintetiza pesquisas sobre estratégias de intervenção e políticas públicas para apoio a estudantes com TDAH e transtornos de aprendizagem no ensino superior no Brasil, a fim de abordar desafios no acesso acadêmico, permanência e sucesso para essa população. A revisão teve como objetivos: avaliar estratégias de intervenção; referenciar políticas públicas; identificar apoios psicossociais e pedagógico; comparar práticas institucionais de acessibilidade; e analisar barreiras atitudinais, metodológicas, arquitetônicas, instrumentais no ensino superior brasileiro.

Foi realizado um exame sistemático de estudos qualitativos, bibliográficos e de análise de políticas publicados até 2024, com foco nas universidades brasileiras e nas estruturas de educação inclusiva. Os resultados indicam que intervenções personalizadas – como avaliações flexíveis, apoio psicopedagógico e terapias cognitivo-comportamentais – melhoram os resultados acadêmicos e o bem-estar, mas as evidências empíricas sobre a eficácia a longo prazo permanecem limitadas. As políticas públicas promovem a inclusão por meio de reservas de vagas e centros de acessibilidade, mas a implementação inconsistente, as restrições de recursos e a formação insuficiente de professores prejudicam a eficácia.

Os apoios psicossociais melhoram a autoestima e o engajamento dos estudantes, todavia eles ainda enfrentam o estigma e a limitação da integração

⁶ <https://scispace.com/>

institucional. As barreiras institucionais incluem desafios atitudinais, déficits de infraestrutura e serviços de apoio fragmentados. Por outro lado, ferramentas digitais e pedagogias inclusivas prometem melhorar a acessibilidade.

A síntese bibliográfica revela uma interação complexa entre estratégias de intervenção e implementação de políticas, ressaltando a necessidade de esforços multidisciplinares e de uma preparação abrangente de professores. Esses achados informam o desenvolvimento futuro de políticas e práticas institucionais destinadas a promover ambientes de aprendizagem equitativos e inclusivos para estudantes neurodivergentes⁷ no Ensino Superior brasileiro.

2.2 Compreendendo o tema

Pesquisas sobre estratégias de intervenção e políticas públicas para apoio a estudantes com TDAH e transtornos de aprendizagem no Ensino Superior, no Brasil, surgiram como uma área crítica de investigação devido ao aumento da matrícula de estudantes neurodivergentes e ao crescente reconhecimento de suas necessidades educacionais específicas (Costa *et al.*, 2024; Januário, 2019). Nas últimas décadas, avanços legislativos como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), as políticas de cotas e a Lei 13.409/2016 ampliaram o acesso e a inclusão educacional de estudantes com deficiência, incluindo aqueles com TDAH (Januário, 2019; Landim *et al.*, 2024).

Apesar desses avanços, persistem os desafios para garantir apoio e retenção efetivos, conforme evidenciado pelo aumento dos números de matrículas justapostas a relatos de recursos institucionais inadequados e falta de preparo de professores (Anache; Cavalcante, 2018; Parenti; D'Agostini, 2024). Dados nacionais indicam um aumento de 33,12% nas matrículas de estudantes com necessidades educacionais

⁷ **Neurodiversidade** se refere às variações naturais no cérebro humano de cada indivíduo em relação à sociabilidade, aprendizagem, atenção, humor e outras funções cognitivas. O termo foi criado em 1998 pela socióloga Judy Singer, que junto ao jornalista Harvey Blume foram responsáveis por popularizar o conceito. In: https://pt.wikipedia.org/wiki/Neurodiversidade#cite_note-1

especiais, no Ensino Superior, entre 2012 e 2016, ressaltando a urgência de abordar seu sucesso acadêmico e bem-estar (Januário, 2019; Nozu; Silva; Anache, 2018).

O problema específico abordado diz respeito à lacuna entre os marcos legais que garantem o acesso e a implementação prática de estratégias inclusivas adaptadas a estudantes com TDAH e distúrbios de aprendizagem no Ensino Superior brasileiro (Batitiston; Souza; Aguiar, 2024; Silva; Rodrigues; Silva, 2019). Embora existam vários programas de intervenção e acomodações, como horário prolongado de exames e agendamento flexível, ainda há uma escassez de políticas abrangentes e baseadas em evidências que apoiem efetivamente esses alunos ao longo de sua trajetória acadêmica (Álvarez-Godos; Ferreira; Vieira, 2023; Ferreira *et al.*, 2024; Moura; Rodrigues, 2024).

Surgem controvérsias em relação à medicalização da TDAH e à estigmatização dos estudantes diagnosticados *versus* a necessidade de adaptações pedagógicas e intervenções psicossociais (Ali; Collier; Mayomi, 2024; Preuss *et al.*, 2023). A falta de treinamento de professores e preparação institucional exacerba as dificuldades acadêmicas e pode contribuir para maiores taxas de evasão (Batitiston; Souza; Aguiar, 2024; Trevisan *et al.*, 2021). Essa lacuna de conhecimento limita o desenvolvimento de ambientes educacionais inclusivos e compromete o sucesso acadêmico e o bem-estar psicológico dos alunos afetados (Costa *et al.*, 2024; Dwyer *et al.*, 2023).

Conceitualmente, esta revisão é baseada no modelo social da deficiência, que enquadra o TDAH e os transtornos específicos de aprendizagem não apenas como déficits individuais, mas como condições que interagem com barreiras ambientais e institucionais (Nogueira; Oliver, 2018; Pletsch; Mendes, 2024). Os principais conceitos incluem neurodiversidade, educação inclusiva e apoio psicossocial, que informam coletivamente o desenho de estratégias de intervenção e políticas públicas destinadas a promover a participação equitativa no Ensino Superior (Clouder *et al.*, 2020; Dwyer *et al.*, 2023). Essa estrutura apoia o exame sobre como as políticas educacionais e as práticas institucionais podem ser alinhadas para promover o acesso, a permanência e o sucesso de estudantes com TDAH e distúrbios de aprendizagem no Ensino Superior (Dias *et al.*, 2021; Ferreira, 2011).

O objetivo desta revisão sistemática é mapear e analisar criticamente as estratégias de intervenção e as políticas públicas existentes no ensino superior

brasileiro que apoiam estudantes com TDAH e distúrbios de aprendizagem (Batiston; Souza; Aguiar, 2024; Ferreira *et al.*, 2024). Ao sintetizar as evidências atuais, a revisão visa identificar práticas eficazes, destacar desafios persistentes e propor direções para o aprimoramento de políticas e práticas educacionais (Costa *et al.*, 2024; Silva; Rodrigues; Silva, 2019). Essa contribuição é valiosa para informar a tomada de decisões institucionais e promover a educação inclusiva alinhada com os mandatos legais e as necessidades dos estudantes neurodivergentes (Nogueira; Oliver, 2018; Parenti; D'Agostini, 2024).

A revisão emprega uma abordagem sistemática, incorporando estudos de diversos bancos de dados brasileiros, com critérios de inclusão com foco em intervenções e políticas voltadas para estudantes do Ensino Superior com TDAH e distúrbios de aprendizagem (Álvarez-Godos; Ferreira; Vieira, 2023; Ferreira *et al.*, 2024). As estruturas analíticas incluem análise temática e de conteúdo para organizar as descobertas em categorias que refletem acesso, permanência e apoio psicossocial (Ali; Collier; Mayomi, 2024; Rosa *et al.*, 2022). O relatório está estruturado para apresentar primeiro o contexto legislativo e institucional, seguido por um exame das estratégias de intervenção, findar com recomendações para melhorias de políticas e práticas (Costa *et al.*, 2024; Januário, 2019).

2.3 Objetivo e escopo da revisão

O objetivo deste relatório é examinar a pesquisa existente sobre “estratégias de intervenção e políticas públicas para apoio a estudantes com TDAH e transtornos de aprendizagem no ensino superior no Brasil”, a fim de fornecer uma compreensão abrangente do cenário atual de apoio educacional para essa população. Esta revisão é importante porque estudantes com TDAH e transtornos de aprendizagem enfrentam desafios acadêmicos e psicossociais únicos que podem impedir seu acesso, permanência e sucesso no ensino superior. Ao sintetizar evidências sobre estratégias de intervenção e políticas públicas, o estudo visa identificar práticas eficazes, destacar lacunas no apoio institucional e informar o desenvolvimento de políticas futuras para promover ambientes educacionais inclusivos e equitativos nas universidades brasileiras.

2.3.1 Objetivos específicos

- a) Avaliar o conhecimento atual sobre estratégias de intervenção adaptadas para estudantes universitários com TDAH e transtornos de aprendizagem no Brasil;
- b) Realizar avaliação comparativa das políticas públicas existentes que visam promover o acesso e a retenção de estudantes neurodivergentes no ensino superior;
- c) Identificar programas de apoio psicossocial e pedagógico que melhoram o desempenho acadêmico e o bem-estar dos estudantes;
- d) Comparar as práticas institucionais em relação aos serviços de acessibilidade e inclusão nas instituições de Ensino Superior brasileiras;
- e) Desconstruir desafios e barreiras enfrentados por estudantes com TDAH e transtornos de aprendizagem no contexto do Ensino Superior brasileiro.

2.4 Metodologia de seleção de literatura

A pesquisa foi realizada a partir do objetivo de pesquisa mencionado no início do tópico 2.3: "estratégias de intervenção e políticas públicas para apoio a estudantes com TDAH e transtornos de aprendizagem no ensino superior no Brasil". Foram aceitos alguns estudos adicionais por trazerem questões pertinentes e importantes para a reflexão sobre o tema.

A seguir, estão as consultas transformadas formadas a partir da consulta original:

- a) Estratégias de intervenção e políticas públicas para apoio a estudantes com TDAH e transtornos de aprendizagem no ensino superior no Brasil;
- b) Como as políticas públicas e estratégias pedagógicas interagem para melhorar o apoio a estudantes com TDAH e dificuldades de aprendizagem no ensino superior no Brasil;
- c) Eficácia de programas de educação emocional e suporte psicológico para estudantes com TDAH e dificuldades de aprendizagem no ensino superior no Brasil.

2.4.1 Documentos de triagem

Cada uma das consultas foi triada com os Critérios de Inclusão e Exclusão aplicados para recuperar um conjunto focado de trabalhos candidatos para o banco de dados em constante expansão de mais de trabalhos de pesquisa. Durante esse processo, encontramos 39 artigos.

2.4.2 Encadeamento de citações – Identificação de trabalhos adicionais relevantes

- a) Encadeamento de citações retroativas: para cada um de seus artigos principais, examinamos sua lista de referências para encontrar estudos anteriores nos quais ela se baseia. Ao rastrear as referências, garantimos que o trabalho fundamental não seja esquecido;
- b) Encadeamento de citações avançadas: também, identificamos artigos mais novos que citaram cada artigo principal, acompanhando como o campo se baseou nesses resultados. Isso revela debates emergentes, estudos de replicação e avanços metodológicos recentes;
- c) Um total de 90 artigos adicionais foram encontrados durante esse processo.

2.4.3 Pontuação e classificação de relevância

O conjunto de 129 artigos candidatos (39 de consultas de pesquisa + 90 do encadeamento de citações) foi classificado de acordo com a relevância para que os estudos mais pertinentes chegassem ao topo de nossa tabela final de artigos.

Dos 129 artigos relevantes para a consulta de pesquisa, 50 foram considerados relevantes.

2.5 Resultados – Resumo descritivo dos estudos

Este tópico mapeia o cenário de pesquisa da literatura sobre estratégias de intervenção e políticas públicas para apoio a estudantes com TDAH e transtornos específicos de aprendizagem no ensino superior no Brasil, abrangendo uma gama diversificada de estudos empíricos, revisões sistemáticas e análises de políticas. Os estudos empregam predominantemente metodologias de revisão qualitativa,

bibliográfica e sistemática, com forte foco nas instituições de ensino superior brasileiras e suas práticas inclusivas.

A pesquisa aborda estratégias de intervenção, implementação de políticas, apoio psicossocial, serviços de acessibilidade e barreiras enfrentadas por estudantes neurodivergentes, fornecendo uma base abrangente para comparar a eficácia e identificar lacunas relevantes para as questões de pesquisa.

Quadro 2 – Classificação dos artigos relevantes em categorias

Estudo	Eficácia da intervenção	Escopo de implementação da política	Impacto do apoio psicossocial	Disponibilidade de serviços de acessibilidade	Identificação e resolução de barreiras
Ferreira <i>et al.</i> , 2024	Tempo extra e avaliações flexíveis melhoram os resultados acadêmicos	Reflexão institucional limitada sobre estratégias inclusivas	Não enfatizada	Comunicação específica de enfermagem e apoio organizacional	Reconhece a necessidade de adaptação da estratégia institucional
Pinto; Santos; Silva, 2024	A intervenção psicopedagógica melhora o desenvolvimento de habilidades	Não abordado	Forte impacto positivo no desenvolvimento da aprendizagem	Não abordada	Destaca a importância do apoio individualizado
Ali; Collier; Mayomi, 2024	TCC, terapia de grupo e coaching melhoram o bem-estar psicológico	Não abordado	Melhorias significativas na autoestima e na qualidade de vida	Não abordada	Intervenções psicossociais reduzem o estresse acadêmico
Álvarez-Godos; Ferreira; Vieira, 2023	Acomodações universitárias e programas externos ajudam no aprendizado	As universidades oferecem acomodações para exames e aulas particulares	CBT, coaching e mindfulness são benéficos	Acomodações para exames e tutoria comuns	Necessidade de integração de programas externos às universidades
Trevisan <i>et al.</i> , 2021	Não avaliado diretamente	A falta de preparação do professor afeta o apoio	Dificuldades sociais e acadêmicas relacionadas à negligência	Não abordada	O despreparo do professor leva ao risco de abandono escolar
Parenti; D'Agostini, 2024	Não avaliado diretamente	Os NAls promovem a inclusão, mas enfrentam escassez de recursos	Não enfatizado	Os NAls fornecem acessibilidade, mas são limitados pelo financiamento	Os déficits de recursos e treinamento impedem a eficácia
Souza; Sebastiany; Sanfelice, 2023	Não avaliado diretamente	As políticas existem, mas as barreiras atitudinais persistem	Não enfatizado	A conformidade institucional com a lei varia	As barreiras atitudinais superam as estruturais
Cabral, 2017	Não avaliado diretamente	Políticas de acesso e permanência identificadas	Não enfatizado	Construção da cultura de inclusão em andamento	As barreiras incluem práticas isoladas e falta de responsabilidade compartilhada

Januário, 2019	Não avaliado diretamente	As leis reservam vagas para estudantes com deficiência	Não enfatizado	Foram observadas melhorias no acesso orientadas por políticas	A autonomia institucional leva à variabilidade das políticas
Moura; Rodrigues, 2024	O uso de recursos lúdicos e digitais apoia o aprendizado	Necessidade de mais treinamento de professores sobre TDAH	Enfatiza o gerenciamento do tempo e da rotina	Não abordada	Destaca lacunas na preparação de professores
Clouder <i>et al.</i> , 2020	Serviços de suporte disponíveis, mas muitas vezes incompatíveis com as necessidades	As respostas institucionais variam internacionalmente	O medo do estigma limita o apoio psicossocial	Existem tecnologias e serviços de apoio	O estigma e a desconexão dos serviços impedem o sucesso
Pais Filho; Santos Júnior; Okuyama, 2022	Os desafios do e-learning exigem métodos de ensino personalizados	Não abordado	É necessário treinamento para pais e professores	Acompanhantes e apoio durante as aulas são úteis	O e-learning adiciona barreiras únicas para estudantes com TDAH
Paiano <i>et al.</i> , 2018	Intervenções escolares melhoram habilidades acadêmicas e sociais	Não abordado	Intervenções psicossociais e comportamentais eficazes	Atividades computadorizadas e programas de treinamento usados	Identificação precoce e intervenção crítica
Oliveira; Pereira, 2022	Estratégias comportamentais e cognitivas melhoram os resultados escolares	Não abordado	Estratégias psicoeducacionais enfatizadas	Intervenções individualizadas recomendadas	A heterogeneidade requer abordagens personalizadas
Costa <i>et al.</i> , 2024	As leis de inclusão apoiam, mas os desafios práticos permanecem	As leis promovem a acessibilidade, mas a implementação varia	O sofrimento emocional afeta a experiência acadêmica	Adaptações de acessibilidade aplicadas de forma desigual	Estresse, ansiedade e falta de compreensão causam abandono
Batiston; Souza; Aguiar, 2024	A inclusão afeta as interações de ensino e aprendizagem	A legislação apoia a inclusão, mas as lacunas permanecem	A compreensão do educador influencia a qualidade	Os serviços institucionais variam muito	As atitudes dos educadores podem facilitar ou impedir a inclusão
Rosa, <i>et al.</i> , 2022	Estratégias de acesso e permanência identificadas nos cursos de saúde	Políticas institucionais presentes, mas carentes de infraestrutura	Não enfatizadas	Medidas de acessibilidade desiguais entre os cursos	Lacunas estruturais e de treinamento limitam a permanência

Lara; Sebastián-Herederro, 2020	Programa Incluir promove ações de acessibilidade	Apoio financeiro melhorou a implementação de políticas	Não enfatizado	Unidades de apoio à diversidade criadas em todo o país	A formação de professores e as barreiras atitudinais persistem
Nozu; Silva; Anache, 2018	Estratégias institucionais voltadas para estudantes de educação especial	Políticas e práticas focam na responsabilidade compartilhada	Não enfatizado	Serviços oferecidos, mas os desafios permanecem	Ação coletiva necessária para superar barreiras
Anache; Cavalcante, 2018	Investimentos institucionais necessários para a permanência	Reformas curriculares e de infraestrutura necessárias	Não enfatizado	Melhorias na acessibilidade insuficientes	Necessidade de mudança cultural e formação de professores
Lisboa; Mendes; Lima, 2019	A implementação requer equipes multidisciplinares	A implementação de políticas é desigual entre os institutos federais	Não enfatizado	Observada escassez de recursos e profissionais	Solicita reformulação de políticas e melhor apoio
Dias <i>et al.</i> , 2021	Metodologias de ensino inclusivas promovem a aprendizagem	Não abordadas	Ferramentas lúdicas e digitais apoiam a inclusão	Não abordada	É necessária a disseminação de práticas inclusivas
Calixto; Soares; Vasconcelos, 2021	As abordagens medicalizadas dominam; o impacto educacional é limitado	Não abordado	As perspectivas críticas destacam os efeitos do estigma	Não abordada	A medicalização pode impedir a inclusão educacional
Dumitru, 2023	Acomodações adaptadas aos distúrbios de aprendizagem melhoram o sucesso	Não abordado	Ambientes inclusivos facilitam o engajamento	Infraestrutura digital importante	Necessidade de modelos educacionais adaptativos
Dwyer <i>et al.</i> , 2023	Reformas em todo o sistema recomendadas para inclusão de neurodivergentes	Políticas orientadas para o DEI e centros de deficiência propostos	Treinamento e treinamento melhoram o bem-estar	Acomodações centralizadas e acesso à comunicação	Persistem barreiras de estigma e elegibilidade
Lockmann; Klein, 2022	Não avaliado diretamente	Políticas neoconservadoras enfraquecem os direitos de inclusão	Não abordado	Direitos de inclusão sob ameaça	Mudanças políticas aumentam os riscos de exclusão
Givigi; Oliveira; Barreto, 2022	Não avaliado diretamente	As políticas de inclusão enfrentam desafios de desigualdade social	O trabalho colaborativo apoia a inclusão	Não abordada	As barreiras incluem desigualdades sociais e institucionais

Teodoro, A.F., 2023	A pedagogia inclusiva requer adaptações curriculares	Coesão política necessária para uma inclusão efetiva	Práticas de ensino reflexivas incentivadas	É necessária uma reorganização escolar	Antigos paradigmas desafiam a educação inclusiva
Rebello; Pletsch, 2023	Não avaliado diretamente	As fraquezas políticas afetam várias deficiências	Não abordado	Falta de estratégias intersetoriais	Falta de intervenções pedagógicas específicas
Cerqueira; Miranda, 2022	Não avaliado diretamente	Serviços limitados de biblioteca para estudantes com deficiência	Não abordado	Tecnologia assistiva escassa nas bibliotecas	Inclusão em espaços acadêmicos ainda em desenvolvimento
Nogueira; Oliver, 2018	Terapia ocupacional auxilia no contato com a diversidade	Implementação desigual de políticas com lacunas de recursos	Não abordado	Equipe especializada escassa em centros de acessibilidade	Capacidade profissional essencial para a inclusão
Nozu; Silva; Anache, 2018	Não avaliado diretamente	Investimento necessário para condições de permanência	Não abordado	Limitação de materiais e profissionais de acessibilidade	Déficits de infraestrutura e treinamento observados
Santos; Lima; Almeida, 2018	Não avaliado diretamente	A formação de professores afeta a qualidade da inclusão	Não abordado	Não abordada	A preparação do professor é essencial para o sucesso da inclusão
Silva; Rodrigues; Silva, 2019	A coleta de dados melhora a compreensão dos estudantes de educação especial	Políticas públicas ajudam a desmistificar o anonimato das pessoas com deficiência	Não abordado	Ferramentas de identificação melhoram a segmentação de políticas	Problemas terminológicos afetam a precisão dos dados
Gomes <i>et al.</i> , 2016	Formação de professores aprimora suporte educacional especializado	Educação a distância expande a qualificação de professores	Não abordado	Estratégias de acessibilidade incluídas no treinamento	A tecnologia facilita a educação inclusiva

Fonte: organizado pela autora.

2.5.1 Eficácia da intervenção

Quinze (15) estudos expõem que intervenções personalizadas, como tempo extra, avaliações flexíveis, apoio psicopedagógico, Terapia Cognitivo Comportamental (TCC), coaching e ferramentas digitais lúdicas melhoram o desempenho acadêmico e o desenvolvimento de habilidades para alunos com TDAH e distúrbios de aprendizagem (Ali; Collier; Mayomi, 2024; Álvarez-Godos; Ferreira; Vieira, 2023; Dias *et al.*, 2021; Ferreira *et al.*, 2024; Moura; Rodrigues, 2024; Paiano *et al.*, 2018; Pinto; Santos; Silva, 2024).

Vários estudos enfatizam a importância de estratégias de ensino individualizadas e ativas para lidar com a heterogeneidade das manifestações de TDAH e das dificuldades de aprendizagem (Dias *et al.*, 2021; Ferreira *et al.*, 2024; Oliveira; Pereira, 2022).

Algumas pesquisas destacam a predominância de abordagens medicalizadas com impacto educacional limitado, sugerindo a necessidade de intervenções pedagógicas mais inclusivas (Calixto; Soares; Vasconcelos, 2021).

2.5.2 Escopo de implementação da política

Dezoito (18) estudos relatam que as instituições de ensino superior brasileiras adotaram várias políticas de inclusão, como reservas de vagas e programas de acessibilidade, mas a forma de implementação varia muito (Batitiston; Souza; Aguiar, 2024; Cabral, 2017; Januário, 2019; Lara; Sebastián-Heredero, 2020; Lisboa; Mendes; Lima, 2019; Parenti; D'Agostini, 2024).

Restrições financeiras e de recursos, bem como a falta de treinamento de professores, são barreiras comuns para a implementação efetiva de políticas (Lara; Sebastián-Heredero, 2020; Lisboa; Mendes; Lima, 2019; Nozu; Silva; Anache, 2018; Parenti; D'Agostini, 2024).

Alguns estudos observam mudanças políticas recentes que podem minar os direitos de inclusão, indicando um ambiente político frágil (Lockmann; Klein, 2022).

2.5.3 Impacto do apoio psicossocial

Sete (7) estudos demonstram que intervenções psicossociais, incluindo Terapia Cognitivo Comportamental, terapia de grupo, treinamento e atenção plena, aumentam significativamente a autoestima, o bem-estar e a qualidade de vida de estudantes com TDAH (Ali; Collier; Mayomi, 2024; Álvarez-Godos; Ferreira; Vieira, 2023; Dwyer *et al.*, 2023; Pinto; Santos; Silva, 2024).

O medo do estigma e a falta de serviços psicossociais personalizados limitam a eficácia dos mecanismos de apoio (Clouder *et al.*, 2020; Dwyer *et al.*, 2023).

O sofrimento emocional relacionado à neurodivergência afeta negativamente a persistência acadêmica, ressaltando a necessidade de atenção psicossocial integrada (Costa *et al.*, 2024).

2.5.4 Disponibilidade dos serviços de acessibilidade

Catorze (14) estudos identificam a presença de centros de acessibilidade, tutoria especializada e tecnologias assistivas nas universidades brasileiras, embora a disponibilidade e a qualidade variem consideravelmente (Cerqueira; Miranda, 2022; Lara; Sebastián-Heredero, 2020; Nogueira; Oliver, 2018; Parenti; D'Agostini, 2024; Rosa *et al.*, 2022).

A escassez de recursos e a falta de pessoal profissional limitam o alcance e a eficácia desses serviços (Nogueira; Oliver, 2018; Parenti; D'Agostini, 2024).

A infraestrutura digital e as plataformas educacionais inclusivas estão emergindo como importantes facilitadores da acessibilidade (Dias *et al.*, 2021; Dumitru, 2023).

2.5.5 Identificação e resolução de barreiras

Dezesseis (16) estudos relatam barreiras acadêmicas, sociais e atitudinais enfrentadas por estudantes com TDAH e distúrbios de aprendizagem, incluindo despreparo de professores, estigma, déficits de infraestrutura e inconsistências políticas (Anache; Cavalcante, 2018; Batiston; Souza; Aguiar, 2024; Cabral, 2017; Costa *et al.*, 2024; Givigi; Oliveira; Barreto, 2022; Souza; Sebastiany; Sanfelice, 2023; Trevisan *et al.*, 2021).

Esforços institucionais colaborativos e coletivos são recomendados para superar essas barreiras, enfatizando a responsabilidade compartilhada (Cabral, 2017; Nozu; Silva; Anache, 2018).

Alguns estudos destacam a necessidade de mudança cultural e treinamento contínuo de professores para resolver efetivamente os desafios de inclusão (Batitiston; Souza; Aguiar, 2024; Santos; Lima; Almeida, 2018; Trevisan *et al.*, 2021).

2.5.6 Análise crítica e síntese

A literatura sobre estratégias de intervenção e políticas públicas de apoio a estudantes com TDAH e transtornos de aprendizagem no ensino superior brasileiro revela um crescente reconhecimento da necessidade de práticas educacionais inclusivas. Vários estudos enfatizam a importância de abordagens pedagógicas personalizadas e intervenções psicossociais para melhorar o sucesso acadêmico e o bem-estar dos estudantes. No entanto, a pesquisa também destaca lacunas significativas, incluindo evidências empíricas limitadas sobre resultados de longo prazo, recursos institucionais insuficientes e desafios relacionados à formação e estigma de professores.

A síntese, presente no Quadro 3, ressalta a complexidade da implementação de políticas e intervenções eficazes em diversos contextos institucionais, apontando para a necessidade de esforços mais abrangentes, multidisciplinares e sustentados.

Quadro 3 – Comparativo entre pontos fortes e fracos

Aspecto	Pontos fortes	Pontos fracos
Estratégias de intervenção para estudantes com TDAH	A literatura identifica uma variedade de estratégias de ensino eficazes, como tempo extra para avaliações, agendamento flexível, aprendizado baseado em problemas e comunicação e organização aprimoradas durante a prática clínica, particularmente no ensino de enfermagem, que são cruciais para acomodar as necessidades dos estudantes de TDAH (Ferreira <i>et al.</i> , 2024). As intervenções psicopedagógicas também são reconhecidas como vitais para o desenvolvimento de habilidades e competências nesses estudantes (Pinto; Santos; Silva, 2024).	Apesar da identificação de estratégias, muitos estudos se baseiam em revisões bibliográficas ou de escopo com dados empíricos limitados sobre sua eficácia em diversos ambientes de ensino superior. Há uma falta de estudos longitudinais avaliando o impacto sustentado dessas intervenções no desempenho acadêmico e na retenção (Ferreira <i>et al.</i> , 2024; Pinto; Santos; Silva, 2024). Além disso, o foco tende a ser estreito, muitas vezes limitado a cursos ou contextos específicos, reduzindo a generalização (Moura; Rodrigues, 2024).
Políticas públicas e apoio institucional	Pesquisas reconhecem a existência de políticas e programas nacionais, como o Programa INCLUIR e os Centros de Acessibilidade e Inclusão (NAIs) que promovem o acesso e a retenção de estudantes com deficiência, incluindo aqueles com TDAH (Lara; Sebastián-Heredero, 2020; Parenti; D'Agostini, 2024). Essas políticas promoveram a criação de unidades de apoio e alguns avanços nas práticas de inclusão (Landim <i>et al.</i> , 2024; Silva; Rodrigues; Silva, 2019).	No entanto, os desafios de implementação persistem, incluindo recursos financeiros e humanos insuficientes, falta de treinamento contínuo de professores e déficits de infraestrutura que prejudicam a eficácia das políticas (Anache; Cavalcante, 2018; Parenti; D'Agostini, 2024; Silva; Rodrigues; Silva, 2019). Também, há evidências de barreiras atitudinais e compreensão inadequada entre os professores, que impedem a plena realização da educação inclusiva (Lockmann; Klein, 2022; Trevisan <i>et al.</i> , 2021). A fragmentação das políticas e a falta de coordenação intersetorial limitam ainda mais seu impacto (Pletsch; Mendes, 2024).
Mecanismos de apoio psicossocial e emocional	Intervenções psicossociais, como terapia cognitivo-comportamental, terapia de grupo e coaching, demonstraram efeitos positivos na autoestima, bem-estar e qualidade de vida de estudantes universitários com TDAH (Ali; Collier; Mayomi, 2024; Álvarez-Godos; Ferreira; Vieira, 2023). Essas abordagens abordam os desafios psicológicos que geralmente acompanham o TDAH, contribuindo para um melhor engajamento acadêmico.	Apesar dos resultados promissores, o número de estudos rigorosos é limitado e muitos excluem condições comórbidas ou tratamentos farmacológicos, que podem reduzir a validade ecológica (Ali; Collier; Mayomi, 2024). Além disso, essas intervenções geralmente são externas aos ambientes universitários, levantando questões sobre sua acessibilidade e integração dentro de estruturas de apoio institucional (Álvarez-Godos; Ferreira; Vieira, 2023). Os dados de acompanhamento de longo prazo são escassos, limitando a compreensão dos benefícios sustentados (Ali; Collier; Mayomi, 2024).
Barreiras e facilitadores institucionais	Estudos destacam barreiras críticas, como falta de preparação dos professores, estigma e infraestrutura institucional insuficiente, que afetam negativamente o sucesso acadêmico e a permanência de alunos com TDAH e transtornos de aprendizagem (Costa <i>et al.</i> , 2024; Moura; Rodrigues, 2024; Trevisan <i>et al.</i> , 2021). O papel dos centros de acessibilidade e	Há uma lacuna notável no treinamento abrangente de professores e funcionários para apoiar efetivamente os alunos neurodivergentes, com muitos educadores sem preparação pedagógica para o ensino inclusivo (Moura; Rodrigues, 2024; Santos; Lima; Almeida, 2018; Trevisan <i>et al.</i> , 2021). Além disso, os esforços institucionais são frequentemente fragmentados e subfinanciados, levando a um apoio

	dos serviços de apoio especializados é enfatizado como facilitadores da inclusão (Nogueira; Oliver, 2018; Parenti; D'Agostini, 2024).	inconsistente entre as universidades (Anache; Cavalcante, 2018; Parenti; D'Agostini, 2024). A persistência do estigma e das barreiras atitudinais continua sendo um obstáculo significativo (Clouder <i>et al.</i> , 2020; Lockmann; Klein, 2022).
Estratégias educacionais e interação de serviços de acessibilidade	A integração de metodologias de ensino inclusivas com serviços de acessibilidade é reconhecida como essencial para promover ambientes de aprendizagem equitativos. Ferramentas digitais, recursos lúdicos e planos individualizados foram identificados como benéficos para estudantes com TDAH (Dias <i>et al.</i> , 2021; Moura; Rodrigues, 2024). Os centros de acessibilidade contribuem para organizar o apoio e promover o diálogo entre os atores institucionais (Nogueira; Oliver, 2018).	No entanto, muitas vezes, existe uma desconexão entre os serviços de apoio disponíveis e as necessidades reais dos alunos, em parte devido ao medo da estigmatização e à falta de conscientização (Clouder <i>et al.</i> , 2020). A transformação digital da educação apresenta desafios, especialmente em contextos de ensino remoto, onde alunos com TDAH enfrentam dificuldades adicionais (Pais Filho; Santos Júnior; Okuyama, 2022). Também, há pesquisas limitadas sobre como essas estratégias interagem sistematicamente dentro de estruturas institucionais para promover a inclusão (Dumitru, 2023).
Metodologias de pesquisa e qualidade da evidência	A literatura revisada inclui revisões sistemáticas, revisões de escopo e estudos qualitativos que fornecem amplas visões gerais e insights temáticos (Álvarez-Godos; Ferreira; Vieira, 2023; Costa <i>et al.</i> , 2024; Ferreira <i>et al.</i> , 2024). Alguns estudos empregam estruturas rigorosas, como PRISMA e PICO, aumentando a transparência metodológica (Ali; Collier; Mayomi, 2024; Álvarez-Godos; Ferreira; Vieira, 2023).	No entanto, muitos estudos sofrem com amostras pequenas, falta de grupos de controle e dependência de dados autorrelatados, o que limita a robustez das conclusões (Ali; Collier; Mayomi, 2024; Schmitt; Morando, 2018). Há uma escassez de projetos de pesquisa experimental ou longitudinal que possam estabelecer melhor a causalidade e a eficácia de longo prazo das intervenções (Ali; Collier; Mayomi, 2024; Guedes <i>et al.</i> , 2022). Além disso, a pesquisa brasileira sobre TDAH no ensino superior permanece relativamente esparsa em comparação com outras condições neurodivergentes (Camaliente; Kondo; Rocha, 2021).
Abordando diversas condições neurodivergentes	Alguns estudos adotam uma perspectiva de neurodiversidade, reconhecendo a coexistência do TDAH com outras condições, como dislexia e transtorno do espectro do autismo, enfatizando a necessidade de suporte personalizado e multifacetado (Clouder <i>et al.</i> , 2020; Costa <i>et al.</i> , 2024). Essa abordagem promove uma compreensão mais holística das necessidades dos alunos e das práticas inclusivas.	Apesar disso, há uma falta de intervenções específicas baseadas em evidências projetadas para a interseccionalidade de condições neurodivergentes no ensino superior brasileiro (Camaliente; Kondo; Rocha, 2021). A literatura costuma tratar o TDAH de forma isolada, o que pode ignorar a complexidade das experiências dos alunos e a necessidade de sistemas de apoio integrados (Costa <i>et al.</i> , 2024). Além disso, os desafios emocionais e sociais relacionados à neurodivergência são pouco explorados nas discussões de políticas e práticas (Pereira; Silva, 2024).

Fonte: organizado pela autora.

2.6 Revisão Temática da Literatura

A literatura sobre estratégias de intervenção e políticas públicas para apoiar estudantes com TDAH e transtornos de aprendizagem no ensino superior brasileiro revela um cenário multifacetado que enfatiza práticas educacionais inclusivas, apoio psicossocial e acessibilidade institucional. Esta pesquisa destaca consistentemente a necessidade de metodologias pedagógicas personalizadas, centros de apoio especializados e políticas públicas direcionadas para melhorar o sucesso acadêmico e o bem-estar de estudantes neurodivergentes. Desafios relacionados ao estigma, à formação inadequada de professores, às barreiras de infraestrutura e à necessidade de estruturas legais abrangentes também emergem como áreas de foco críticas. Juntos, esses temas ilustram os esforços contínuos e as lacunas na promoção de ambientes de ensino superior verdadeiramente inclusivos e equitativos no Brasil, conforme sumarizado no Quadro 4:

Quadro 4 – Panorama sobre a promoção de ambiente inclusivo no ensino superior

Tema	Aparece em	Descrição do tema
Estratégias educacionais inclusivas e metodologias de ensino	14/50 artigos	Um tema dominante se concentra em estratégias de ensino projetadas especificamente para estudantes com TDAH e transtornos de aprendizagem no ensino superior, incluindo horários flexíveis de avaliação, aprendizagem baseada em problemas e recursos digitais/lúdicos. Estudos enfatizam a importância de reconhecer a presença do TDAH e adaptar o ensino às necessidades dos alunos para promover o engajamento e o aprendizado, particularmente em enfermagem e outros cursos profissionais (Dias <i>et al.</i> , 2021; Ferreira, 2011; Ferreira <i>et al.</i> , 2024; Moura; Rodrigues, 2024). Essas estratégias visam promover a inclusão e acomodar estilos de aprendizagem neurodivergentes.
Políticas públicas e marcos legais para a inclusão	13/50 artigos	Inúmeros estudos analisam as políticas públicas brasileiras que garantem o acesso e a permanência de estudantes com deficiências, incluindo TDAH, no ensino superior. A promulgação e implementação de leis, como sistemas de cotas e políticas educacionais especializadas, são examinadas juntamente com os desafios na aplicação e alocação de recursos. O papel de programas nacionais como INCLUIR e políticas institucionais que moldam a inclusão são destacados, com apelos ao refinamento de políticas e um envolvimento mais amplo das partes interessadas (Cabral, 2017; Januário, 2019; Landim <i>et al.</i> , 2024; Lara; Sebastián-Heredero, 2020; Lisboa; Mendes; Lima, 2019; Silva; Rodrigues; Silva, 2019).
Serviços de acessibilidade e apoio em instituições de ensino superior	12/50 artigos	Pesquisas destacam o estabelecimento e o funcionamento de Centros de Acessibilidade e Inclusão (NAIs) como fundamentais para apoiar estudantes com deficiência. Esses centros oferecem acomodações, como adaptações para exames, tutoria e tecnologias assistivas, embora persistam limitações como financiamento insuficiente e falta de pessoal treinado. As contribuições dos terapeutas ocupacionais e a necessidade de desenvolvimento profissional contínuo também são enfatizadas para aumentar o apoio institucional e a retenção de estudantes (Nogueira; Oliver, 2018; Nozu; Silva; Anache, 2018; Parenti; D'Agostini, 2024; Rosa <i>et al.</i> , 2022).

Intervenções de apoio psicossocial e emocional	9/50 artigos	Intervenções psicossociais, incluindo terapia cognitivo-comportamental, coaching e terapias de grupo, são identificadas como eficazes na melhoria da autoestima, bem-estar e qualidade de vida entre estudantes universitários com TDAH. Essas abordagens não farmacológicas apoiam a regulação emocional e a integração social, abordando os desafios psicológicos que prejudicam o desempenho acadêmico (Ali; Collier; Mayomi, 2024; Álvarez-Godos; Ferreira; Vieira, 2023; Paiano <i>et al.</i> , 2018; Pinto; Santos; Silva, 2024). A literatura ressalta a necessidade de incorporar esses suportes nos serviços universitários.
Desafios e barreiras à inclusão e ao sucesso acadêmico	10/50 artigos	Estudos relatam vários obstáculos enfrentados por estudantes com TDAH e transtornos de aprendizagem, incluindo estigma, falta de preparação dos professores, inadequações de infraestrutura e barreiras atitudinais nas instituições educacionais. Esses desafios podem levar ao isolamento social, ao baixo desempenho acadêmico e ao abandono escolar. A persistência dessas barreiras, apesar dos mandatos legais, sinaliza a necessidade de mudanças sistêmicas e conscientização (Abreu, 2021; Costa <i>et al.</i> , 2024; Pais Filho; Santos Júnior; Okuyama, 2022; Preuss <i>et al.</i> , 2023; Souza; Sebastiany; Sanfelice, 2023; Trevisan <i>et al.</i> , 2021).
Neurodiversidade e interseccionalidade no ensino superior	6/50 artigos	Trabalhos recentes situam o TDAH dentro da estrutura mais ampla da neurodiversidade, reconhecendo diversos perfis neurológicos e defendendo estratégias de inclusão focadas na equidade. A interseção da neurodivergência com outras identidades marginalizadas exacerba as desigualdades, exigindo reformas do DEI em todo o campus e políticas culturalmente sensíveis para promover o pertencimento e o sucesso (Clouder <i>et al.</i> , 2020; Costa <i>et al.</i> , 2024; Dwyer <i>et al.</i> , 2023). Este tema exige respostas institucionais abrangentes além das acomodações para pessoas com deficiência.
Práticas institucionais para inclusão e permanência	6/50 artigos	Estudos de caso e análises institucionais exploram ações específicas, adaptações curriculares e estratégias organizacionais que visam promover o acesso e a retenção de estudantes com deficiência. Isso inclui reformas curriculares, apoio pedagógico especializado e colaboração entre setores universitários. No entanto, as lacunas na implementação e o compromisso institucional desigual continuam sendo desafios (Anache; Cavalcante, 2018; Nozu; Silva; Anache, 2018; Rosa <i>et al.</i> , 2022; Santos; Lima; Almeida, 2018).
Treinamento educacional e preparação de professores	5/50 artigos	A necessidade de treinamento e desenvolvimento profissional de professores para apoiar efetivamente estudantes neurodivergentes é enfatizada recorrentemente. A falta de conhecimento pedagógico sobre o TDAH e os transtornos de aprendizagem associados prejudica a implementação da prática inclusiva. Programas de treinamento e cursos especializados são propostos como mecanismos para preparar educadores para atender às diversas necessidades dos alunos (Lockmann; Klein, 2022; Moura; Rodrigues, 2024; Santos; Lima; Almeida, 2018).
Modelos de intervenção e abordagens de detecção precoce	4/50 artigos	Alguns estudos se concentram em estruturas de intervenção específicas, como o modelo de Resposta à Intervenção (RTI) para identificação precoce e apoio a distúrbios de aprendizagem, destacando a escassez de pesquisas brasileiras e evidências sobre sua eficácia em contextos de ensino superior. Esses modelos visam fornecer suporte hierárquico e individualizado para melhorar os resultados da aprendizagem (Guedes <i>et al.</i> , 2022; Oliveira; Pereira, 2022; Paiano <i>et al.</i> , 2018).
Educação emocional e inclusão para transtornos específicos	3/50 artigos	Pesquisas que abordam a educação emocional como uma estratégia complementar de inclusão, particularmente para estudantes com dislexia e TDAH, ressaltam seu papel na mitigação dos efeitos acadêmicos e sociais negativos. Os programas de apoio emocional são vistos como vitais para a adaptação e o sucesso dos alunos em ambientes universitários (Pais Filho; Santos Júnior; Okuyama, 2022; Pereira; Silva, 2024).

2.6.1 Revisão cronológica da literatura

A literatura sobre estratégias de intervenção e políticas públicas que apoiam estudantes com TDAH e transtornos de aprendizagem no ensino superior brasileiro evoluiu progressivamente de análises teóricas e políticas fundamentais para estudos empíricos e baseados em intervenções mais focalizadas. Os primeiros trabalhos se concentraram no mapeamento de políticas de inclusão, estruturas legais e entendimentos conceituais do TDAH e das deficiências na educação.

A pesquisa se expandiu para explorar metodologias educacionais específicas, apoios psicossociais e práticas institucionais destinadas a melhorar o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes neurodivergentes. Estudos recentes enfatizam a integração de estratégias de ensino inclusivas, programas de apoio especializado e o papel dos centros de acessibilidade, destacando os desafios e oportunidades contínuos para promover a equidade nas universidades brasileiras.

Quadro 5 – Revisão Cronológica

Intervalo	Direção da Pesquisa	Descrição
2011—2016	Fundamentos do TDAH e das políticas de inclusão	A pesquisa inicial se concentrou em revisões teóricas sobre TDAH e educação especial, enfatizando a necessidade de estratégias educacionais inclusivas e mapeando políticas públicas emergentes. Conceitos fundamentais relacionados à inclusão social e acadêmica, formação de professores e mandatos legais para acesso ao ensino superior foram destacados. As primeiras discussões abordaram a estigmatização e a lacuna entre política e prática.
2017—2019	Implementação de políticas e inclusão institucional	Estudos realizados durante esse período exploraram a implementação de políticas de inclusão em instituições federais, analisando programas de acessibilidade e o papel dos centros de apoio. A pesquisa avaliou as políticas de admissão e retenção de estudantes com deficiência, incluindo TDAH, e destacou barreiras estruturais e atitudinais. Houve uma ênfase crescente no desenvolvimento de serviços educacionais especializados e nas contribuições da terapia ocupacional.
2020—2021	Expandindo as estruturas de neurodiversidade e apoio educacional	Pesquisa ampliada para incluir conceitos de neurodiversidade que abrangem TDAH, autismo e dislexia, com ênfase nos desafios enfrentados por estudantes neurodivergentes no ensino superior. Os estudos analisaram intervenções psicossociais, respostas institucionais e adaptações pedagógicas. As revisões sistemáticas ressaltaram a importância do apoio personalizado e identificaram lacunas na formação de professores e na alocação de recursos.
2022—2023	Programas de intervenção e serviços de acessibilidade	O foco mudou para avaliar metodologias de intervenção específicas, como terapia cognitivo-comportamental, coaching e aprendizagem baseada em problemas para

		estudantes com TDAH. A pesquisa investigou centros de acessibilidade, práticas de ensino inclusivas e os desafios das modalidades de e-learning. Houve uma maior atenção ao bem-estar psicossocial dos estudantes e à eficácia dos programas de apoio nas universidades.
2024	Avanços atuais e práticas inclusivas no ensino superior	Estudos recentes enfatizam análises abrangentes de estratégias de intervenção e políticas públicas para estudantes neurodivergentes, destacando a pedagogia inclusiva, práticas institucionais e estruturas legislativas. A literatura reflete uma abordagem integrativa abordando diagnóstico, metodologias de ensino, serviços de acessibilidade e apoio psicossocial. Os desafios relacionados às restrições de recursos e à preparação dos professores são examinados criticamente junto com iniciativas institucionais promissoras.

2.6.2 Concordância e divergência entre os estudos

A literatura concorda quanto à necessidade de criação de estratégias de intervenção personalizadas e políticas inclusivas para apoiar estudantes com TDAH e transtornos de aprendizagem no ensino superior brasileiro. Há consenso sobre a importância dos serviços de apoio psicossocial e acessibilidade, embora os estudos difiram na extensão de sua implementação e eficácia. Algumas divergências são observadas em relação ao impacto de longo prazo das intervenções, à prontidão das instituições e à suficiência das políticas atuais. Essas diferenças geralmente surgem de diversos contextos de pesquisa, metodologia e foco em populações neurodivergentes específicas ou em estruturas institucionais.

Quadro 6 – Concordância e divergência entre os estudos

Critério de comparação	Estudos em concordância	Estudos em divergência	Explicações potenciais
Eficácia da intervenção	A maioria dos estudos concorda que intervenções como horários prolongados de exames, agendamento flexível, aprendizado baseado em problemas, terapia cognitivo-comportamental (TCC), treinamento e apoio psicossocial melhoram os resultados acadêmicos e o desenvolvimento de habilidades para alunos com TDAH e transtornos de aprendizagem (Ali; Collier; Mayomi, 2024; Álvarez-Godos; Ferreira; Vieira, 2023; Ferreira <i>et al.</i> , 2024; Paiano <i>et al.</i> , 2018; Pinto; Santos; Silva, 2024). As abordagens psicopedagógicas também são reconhecidas como mecanismos centrais de apoio (Pinto; Santos; Silva, 2024).	Alguns artigos debatem a eficácia e a sustentabilidade a longo prazo dessas intervenções, observando a falta de acompanhamento ou avaliação abrangente nos contextos brasileiros (Ali; Collier; Mayomi, 2024; Álvarez-Godos; Álvarez-Godos; Ferreira; Vieira, 2023). Além disso, o foco em estudantes de enfermagem em alguns estudos limita a generalização (Ferreira <i>et al.</i> , 2024). Existem discrepâncias no grau de melhoria acadêmica relatado (Calixto; Soares; Vasconcelos, 2021; Schmitt; Morando, 2018).	As diferenças podem ser devidas à variação no desenho do estudo (revisões sistemáticas versus revisões de escopo), ao foco em disciplinas específicas e à medição dos resultados (curto prazo versus longo prazo).
Escopo de implementação da política	Há um consenso de que o ensino superior brasileiro avançou na adoção de políticas de inclusão, como vagas reservadas e centros de acessibilidade, com programas como INCLUIR (Cabral, 2017; Landim <i>et al.</i> , 2024; Lara; Sebastián-Heredero, 2020; Nogueira; Oliver, 2018; Silva; Rodrigues; Silva, 2019). A importância das estruturas políticas que apoiam o acesso e a permanência é amplamente reconhecida (Batistoni; Souza; Aguiar, 2024; Januário, 2019; Rosa <i>et al.</i> , 2022).	Surge divergência em relação à fidelidade da implementação de políticas em todas as instituições; muitos relatam recursos insuficientes, falta de treinamento de professores e lacunas de infraestrutura que impedem a implementação efetiva de políticas (Anache; Cavalcante, 2018; Lockmann; Klein, 2022; Parenti; D'Agostini, 2024; Silva; Rodrigues; Silva, 2019). Alguns estudos destacam a fragmentação e as promessas não cumpridas na aplicação de políticas (Lisboa; Mendes; Lima, 2019; Pletsch; Mendes, 2024).	A variabilidade nos contextos institucionais, a disponibilidade de recursos e a autonomia local afetam a adoção de políticas. Alguns estudos se concentram em instituições federais, outros em contextos mais amplos.
Impacto do apoio psicossocial	Estudos concordam que intervenções psicossociais (TCC, coaching, terapia de grupo) melhoram efetivamente o bem-estar psicológico, a autoestima e a qualidade de vida entre estudantes com TDAH no ensino superior (Ali; Collier; Mayomi, 2024; Álvarez-Godos; Ferreira; Vieira, 2023; Costa <i>et al.</i> , 2024). A educação emocional também é destacada como uma aliada fundamental para estudantes com distúrbios de aprendizagem, como dislexia (Pereira; Silva, 2024).	No entanto, alguns artigos observam disponibilidade e acesso limitados a serviços de apoio psicossocial e enfatizam a necessidade de intervenções mais extensas e sustentadas (Costa <i>et al.</i> , 2024). Diferenças na aceitação cultural e no estigma em torno da neurodivergência levam a resultados psicossociais variados (Clouder <i>et al.</i> , 2020; Dwyer <i>et al.</i> , 2023).	Diferenças na capacidade de apoio institucional, estigma cultural relacionado à saúde mental e variabilidade no desenho e acompanhamento da intervenção explicam a divergência.

Disponibilidade de serviços de acessibilidade	Centros de acessibilidade e inclusão (NAIs) e serviços especializados são reconhecidos como vitais para apoiar estudantes neurodivergentes, facilitar o acesso e fornecer acomodações como tutoria e tecnologias assistivas (Cerqueira; Miranda, 2022; Nogueira; Oliver, 2018; Parenti; D'Agostini, 2024; Rosa <i>et al.</i> , 2022). O papel dos terapeutas ocupacionais é enfatizado no aumento da inclusão (Nogueira; Oliver, 2018).	Relatórios contrastantes indicam distribuição desigual e qualidade dos serviços de acessibilidade nas universidades; muitos centros carecem de financiamento adequado, pessoal treinado e infraestrutura (Cerqueira; Miranda, 2022; Parenti; D'Agostini, 2024; Rosa <i>et al.</i> , 2022). Algumas universidades oferecem serviços mínimos e outras enfrentam desafios para integrar esses centros de forma eficaz (Anache; Cavalcante, 2018; Nozu; Silva; Anache, 2018).	As diferenças decorrem dos níveis de financiamento institucional, das disparidades regionais e do grau de comprometimento institucional; alguns estudos se concentram em instituições federais, enquanto outros não.
Identificação e resolução de barreiras	Os autores geralmente identificam barreiras acadêmicas, sociais e atitudinais que os estudantes neurodivergentes enfrentam, incluindo falta de preparação dos professores, estigma, déficits de infraestrutura e políticas institucionais insuficientes (Abreu, 2021; Cabral, 2017; Clouder <i>et al.</i> , 2020; Givigi; Oliveira; Barreto, 2022; Lockmann; Klein, 2022; Trevisan <i>et al.</i> , 2021). Os desafios à permanência e ao sucesso são documentados, com pedidos de abordagens colaborativas e sistêmicas (Anache; Cavalcante, 2018; Cabral, 2017; Nozu; Silva; Anache, 2018).	Existe divergência na quantidade de atenção dada às barreiras estruturais <i>versus</i> individuais; alguns estudos enfatizam as perspectivas de medicalização e déficit individual (Preuss <i>et al.</i> , 2023), enquanto outros defendem mudanças sistêmicas e culturais. Além disso, há divergências sobre a eficácia das estratégias atuais para superar essas barreiras (Costa <i>et al.</i> , 2024; Lockmann; Klein, 2022).	Diferentes estruturas teóricas (modelos médicos <i>versus</i> modelos sociais), foco de pesquisa (política <i>versus</i> psicossocial) e abordagens metodológicas explicam essas divergências.

2.7 Implicações teóricas e práticas

2.7.1 Implicações teóricas

Os resultados sintetizados reforçam a natureza multifacetada do TDAH e dos distúrbios de aprendizagem no ensino superior, destacando a necessidade de modelos pedagógicos inclusivos que reconheçam a neurodiversidade como um espectro e não como um déficit. Isso desafia as teorias educacionais tradicionais focadas no déficit e apoia uma mudança em direção a abordagens individualizadas e baseadas em potencialidades dos estudantes (Clouder *et al.*, 2020; Costa *et al.*, 2024; Ferreira *et al.*, 2024).

As evidências da literatura ressaltam as dimensões psicossociais do TDAH e dos transtornos de aprendizagem, enfatizando a importância de intervenções que abordem a autoestima, o bem-estar e a regulação emocional, juntamente com o apoio acadêmico. Isso amplia as estruturas teóricas para integrar fatores psicológicos e sociais no sucesso acadêmico (Ali; Collier; Mayomi, 2024; Costa *et al.*, 2024; Dwyer *et al.*, 2023).

O discurso crítico sobre medicalização e estigma associados aos diagnósticos de TDAH sugere uma tensão teórica entre as perspectivas organicista e socioeducacional. Isso exige modelos mais diferenciados que considerem o contexto sociocultural e o impacto da rotulagem na identidade do aluno e nas experiências de aprendizagem (Calixto; Soares; Vasconcelos, 2021; Preuss *et al.*, 2023).

O papel da cultura institucional e das barreiras atitudinais surge como uma consideração teórica significativa, indicando que a inclusão não é apenas uma questão de política ou recursos, mas também de responsabilidade coletiva e mudança cultural nas universidades (Nozu; Silva; Anache, 2018; Parenti; D'Agostini, 2024; Souza; Sebastiany; Sanfelice, 2023).

A literatura aponta para uma lacuna na pesquisa longitudinal e específica do contexto sobre a eficácia da intervenção no Brasil, sugerindo que os modelos internacionais existentes requerem adaptação e refinamento teórico para se adequar às realidades educacionais e sociopolíticas locais (Ali; Collier; Mayomi, 2024; Costa *et al.*, 2024; Guedes *et al.*, 2022).

2.7.2 Implicações práticas

A revisão destaca a necessidade de as instituições de ensino superior no Brasil implementarem estratégias de ensino flexíveis e ativas, como tempo estendido para estudantes com TDAH realizarem avaliações; e aprendizagem baseada em problemas adaptados às necessidades de estudantes com TDAH e transtornos de aprendizagem. Essas estratégias demonstraram eficácia na melhoria do engajamento acadêmico (Ferreira *et al.*, 2024; Moura; Rodrigues, 2024).

As políticas públicas devem priorizar o fortalecimento e o financiamento dos Centros de Acessibilidade e Inclusão (NAIs) para fornecer serviços de apoio abrangentes, incluindo treinamento de professores e alocação de recursos, que atualmente são insuficientes e prejudicam os esforços de inclusão (Nogueira; Oliver, 2018; Parenti; D'Agostini, 2024; Silva; Rodrigues; Silva, 2019).

Intervenções psicossociais, particularmente terapia cognitivo-comportamental, coaching e terapia de grupo, devem ser integradas aos programas de apoio universitário para melhorar o bem-estar psicológico dos alunos, melhorando assim a retenção e o sucesso acadêmico (Ali; Collier; Mayomi, 2024; Álvarez-Godos; Ferreira; Vieira, 2023; Costa *et al.*, 2024).

Há uma necessidade crítica de desenvolvimento profissional contínuo para professores e funcionários para promover a compreensão e reduzir o estigma relacionado à neurodivergência. É necessário promover uma cultura acadêmica mais inclusiva que apoie diversas necessidades de aprendizagem (Moura; Rodrigues, 2024; Santos; Lima; Almeida, 2018; Trevisan *et al.*, 2021).

As descobertas defendem o desenvolvimento de políticas públicas abrangentes e baseadas em evidências que abordem não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso de estudantes neurodivergentes, enfatizando a colaboração intersetorial e as mudanças institucionais sistêmicas (Cabral, 2017; Landim *et al.*, 2024; Silva; Rodrigues; Silva, 2019).

Mecanismos de apoio digital e emocional, incluindo educação emocional e tecnologias assistivas, são ferramentas práticas que podem mitigar os desafios enfrentados por alunos com TDAH e distúrbios de aprendizagem, especialmente em ambientes de aprendizagem remotos ou híbridos (Dumitru, 2023; Pais Filho; Santos Júnior; Okuyama, 2022; Pereira; Silva, 2024).

2.8 Limitações da literatura

Neste espaço, o foco recai às limitações da literatura sobre o tema em discussão no presente estudo. Para melhor oferecer um panorama quanto a essa limitação, elaboramos o Quadro 7:

Quadro 7 – Limitações encontradas na Literatura

Área de limitação	Descrição da limitação	Artigos que têm limitação
Contexto brasileiro limitado	Muitos estudos se concentram em contextos internacionais ou não brasileiros, limitando a validade externa dos resultados quando aplicados ao ensino superior brasileiro. Esse viés geográfico restringe a compreensão da eficácia da política local e dos fatores culturais que influenciam a inclusão.	Ali; Collier; Mayomi, 2024; Álvarez-Godos; Ferreira; Vieira, 2023; Clouder <i>et al.</i> , 2020.
Pequenos tamanhos de amostra	Vários estudos empíricos empregam amostras pequenas ou de conveniência, o que reduz o poder estatístico e a generalização. Essa restrição metodológica enfraquece a robustez das conclusões sobre a eficácia da intervenção e o impacto das políticas em diversas populações de estudantes.	Guedes <i>et al.</i> , 2022; Rosa <i>et al.</i> , 2022; Schmitt; Morando, 2018.
Falta de dados longitudinais	A ausência de acompanhamento de longo prazo em estudos de intervenção limita a compreensão dos efeitos sustentados no sucesso acadêmico e no bem-estar. Sem dados longitudinais, é difícil avaliar a durabilidade e o impacto real das estratégias de apoio para estudantes com TDAH e distúrbios de aprendizagem.	Ali; Collier; Mayomi, 2024; Álvarez-Godos; Ferreira; Vieira, 2023.
Ênfase excessiva no TDAH	A literatura se concentra desproporcionalmente no TDAH, muitas vezes, negligenciando outros distúrbios de aprendizagem e condições neurodivergentes. Esse foco estreito restringe insights abrangentes sobre práticas inclusivas para o espectro mais amplo de estudantes com necessidades de aprendizagem diversas.	Clouder <i>et al.</i> , 2020; Costa <i>et al.</i> , 2024; Dumitru, 2023.
Foco insuficiente na formação de professores	Muitos estudos destacam a falta de preparação dos professores, mas fornecem uma investigação empírica limitada sobre modelos de treinamento eficazes. Essa limitação prejudica o desenvolvimento de programas de desenvolvimento profissional baseados em evidências, essenciais para a implementação da educação inclusiva.	Moura; Rodrigues, 2024; Silva; Rodrigues; Silva, 2019; Trevisan <i>et al.</i> , 2021.
Predomínio de revisões teóricas	Uma parte significativa da literatura consiste em revisões teóricas ou bibliográficas em vez de pesquisas empíricas, limitando as conclusões baseadas em evidências. Essa dependência de dados secundários restringe a capacidade de avaliar rigorosamente as intervenções práticas e os resultados das políticas.	Dias <i>et al.</i> , 2021; Ferreira, 2011; Pinto; Santos; Silva, 2024.
Atenção limitada ao apoio psicossocial	Poucos estudos examinam minuciosamente os mecanismos de apoio psicossocial e emocional,	Ali; Collier; Mayomi, 2024; Costa <i>et al.</i> , 2024.

	que são cruciais para o bem-estar do aluno e a persistência acadêmica. Essa lacuna reduz a compreensão das abordagens holísticas necessárias para a inclusão efetiva de alunos com TDAH e distúrbios de aprendizagem.	
Análise de políticas fragmentadas	As pesquisas existentes geralmente tratam as políticas de forma isolada, sem uma análise integrada de sua implementação, eficácia e interação com as práticas institucionais. Essa fragmentação impede uma avaliação abrangente de barreiras sistêmicas e facilitadores na inclusão no ensino superior.	Cabral, 2017; Landim <i>et al.</i> , 2024; Silva; Rodrigues; Silva, 2019.
Sub-representação do contexto da pós-graduação	Há uma escassez de estudos que abordem estratégias de inclusão e apoio a estudantes com deficiência em programas de pós-graduação, limitando o conhecimento sobre desafios e políticas além da graduação. Essa lacuna afeta a abrangência da pesquisa de inclusão no ensino superior.	Santos; Martins; Pauseiro, 2023.
Foco limitado na interseccionalidade	Poucos estudos consideram como identidades cruzadas (por exemplo, status socioeconômico, raça, deficiência) afetam o acesso e a inclusão, o que limita a compreensão das barreiras compostas e o design de políticas e intervenções equitativas adaptadas às diversas experiências estudantis.	Dwyer <i>et al.</i> , 2023.

Fonte: organizado pela autora.

2.9 Lacunas e direções de pesquisas futuras

Neste espaço, apontamos direções para novas pesquisas com base nos trabalhos que consultamos. Para dar conta disso, evidenciando alguns pontos que entendemos importantes, sistematizamos as informações que entendemos importantes no Quadro 8, a seguir:

Quadro 8 – Direções para futuras pesquisas

Área de lacuna	Descrição	Direções de pesquisas futuras	Justificativa	Prioridade
Eficácia longitudinal das estratégias de intervenção	Existem dados empíricos limitados sobre a eficácia a longo prazo de intervenções personalizadas (por exemplo, tempo extra, avaliações flexíveis, apoio psicopedagógico) para estudantes com TDAH em diversos contextos de ensino superior brasileiro.	Conduzir estudos longitudinais e multi-institucionais avaliando resultados acadêmicos e psicossociais sustentados por estratégias de intervenção específicas em várias disciplinas e populações estudantis.	Os estudos atuais são principalmente transversais ou qualitativos, limitando a compreensão de duradouro impactos e generalização além de cursos específicos, como enfermagem (Ferreira <i>et al.</i> , 2024; Moura; Rodrigues, 2024; Pinto; Santos; Silva, 2024).	Alto

Integração de intervenções psicossociais nas universidades	Os apoios psicossociais, como TCC, coaching e atenção plena, geralmente são externos às universidades, limitando a acessibilidade e a integração com os serviços de apoio acadêmico.	Desenvolver e avaliar programas universitários de intervenção psicossocial personalizados para estudantes com TDAH, incluindo integração com acomodações acadêmicas e monitoramento do bem-estar a longo prazo.	As intervenções externas mostram efeitos positivos, mas carecem de incorporação institucional, reduzindo a acessibilidade e a continuidade dos cuidados (Ali; Collier; Mayomi, 2024; Álvarez-Godos; Ferreira; Vieira, 2023).	Alto
Treinamento e preparação de professores para a inclusão do TDAH	Há uma falta significativa de treinamento contínuo e especializado de professores sobre TDAH e transtornos de aprendizagem, resultando em professores despreparados e práticas inclusivas inconsistentes.	Projetar, implementar e avaliar programas abrangentes de formação de professores focados na pedagogia inclusiva do TDAH, incluindo estratégias de aprendizagem digital e ativa, com avaliações complementares da eficácia do ensino.	O despreparo dos professores contribui para barreiras acadêmicas e risco de abandono escolar; lacunas de treinamento apesar dos mandatos políticos (Batistton; Souza; Aguiar, 2024; Santos; Lima; Almeida, 2018; Trevisan <i>et al.</i> , 2021).	Alto
Fidelidade na implementação de políticas e alocação de recursos	Embora existam políticas de inclusão, sua implementação é desigual devido a restrições financeiras, de infraestrutura e de recursos humanos, prejudicando o apoio a estudantes neurodivergentes.	Investigar processos de promulgação de políticas institucionais, distribuição de recursos e barreiras; desenvolva estruturas para financiamento sustentável e melhorias na infraestrutura para apoiar políticas de inclusão de forma eficaz.	A escassez de recursos e a aplicação fragmentada de políticas limitam o alcance e a qualidade dos serviços de apoio (Nozu; Silva; Anache, 2018; Parenti; D'Agostini, 2024).	Alto
Lidando com o estigma e as barreiras atitudinais	O estigma persistente e as atitudes negativas em relação ao TDAH e aos transtornos de aprendizagem impedem o acesso dos estudantes ao apoio psicossocial e a ambientes educacionais inclusivos.	Conduzir pesquisas de métodos mistos para identificar fontes de estigma e desenvolver intervenções direcionadas contra o estigma nas universidades, incluindo campanhas de conscientização e criação de programas de apoio de colegas.	O estigma reduz o comportamento de busca de ajuda e a integração de serviços de apoio, impactando negativamente a persistência acadêmica (Clouder <i>et al.</i> , 2020; Dwyer <i>et al.</i> , 2023; Souza; Sebastiany; Sanfelice, 2023).	Alto
Intervenções específicas de interseccionalidade e neurodiversidade	A pesquisa geralmente isola o TDAH de outras condições	Desenvolver e testar modelos de intervenção multifacetados que	Negligenciar as comorbidades limita a eficácia da intervenção e não	Médio

	neurodivergentes, negligenciando a complexidade de distúrbios concomitantes e as diversas necessidades dos alunos.	abordam o TDAH junto com outras condições neurodivergentes (por exemplo, dislexia, TEA), incorporando apoios educacionais e psicossociais individualizados.	aborda a holicidade experiências estudiantis estéticas (Clouder <i>et al.</i> , 2020; Costa <i>et al.</i> , 2024; Dwyer <i>et al.</i> , 2023).	
Adaptações de aprendizagem digital e remota para TDAH	As modalidades de e-learning representam desafios únicos para estudantes com TDAH, incluindo dificuldades de atenção, rotina e uso de tecnologia, que são pouco exploradas no ensino superior brasileiro.	Investigar adaptações pedagógicas digitais eficazes e mecanismos de apoio para estudantes com TDAH no ensino remoto, incluindo treinamento para educadores e apoio às famílias.	O aumento do e-learning exige estratégias personalizadas para mitigar as barreiras específicas do TDAH em ambientes virtuais (Dumitru, 2023; Pais Filho; Santos Júnior; Okuyama, 2022).	Médio
Recursos humanos e capacidade profissional de serviços de acessibilidade	Os centros de acessibilidade geralmente sofrem com a insuficiência de funcionários especializados, como terapeutas ocupacionais, limitando sua capacidade de fornecer suporte abrangente.	Avaliar os modelos de pessoal e as necessidades de treinamento profissional nos centros de acessibilidade; pilotar equipes multidisciplinares, incluindo terapeutas ocupacionais, para melhorar a qualidade do serviço e a retenção de estudantes.	A escassez de profissionais reduz a eficácia dos serviços de acessibilidade e limita o apoio estudantil (Nogueira; Oliver, 2018).	Médio
Coleta de dados e padronização terminológica	A coleta de dados inconsistente e a terminologia ambígua sobre estudantes neurodivergentes impedem a definição e a avaliação precisas de políticas.	Desenvolver instrumentos padronizados de coleta de dados e definições claras para TDAH e transtornos de aprendizagem no ensino superior para melhorar o monitoramento e a capacidade de resposta das políticas.	Dados precisos são essenciais para a formulação de políticas informadas e a alocação de recursos, mas atualmente estão comprometidos por práticas inconsistentes (Silva; Rodrigues; Silva, 2019).	Médio
Pedagogia inclusiva e adaptação curricular	Há uma falta de pesquisas sobre adaptações curriculares sistemáticas e estruturas pedagógicas inclusivas que integrem efetivamente serviços de acessibilidade e estratégias de ensino	Projetar e avaliar modelos curriculares inclusivos que incorporem acomodações específicas para TDAH e aprendizagem ativa, promovendo a colaboração entre o corpo docente e os	Abordagens fragmentadas limitam o potencial de educação inclusiva coesa em toda a instituição (Dias <i>et al.</i> , 2021; Dumitru, 2023; Teodoro, 2023).	Médio

	para estudantes com TDAH.	serviços de acessibilidade.		
--	---------------------------	-----------------------------	--	--

Fonte: organizado pela autora.

2.10 Síntese e conclusões gerais

A literatura revela que as instituições de ensino superior brasileiras deram passos importantes no sentido de reconhecer e apoiar estudantes com TDAH e transtornos de aprendizagem por meio de uma combinação de estratégias de intervenção personalizadas e de políticas públicas em evolução. Intervenções educacionais, como concessão de tempo extra e avaliações flexíveis, emprego de aprendizagem baseada em problemas, apoio psicopedagógico, terapia cognitivo-comportamental, coaching e ferramentas digitais lúdicas mostraram melhorias promissoras no desempenho acadêmico, no desenvolvimento de habilidades e no bem-estar psicológico de estudantes neurodivergentes. No entanto, essas abordagens pedagógicas geralmente permanecem fragmentadas, localizadas em cursos específicos ou limitadas por dados empíricos insuficientes sobre sua eficácia a longo prazo e aplicabilidade mais ampla em contextos de ensino superior.

As políticas públicas estabeleceram uma estrutura fundamental para a inclusão, apresentando iniciativas como reservas de vagas para pessoas com deficiência, centros de acessibilidade e o programa Incluir, que contribuíram coletivamente para expandir o acesso e a retenção. Apesar desses avanços, as lacunas de implementação persistem devido a restrições de recursos, comprometimento institucional inconsistente e falta de treinamento abrangente de professores. Barreiras atitudinais, incluindo estigma e preparação limitada do corpo docente, continuam a minar a plena realização da educação inclusiva, muitas vezes resultando em qualidade e disponibilidade desiguais de serviços de apoio. Além disso, mudanças políticas recentes representam riscos à estabilidade dos direitos de inclusão, destacando a fragilidade do ambiente político.

Mecanismos de apoio psicossocial integrados às acomodações acadêmicas são essenciais para enfrentar os complexos desafios emocionais e sociais enfrentados por estudantes com TDAH e distúrbios de aprendizagem. Intervenções como TCC, terapia de grupo e coaching aumentaram efetivamente a autoestima e o bem-estar, mas frequentemente são externas às estruturas institucionais, limitando a acessibilidade e a continuidade. A desconexão entre os serviços disponíveis e as

necessidades dos estudantes é exacerbada pelo medo de estigmatização e conscientização insuficiente, que diminuem o engajamento com os sistemas de apoio.

Os serviços de acessibilidade, incluindo tutoria especializada, tecnologias assistivas e centros de acessibilidade, facilitam a inclusão, mas variam muito em disponibilidade e qualidade. A escassez de recursos e a falta de pessoal profissional restringem seu impacto. Além disso, a transformação digital contínua da educação apresenta oportunidades e desafios para estudantes neurodivergentes, exigindo maior adaptação das metodologias de ensino e dos mecanismos de apoio, particularmente em ambientes de aprendizagem remota.

A literatura ressalta o papel crítico da cultura institucional, da colaboração e da formação contínua de professores na superação das barreiras à inclusão. Uma abordagem sistêmica e multidisciplinar que integre estratégias pedagógicas, atenção psicossocial, aplicação de políticas e mudanças culturais é necessária para promover ambientes equitativos, acessíveis e solidários para estudantes neurodivergentes.

Embora o progresso tenha sido feito, pesquisas futuras devem se concentrar em estudos longitudinais, perspectivas interseccionais que abordam comorbidades e diversos perfis neurodivergentes e o desenvolvimento de intervenções escaláveis e baseadas em evidências que estão incorporadas às políticas e práticas institucionais. Essa abordagem abrangente apoiará melhor o sucesso acadêmico, o bem-estar e a permanência de estudantes com TDAH e distúrbios de aprendizagem no ensino superior brasileiro.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

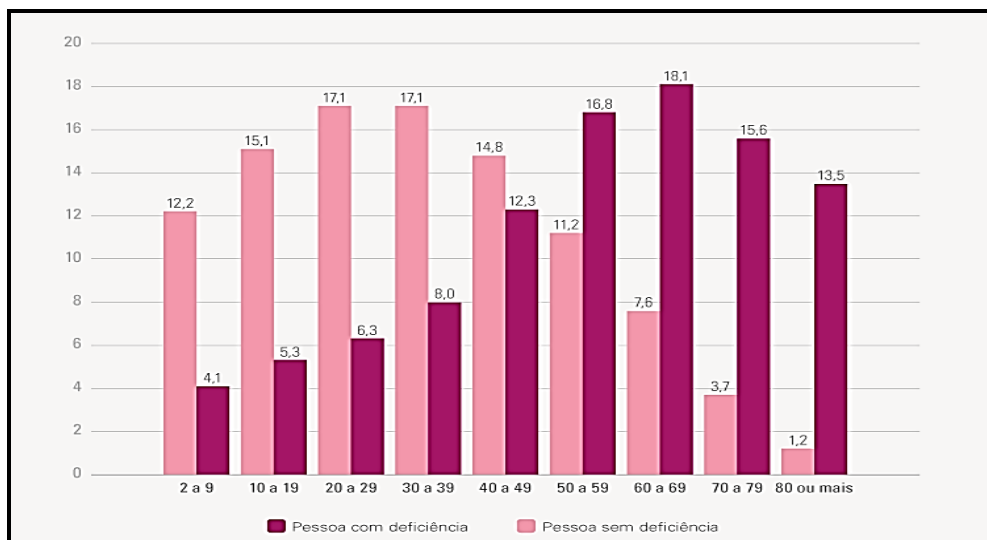
“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades.”
Paulo Freire

3.1 Pessoas com Deficiências no Brasil

Inauguramos este espaço de discussão referendando dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): “a população com deficiência no Brasil foi estimada em 18,6 milhões de pessoas de 2 anos ou mais, o que corresponde a 8,9% da população dessa faixa etária” (IBGE, 2022). O indicativo faz parte da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD): Pessoas com Deficiência 2022, fruto de um Termo de Execução Descentralizada entre a Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (SNDPD/MDHC) e o IBGE.

A distribuição de pessoas com deficiência por faixa etária é elucidada no Gráfico 2. Das 18,6 milhões de pessoas com deficiência, mais da metade são mulheres, com 10,7 milhões, o que representa 10% da população feminina com deficiência no país. O Nordeste foi a região com o maior percentual de população com deficiência registrada na pesquisa, com 5,8 milhões, o equivalente a 10,3% do total. Na região Sul, o percentual foi de 8,8%. No Centro-Oeste, 8,6%, e, no Norte, 8,4%. A região Sudeste foi a que teve o menor percentual, com 8,2%. Em relação à cor autodeclarada, o percentual de pessoas com deficiência dentro da população preta foi de 9,5%, enquanto entre pardos, 8,9%, e brancos, 8,7%.

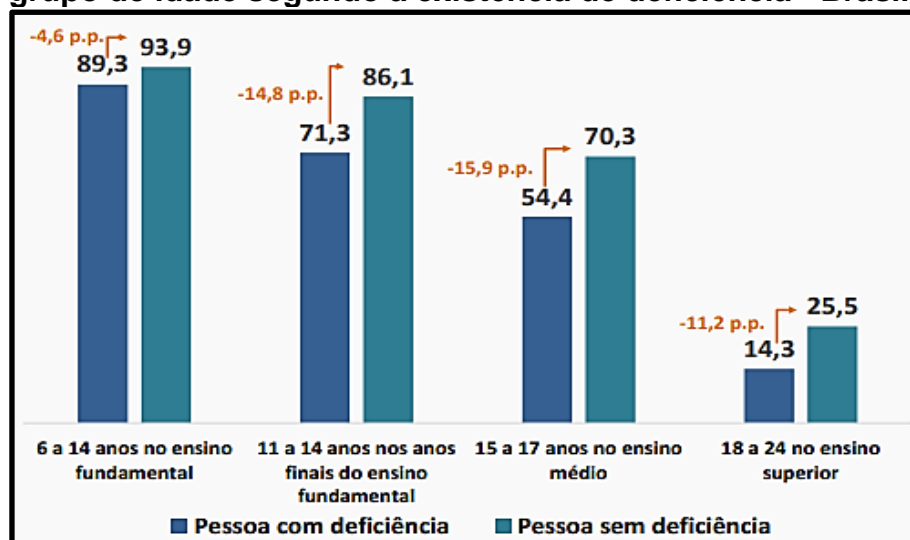
**Gráfico 2 - Distribuição da População de 2 anos ou mais de idade – Brasil
Por grupos de idade, segundo existência de deficiência (%)**



Fonte: IBGE (2022).

Segundo os dados da PNAD 2022, a maior parte das pessoas de 25 anos ou mais com deficiência não completou a educação básica: 63,3% estavam sem instrução ou com o fundamental incompleto e 11,1% tinham o ensino fundamental completo ou médio incompleto. Para as pessoas sem deficiência, esses percentuais foram, respectivamente, de 29,9% e 12,8%. Enquanto apenas 25,6% das pessoas com deficiência tinham concluído pelo menos o Ensino Médio, mais da metade das pessoas sem deficiência (57,3%) tinham esse nível de instrução. Já a proporção de pessoas com nível superior foi de 7,0% para as pessoas com deficiência e 20,9% para sem deficiência. Esses dados estão representados no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Taxa de frequência escolar líquida das pessoas de 06 a 24 anos, por grupo de idade segundo a existência de deficiência - Brasil 2022



Fonte: (IBGE, 2022).

Mesmo com todas as leis e políticas, no Brasil, a inclusão de pessoas com deficiências na educação ainda é bem menor do que as pessoas sem deficiências, segundo os dados de 2022. Vinte e oito anos se passaram desde a Declaração de Salamanca e o cenário não é promissor como deveria diante do tempo de existência desse marco. Além disso, é importante destacar que não existem dados sistematizados sobre o número de pessoas com Transtornos Específicos de Aprendizagem e TDAH

3.2 Introdução ao direito à educação inclusiva

Profundas desigualdades sociais, culturais e educacionais ainda são observadas no Brasil e acabam por manter e aprofundar os processos de exclusão/inclusão, mas essas desigualdades não poderão ser corrigidas somente pela educação.

“O direito à educação escolar é um desses espaços que não perderam e nem perderão sua atualidade” (Cury, 2002a). O acesso dos cidadãos à educação básica, nos dias de hoje, é garantido por textos legais em quase todos os países do mundo. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania e, portanto, indispensável tanto para a formulação de políticas sociais quanto para a elaboração de ações políticas. Ou até mesmo por razões ligadas ao indivíduo e, como tal, entendida como um caminho de evolução e emancipação humana. O direito à educação, como direito declarado em lei, é recente e remonta ao final do séc. XIX e início do século XX, e deve ser considerado como parte do jogo das forças sociais em conflito.

Mazzotta (2005) alerta que a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas com deficiência é atitude muito recente na sociedade brasileira. Segundo o autor, medidas isoladas de indivíduos e grupos, bem como o reconhecimento de alguns direitos daquelas pessoas, podem ser identificadas como elementos integrantes das políticas sociais somente a partir de meados do século XX.

Cury afirma que

Incluir vem do latim: *includere* e significa ‘colocar algo ou alguém dentro de outro espaço/lugar’. Esse verbo latino, por sua vez, é a síntese do prefixo *in* com verbo *cludo*, *cludere*, que significa ‘fechar, encerrar’. [...] A expressão

popular brasileira não hesitaria em aproximar tais termos do 'entrar no baile'. [...] Os excluídos são os 'barrados no baile'. (Cury, 2005, p.14).

É muito importante a reflexão sobre o termo Inclusão trazida por Cury, esclarecendo que há uma dialética entre a inclusão (o de dentro) e a exclusão (o de fora) como termos relacionais em que um não existe sem o outro. Para o autor: "Excluir é tanto a ação de afastar como a de não deixar entrar. No entanto, não se pode deixar de dizer que o preso, excluído do convívio social, é também um incluído nas grades prisionais." (Cury, 2005, p. 14).

O acesso ao conhecimento e à educação foi sendo reconhecido, ao longo da história moderna e contemporânea, como condição essencial de sucesso humano, relacionado que está com domínio e manejo racional dos bens materiais e espirituais. Conseqüentemente, o direito de acesso a tais mecanismos paulatinamente foi colocado sob a garantia do Estado.

Candau (2012) considera que hoje não é possível trabalhar questões relacionadas à igualdade sem incluir a questão da diferença, nem se pode abordar a diferença dissociada da afirmação da igualdade. Trata-se de um processo no qual a articulação é fundamental para promover avanços. A dualidade entre igualdade e diferença constitui uma linha tênue das diferenças e precisa ser vista como instrumento de construção da igualdade.

Veiga-Neto (2003) relata que têm sido frequentes e fortes tanto os embates sobre a diferença e os diferentes, quanto a opressão de alguns sobre os outros, seja na busca da exploração econômica e material, seja nas práticas de dominação e imposição de valores, significados e sistemas simbólicos de um grupo sobre os demais.

O caminho trilhado pela educação especial no Brasil trouxe um avanço considerável nos últimos 50 anos. Com isso, consideramos pertinente evidenciar os aspectos de destaque e refletirmos sobre algumas das principais leis, decretos, planos, pareceres, resoluções e políticas públicas disponíveis no Brasil e suas principais contribuições para o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência na educação, passando da educação especial à educação inclusiva.

3.3 Políticas Públicas e Legislação pertinente à educação inclusiva no Brasil

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos situados no Rio de Janeiro. No início do século XX, é fundado o Instituto Pestalozzi, em 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental. Já em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial, 2008).

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61, que dispõe sobre o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir ‘tratamento especial’ para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, é criado, no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da educação especial no Brasil que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado. Nesse período, não se efetivou uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de ‘políticas especiais’ para tratar da temática da educação de alunos com deficiência e, no que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as singularidades de aprendizagem desses alunos.

O reconhecimento da educação como direito para as pessoas com deficiência vem desde a Constituição Federal de 1988, quando se explicita a preocupação com o direito à educação dessa parcela da sociedade. A Constituição Federal de 1988 traz

como um dos seus objetivos fundamentais: “Art. 3º [...] IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988). Ademais, define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208) (Brasil, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar, no Art. 55, que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

A publicação da Política Nacional de Educação Especial, em 1994, orienta o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial, 2008).

Essa política não provoca uma reformulação das práticas educacionais. Assim, ainda se faz necessário que esses sujeitos sejam valorizados nos diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, já que reafirma os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial, ao mesmo tempo que não prima por uma educação cidadã.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos: currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Ainda, esse artigo assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Também, nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNICEF, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO,

1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas de educação inclusiva. A Declaração de Jomtien (UNICEF, 1990) destacou os altos índices de crianças e jovens sem escolarização e propôs transformações nos sistemas de ensino, visando assegurar a inclusão e a permanência de todos na escola.

A Lei nº 8.069/90 dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. O Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outras determinações, estabelece, no § 1º do Artigo 2º: “A criança e o adolescente portadores de deficiências receberão atendimento especializado.” O ordenamento do Artigo 5º é contundente: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, sendo punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”.

Sob os auspícios da ONU, realizou-se, em Salamanca, Espanha, no ano de 1994, a Conferência Mundial sobre Educação Especial. No período compreendido entre os dias 07 e 10 de julho daquele ano, os delegados representando 88 países e 25 organizações internacionais debateram a inclusão na Educação para Todos, a partir da estrutura elaborada anteriormente, em Jomtien, em 1990, e das "Normas uniformes sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência", elaborada em 1993 e publicada em 1994. O fundamento político e moral dessas normas encontra-se na Carta Internacional de Direitos Humanos, datada de 1948.

A Declaração de Salamanca reafirma

[...] o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com **necessidades educacionais especiais** dentro do sistema regular de ensino (UNESCO, 1994, grifo nosso).

O Brasil é signatário dos movimentos internacionais em prol da Educação para Todos, e essa Declaração foi um marco para o início de um compromisso nacional com a educação inclusiva e a organização de ações internas para transformar essa realidade. A posição de signatário da educação inclusiva trouxe movimentos e ações de associações e grupos de pessoas com deficiência, familiares e profissionais em prol da educação inclusiva.

Em 1994, é lançada, no Brasil, a Política Nacional da Educação Especial. O que traz uma importante indignação, na medida em que a mesma, em um movimento contrário ao da educação inclusiva, demarca retrocesso das políticas públicas ao

orientar o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Brasil, 1994a).

Essa política foi lançada no mesmo ano em que o Brasil assinava o documento do compromisso de todos pela educação, optando pela educação inclusiva, em Salamanca, 1994. Tal documento foi produzido pela Secretaria de Educação Especial do MEC e amplamente divulgado no Brasil.

No ano de 1996, em maio, é enviado um Aviso Circular nº 277 (Brasil, 1996b), dirigido aos Reitores das IES solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida às pessoas com deficiência:

É importante, por isto, registrar o esforço que as Instituições de Ensino superior – IES empreendem no sentido de adequar-se, estruturalmente, para criar condições próprias, de forma a possibilitar o acesso desses alunos ao 3º grau.

Os levantamentos estatísticos no Brasil não têm contemplado o atendimento educacional aos portadores de deficiência, dificultando, assim, a exposição de dados sobre o número de alunos que concluem o 2º grau e o número daqueles que ingressaram no ensino superior.

É, no entanto, elevado o número de solicitações – tanto dos pais, dos alunos portadores de deficiência, quanto das próprias instituições de ensino superior – no sentido de que seja viabilizado o acesso desses candidatos ao 3º grau, razão pela qual o tema acesso e permanência do educando portador de deficiência na instituição de ensino superior está sendo objeto de estudos pela maioria das IES. (Brasil, 1996b).

Tal documento é enviado aos reitores, juntamente com a Portaria nº 1.793/2004 e outro documento nomeado por sugestões de estratégias. O impacto de um aviso circular não é como o de uma lei, infelizmente. Mas pelo menos houve alguma intenção em ajustes de condutas e menção à demanda dos alunos com deficiências, no acesso ao ensino superior.

No ano de 1999, é promulgado o Decreto nº 3.298/1999 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.⁸ Essa política define a educação especial “como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular” (Brasil, 1989). Tal

⁸ O termo portador de deficiência não é um termo adequado para nomear as pessoas com deficiência. O uso dessa terminologia no texto se dá em função de ser o termo usado no documento original (Brasil, 1999a).

atitude apresenta uma mudança de olhar e confirma a importância da educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Mas, observemos, trata-se de uma política de Integração da Pessoa com Deficiência e não uma política de Inclusão. A assinatura da Declaração de Salamanca, desde 1994, consolida a postura de o Brasil passar a ser o Brasil um país signatário da proposta mundial da educação inclusiva, embora ainda não se encontre oficialmente declarada nos documentos oficiais no Brasil essa consolidação. Continua a nos intrigar essa duplicidade de informações e ajustes de conduta no Brasil a respeito da educação inclusiva.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (Brasil, 2001a).

Ao admitir a possibilidade de que todos devem ser matriculados pelos sistemas de ensino, tais diretrizes ainda não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista no seu artigo 2º, porém ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. No art. 3º, apresenta-se a definição da educação especial como uma modalidade de educação. A adoção de um sistema único de educação traz a urgência de ações mais concretas para ser operacionalizado.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas. O seu texto define como discriminação, com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse decreto trouxe uma importante repercussão na educação. A partir de então, faz-se necessária uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação e da cidadania, para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Ainda em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/21, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a

construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes, o PNE aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência no ensino, também quanto à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

O Programa Educação Inclusiva, implementado pelo MEC, em 2003, reafirmou o direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, atendimento educacional especializado e acessibilidade. Nesse documento, apresentam-se

Experiências e relatos de boas práticas de ensino que propiciam as condições necessárias para a inclusão de todos os alunos, valorizando as diversas formas de aprender, compreender o mundo e dar significado a ele são contadas nesse livro, que reflete o trabalho dos gestores e educadores de municípios-polo que integram o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (Brasil, 2003b).

Em 2003, foi lançada a Portaria nº 3.284, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Essa portaria registra, de uma forma explícita, a importância de as universidades criarem equipes de suporte com o objetivo de cumprir as determinações legais quanto a alunos com deficiência física, cegueira e surdez. Essa portaria foi considerada um marco para o início de um movimento em prol da inclusão de pessoas com deficiências nas Instituições de Ensino superior. Porém, o fato de definir suporte apenas a três tipos de deficiência acabou repercutindo de forma negativa, já que limitava o suporte apenas a essas pessoas e não deixando claro que outras deficiências, transtornos e necessidades educacionais especiais também deveriam ter suas demandas atendidas.

A Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004, instituiu o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências.

Em 2005, são formados centros de referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, a orientação às famílias e a formação continuada aos professores com a implantação dos Núcleos de

Atividade das Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados e no Distrito Federal. São disseminados referenciais e orientações para organização da política de educação inclusiva nessa área, de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino, no território nacional.

O programa de acessibilidade no ensino superior (Brasil, 2005a) propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Esses programas têm como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nessas unidades, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. Desde 2005, o programa lança editais com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação desses núcleos nas IFES. Os núcleos melhoram o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

a) as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; b) as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (ONU, 2007, p. 28).

A convenção é um marco importantíssimo na garantia de direitos das pessoas com deficiência. Dentre os princípios da Convenção, encontram-se listados diversos direitos, tais como o respeito pela dignidade inerente, a independência da pessoa, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, a autonomia individual, a não discriminação, a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, o respeito pela diferença, a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, a igualdade entre o homem

e a mulher e o respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência (ONU, 2007).

Nesse mesmo ano, é lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que objetiva, dentre as suas ações, contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior.

Em 2007, é publicado o Decreto nº 6.094 que estabelece as diretrizes do compromisso “Todos pela Educação” e garante o acesso e a permanência de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino regular e o atendimento dessas necessidades, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

Nesse mesmo período, temos o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (Brasil, 2008), que recomenda a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado (AEE). O PDE também trouxe um grande avanço, pois traz na pauta a importância da acessibilidade nas estruturas físicas e contempla a garantia de recursos de acessibilidade instrumentais e comunicacionais por meio da implementação da sala de recursos multifuncionais, a fim de oportunizar a equiparação de oportunidades e garantir acesso, participação, desenvolvimento e terminalidade, importantes garantias éticas e de cidadania.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva se torna um documento de grande importância na fundamentação enfatizando o caráter de processo da inclusão educacional desde o título: “na perspectiva da”. Ou seja, ele indica o ponto de partida (educação especial) e assinala o ponto de chegada (educação inclusiva). Ela transformou o conceito de educação inclusiva no Brasil. Esse documento trouxe, de uma forma mais clara, a intenção de se transformar a educação especial em uma educação inclusiva. Além de definir detalhadamente quem é o público-alvo da educação inclusiva, trata da transversalidade desse movimento, desde a educação infantil até a graduação no nível superior. Inspirado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU, o documento lançado pelo Ministério da Educação teve um impacto significativo na criação de políticas públicas voltadas à inclusão escolar. O preceito dessa política é a escola para todos. Isto é, garantir que os alunos

com deficiência sejam acolhidos e matriculados no ensino regular, e não sejam mais excluídos das turmas comuns.

Os reflexos do fato de o Brasil ter se tornado um signatário da educação inclusiva em 1994, na convenção de Salamanca, não apareceram de imediato na política nacional da educação especial promulgada em 1994. Essa política continua tratando de educação especial, apesar de definir o Brasil como signatário da educação inclusiva nesse mesmo ano, quando os representantes brasileiros presentes nessa convenção, em Salamanca, na Espanha, assinam a Declaração de Salamanca.

Na política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, promulgada em 2008, já aparecem os reflexos de o Brasil se tornar signatário da proposta mundial da educação inclusiva. Essa questão é apresentada, de forma mais clara, apontando para onde se pretende chegar. Nesse documento, os transtornos funcionais específicos são citados, referindo-se aos estudantes com transtornos de aprendizagem. Eles não são citados na mesma categoria dos alunos com deficiência que têm garantidos os direitos à educação inclusiva e ao AEE. A política aponta que essas demandas deverão ser atendidas com base em uma articulação entre a saúde e a educação, mas dispõe acerca da responsabilidade de quem e como essa demanda deve ser suprida. Essa falta de clareza e de definição quanto à importância de equiparação de oportunidades para os alunos com transtornos específicos de aprendizagem os deixa à margem da educação inclusiva e sob a responsabilidade de uma articulação entre a saúde e a educação, mas que não está definida e nem tampouco articulada por meio de políticas públicas, até então. Essa é uma das questões de interesse de estudo nesta pesquisa de doutorado.

Em 2009, o Decreto executivo nº 6.949 promulga a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo. Esse decreto concede à convenção da ONU o *status* de emenda constitucional e traz no seu arcabouço a consolidação de direitos e cidadania às pessoas com deficiência. A importância desse Decreto está exatamente na oportunidade de ter recebido o *status* de emenda constitucional.

Ainda em 2009, é apresentada a Resolução MEC CNE/CEB nº 4, a qual instituiu as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Além disso, essa resolução afirma que o AEE deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de

recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. Esses esclarecimentos apresentados pelo CNE/CEB exatamente nesse momento reforçam a importância de, além da inclusão na escola comum, garantir equiparação de oportunidades por meio de um atendimento educacional especializado no contraturno. Essa resolução trouxe garantias fundamentais ao aluno com deficiência, porém, por se tratar de uma resolução, não tem a força do *status* de uma lei ou decreto.

Em 2011, é lançado o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Plano viver sem limite). No art. 3º, tal plano estabelece a garantia de um sistema educacional inclusivo como uma de suas diretrizes. Ele se baseia na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência que recomenda a equiparação de oportunidades. O plano tem quatro eixos: educação, inclusão social, acessibilidade e atenção à saúde. O eixo educacional prevê:

Implantação de salas de recursos multifuncionais, espaços nos quais é realizado o AEE; Programa escola acessível, que destina recursos financeiros para promover acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares e compra de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva; Programa caminho da escola, que oferta transporte escolar acessível; Programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (Pronatec), que tem como objetivo expandir e democratizar a educação profissional e tecnológica no país; **Programa de acessibilidade no ensino superior (Incluir)**; • Educação bilíngue – Formação de professores e tradutores-intérpretes em Língua Brasileira de Sinais (Libras); BPC na escola (Brasil, 2011a, grifo nosso).

O Plano Nacional da Educação traz metas importantes a serem implementadas na educação inclusiva e o seu lançamento reforça a necessidade de que as escolas continuem envidando esforços para se tornarem inclusivas e acolher todas as pessoas sem distinção. E, não menos importante, o plano aponta programas que podem subsidiar a implementação de recursos na educação inclusiva para as escolas públicas. Não se pode deixar de registrar que as escolas particulares não têm acesso a nenhum desses programas.

O Decreto nº 7.611/ 2011 substitui o Decreto nº 6.571/2008 e afirma ser dever do Estado garantir: um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e em igualdade de oportunidades para alunos com deficiência; aprendizado ao longo da vida; oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação, entre outras diretrizes. Esse decreto traz esclarecimentos acerca da pertinência do Atendimento Educacional Especializado

(AEE) como recurso de igualdade de oportunidades, garantia de atendimento às demandas dos alunos com deficiência, no contraturno, e reafirma a importância dos núcleos de acessibilidades nas IFES, conforme dispõe o art. 4º:

VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

§ 3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

§ 4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, *laptops* com sintetizador de voz, *softwares* para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

§ 5º **Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência** (Brasil, 2011b, grifo nosso).

Reafirmou-se, nesse decreto, a importância da estruturação dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão nas IFES.

A Lei nº 12.764/2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Basicamente, essa lei institui que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. Além dessa importante mudança de *status* perante a legislação vigente no Brasil, a legislação elucida que, em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.

O Decreto Federal nº 8.368/2014, de 02 de dezembro de 2014, que regulamentou a Lei nº 12.764, é uma Emenda Constitucional que assegura os direitos e as obrigações previstas na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Esse decreto, bem como seu Protocolo Facultativo, foram promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, incluindo os indivíduos com o diagnóstico de TEA.

O Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014b) definiu as bases da política educacional brasileira para os próximos 10 anos. A meta 4, sobre educação especial, causou polêmica, pois, a redação final aprovada estabelece que a educação para os alunos com deficiência deve ser oferecida “preferencialmente” no sistema público de

ensino. Isso contraria a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, a Constituição Federal e o texto votado nas preparatórias, que estabelecem a universalização da educação básica para todas as pessoas entre 4 e 17 anos em escolas comuns – sem a atenuante do termo “preferencialmente”.

Em 2015, na Lei nº 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (LBI), o capítulo IV aborda o direito à educação, com base na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, que deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino; garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras. O AEE também está contemplado, entre outras medidas. A LBI trouxe um avanço importante na educação inclusiva, na garantia da cidadania e dos direitos de todos os alunos com deficiência, já que, em seu artigo 28, afirma que todas as escolas particulares são também obrigadas a cumprir todos os dispositivos previstos no art. 27 dessa lei e proíbe qualquer cobrança extra pelo aluno que esteja incluído. A partir desse momento, a legislação passa a impedir que escolas cobrem taxas extras ou obriguem os pais a contratarem profissionais de apoio escolar, registra ser essa uma incumbência da escola particular.

Nessa legislação, identificamos diretrizes voltadas para o Ensino superior, que podem ser constatadas no seu capítulo IV, que dispõe acerca do direito à educação:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
[...] XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas; [...]
XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino. (Brasil, 2015a).

Outro ponto elucidado nessa lei é a diferenciação entre três profissionais de apoio ao aluno com deficiência na escola. A lei apresenta a diferença entre profissional de apoio escolar, o atendente pessoal e o acompanhante. Apesar de clarear as funções de cada um, a lei não deixa clara a formação de cada profissional para assumir essas funções, o que acaba por encorajar que as escolas contratem estagiários e pessoas com formação no ensino médio para funções de mediação escolar. A função de mediação escolar é de fundamental importância na vida escolar dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e, por si só, traz a

exigência de uma formação específica dentro da educação, uma habilitação para trabalhar com NEE. O nome de profissional de apoio, na nossa opinião, não foi um nome bem escolhido para exercer a função de mediação da aprendizagem de um estudante com NEE, pelo fato de não existir, na Classificação Brasileira de Ocupações, a definição de formação e competências desse profissional.

A Lei nº 13.409/2016, concede às pessoas com deficiência o direito de acesso às vagas reservadas às cotas nas instituições federais de ensino superior. Essa também passa a ser considerada uma importante ação de incentivo à inclusão de alunos com deficiência no ensino superior.

Esse impacto pode ser confirmado por Damasceno, Moreira e Nascimento (2021, p.8:

O impacto da implementação da reserva de vagas para pessoas com deficiências (PcDs), que constituem um subgrupo do coletivo “público-alvo da Educação Especial” já pode ser identificado *in loco* nas IFES brasileiras. Se antes estes estudantes concorriam, na grande maioria das instituições, na ampla concorrência para conseguir uma vaga no Ensino superior público federal, agora é razoável supor que tenham um obstáculo a menos.

O Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Essa política pretende ampliar o atendimento educacional especializado a mais de 1,3 milhão de estudantes no País, de acordo com o Ministério da Educação. Essa política foi ampliada pelo Governo Federal trazendo uma perspectiva equitativa ao longo da vida. Ela garante às famílias e ao público da educação especial o direito de escolher em que instituição de ensino estudar, em escolas comuns inclusivas, escolas especiais ou escolas bilíngues de surdos. Porém, uma onda de movimentos de entidades, associações e militantes na área traz à tona a verdade sobre o retrocesso na luta pela educação inclusiva implícita nessa política e os riscos que ela traz para a atual situação da educação inclusiva no Brasil.

O ministro Dias Toffoli suspendeu a eficácia do Decreto nº 10.502/ 2020, diante da possibilidade de os estudantes com deficiência serem matriculados fora da rede de ensino regular. O Min. Relator Dias Toffoli proferiu liminar suspendendo os efeitos do Decreto nº 10.502/2020, a partir dos argumentos sobre a sua inconstitucionalidade, decisão que foi reafirmada pelo plenário da Suprema Corte na semana seguinte. Portanto, atualmente, o Decreto não está em vigor. A normativa, proposta durante o

governo Temer e levada a cabo pelo governo Jair Bolsonaro, havia sido publicada em setembro de 2020. A revogação da Política Nacional de Educação Especial aconteceu via Decreto nº 11.370/23, e leva a assinatura do presidente Lula, dos ministros da Educação, Camilo Santana, e do Ministro dos Direitos Humanos, Silvío Luiz de Almeida.

A Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva volta a ser o documento referência em relação à educação inclusiva até a publicação de outra política pelo novo governo empossado em 2023.

No dia 30 de novembro de 2021, foi sancionada e publicada a Lei Federal nº 14.254, que assegura direitos aos educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. O Poder Público deve desenvolver e manter programa de acompanhamento integral a esses educandos, e, de acordo com a norma, deve contemplar desde a identificação do transtorno, diagnóstico, apoio educacional e terapêutico nas escolas. A lei assegura acompanhamento específico, relacionado à dificuldade do aluno, pelos educadores, e, na escola onde está matriculado, em parceria com o sistema de saúde, a obrigação de garantir o cuidado e a proteção ao educando com tais transtornos, sendo direcionada às escolas da educação básica, das redes pública e privada.

Havia certa divergência jurídica sobre a aplicabilidade do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Federal nº 13.146/2015) às pessoas com transtornos de aprendizagem, dado que não se incluiria propriamente na definição de deficiência a que o Estatuto faz referência, e, por esse motivo, a Lei é considerada como um marco no conjunto de regras sobre inclusão na educação. Enfim, a Lei Federal nº 14.254/21 assegura direitos de inclusão específicos aos estudantes com Transtorno Específico da Aprendizagem (TEAp) e TDAH.

Na nossa percepção, nessa definição de Pessoa com deficiência, está contida, de forma clara, a inclusão dos estudantes com NEE como público-alvo da educação inclusiva, uma vez que na proposta da avaliação, nos itens III e IV, são abordados os impedimentos nas funções, fatores socioambientais, psicológicos e pessoais, bem como a limitação no desempenho de atividades e a restrição na participação nessas funções, na nossa opinião. Porém, o uso do termo Pessoa com Deficiência (PcD) trazia ainda a possibilidade de não se considerar os alunos com TEAp, por não se tratar de uma deficiência. E ousamos apontar que se tivesse sido usado o termo

estudante com NEE na LBI (Lei nº 13.146/2015) a legislação poderia ter sido mais assertiva, incluindo todos os estudantes com Transtornos do Neurodesenvolvimento e demais pessoas com necessidades educacionais especiais.

Em 2023, o Decreto nº 11.691 aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação; e cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Nesta última, é criada a Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência. Dentre as competências dessa Diretoria, esclarece-se o art. 22:

I - Planejar, orientar e coordenar, em parceria com os sistemas de ensino e participação social, a implementação da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva;

II - Definir e implementar ações de apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino, visando a garantir a escolarização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, aos estudantes público-alvo da educação especial, em todos os níveis, etapas e modalidades;

III - promover o desenvolvimento de ações para a formação continuada de profissionais da educação, a disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos em formatos acessíveis e a acessibilidade nos ambientes escolares;

IV - Promover a transversalidade e a intersetorialidade da educação especial, visando a assegurar o pleno acesso à participação e à aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, em igualdade de condições com os demais alunos; e

V - Formular e implementar políticas para apoiar os sistemas de ensino na inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e favorecer o acesso, a permanência e a aprendizagem nas instituições educacionais em ambientes que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social (Brasil, 2023a).

Todo esse arsenal de leis, decretos, portarias, políticas e resoluções retrata o caminho da educação inclusiva no Brasil desde a Constituição de 1988. Porém, há que se preocupar com o rumo que a nova política da educação especial, a ser apresentada no novo governo, poderá conduzir a educação de pessoas com NEE no nosso país. Preocupa-nos um possível retrocesso nesse árduo caminho percorrido até então.

3.4 Público-alvo da educação inclusiva no Brasil

A terminologia para identificar os estudantes que demandam de apoio e ajustes na educação tem sido tema de muitas discussões. Desde a Convenção Internacional

sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em 2007 no Brasil, e promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009, o termo Pessoa com Deficiência (PcD) tem sido a terminologia mais adequada para ser usada quando se deseja falar da Pessoa com Deficiência, de uma forma geral.

Porém, esse é um termo genérico e que tem trazido algumas dificuldades quando se trata do público-alvo da educação inclusiva no Brasil. Como já abordado anteriormente, o termo pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) foi cunhado na Declaração de Salamanca (1994) quando os delegados da Conferência Mundial da Educação Especial reconheceram a necessidade e a urgência de se providenciar, em todos os países participantes do movimento mundial, a educação para todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema de ensino.

A definição do termo necessidades educacionais especiais (NEE) na Declaração de Salamanca:

Refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização (UNESCO, 1994).

Na nossa opinião, o uso do termo Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), que já está definida desde a Declaração de Salamanca e o uso da terminologia **público-alvo da educação especial** é que tem contribuído para toda essa confusão, bem como a falta de uma nova política de educação inclusiva.

Em termos de educação, o que importa e deve reger os olhares e ações são as necessidades educacionais especiais advindas ou não das deficiências, transtornos ou altas habilidades e superdotação. E não existe público-alvo da educação especial já que, no Brasil, a opção é por seguir o modelo mundial da educação inclusiva.

Neste trabalho, seguimos o viés da **educação inclusiva** e não mais a educação especial e o olhar para as necessidades educacionais dos estudantes com ou sem deficiências, transtornos ou altas habilidades e superdotação.

Segundo Relvas (2022), muitas crianças experimentam dificuldades no seu processo de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum momento durante a sua escolarização. Todavia, a maioria delas

acaba por se resolver durante o próprio processo de aprendizagem com apoio da família, da escola e de pequenas intervenções.

Desde 2021, quando foi promulgada a Lei nº 14.254 (Brasil, 2021a), reafirma-se, mais uma vez, que os estudantes com TDAH e dislexia têm respaldo legal enquanto público-alvo de apoio e suporte na educação básica.

3.5 Ensino superior: diálogo com a educação inclusiva

De início, pontuamos que a educação escolar brasileira está estruturada em Educação Básica – compreende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e Médio – e a Educação Profissional e Tecnológica e o Ensino Superior – englobando tanto cursos de graduação quanto de pós-graduação (Lei nº 9.394/1996).

A classificação das IES é dada pela Lei nº 9.394/96, no capítulo IV, posteriormente, por alguns decretos que a complementam, mas especialmente o Decreto nº 9.235/2017, que revoga o Decreto nº 5.773/2006, no art. 2º. Nele o sistema federal de ensino compreende:

- I - As instituições federais de ensino superior - IFES;
- II - As IES criadas e mantidas pela iniciativa privada; e
- III - os órgãos federais de educação superior (Brasil, 2017b).

As demais possibilidades são esclarecidas nos incisos 1º, 2º, 3º e 4º do art. 2º, a saber:

§ 1º As IES criadas e mantidas por pessoas jurídicas de direito privado sujeitam-se ao sistema federal de ensino.

§ 2º As IES criadas pelo Poder Público estadual, distrital ou municipal e mantidas por pessoas jurídicas de direito privado e as IES qualificadas como instituições comunitárias, nos termos da 2013, sujeitam-se ao sistema federal de ensino.

§ 3º As IES públicas criadas e mantidas pelos Estados, pelo Distrito Federal ou pelos Municípios serão vinculadas ao respectivo sistema de ensino, sem prejuízo do credenciamento para oferta de cursos a distância pelo Ministério da Educação, nos termos dos art. 17 e art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, do Decreto nº 9.057, de 2017, e da legislação específica.

§ 4º As IES criadas pelo Poder Público estadual, distrital ou municipal existentes na data da promulgação da Constituição e que sejam mantidas e administradas por pessoa jurídica de direito público, ainda que não gratuitas, serão vinculadas ao respectivo sistema de ensino estadual (Brasil, 2017b).

De acordo com informações disponíveis no *site* do MEC, “originalmente as instituições são credenciadas como faculdades” (Brasil, 2018b). O credenciamento como universidade ou centro universitário, com as consequentes prerrogativas de autonomia, depende do credenciamento específico de instituição já credenciada como faculdade, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade.

As universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano que, de acordo com o documento de 2006, diante do Direito à Educação: Subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais, caracterizam-se por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

§ 1º A criação de universidades federais se dará por iniciativa do Poder Executivo, mediante projeto de lei encaminhado ao Congresso Nacional.

§ 2º A criação de universidades privadas se dará por transformação de instituições de ensino superior já existentes e que atendam ao disposto na legislação pertinente (Brasil, 1996a).

De acordo com a legislação brasileira, para ingressar no ensino superior, os alunos precisam ser aprovados e classificados por um sistema de provas de admissão ou por cotas. A forma predominante nas universidades públicas é o concurso vestibular, no qual os alunos devem resolver problemas referentes às matérias estudadas no ensino de nível médio (Mazzotta, 2005). No entanto, muitas universidades utilizam o ENEM, a lei de cotas e o Sistema de Seleção Unificada (SISU) como forma de acesso.

Marinho-Araújo (2009, p. 176) define Ensino superior como:

[...] um contexto privilegiado para a formação de profissionais cidadãos, aptos a atenderem às demandas e aos desafios manifestados pela sociedade, a construir o conhecimento, a contribuir no combate às desigualdades sociais e regionais, a auxiliarem na inclusão das pessoas e a reafirmar o respeito às diferenças.

A partir dessa definição, podemos constatar que o ensino superior tem um papel diferenciado no processo educacional, já que se dispõe a formar cidadãos para contribuírem no combate às desigualdades. Mas, estaria mesmo a educação superior contribuindo no combate às desigualdades quando ainda não constam no Censo do Ensino superior os alunos com Transtornos específicos de aprendizagem?

A inclusão do aluno com NEE ainda tem representado um desafio que perpassa o espectro da educação, desde a infantil até a superior. Moreira (2005) afirmou que, nas estatísticas oficiais brasileiras, os estudos e pesquisas, em sua maioria, focalizam preferencialmente a condição desse aluno na educação básica, apresentando grande omissão sobre a situação dele no ensino universitário. Segundo a autora, tal fato indica a ausência de estudos mais aprofundados que poderiam engendrar políticas capazes de nortear ações no sentido de programar avanços para uma educação inclusiva de alunos com NEE no ensino superior.

Já Reis (2010, p. 126) alertava que

[...] no contexto das instituições públicas, existem dificuldades e elas precisam ser superadas com políticas e práticas educacionais condizentes com a atual política nacional e suporte legal sobre a inclusão no ensino superior, para que sejam atendidos, de forma eficaz, os direitos de todos os alunos com ou sem necessidades educacionais especiais.

Passamos a levantar, a partir, deste momento, os marcos políticos e legais que dizem respeito à inclusão no ensino superior.

Desde o início do movimento mundial da educação para todos e, principalmente, com a Declaração de Salamanca (1994), o Brasil assina, junto a diversos países, o compromisso da educação para todos. Em específico, esse compromisso (do Brasil) se volta à educação inclusiva, na qual os alunos com NEE passariam a estudar junto aos alunos típicos.

Em 2003, o MEC lançou a Portaria nº 3.284, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiências, a fim de instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Nesse documento, os suportes necessários para a inclusão de alunos com NEE são especificados no art. 2º, § 1º, a saber os requisitos de acessibilidade para os alunos com deficiência física, deficiência visual e deficiência auditiva, somente. Esse decreto determina, no art. 3º, o prazo de noventa dias contados da vigência das normas

estabelecidas, as medidas necessárias à incorporação dos requisitos definidos na forma desta Portaria aos instrumentos de avaliação das condições de oferta de cursos superiores. Muitas universidades precisam agilizar ações, a fim de oferecer as condições de acessibilidade aos alunos estabelecidas nessa portaria do MEC. Convém ressaltar que essa portaria traz orientações somente quanto aos alunos com deficiências física e sensoriais: surdez e visual.

A fim de reforçar a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até o ensino superior, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEENPEI) 2008 alerta para a necessidade de formação dos professores para atenderem aos alunos público-alvo da educação especial e a garantia da acessibilidade arquitetônica, nos mobiliários, na comunicação e informações, nos seus objetivos. Outros esclarecimentos sobre a importância da atuação das Instituições de Ensino superior foram disponibilizados nessa política, ou seja, caminhos foram apontados a partir da publicação desse documento (Brasil, 2008a).

O maior impulso para a mobilização das IFES se deu a partir da criação do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), em 2005, propondo ações para garantir o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (IFES).

A despeito de vários dispositivos legais da maior importância no processo de inclusão na Educação Superior brasileira, cabe evidenciar que um marco para a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior Pública Federal foi o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispôs sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), no qual foram garantidas ações de assistência estudantil no acesso, na participação e na aprendizagem desses estudantes.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015, é a principal legislação destinada a assegurar e a promover igualdade de condições, exercício de direitos e liberdades fundamentais para as pessoas com deficiência. Seu objetivo é garantir a inclusão social e o direito à cidadania para as PcDs. Em seu art. 27, a LBI estabelece que a educação é um direito da pessoa com deficiência, sendo essencial que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, levando em conta suas características, seus interesses e suas necessidades de aprendizagem (Brasil,

2015a). De acordo com essa legislação, é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Considerada também como Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) trouxe importantes esclarecimentos no art. 28. É importante observar que essa legislação trouxe um novo alerta aos responsáveis pelo Ensino superior, trazendo uma ampliação no conceito de pessoas com deficiência, bem como orientações bem específicas a respeito de como devem as universidades se organizarem nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas (Brasil, 2015a). E, mais recentemente, a Lei nº 14.254/2021 traz nova confirmação quanto ao atendimento aos estudantes com transtornos específicos de aprendizagem.

Essas orientações trouxeram novas considerações, apontando caminhos para as instituições que oferecem o Ensino superior, sobre como deveriam se comportar para o ingresso e a permanência desde o edital do vestibular, durante o vestibular e durante o processo de graduação, para atender às demandas de alunos com deficiências e outras necessidades educacionais especiais.

O Censo da educação superior de 2022 apresentou um aumento de 0,8% no número de estudantes incluídos. A Tabela 1 apresenta os dados do censo de 2022.

Tabela 1 - Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação - Brasil 2011 – 2022

Ano	Número de Matrículas de alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação	Percentual em Relação ao Total de Matrículas em Cursos de Graduação
2012	26.483	0,4%
2013	29.034	0,4%
2014	33.377	0,4%
2015	37.927	0,5%
2016	35.891	0,4%
2017	38.272	0,5%
2018	43.633	0,5%
2019	48.520	0,6%
2020	55.829	0,6%
2021	63.404	0,7%
2022	79.262	0,8%

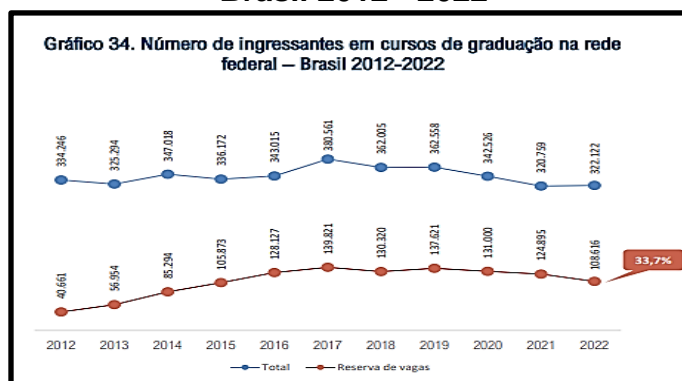
Fonte: (INEP, 2022a)

É possível constatar observando os dados dessa tabela que há um aumento do número de estudantes com deficiências, matriculados de 2012 a 2022, ou seja, em 2012, 0,4% dos alunos incluídos tinham deficiência e/ou transtornos e uma década mais tarde esse número avança para 0,8%.

De acordo com os dados do resumo técnico do censo da Educação Superior de 2022, o número de alunos com deficiência, em 2022, aumentou 33% em relação ao ano de 2012, mas o significado real é que, em 2012, 0,4% dos alunos matriculados tinham deficiência e, em 2022, essa porcentagem subiu para 0,8%. Ou seja, menos de 1% dos estudantes matriculados possuem deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades.

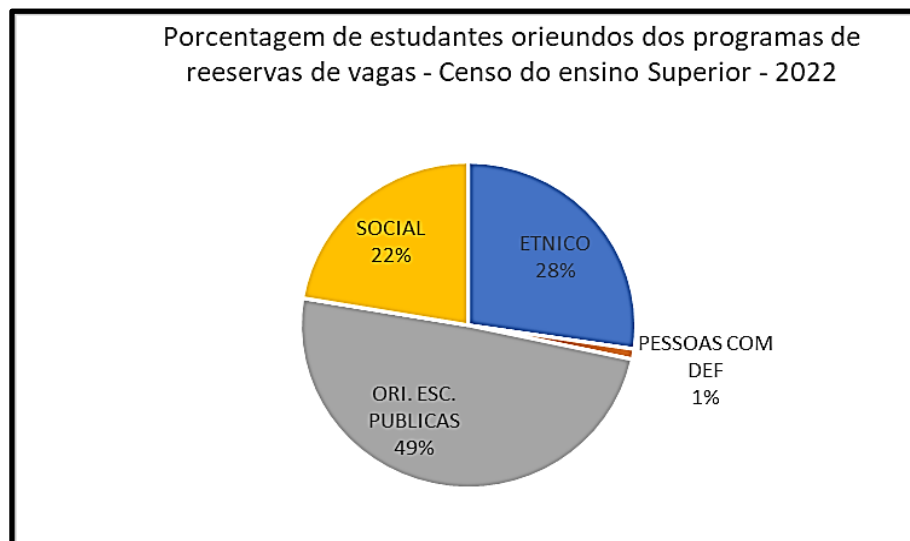
Ainda, conforme os dados do censo 2022 do ensino superior, mostrado no Gráfico 5, 33,7% dos alunos das IFES são estudantes que entraram pelo sistema de reserva de vagas, como previsto na legislação.

Gráfico 4 - Número de ingressantes em cursos de graduação na rede federal - Brasil 2012 - 2022



Mas quando verificamos a proporção de pessoas para cada tipo de reserva de vaga, observamos, no Gráfico 6, que o número de estudantes com deficiência é mínimo em relação aos demais.

Gráfico 5 - Porcentagem de ingressantes em cursos de graduação na rede federal por tipo de programa de reserva de vagas - Brasil 2022



Fonte: Desenvolvido pela autora a partir dos dados do INEP (2022a)

No ano de 2022, de acordo com os dados do Censo do Ensino superior, o número de pessoas que entraram pela lei de cotas foi dividido dessa forma: 55.371 na categoria étnica, 2.059 pessoas com deficiência, 99.866 estudantes procedentes de escola pública e 45.226 pela categoria social (renda familiar). É possível constatar um número muito pequeno de pessoas com deficiência sendo beneficiadas pela lei de cotas em relação aos demais tipos de programas de reserva.

Analisando esses dados, podemos perceber que apenas 1% dos estudantes advindos de programas de reserva de vagas são pessoas com deficiência, 49% estudantes oriundos de escolas públicas, 22% oriundos por questões sociais e renda familiar e 17% por questões étnicas. Essas informações deixam perguntas a serem respondidas, a exemplo, a seguinte: qual seria a razão de tão baixa entrada pelo programa de reservas de vagas para estudantes com deficiências? Questão que abre a possibilidade de outras investigações.

3.5.1 Ensino superior em Minas Gerais

Com pouco mais de 21,3 milhões de habitantes divididos em 12 mesorregiões e 853 municípios, Minas Gerais possui 307 Instituições de Ensino superior que ofertam cursos presenciais e possui, também, 134 IES, que oferecem cursos de graduação na modalidade Ensino a Distância (EAD).

Os cursos na modalidade EAD, em 2019, registraram crescimento de 25,2% em relação a 2018, quando apenas 107 IES ofertavam essa modalidade. É possível

observar um crescimento do número de IES ofertando cursos EAD e um consequente aumento no número de estudantes nessa modalidade de graduação.

Minas Gerais possui uma taxa de escolarização líquida, que mede o total de jovens de 18 a 24 anos matriculados no ensino superior em relação ao total da população da mesma faixa etária, de 21,0%, um pouco maior do que a média do país (18,1%), ficando atrás apenas do estado de São Paulo, na região Sudeste. No estado, 52,4% do total de alunos do ensino superior tem até 24 anos. Depois de São Paulo, Minas Gerais é o segundo estado com maior número de matrículas no Brasil. Com 861 mil matrículas em 2019, o estado possui 10,0% das matrículas do país. A representatividade das matrículas do estado na região Sudeste é de 22,8%.

Segundo dados da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP, 2019), apesar da queda de matrículas verificada desde 2016, a rede privada ainda detém grande parte dos estudantes dos cursos presenciais do estado de Minas Gerais, 67,0% (a menor da região Sudeste). O crescimento das matrículas presenciais de 2009 a 2019 foi de 18,3%. No caso da rede privada, esse aumento foi bem menor, apenas 1,4%, em parte graças às quedas constantes que o setor vem registrando desde 2016. De 2018 para 2019, as matrículas presenciais na rede privada caíram 6,7%.

Minas Gerais conta com onze Universidades Federais, conforme listado no Quadro 9.

Quadro 9 - Lista das onze Universidades Federais de MG e as referentes siglas

UNIVERSIDADES FEDERAIS DE MG	SIGLA
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG
Universidade Federal de Ouro Preto	UFOP
Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF
Universidade Federal de Uberlândia	UFU
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	UFTM
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri	UFVJM
Universidade Federal de São João Del-Rei	UFSJ
Universidade Federal de Viçosa	UFV
Universidade Federal de Lavras	UFLA
Universidade Federal de Alfenas	UNIFAL
Universidade Federal de Itajubá	UNIFEI

Fonte: organizado pela autora a partir dos dados do site do MEC/INEP.

Nos dados abertos da sinopse do censo da educação superior de 2022, consta o número de 592 estudantes com deficiências no estado de Minas Gerais, incluindo todas as Universidades, os Institutos tecnológicos e as Instituições particulares nas

idades onde se encontram as UF de MG. Não foi possível encontrar os dados somente das UF de MG. Esses dados são mostrados na tabela 2.

Tabela 2 - Número total de estudantes com deficiência incluídos no Estado de MG por cidades onde há uma Universidade Federal

Número de alunos com deficiências incluídos nas UF de MG			
Município	Total	Feminino	Masculino
Belo Horizonte	340	175	165
Diamantina	4	4	0
Itajubá	6	2	4
Juiz de Fora	43	24	19
Lavras	33	18	15
Ouro Preto	7	3	4
São João Del-Rei	11	4	7
Ubá	2	2	0
Uberaba	14	6	8
Uberlândia	107	54	53
Viçosa	25	16	9
Total	592	308	284

Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados do censo da educação superior de 2022.

Na lista de estudantes com deficiência do Censo do Ensino superior 2022, não constam os que têm TEAp, como já comentado anteriormente. Os números se referem apenas aos estudantes com cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva, deficiência física, surdo cegueira, deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

3.6 Núcleos de Acessibilidade e Inclusão

Nesta seção, faremos uma apresentação prévia sobre os núcleos de acessibilidade, a fim de facilitar a compreensão sobre: como e em que momento eles surgiram; qual o seu papel na educação inclusiva no ensino superior; e como as universidades federais brasileiras se organizaram a partir das determinações legais e dos suportes financeiros na sua implementação dos NAIs.

3.6.1 O surgimento dos NAIs

O Aviso Circular nº 277/MEC/1996, apesar de ser o primeiro registro de orientações quanto à necessidade de acessibilidade e garantia de condições de equiparação de oportunidades para os reitores das Universidades Federais, não trata

ainda da organização de ações através da criação de um núcleo. Reis (2010) traz como informação que apenas uma das UF de MG iniciou suas atividades em 2002, não como um Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, mas como uma comissão de acessibilidade. Essa mesma universidade, nesta pesquisa atual, afirma ter se tornado um NAI, a partir de 2015.

Os Núcleos de Acessibilidade e Inclusão são espaços destinados a organizar as ações em relação à inclusão nas Universidades, e, como esclarecido mais a frente, foram indicados como importantes, desde o Parecer do CNE/CEB nº 02, em 2001. Em 2003, a Portaria 3284 especifica o trabalho a ser realizado com as pessoas com deficiências físicas, surdez e baixa audição e cegueira e baixa visão, porém não especifica como deveriam ser os núcleos. A Política Nacional da Educação Especial (Brasil, 2008) também trata dos núcleos de acessibilidade sem trazer maiores especificações.

Depois da primeira menção, em 2001, no parecer do CNE/CEB, os documentos legais, que ajudaram a estruturar os NAI quanto ao funcionamento e organização, foram sendo aos poucos publicados.

3.6.2 A legislação e os núcleos de acessibilidade nas Instituições de Ensino superior

Em 2001, a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica fez a primeira citação sobre os núcleos de acessibilidade e inclusão, no art. 3º – parágrafo único:

Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de **recursos humanos, materiais e financeiros** que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (Brasil, 2001a, grifo nosso).

Nas diretrizes da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), os Núcleos de acessibilidade nas Instituições de Educação Superior foram citados da seguinte forma:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino

regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos **núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior**, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (Brasil, 2008a, grifo nosso).

O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) propôs ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Ensino superior (IFES):

O Incluir teve como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, **eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação** (Brasil, 2013, grifo nosso).

Desde 2005, o programa lança editais com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação desses núcleos nas IFES. A proposta visava uma melhoria nas IFES quanto ao acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas.

O documento orientador do Programa objetiva direcionar a institucionalização da Política de Acessibilidade nas IFES, a fim de assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior, fundamentado nos princípios e nas diretrizes contidas na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007) e nos Decretos nºs 186/2008, 6.949/2009, 5.296/2004, 5.626/2005 e 7.611/2011.

Segundo esse documento, no período de 2005 a 2011, o Programa – Acessibilidade na educação superior – efetivou-se por meio de chamadas públicas concorrenciais que, naquele momento, marcaram o início da formulação de estratégias para identificação das barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à educação superior. A partir de 2012, essa ação foi universalizada, atendendo todas as IFES, induzindo, assim, o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada (Brasil, 2013, p. 3).

Mesmo com programas especiais de incentivo para as universidades federais, o número de alunos matriculados está sendo maior nas instituições particulares e filantrópicas.

O referido Programa foi um forte incentivo à criação e ao desenvolvimento dos Núcleos de acessibilidade nas IFES, devido ao aporte financeiro disponibilizado para

a implementação do programa. Inicialmente, esse programa lançou editais para seleção de projetos elaborados pelas universidades federais interessadas em buscar incentivos governamentais financeiros para criação e/ou reestruturação dos Núcleos de Acessibilidade nas IFES. É importante mencionar que, de 2005 a 2011, os recursos orçamentários foram liberados a partir da participação das IFES em editais públicos (Pletsch; Melo, 2017).

Os projetos submetidos ao programa tinham como finalidade explicitar as estratégias e ações a serem adotadas para eliminação/redução das barreiras e dos entraves quanto ao acesso e à permanência no ensino superior de pessoas com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas habilidades.

Até o ano de 2008, não tínhamos uma definição do que viria a ser o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão e nem um documento orientador sobre seus objetivos e objetos. Encontramos no edital da Secretaria de Educação Superior (SESU), em 2008, as primeiras informações a esse respeito e passaremos a descrevê-las agora.

A SESU lançou o edital de seleção de propostas para o Programa Incluir, em 2008, e, nesse documento, trouxe informações sobre quais seriam os objetivos desses núcleos:

- 1.1. Implantar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior;
- 1.2. Promover ações que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES);
- 1.3. Fomentar a criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior;
- 1.4. Promover a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações (Brasil, 2008b).

E, além dessa importante informação, esse documento trouxe também o que deveria ser o objeto dos NAIs:

- 2.1. O presente Edital, entendido como importante instrumento de implementação das ações previstas no Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior para promover a eliminação de barreiras pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações e efetivação da política de acessibilidade universal, tem por objeto selecionar propostas de:
 - 2.1.1. Criação de Núcleos de Acessibilidade na Instituição proponente;
 - 2.1.2. Reestruturação de Núcleos de Acessibilidade existentes na Instituição proponente.
 - 2.1.3 Consolidação de Núcleos de Acessibilidade existentes na Instituição proponente (Brasil, 2008b).

A fim de compreender os núcleos de acessibilidade, esse edital também traz uma definição sobre o que seriam os núcleos de acessibilidade e inclusão:

[...] a constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área. Os Núcleos deverão atuar na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição. As ações desenvolvidas pelo Núcleo deverão integrar e articular as demais atividades da instituição como os projetos de pesquisa, estudo, intercâmbio, cooperação técnico-científica e extensão, demonstrando seu caráter multidisciplinar para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência (Brasil, 2008b, grifo nosso).

Quanto às propostas que foram contempladas no edital de 2008, podemos constatar que, além da definição sobre o núcleo, o mesmo edital SESU trouxe as propostas e ações de acessibilidade que poderiam ser contempladas:

- 2.3.1. Adequações arquitetônicas para acessibilidade física (rampa, barra de apoio, corrimão, piso tátil, elevador, sinalizadores, alargamento de portas e outros) em conformidade com ABNT NBR 9050 de 2004 e Decreto nº 5296 de 02 de dezembro de 2004;
- 2.3.2. Aquisição de equipamentos específicos para acessibilidade (teclado Braille, computador, impressora Braille, máquina de escrever Braille, linha Braille, lupa eletrônica, amplificador sonoro e outros);
- 2.3.3. Aquisição de material didático específico para acessibilidade (livros em áudio, Braille e falado, software para ampliação de tela, sintetizador de voz, biblioteca de símbolos e outros);
- 2.3.4. Aquisição e adaptação de mobiliários;
- 2.3.5. Elaboração e reprodução de material de orientação para acessibilidade;
- 2.3.6. Formação para acessibilidade do corpo docente e corpo técnico da Instituição. (Brasil, 2008b).

A partir do ano de 2012, o Programa Incluir passou a atender a todas as IFES, configurando um marco histórico para consolidação de políticas de acessibilidade. Como pode ser percebido, até o ano de 2011, as universidades precisavam concorrer a editais para conseguir as verbas e organizar seus programas.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Decreto nº 6.096/2007, demarca a ampliação do ingresso de estudantes oriundos de camadas sociais desfavorecidas e pode ser considerado outro importante incentivo à criação dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão nas Instituições de Ensino superior (IES). O REUNI pretendia a adoção de políticas afirmativas, no âmbito da democratização do ensino superior, e teve como

desdobramento a necessidade de políticas que oferecessem sustentação e proporcionassem condições de permanência do estudante em condições de vulnerabilidade no ensino superior. Muitas universidades passaram a repensar suas políticas institucionais, levando em consideração a implementação de mudanças efetivas que garantissem a esses estudantes recursos e meios necessários para participarem das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Tal constatação fomentou a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (Decreto nº 7.234, 2010).

O Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, dispõe sobre o PNAES e tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. E traz no art. 2º os seus objetivos:

I - democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (Brasil, 2010).

Ainda, no art. 3º, esse decreto esclarece que o PNAES deveria ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando ao atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (Brasil, 2010). Conforme o § 1º, as ações de assistência estudantil do PNAES devem ser desenvolvidas nas seguintes áreas:

I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - **apoio pedagógico**; e X - **acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação** (Brasil, 2010, grifo nosso).

O PNAES apresentou ações de suporte e apoio aos estudantes para auxiliar na permanência e em maiores chances de terminalidade dos cursos. E, com certeza, foi um dos incentivos mais importantes.

O primeiro decreto a mencionar os núcleos de acessibilidade foi o Decreto nº 6.571/2008⁹. Isso foi revogado, em 2011, pelo Decreto nº 7.611 que manteve as informações sobre a estruturação dos núcleos de acessibilidade:

VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

§ 3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

§ 4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, **laptops** com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

§ 5º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (Brasil, 2011b, grifo nosso).

No § 5º, foram apresentados os objetivos dos núcleos de acessibilidade que, associados com as informações do Programa Incluir, alinhavam parâmetros para uma melhor compreensão de como eles deveriam ser e proceder.

Em 2013, o MEC define os parâmetros para organizar as ações de Inclusão nas IFES, no Documento orientador do *Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior*, que tem como objetivo orientar a institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES).

Segundo esse mesmo documento, o objetivo é assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior (Brasil, 2013). Esse documento apresenta também mais esclarecimentos sobre o que a universidade deve propor, por exemplo:

A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior deve assegurar-lhes o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. [...]. Para a efetivação deste direito, **as IES devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes** (Brasil, 2013, grifo nosso).

A partir de 2012, o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da SESU, passa a apoiar projetos das IFES, com aporte de recursos financeiros, diretamente, previsto

⁹ Decreto nº 6.571/2008 - Parágrafo 3º - Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência.

na matriz orçamentária das Instituições, com a finalidade de institucionalizar ações de política de acessibilidade na educação superior.

Quanto aos eixos norteadores do trabalho, somente a partir do documento orientador do Programa Incluir, de 2013, eles são apresentados:

- a) infraestrutura: Os projetos arquitetônicos e urbanísticos das IFES são concebidos e implementados, atendendo os princípios do desenho universal.
- b) currículo, comunicação e informação: A garantia de pleno acesso, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência, dá-se por meio da disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; de equipamentos de tecnologia assistiva e de serviços de guia-intérprete e de tradutores e intérpretes de Libras.
- c) programas de extensão: A participação da comunidade nos projetos de extensão é assegurada a todos e todas, por meio da efetivação dos requisitos de acessibilidade. Além disso, disseminar conceitos e práticas de acessibilidade por intermédio de diversas ações extensionistas, caracteriza-se em compromisso institucional com a construção de uma sociedade inclusiva.
- d) programas de pesquisa: O desenvolvimento de pesquisa básica e aplicada, abrangendo as inúmeras áreas do conhecimento tem sido importante mecanismo para o avanço da inclusão social das pessoas com deficiência, quando se fundamenta no princípio da transversalidade, do desenho universal e no reconhecimento e valorização da diferença humana, compreendendo a condição de deficiência como característica individual. Assim, é possível, dentro das especificidades de cada programa de pesquisa, articular, ressignificar e conceituar e promover inovação, ao relacionar as áreas de pesquisa com a área da tecnologia assistiva (Brasil, 2013).¹⁰

Essa organização dos eixos, trazida nesse documento orientador de 2013, além de tratar da acessibilidade arquitetônica, menciona a acessibilidade comunicacional, didática e informacional, bem como a organização de pesquisas e a integração com a extensão na acessibilidade nas universidades.

3.6.3 Reserva de vagas para alunos com deficiência - Lei de cotas

Em termos de avanços legais para a garantia de acesso da população alvo no ensino superior, em 2017, foi sancionada a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 e, em 2023, alteradas pela Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023, para dispor sobre a reserva de vagas para

¹⁰ Na Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146 de julho de 2015, tecnologia assistiva é definida como produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que tenham como objetivo promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. É a chamada lei de cotas para pessoas com deficiência (Brasil, 2012; 2016a; 2023).

A Lei nº 12.711/2012 dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências no art. 3º:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e **por pessoas com deficiência**, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2012, atualizada, grifo nosso).

Em 2023, a Lei nº 14.723 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.

Art. 3º - § 1º No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no **caput** deste artigo, **as remanescentes deverão ser destinadas, primeiramente, a autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas ou a pessoas com deficiência e, posteriormente, completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública.**

§ 2º Nos concursos seletivos para ingresso nas instituições federais de ensino superior, os candidatos concorrerão, inicialmente, às vagas disponibilizadas para ampla concorrência e, se não for alcançada nota para ingresso por meio dessa modalidade, passarão a concorrer às vagas reservadas pelo programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como dos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública (NR) (Brasil, 2023c, grifo nosso).

Em termos de políticas públicas de incentivo ao ensino superior para as minorias, essa lei contempla os negros, pardos, quilombolas, indígenas e pessoas com deficiência bem como aqueles que estudaram em escolas públicas.

Pletsch e Melo (2017) afirmam que o conjunto de ações governamentais tem ampliado o acesso dessa população ao ensino superior:

[...] a partir de 2017, com a Lei de Cotas de pessoas com deficiências no ensino superior, as IES enfrentam novos desafios para garantir o acesso, a permanência e a plena participação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão desse grupo social (Pletsch; Melo, 2017, p. 1614).

Podemos considerar que houveram ações para estimulação e desenvolvimento das políticas públicas de inclusão no ensino superior desde 2001, quando foi tratado, pela primeira vez, de em núcleos de acessibilidade nas Universidades Federais. Com o levantamento realizado até então, fica claro que, além de determinar como as ações governamentais foram aparecendo, ocorreu a ampliação das ações nas universidades federais.

A melhor distribuição dessas verbas parece acontecer a partir do ano de 2012, quando terminam os editais de concorrência e a oferta de verba passa a ser definida de acordo com o número de estudantes presentes nas universidades. Além desse aporte financeiro, podemos citar diversos outros programas de incentivo, como a lei de cotas e as bolsas que se sucederam na garantia de equidade e permanência de estudantes de classes menos favorecidas nas universidades federais.

3.6.4 Dotação orçamentária

O *Programa Incluir – acessibilidade na educação superior* foi criado em 2005 e implementado até 2011. Por meio de Chamadas Públicas, realizadas pela SEESP e SESU, as IFES podiam apresentar projetos de criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade, visando eliminar barreiras físicas, pedagógicas, comunicativas, informacionais nos ambientes, nas instalações, nos equipamentos e nos materiais didáticos.

Com o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, as IFEs passaram a ter dotação orçamentária para desenvolver ações para a permanência dos discentes com deficiência no ensino superior (Brasil, 2011b). Desde a extinção do Programa, as ações de Educação Especial foram incorporadas por meio de uma coordenadoria na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Na análise de Pletsch e Melo (2017), a dotação orçamentária específica para ações na área da inclusão no ensino superior foi contínua e isso foi fundamental para que as IFEs elaborassem ações e diretrizes institucionais de acessibilidade física e

suporte pedagógico para os discentes com deficiências que ingressam no ensino superior (Pletsch; Melo, 2017, p. 1612).

O Programa também objetivou contribuir com a instalação de Núcleos de Acessibilidade nas IFEs, caracterizados pela Secretaria de Educação Superior como:

Espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área (Brasil, 2008b, p. 39).

É possível observar que, no documento orientador do Programa Incluir, a abordagem de condução do trabalho se estrutura no paradigma do modelo social. Nesse modelo, “a deficiência não é um atributo do indivíduo e sim um resultado da interação entre suas características pessoais e as condições da sociedade em que vive” (Carvalho, 2012, p. 26). No documento orientador (2013), a definição de pessoas com deficiência destaca essa perspectiva:

[...] são aquelas que têm impedimento de natureza física, sensorial e intelectual, que em interação com as barreiras atitudinais e ambientais poderão ter obstruída sua participação em condições de igualdade com as demais pessoas (Brasil, 2013, p. 11).

Essa definição está em consonância com o modelo social da deficiência, uma vez que defende que ela não se constitui como doença ou invalidez e que as políticas sociais, destinadas a esse grupo populacional, não se restringem às ações de caráter clínico e assistencial. Esse documento foca na necessidade de a instituição não apresentar barreiras que possam obstruir a participação da pessoa com deficiência, ou seja, encontra-se em consonância com o modelo social da deficiência.

O documento norteador da educação inclusiva no ensino superior nos alerta que é competência da gestão da educação superior:

[...] o planejamento e a implementação das metas de acessibilidade preconizadas pela legislação em vigor, bem como o monitoramento das matrículas dos estudantes com deficiência na instituição, para provimento das condições de pleno acesso e permanência (Brasil, 2013, p. 12).

Para além disso, esse documento explicita de forma clara que os familiares não devem ser responsáveis pelo pagamento desses custos: “esta obrigação não deve ser transferida aos estudantes com deficiência ou às suas famílias, por meio da

cobrança de taxas ou qualquer outra forma de transferência da atribuição” (Brasil, 2013, p.12). Quanto à responsabilidade em quebrar paradigmas, o documento dispõe que “tecer o enredo da plena participação é desafiar o velho paradigma em todas as suas manifestações, desde as práticas pedagógicas homogeneizadoras” (Brasil, 2013, p. 13). A fim de garantir uma educação com equiparação de oportunidades, “as IES devem estabelecer uma política de acessibilidade voltada à inclusão das pessoas com deficiência, contemplando a acessibilidade no plano de desenvolvimento da instituição” (Brasil, 2013, p. 13).

Além disso,

[...] garantir acessibilidade exige ações no planejamento e na execução orçamentária; no planejamento e na composição do quadro de profissionais; nos projetos pedagógicos dos cursos; nas condições de infraestrutura arquitetônica; nos serviços de atendimento ao público; no sítio eletrônico e demais publicações; no acervo pedagógico e cultural; e na disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis (Brasil, 2013, p. 13).

São certamente muitos compromissos dos NAls em prol de uma educação inclusiva respeitosa, digna e edificante.

3.6.5 Organização dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão

O Programa Incluir objetivou promover o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas instituições federais de educação superior para garantir o pleno acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior. Isso está em conformidade com o disposto nos decretos, nos termos do Documento Orientador *Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior Secadi/Sesu* (Brasil, 2013) e em conformidade com os decretos nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, e nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que tratam das questões de acessibilidade e atendimento prioritário e do decreto da língua brasileira de sinais.

Programa Incluir, foi criado em 2005 pelo Ministério da Educação, durante a gestão de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), em resposta à exiguidade de políticas públicas voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior Pública e em cumprimento ao que dispõe o Decreto nº 5.296/2004, o Programa determinou que

Art. 24 - Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (Brasil, 2004b).

O objetivo era criar condições de acessibilidade para receber os alunos com deficiências, público-alvo da educação especial. O Programa, de acordo com Portaria Normativa do MEC nº 14, consistiu basicamente em dar

[...] fomento à implantação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade que promovam ações para a garantia do acesso pleno às pessoas com deficiência, constituindo uma política de inclusão que torne acessível o ambiente físico, portais e sítios eletrônicos, os processos seletivos, as práticas educativas, as comunicações e as avaliações, dando respostas concretas às diferentes formas de exclusão (Brasil, 2007c).

Muzi e Medeiros (2021) realizaram um levantamento dos editais do Programa Incluir e sintetizaram os seguintes dados, conforme ilustra a Tabela 3:

Tabela 3 – Propostas apresentadas por IES e recursos previstos por edital

ANO	Propostas aprovadas	Recursos previstos em (R\$)
2005	13	1.000.000,00
2006	28	1.100.000,00
2007	38	2.000.000,00
2008	36	3.300.000,00
2009	40	5.000.000,00
2010	38	5.000.000,00
TOTAL	193	17.400.000,00

Fonte: (Muzi; Medeiros, 2021).

Esses dados comprovam o investimento realizado entre 2005 e 2010 na Inclusão no Ensino Superior, com 193 propostas aprovadas e uma quantia de R\$ 17.400.000,00 investidos. Muzzi e Medeiros (2021) afirmam ser relevante notificar que, com relação aos recursos repassados pelo Programa, houve falta de transparência na divulgação desses dados, pois nem todos os editais de resultado previram a quantidade de recursos destinada especificamente para cada IES. Somente os editais de 2007 e 2008 realizaram essa divulgação.

As atividades de acessibilidade eram desenvolvidas por intermédio de núcleos de acessibilidade, que são unidades criadas e geridas pelas instituições federais de ensino superior para responder pela organização das ações voltadas à acessibilidade

de pessoas com deficiência e pela articulação entre os diferentes departamentos das instituições de ensino para a implementação da política de acessibilidade. O Programa Incluir era da competência da Secretaria de Educação Superior (Sesu) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI).

De acordo com o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir) e, segundo as informações no *site* do MEC, as metas previstas pelo Programa Incluir são:

Adequação arquitetônica ou estrutural de espaço físico reservado à instalação e funcionamento na instituição.

Adequação de sanitários, alargamento de portas e vias de acesso, construção de rampas, instalação de corrimão e colocação de sinalização tátil e visual.

Aquisição de mobiliário acessível, cadeira de rodas e demais recursos de tecnologia assistiva.

Formação de profissionais para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e para o uso dos recursos de tecnologia assistiva, da Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros códigos e linguagens (Brasil, 2023c).

Podemos afirmar que, em termos de organização e direcionamento dos núcleos de acessibilidade e Inclusão, a documentação e os nortes estejam bem determinados até então.

Todas essas informações nos auxiliam na compreensão sobre as políticas públicas de organização e estruturação dos núcleos nas universidades federais, como foram constituídos, implementados e com qual apoio do governo elas puderam contar e contam até o dado momento.

4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESTUDANTES COM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM E ATENÇÃO

*O professor não ensina, mas arranja modos de a própria criança descobrir. Cria situações-problemas.
Jean Piaget*

4.1 Educação Inclusiva

As definições de Pessoas com Deficiências e Necessidades Educacionais Especiais incluem as pessoas com transtornos funcionais específicos?

No documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva do Ministério da Educação e Cultura (MEC, 2010), os Transtornos Funcionais Específicos **referem-se à funcionalidade específica (intrínsecas) do sujeito, sem o comprometimento intelectual** e dizem respeito a um grupo heterogêneo de alterações manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas, na atenção e concentração. Os transtornos funcionais específicos se configuram em um conjunto de sintomas que provocam uma série de perturbações na aprendizagem do aluno (Custódio; Pereira, 2013).

Vários autores têm buscado escolher o conceito mais aceito para se referir às pessoas com deficiência e outras NEE e são muitas as tentativas de se obter uma melhor definição. Segundo Pinheiro (2003), nem o próprio movimento, organizado pelas pessoas com deficiência, teria legitimidade para resolver essa questão e chegar a um consenso.

A literatura especializada nessa temática descreve o longo caminho percorrido até se chegar a uma conceituação mais precisa a seu respeito. Para alguns teóricos, "a tendência atual é empregar termos menos estigmatizantes, mais gentis e menos carregados emocionalmente, em substituição aos mais antigos, que adquiriram conotações de desamparo e desesperança [...]" (Sawrey; Telford, 1978, p. 38).

A Declaração de Salamanca trouxe a definição de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais que "refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiência ou dificuldade de aprendizagem" (UNESCO, 1994). No Brasil, a partir da LDBEN, de nº 9.394/1996, o referido termo passou a ser utilizado para denominar as pessoas com deficiência que necessitam de suporte na educação (Brasil, 1996a).

O Decreto nº 3.298, de 1999, definiu deficiência como toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gera uma incapacidade para o desempenho de atividade dentro do padrão, considerado normal, para o ser humano (Brasil, 1999a).

Pinheiro (2003, p.32) afirma que “veicular Políticas Públicas para todos seria dotá-las de características e peculiaridades mais gerais possíveis, de forma a abarcar a grande diversidade social”. Esse autor considera que a preocupação com a abrangência das políticas deve possibilitar que sejam feitas as adequações necessárias às especificidades e às diferenças da população e do tempo histórico.

A maioria das pessoas com transtornos funcionais específicos está incluída no âmbito daquelas que estão expostas aos processos de exclusão social. Esses sujeitos são alvo de discriminações sociais e laborais, devido às suas demandas diferenciadas. Recorrentemente, eles “carregam” o estigma de “não serem capazes”, ou de serem diferentes do padrão social aceito, o que dificulta, ainda mais, suas inserções em um mundo cada vez mais competitivo, insensível e até mesmo cruel com aqueles que não atendem a esse “padrão”.

No Brasil, sobretudo, a maioria das crianças e jovens se encontra excluída da escola, ainda mais aqueles com NEE. Mendes (2006) enfatiza que a inclusão escolar reafirma a importância da contribuição da escola para a construção de diferentes formas de participação social e econômica. No ambiente escolar, os alunos vivenciam situações que envolvem pessoas muito diferentes. Essa convivência extrapola o objetivo de aquisição de conhecimento, na medida em que promove uma interação entre alunos, entre docentes e demais membros da escola.

O conceito de educação inclusiva atualmente é bastante abrangente, já que não envolve, somente, as pessoas com deficiência, ao contemplar outros sujeitos. A amplitude, a diversidade cultural e humana, presentes na escola, precisam, cada vez mais, de políticas públicas que colaborem para uma convivência humana aberta e solidária. Deve-se ressaltar que a inclusão envolve não somente o processo de inserção escolar, mas implica em uma mudança do paradigma educacional, na medida em que exige uma reorganização das práticas escolares (Coll; Marchesi; Palácios, 2005; Mittler, 2003).

Como já citado anteriormente, a ONU aprovou, em 2006, a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência e resgata, então, o termo deficiência, mas

acrescenta dados importantes, ou seja, a frase: “em interação com diversas barreiras”. Isso esclarece que a causa da obstrução da plena participação – da pessoa com deficiência – na sociedade, em igualdade de condições diz respeito às barreiras impostas por uma sociedade ainda não totalmente acessível (ONU, 2007, p.18).

A PEENPEI (versão 2008) trouxe uma ampliação no conceito de pessoa com deficiência, baseada também na Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Na PEENPEI (revisada), encontra-se uma menção às pessoas com transtornos de aprendizagem no parágrafo:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros, como **os transtornos funcionais específicos**, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes (Brasil, 2008a, grifo nosso).

É importante observar que foi utilizado o termo “transtornos funcionais específicos” e não exatamente “Transtornos Específicos de Aprendizagem” para se referir a esse universo de pessoas. Um pouco mais adiante, na mesma página, a política esclarece quem são os estudantes com transtornos funcionais específicos, “Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros” (Brasil, 2008a).

Na nossa percepção, a PEENPEI revisada faz um reconhecimento sobre a necessidade de se articular, na educação, medidas de apoio do ensino especial ao ensino comum. Ampliando, assim, esse universo de alunos com os TEAp (Transtornos Funcionais).

O conceito mais ampliado de educação inclusiva foi proposto pela LBI, a já mencionada Lei nº 13.146/2015, a partir da definição apresentada na convenção da ONU de 2006. Na definição de pessoas com deficiência apresentada no art. 2º na LBI, ficaram esclarecidos os tipos de deficiência, a saber: física, mental, intelectual ou sensorial (surdez e cegueira). Ainda, é pertinente observar que a lei traz um esclarecimento: esses impedimentos de longo prazo e quando em interações com uma ou mais barreiras podem obstruir a participação plena e efetiva de pessoas com deficiência na sociedade (Brasil, 2015a). Essa colocação, em nossa ótica, traz um significativo deslocamento de responsabilidade quanto às barreiras de acessibilidade

para a sociedade. Ademais, traz uma importante mudança de paradigma quanto à responsabilidade de não apresentar barreiras que restrinjam a participação plena e eficaz das pessoas com deficiência. Não se trata mais do fato de a deficiência trazer dificuldades para as pessoas, mas do fato de a nossa sociedade apresentar barreiras que impedem a sua participação:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, **o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.**

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;

II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;

III - a limitação no desempenho de atividades; e

IV - a restrição de participação (Brasil, 2015a, grifo nosso).

O inciso nº 1 propicia a compreensão da ação multiprofissional e interdisciplinar na definição de diagnóstico da pessoa com deficiência. Além disso, demarca a importância de se levar em conta os aspectos enumerados nos itens I, II, III e IV. Ressaltamos que essas considerações apresentadas estão em consonância com o modelo social vigente da pessoa com deficiência.

Esse conceito ampliado de pessoa com deficiência traz consigo um novo desafio e, a fim de se ter uma posição mais clara de quem se encaixa ou não nessa definição, fazia-se necessário adotar um instrumento de avaliação único. Interessante constatar que, para a pessoa ser considerada com deficiência ou não, na própria LBI, no inciso 2 do art. 2º, delibera-se que “o Poder Executivo criará instrumentos para avaliação da deficiência” (Brasil, 2015a).

Os movimentos voltados a definir qual seria o documento norteador começam no ano de 2016, quando foi instituído o Comitê Nacional do Cadastro Inclusão e da Avaliação Unificada da Deficiência para definir esse instrumento. E, em 2018, entra em vigor a avaliação biopsicossocial da deficiência, quando o Comitê inicia o processo de validação do Instrumento de Avaliação Biopsicossocial Unificada da Deficiência (IFBr-M). O Poder Executivo Federal editou o Decreto nº 10.415, de 6 de julho de 2020, que institui o Grupo de Trabalho Interinstitucional (GTI) sobre o Modelo Único de Avaliação Biopsicossocial da Deficiência, ratificado pelo Decreto nº 10.611/2021 e, posteriormente, em 2023, pelo Decreto nº 11.487/2023.

A Avaliação Biopsicossocial Unificada da Deficiência (IFBr-M) é uma das ações estruturantes do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – o Novo Viver sem Limite, lançado pelo governo federal, em novembro de 2023. A nova avaliação tem por base os resultados do Grupo de Trabalho estabelecido pelo Decreto nº 11.487, de 10 de abril de 2023, com vistas a regulamentar o instrumento correlato da avaliação biopsicossocial referido no art. 2º da Lei nº 13.146/2015 (LBI). O instrumento em questão, IFBr-M, é uma nova modificação do IFBr, validado cientificamente pela Universidade de Brasília (Pires, 2019).

A avaliação biopsicossocial é um procedimento técnico realizado por equipe interprofissional exigido pela Lei Brasileira de Inclusão para o acesso das pessoas com deficiência aos direitos previstos nas políticas públicas. A avaliação caracteriza a deficiência segundo o grau de funcionalidade mediante a presença de barreiras que restringem a autonomia plena na vida cotidiana. Entretanto, o impacto da adoção do referido instrumento nas políticas públicas para pessoas com deficiência ainda não está totalmente dimensionado e validado (Dias *et al.*, 2021).

A validação e o uso desse instrumento tem como finalidade definir quem são as pessoas que podem e devem ser consideradas como PcD para efeitos legais. Hoje em dia, tem sido criada uma lei para se definir isso em relação a cada NEE. Vejamos, por exemplo, o caso da Lei nº 2.764/2012, que teve como finalidade no art. 2º, inciso 2, fazer essa equiparação: “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Brasil, 2012). Um novo Projeto de Lei nº 2.630/2021 que está em tramitação tem também esse mesmo objetivo.

4.2 Transtornos do Neurodesenvolvimento/TDAH e TEAp

O conhecimento sobre os estudantes com Transtornos do Neurodesenvolvimento (TND) é mais acessível aos profissionais de saúde e pouco acessíveis à população, de um modo geral. As informações sobre TND são, até então, ignoradas por muitas pessoas, inclusive por educadores, o que vem acarretando equívocos e situações “embaraçosas”, que expõem, muitas vezes, os sujeitos em pauta, de uma forma constrangedora e desnecessária.

Dentre os TND, encontram-se aqueles que podemos agrupar como Transtornos Funcionais Específicos, a saber o TDAH e TEAp. Apresentamos uma

explicação sobre os transtornos do Neurodesenvolvimento, a fim de facilitar a compreensão de estarem eles dentro de uma categoria mais ampla, serem agrupados devido à dificuldade de quem os possui, seja na funcionalidade ou no processo de aprendizagem.

Termos como distúrbios, dificuldades, problemas, incapacidades e transtornos são encontrados na literatura, e o que mais nos preocupa é o uso inadequado deles. É importante que exista uma terminologia mais coerente e com uma utilização mais assertiva. As dificuldades de aprendizagem não estão ligadas apenas aos sistemas biológicos cerebrais, mas podem ser causadas por problemas passageiros, como um conteúdo escolar que nem sempre oferece à criança condições adequadas para o sucesso (Coll; Marchesi; Palácios, 2005; Mittler, 2023; Relvas, 2022). Além disso, podemos citar outros aspectos que podem interferir, tais como a metodologia usada pelo professor, os recursos didáticos em uso, questões emocionais dos estudantes, questões comportamentais, dentre outros aspectos.

Smith e Strick (2007) relatam que as dificuldades de aprendizagem se referem não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho escolar. Pode-se afirmar que, raramente, essas dificuldades podem ser atribuídas a uma única causa: muitos aspectos diferentes e sintomas podem prejudicar o funcionamento cerebral, sendo que os problemas psicológicos das crianças, frequentemente, são decorrentes, até certo ponto, dos seus ambientes doméstico e escolar.

A descrição dos Transtornos Específicos de Aprendizagem é encontrada em manuais internacionais de diagnósticos de doenças e transtornos: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, ou simplesmente CID-11 (Organização Pan-Americana da Saúde, 2003) e DSM-5-TR (American Psychiatric Association, 2023). Os manuais reconhecem a falta de exatidão do termo transtorno, mas o mantêm com a justificativa de evitar problemas maiores ao se usar os termos “doenças” ou “enfermidades”.

Tomando como referência o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, versão 5 -TR™ (American Psychiatric Association, 2023),

[...] a origem dos transtornos de aprendizagem está ligada ao aspecto biológico, por se tratar de um transtorno do neurodesenvolvimento. É interessante enfatizar que a origem desses transtornos inclui também uma interação entre os fatores genéticos, ambientais e epigenéticos, que

influenciam a capacidade do cérebro para processar ou perceber as informações, tanto verbais quanto não-verbais (American Psychiatric Association, 2023, p.81).

Segundo a APA (2023), uma característica essencial do transtorno específico da aprendizagem é a dificuldade persistente para aprender habilidades acadêmicas fundamentais (Critério A), com início durante os anos de escolarização formal (i.e., o período do desenvolvimento). Habilidades acadêmicas básicas incluem leitura exata e fluente de palavras isoladas, compreensão da leitura, expressão escrita e ortografia, cálculos aritméticos e raciocínio matemático (solução de problemas matemáticos). Certos marcos do desenvolvimento acontecem de acordo com a maturidade neurológica do indivíduo, ou seja, para engatinhar, andar e falar a criança não precisa ser ensinada, pois, de acordo com a maturidade cerebral, essas habilidades vão sendo desenvolvidas na criança.

Ainda, de acordo com a APA, é importante compreender que:

Já as habilidades acadêmicas (p. ex., leitura, ortografia, escrita, matemática) precisam ser ensinadas e aprendidas de forma explícita. Transtornos específicos da aprendizagem perturbam o padrão normal de aprendizagem de habilidades acadêmicas; não constituem, simplesmente, uma consequência de falta de oportunidade de aprendizagem ou educação escolar inadequada (American Psychiatric Association, 2023, p. 78).

Os transtornos do neurodesenvolvimento, segundo a APA (2023), compreendem os transtornos listados no Quadro 10:

Quadro 10 - Transtornos do neurodesenvolvimento (TND)

TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO
Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (Deficiência Intelectual)
Transtornos da Comunicação
Transtorno do Espectro Autista
Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade
Transtorno Específico da Aprendizagem
Transtornos Motores
Transtornos de Tique
Outros Transtornos do Neurodesenvolvimento

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do DSM-5-TR™ (American Psychiatric Association, 2023).

Para uma maior compreensão sobre os transtornos do neurodesenvolvimento, foi elaborado o Quadro 11, no qual se apresenta um maior detalhamento sobre os tipos desses transtornos, de acordo com o DSM-5-TR™ (American Psychiatric Association, 2023).

Quadro 11 - Detalhamento sobre os tipos de transtornos do neurodesenvolvimento

TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO (TND)	
Deficiência Intelectual (Transtorno do Desenvolvimento Intelectual)	
317 (F70)	Leve
318.0 (F71)	Moderada
318.1 (F72)	Grave
318.2 (F73)	Profunda
315.8 (F88)	Atraso Global do Desenvolvimento
319 (F79)	Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (deficiência Intelectual) Não Especificada
Transtornos da Comunicação	
315.32 (F80.2)	Transtorno da Linguagem
315.39 (F80.0)	Transtorno da Fala
315.35 (F80.81)	Transtorno da Fluência com Início na Infância (Gagueira) Nota: Casos com início tardio 307.0 (F98.5) são diagnosticados como transtorno da fluência com início na idade adulta.
315.39 (F80.82)	Transtorno da Comunicação Social (Pragmática)
307.9 (F80.9)	Transtorno da Comunicação Não Especificado
Transtorno do Espectro Autista	
299.00 (F84.0)	Transtorno do Espectro Autista <i>Especificar se:</i> Associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental; Associado a outro transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental; <i>Especificar a gravidade atual</i> para Critério A e Critério B: Nível 3: exigindo apoio muito substancial Nível 2: exigindo apoio substancial Nível 1: exigindo apoio <i>Especificar se:</i> Com ou sem comprometimento intelectual concomitante, Com ou sem comprometimento da linguagem concomitante, Com catatonia (usar o código adicional 293.89 [F06.1])
Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade	
314.01 (F90.2)	Apresentação combinada
314.00 (F90.0)	Apresentação predominantemente desatenta
314.01 (F90.1)	Apresentação predominantemente hiperativa/impulsiva <i>Especificar se:</i> Em remissão parcial <i>Especificar a gravidade atual:</i> Leve, Moderada, Grave
314.01 (F90.8)	Outro Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade Especificado
314.01 (F90.9)	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade Não Especificado
Transtorno Específico da Aprendizagem	
315.00 (F81.0)	<i>Especificar se:</i> Com prejuízo na leitura (especificar se na precisão na leitura de palavras, na velocidade ou fluência da leitura, na compreensão da leitura)
315.2 (F81.81)	Com prejuízo na expressão escrita (especificar se na precisão na ortografia, na precisão na gramática e na pontuação, na clareza ou organização da expressão escrita)
315.1 (F81.2)	Com prejuízo na matemática (especificar se no senso numérico, na memorização de fatos aritméticos, na precisão e fluência de cálculo, na precisão no raciocínio matemático) <i>Especificar a gravidade atual:</i> Leve, Moderada, Grave
Transtornos Motores	
(74) 315.4 (F82)	Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação
(74) 307.3 (F98.4)	Transtorno do Movimento Estereotipado (77) <i>Especificar se:</i> Com comportamento auto lesivo, Sem comportamento auto lesivo <i>Especificar se:</i> Associado a alguma condição médica ou genética conhecida, transtorno do neurodesenvolvimento ou fator ambiental

	<i>Especificar a gravidade atual: Leve, Moderada, Grave</i>
Transtornos de Tique	
307.23 (F95.2)	Transtorno de Tourette (81)
307.22 (F95.1)	Transtorno de Tique Motor ou Vocal Persistente (Crônico) (81). <i>Especificar se: Apenas com tiques motores, Apenas com tiques vocais</i>
307.21 (F95.0)	Transtorno de Tique Transitório (81)
307.20 (F95.8)	Outro Transtorno de Tique Especificado (85)
307.20 (F95.9)	Transtorno de Tique Não Especificado (85)
Outros Transtornos do Neurodesenvolvimento (86)	
315.8 (F88)	Outro Transtorno do Neurodesenvolvimento Especificado (86)
315.9 (F89)	Transtorno do Neurodesenvolvimento Não Especificado (86)

Fonte: Desenvolvido pela autora a partir do DSM-5-TR™ (American Psychiatric Association, 2023, grifo nosso).

Os transtornos do neurodesenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou cognitivas. É frequente a ocorrência de mais de um transtorno do neurodesenvolvimento; por exemplo, indivíduos com transtorno do espectro autista, frequentemente, apresentam deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual), e muitas crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) apresentam também um transtorno específico da aprendizagem (American Psychiatric Association, 2023).

Segundo a American Psychiatric Association (2023), os transtornos do neurodesenvolvimento tipicamente se manifestam na infância, antes de a criança ingressar na escola. Tais transtornos variam desde limitações muito específicas na aprendizagem até prejuízos globais em habilidades de linguagem e comunicação, sociais ou intelectuais.

Os TFE encontram-se dentro da categoria de TND e foram assim denominados a partir do ajuste ocorrido na PNEEPEI em 2010. Relvas (2022) afirma que esses podem ser detectados nos primeiros anos de vida, utilizando-se instrumentos de avaliação do desenvolvimento neurológico, como o exame neurológico evolutivo dos três aos sete anos de idade e o exame de funções executivas cerebrais a partir dos oito anos.

O Transtorno Específico de Aprendizagem “compreende uma inabilidade específica, como de leitura, escrita ou matemática em indivíduos que apresentam resultados significativamente abaixo do esperado para seu nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual” (Relvas, 2022, p. 45). Os TEAp estão

diretamente associados ao processo de aprendizagem dos alunos e repercutem na sua vida acadêmica, profissional e em sua autoestima.

Relvas (2022) afirma que a “classificação dos transtornos de aprendizagem pelos manuais não leva em consideração a base anatomopatológica da área cerebral envolvida no processo, e que o aprendizado é um processo complexo e dinâmico que resulta em modificações estruturais e funcionais do SNC” (Relvas, 2022, p. 45). E acrescenta “que esses transtornos podem ser detectados desde cedo a partir de protocolos de avaliação específicos”.

Segundo a American Psychiatric Association (2023), “estima-se que, no Brasil, o número de pessoas com TEAp seja de cerca de 10 milhões. Já em escala mundial, de 5% a 15% da população têm Transtorno Específico de Aprendizagem”. Como afirmado pela APA (2023) e, mais bem esclarecido no Quadro 11, os transtornos do neurodesenvolvimento classificados no DSM-5-TR™ (American Psychiatric Association, 2023) trazem problemas de aprendizagem em graus variados, porém a classificação de Transtornos específicos de aprendizagem diz respeito apenas a três especificidades, segundo o DSM-5-TR™ (American Psychiatric Association, 2023, p. 31), que serão discutidos a seguir.

O Transtorno da Leitura, denominado também como dislexia, refere-se a um transtorno caracterizado por problemas de decodificação e dificuldade de ortografia, como também, envolvendo problemas relativos ao reconhecimento preciso e fluente de palavras. Pode-se afirmar que se trata de um transtorno específico das habilidades de leitura que, sob nenhuma hipótese, está relacionado à idade mental, aos problemas de acuidade visual ou ao baixo nível de escolaridade.

O Transtorno da Matemática, ou seja, a discalculia, está relacionado à forma com a qual a criança associa essas habilidades com o mundo que a cerca, não envolvendo a ausência de habilidades matemáticas básicas, como contagem, mas sim, a aquisição de conceitos matemáticos e outras atividades que exigem raciocínio, que são muito afetadas nesse transtorno. Observa-se que a baixa capacidade para manejar números e conceitos matemáticos não é originada por uma lesão ou uma causa orgânica. Em geral, o Transtorno da Matemática está associado ao Transtorno da Leitura ou ao Transtorno da Expressão Escrita.

O transtorno no âmbito da Matemática se caracteriza pelas dificuldades para dominar o senso numérico, fatos numéricos, ou cálculo (p. ex., entendimento dos

números, suas magnitudes e relações de forma insatisfatória; contagem com os dedos para adicionar números de um dígito em vez de lembrar o fato aritmético, como conseguem os colegas; podendo se perder no meio de cálculos aritméticos, ou trocar as operações). Além disso, dificuldades no raciocínio, por exemplo, grave dificuldade para aplicar conceitos, fatos ou operações matemáticas e para solucionar problemas quantitativos (American Psychiatric Association, 2023).

De acordo com os critérios diagnósticos do DSM-5-TR™, o Transtorno da Expressão Escrita, assim se consubstancia:

[...] dificuldades para ortografar, ou escrever ortograficamente, por exemplo, pode adicionar, omitir, ou substituir vogais e consoantes, dificuldades com a expressão escrita: por exemplo, comete múltiplos erros de gramática ou pontuação nas frases; emprega organização linguística inadequada nos parágrafos; dificuldade de expressão escrita das ideias, comprometendo a clareza do que foi escrito (American Psychiatric Association, 2023, p. 81).

A Associação Brasileira de Déficit de Aprendizagem (ABDA), em seu sítio, relata que “o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um dos transtornos neuropsiquiátricos mais conhecidos no decorrer da infância, que ocasiona sérias dificuldades para o processo de aprendizagem” (Kestelman, 2016). Além disso, a ABDA alerta para o fato de que esse transtorno envolve a baixa concentração de dopamina e/ou noradrenalina nas regiões sinápticas do lobo frontal, levando o indivíduo a uma tríade sintomatológica que acarreta a falta de atenção, a hiperatividade e a impulsividade. Fato esse que nos leva a considerar os estudantes com TDAH como alunos com TEAp, neste trabalho, além do fato de o mesmo ser considerado como público-alvo de atenção durante o ENEM.

A American Psychiatric Association (2023), através do DSM-5-TR™, que também define o TDAH trouxe a novidade de classificação do TDAH em: Leve, Moderado e Grave, de acordo com o grau de comprometimento dos sintomas. Além disso, trouxe a opção de TDAH com Remissão Parcial. Por exemplo, se uma pessoa teve o diagnóstico de TDAH, de acordo com todos os critérios, em um dado momento e, em um outro momento da sua vida, apresenta o diagnóstico com um menor número de sintomas, é descrito como TDAH com remissão parcial.

Segundo o Instituto ABCD,¹¹ “em países como Estados Unidos, Canadá e Inglaterra, cada universidade tem autonomia para criar acomodações que possam atender alunos com diferentes tipos de deficiência e/ou transtorno. Informam ainda que, em países como o EUA e Canadá, a dislexia é considerada uma deficiência (*learning disability*), mas no Brasil, não é. Porém, existem projetos de lei que pretendem classificá-la assim, a fim de merecer os benefícios já garantidos aos que têm deficiência.

No Brasil, já constatamos que os alunos com TEAp e TDAH são atendidos no ENEM, ou seja, têm apoio garantido para o ingresso nas instituições federais de ensino superior, porém não temos dados no Censo do Ensino superior sobre tais alunos na universidade, conforme já destacado anteriormente. Nesse contexto, nosso trabalho teve como foco investigar as condições para os estudantes com TEAp e TDAH ao ingressarem nas UF de MG e chegarem à terminalidade dos estudos.

É importante esclarecermos que a nomenclatura da Associação Americana de Psiquiatria (APA) foi utilizada pelo fato de ser uma classificação usada internacionalmente e ser utilizada também nos relatórios da equipe de saúde que geralmente detectam e fazem o diagnóstico dos transtornos. Todavia, cabe declarar que nossa compreensão a respeito dos transtornos específicos de aprendizagem não se prende a padrões médicos e ligados à medicação. Compreendemos esses transtornos e os tratamos, neste trabalho, a partir de conceitos de ajustes, acessibilidade e equiparação de oportunidades, todos previstos dentro da proposta do modelo social.

4.3 Compreendendo as funções executivas e as implicações no processo de aprendizagem em estudantes com TDAH e TEAp

Hoje em dia, já sabemos que o funcionamento cerebral é baseado em um modelo conexionista (Mill; Ito; Cole, 2017 *apud* Amaral; Guerra, 2022). No modelo conexionista, segundo Amaral e Guerra (2022, p. 29), “as diversas funções mentais estão relacionadas, não apenas à atividade de determinado circuito neural de uma área cerebral, mas à atividade integrada de circuitos neurais localizados em diferentes

¹¹ Documento Guia para Escolas e Universidades sobre o aluno com dislexia e outros transtornos de aprendizagem (Instituto ABCD, 2021).

áreas cerebrais”. As redes neurais funcionais são o resultado das conexões que acontecem entre uma área e outra, por meio de longos feixes de axônios.

O desenvolvimento de métodos de pesquisa e de técnicas para digitalização de dados, registro de atividade elétrica cerebral, visualização de áreas cerebrais (neuroimagem), estudos de biologia molecular e estabelecimento de interfaces com o sistema nervoso (neurotecnologia), no decorrer do século XX, levaram a descobertas significativas e a grandes avanços no conhecimento sobre o desenvolvimento, a estrutura e a função do sistema nervoso em condições fisiológicas e patológicas (Amaral; Guerra, 2022).

Um entendimento maior sobre como o cérebro funciona e, assim, sobre como nós funcionamos, advém de pesquisas relacionadas aos mais diversos aspectos do funcionamento do sistema nervoso. Amaral e Guerra (2022) afirmaram que as descobertas da neurociência têm trazido contribuições significativas para um conjunto de conceitos das diferentes teorias da Educação e da Psicologia do desenvolvimento humano. Hoje em dia, com as possibilidades trazidas pelos estudos na neurociência, é possível ter uma compreensão mais ampla do que foi trazido pelas pesquisas por meio da observação do comportamento como Wallon (1968), Piaget (1978), Ausubel (1968), Vygotsky (1989), Dewey (1976), já que eles traziam uma antecipação do que hoje a neurociência estuda (Amaral; Guerra, 2022).

Guerra e Cosenza definem as funções executivas como

[...] um conjunto de funções mentais que nos possibilita o planejamento e a execução de ações necessárias para atingirmos objetivos, resolvermos problemas, interagirmos com o mundo diante das mais diversas situações. Assim, elas exercem papel importante na aprendizagem, pois contribuem para que o estudante direcione o seu comportamento para aprender (Cosenza; Guerra, 2011 *apud* Amaral; Guerra, 2022, p. 82).

Basicamente, as três funções mentais reconhecidas como as principais funções executivas (Cosenza; Guerra, 2011 *apud* Amaral; Guerra, 2022; Diamond, 2013 *apud* Amaral; Guerra, 2022) são o controle inibitório, a flexibilidade cognitiva e a memória de trabalho. A partir dessas três funções básicas, outras funções executivas mais complexas podem ser desempenhadas, por exemplo, o planejamento de comportamentos, a flexibilização de ações e pensamentos, a detecção de erros, a avaliação de riscos envolvidos em determinadas ações, a inibição de respostas inapropriadas, a solução de problemas e a metacognição.

Durante uma aula, os estímulos que o estudante recebe chegam ao cérebro pelos órgãos dos sentidos (visão, audição, tato, gustativo, olfativo) e ativam diferentes conjuntos de neurônios que se encontram conectados entre si, e cada um deles envolvido com uma função mental importante para a aprendizagem. A atenção seleciona as informações e o cérebro dá um significado a elas. É necessário que as emoções gerem motivação para que as funções executivas planejem estratégias em favor da aprendizagem. Ao elaborar, repetir, lembrar, recuperar e criar informações, o estudante reativa neurônios e desencadeia a neuroplasticidade. As sinapses promovem modificações das conexões cerebrais e, assim, ativam e consolidam as informações na memória de longa duração. É dessa forma que o cérebro processa a aprendizagem, transformando as experiências vividas em conhecimentos, habilidades e atitudes.

Amaral e Guerra (2022, p. 45) afirmam que, “na perspectiva da neurociência, a aprendizagem resulta de conexões neuronais geradas a partir da atividade de neurônios estimulados pelas informações vindas do ambiente externo e interno”. E é essa nova organização dos circuitos neurais, esse novo padrão, que possibilita novos conhecimentos, novas habilidades, atitudes que modificam os comportamentos, a expressão e atuação no mundo. Para Amaral e Guerra (2022, p. 70), os caminhos dos processos de aprendizagem dependem de diversos circuitos neurais no cérebro, cuja atividade conjunta envolve e desenvolve as funções mentais que são imprescindíveis para qualquer tipo de aprendizagem.

O comportamento e o desempenho de uma pessoa que apresenta déficit nessas funções se tornam ineficientes, afetando a capacidade de manter relações sociais adequadas, pois faz-se necessário estar apto a trabalhar efetivamente com os outros, com as distrações e com as múltiplas demandas do meio.

Consenza e Guerra (2011, p. 89) afirmam que existem indivíduos que apresentam “disfunções executivas”, ou seja, indivíduos com lesões pré-frontais e que podem apresentar uma série de problemas que caracterizam as chamadas “disfunções executivas”.

Reiter, Tucha e Lange (2005) investigaram diversos aspectos das funções executivas em crianças com diagnóstico de dislexia. Seus dados mostraram que as crianças com o transtorno de leitura apresentaram desempenho inferior ao do grupo controle em tarefas de memória de trabalho, fluência verbal e de figuras, e controle

inibitório, quando avaliados por tarefas complexas. Ainda não está claro qual papel esses comprometimentos executivos podem ter na manifestação dos principais sintomas da dislexia. Alguns autores ainda hipotetizaram que seria plausível que alterações executivas, como o comprometimento na memória de trabalho, prejudicassem a compreensão de leitura, tendo menor efeito sobre os processos de decodificação. Algumas evidências, nessa direção, são oferecidas pelo estudo de Cutting *et al.*

Em artigo de revisão, Rebollo e Montiel (2006) consideram e resgatam a proposta de Barkley (1997), aludindo que o TDAH reflete uma alteração no funcionamento executivo, mais especificamente, um prejuízo na habilidade de inibir o comportamento, o que teria consequências diretas sobre o autocontrole do indivíduo.

[...]

As conclusões da revisão de Mahone e Silverman (2008) dão algum suporte às de Nigg (2001). Estes pesquisadores verificaram que a maturação do córtex pré-frontal de crianças com TDAH é atrasada de dois a cinco anos em relação a controles, porém a maturação das áreas motoras primárias destas crianças é adiantada. Ou seja, estes achados sugerem um desenvolvimento neurológico atípico que conduziria a uma excessiva atividade motora dessas crianças e uma falha em inibir tais comportamentos inadequados pelo córtex pré-frontal, ainda imaturo. Também prejuízos atencionais foram relatados em uma amostra não clínica de crianças e adolescentes com sintomas de TDAH (Coutinho *et al.*, 2007).

[...]

Evidências apontam ainda para um comprometimento das habilidades executivas na discalculia ou Transtorno da Matemática (conforme a APA, 2014). Por exemplo, McLean e Hitch (1999) verificaram prejuízo executivo e, de modo mais específico, no subsistema visuoespacial da memória de trabalho em crianças com o transtorno. Balbi (2008) relatou alterações na memória de trabalho associadas ao quadro e, também prejuízos no desempenho atencional. No âmbito nacional, Argollo (2008) constatou que crianças com discalculia apresentaram prejuízo no processamento visuoespacial, memória visual e em atenção e funções executivas, quando comparadas a controles sem o transtorno de aprendizagem (Dias; Menezes; Seabra, 2010, p. 84-86).

Nas áreas da Psiquiatria e Neurologia Infantil, houve vários avanços em termos de compreensão e sistematização de conhecimentos sobre problemas que afetam a saúde, o desenvolvimento e a saúde mental das crianças e adolescentes (Rey, 2015), como comprovamos com os estudos citados acima.

Lombardi *et al.* alertam que tudo isso tem auxiliado no planejamento das intervenções e no emprego dos diferentes recursos terapêuticos pelo setor de saúde. Mas alertam que, na grande maioria das vezes, os recursos farmacológicos não são os mais adequados, apesar de todos os avanços na área dos medicamentos, são mais adequadas as intervenções pedagógicas, psicoterápicas, sociais, da terapia

ocupacional, dentre outras opções (Lombardi *et al.*, 2016). Esses autores também relataram que

[...] diversos estudos têm demonstrado que adolescentes com transtornos de aprendizagem não apenas estão mais propensos a abandonarem os estudos, mas também apresentam maior risco para o uso e o abuso de substâncias alcoólicas e tóxicas e às práticas criminosas e até mesmo do suicídio (Lombardi *et al.*, 2016, p. 7).

Esse relato traz, para nós educadores, uma preocupação muito séria e a responsabilidade de aprofundar os conhecimentos para educarmos de forma mais consciente e adequada às reais demandas desse alunado.

As funções podem se encontrar alteradas no processo neuropsicológico de aprender. Relvas (2022, p. 47) salienta que

No processo neuropsicológico do ato do aprender, assumem papel de mais alta importância a atenção, a memória e as funções executivas, bem como os distúrbios atencionais e das funções corticais de percepção, planejamento, organização e inibição comportamental. Por outro lado, a memória é essencial em todos os processos de aprendizagem, e seus distúrbios não permitem reter as informações.

Cientes dessas informações é fundamental que os educadores compreendam que o ato de aprender está diretamente conectado ao funcionamento executivo do indivíduo, à sua capacidade de manter atenção, à efetividade dos tipos de memória, às condições de funcionamento das funções corticais de percepção, planejamento, organização e à inibição comportamental.

Para que sejam assegurados os direitos dos estudantes com TEAp e TDAH, faz-se necessária uma maior clareza em termos da legislação e das políticas públicas atuais. Nesse sentido, Amaral e Guerra (2022) elaboraram um infográfico sobre as contribuições da neurociência educacional para pais, professores, gestores e os próprios estudantes com TEAp. Dentre as informações presentes nesse material, destacamos as seguintes:

Os estudantes devem utilizar de práticas de estudo que potencializam sua aprendizagem. Os professores devem usar técnicas de aprendizagem inovadoras e efetivas.

Os gestores devem desenvolver uma gestão educacional e políticas públicas para melhoria dos resultados.

Os pais devem criar condições e interações favoráveis ao desenvolvimento pleno das crianças e jovens (Amaral; Guerra, 2022, p. 39).

Para finalizar esta discussão, assinalamos que para Amaral e Guerra (2022), a neurociência educacional se trata de uma educação baseada em evidências científicas que devem nortear as ações de cada um dos envolvidos no processo: estudantes, professores, gestores e pais.

4.4 O Modelo social da deficiência

O modelo médico da deficiência a compreende a partir de um fenômeno biológico (França, 2013). Dele provém o documento da Classificação Internacional de Doenças (CID-10), denominado *Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens: um manual de classificação das consequências das doenças* (CIDID), o qual tem o propósito de classificar as condições crônicas de saúde decorrentes de doenças. Alguns autores consideram também o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), ambos ancorados na perspectiva organicista (França, 2013; Milian *et al.*, 2013). Entender a deficiência, na perspectiva do modelo médico, consiste em localizá-la como sinônimo de doença que necessita ser curada. Além disso, os critérios para se definir o que é considerado deficiência são estabelecidos por normas e pelos desvios das normas, (Gesser, 2019), (Foresti; Bousfield, 2022, p. 657).

A partir dos movimentos da contracultura, das minorias e da luta pela igualdade de direitos humanos nas décadas de 1960, 1970 e 1980, uma nova perspectiva política, social e teórica em relação à deficiência denominada “modelo social” surgiu e se consolidou nesse momento histórico (Bisol; Pegorini; Valentini, 2017).

Essa abordagem surgiu nos anos 1960, no Reino Unido, por iniciativa de pessoas com deficiência reunidas no chamado *Social Disability Movement* (Union of the Physically Impaired Against Segregation, 1976), e provocou reviravolta nos modelos tradicionais de compreensão da deficiência ao retirar do indivíduo a origem da desigualdade, experimentada pelas PcD, e devolvê-la à sociedade. É uma corrente teórica e política que se contrapõe ao modelo médico dominante. O sociólogo Paul Hunt (pessoa com deficiência física) foi quem encabeçou o movimento e o modelo social da deficiência foi elaborado por mais pessoas com deficiências, com a finalidade de discutir as limitações sociais para além das questões médicas.

A assimilação das pessoas com deficiência (PcD) pela sociedade passou por diversas etapas. Um total de quatro fases descreve esse percurso histórico, a saber:

a) fase de eliminação/exclusão; b) fase de assistencialismo/segregação; c) fase da integração; d) fase da inclusão (Furtado; Pereira-Silva, 2014; Tisescu; Santos, 2014).

Na fase da eliminação/exclusão, propagava-se uma política eugênica, ou seja, a pessoa com deficiência era totalmente excluída do contato social. Essas pessoas carregavam uma simbologia de impureza e castigo divino, sendo consideradas inúteis e incapazes perante a sociedade. Na segunda fase, pautada pela caridade, predominava o isolamento em instituições que ofereciam cuidados básicos às PcD, caracterizando o assistencialismo/segregação. Na fase seguinte, da integração, as PcD passaram a ser *toleradas* em sociedade, apesar de terem garantidos por lei o direito ao aprendizado e a participação na sociedade. Tratava-se de uma inserção no ensino comum, no qual as PcD passavam a ser integradas. Na fase da inclusão, quarta e última fase, as PcD passam a ser indivíduos detentores de direitos equitativos (Furtado; Pereira-Silva, 2014; Tisescu; Santos, 2014).

No Brasil, ainda são incipientes os estudos sobre o modelo social, em comparação aos estudos internacionais, Bampi; Guilherm; Alves (2010) e Santos (2008). Modelos para compreensão dessa temática foram surgindo em períodos distintos.

Os agentes interessados em desnaturalizar a deficiência como entendida pelo Modelo Biomédico contrapuseram seus princípios e ofereceram um modo de compreensão da deficiência e do modo como deve ser tratada. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2007), adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006, em reunião da Assembleia Geral para comemorar o Dia Internacional dos Direitos Humanos, é um marco para muitos militantes da justiça e equidade sociais e para seu público destinatário.

O modelo social de compreensão da deficiência dispõe que a maior intervenção a ser feita não é mais no nível do indivíduo e suas lesões, mas na sociedade que é incapaz de abarcar a totalidade de diversidades (Foresti; Bousfield, 2022). Os referidos autores refletem que o modelo social passa a compreender a deficiência na esfera social, na qual o indivíduo não carrega a responsabilidade por sua condição. As PcD passariam a exercer sua independência, pois todas seriam capazes disso na medida em que todas as barreiras sociais fossem retiradas. No entanto, os mesmos autores advertem que nem todas as PcD vão conseguir realizar algumas funções, independentemente da ausência de barreiras sociais.

Na nossa percepção, o modelo social compreende o indivíduo em si e entendemos que a sociedade é que precisa modificar as suas condições, garantindo acessibilidade a todos os membros. Não se pode deixar de considerar a lesão ou o transtorno, mas a sociedade precisa arcar com sua responsabilidade de olhar o indivíduo, buscando garantir sua plena participação social.

4.5 As barreiras e a importância da acessibilidade no processo de aprendizagem para estudantes com TEAp e TDAH

A partir do movimento que gerou o modelo social da deficiência, ou mesmo, paralelo a esse movimento, impõe-se a importância de analisar as barreiras existentes e como garantir a acessibilidade.

As barreiras são esclarecidas no inciso IV do art. 3º da LBI como:

Art. 3º [...] IV - 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 (Brasil, 2015a).

Essa perspectiva de se atentar às barreiras que são elucidadas nessa legislação quebra o paradigma da deficiência como fator limitador para as ações do indivíduo nos diversos espaços na sociedade. Além do mais, aponta a importância de garantia de acessibilidade para uma melhor interação, participação e empoderamento da pessoa com deficiência.

Ainda, na Lei Brasileira de Inclusão, logo após o inciso IV, são apresentados os tipos de barreiras que devem ser evitadas e removidas para garantia de plena participação e condições de equidade na educação e na vida em sociedade, sendo elas:

- 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; (Brasil, 2015a).

Se, até então, não se encontravam claras quais barreiras precisam ser removidas, nesse momento, elas passam a ser elencadas e definidas. Elucida-se que não são apenas barreiras arquitetônicas e urbanísticas, mas todas as demais barreiras na comunicação, na informação, nas atitudes e nos comportamentos, bem como nas questões tecnológicas. A falta de referência às barreiras metodológicas foi, por nós, sentida nessa lei, pelo fato de ser esse o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Na nossa opinião, seria importante já ser citada nesse momento.

A acessibilidade se apresenta definida no art. 2º, inciso I, e pode ser entendida como:

Art. 2 [...] I - condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015a).

Ao trazer a perspectiva de eliminação das barreiras, a lei confirma o que se baseia no modelo social, ou seja, na perspectiva de se trabalhar na educação inclusiva dentro desse parâmetro de garantir equidade e equiparação de oportunidades.

A acessibilidade vem sendo apontada por Sasaki (1999) em suas mais diversas dimensões: atitudinal, metodológica, arquitetônica, instrumental, comunicacional e programática. Sasaki carregou a bandeira de que as normas sobre equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência se dariam através da acessibilidade e, em seu ponto de vista, elas já haviam sido adotadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas em sua 48ª sessão, em 20 de dezembro de 1993 (Resolução 48/96).¹²

¹² **Declaração de Manágua, de 3 de dezembro de 1993.** No dia 3 de dezembro de 1993, por ocasião do lançamento do projeto “Crescer Juntos na Vida Comunitária” e sob os auspícios da Cilpedim (Confederação Interamericana da Inclusion International), do IIA (Instituto Interamericano da Criança) e da CACL (Associação Canadense para a Vida Comunitária), reunimo-nos na cidade de Manágua, República da Nicarágua, como delegados de 39 países das Américas, incluindo pessoas com deficiência, crianças, jovens, famílias, profissionais e representantes governamentais (Nações Unidas, 1993).

Entretanto, muda-se o foco, muda-se o olhar: não é mais a deficiência do estudante que é considerada como barreira, o olhar passa a estar voltado para a forma como a sociedade se organiza para atender as pessoas. Assim, no caso específico do estudante com deficiência, a instituição de educação deve garantir condições de equiparação de oportunidades, a fim de não impor barreiras no processo educacional do aluno com Necessidades Educacionais Especiais.

Reis (2005) discorre sobre o fato de “o olhar do senso comum é o olhar das limitações, das dificuldades, das incapacidades” e nos alerta para a responsabilidade, como educadores, em desenvolver um olhar diferenciado para o estudante com NEE: “como educadores, precisamos desenvolver o olhar para as potencialidades, que é o de quem acredita, confia e se posiciona ao lado, para caminhar junto ao aluno, buscando recursos para enfrentar o desafio do processo educacional inclusivo” (Reis, 2005, p. 40).

Essa mudança de olhar preconiza o que chamamos hoje de acessibilidade em todo o processo educacional, compreendendo-se o ser humano como indivíduo único e que precisa de um olhar diferenciado em relação às suas demandas e possibilidades.

4.5.1 Acessibilidade a ser garantida na Educação Superior

Analisamos o Programa Incluir 2008, o documento orientador (Brasil, 2013) e, depois, o Documento orientador das comissões de avaliação *in loco* (Brasil, 2016b). Realizamos tal procedimento, a fim de buscar o que se orienta para as instituições de educação superior com enfoque em acessibilidade.

Segundo o documento (Brasil, 2016b), a promoção de acessibilidade por parte da IES para o público-alvo da educação especial na educação superior requer a manifestação do sujeito para determinar o tipo de estratégia a ser empregada (Brasil, 2016b). Porém, sugere alguns aspectos que podem ser analisados pelo(a) avaliador(a) para constatar a acessibilidade:

Acessibilidade atitudinal, Acessibilidade arquitetônica, Acessibilidade metodológica, Acessibilidade programática, Acessibilidade instrumental, Acessibilidade nos transportes, Acessibilidade nas comunicações, Acessibilidade digital (Brasil, 2013).

É importante observar que, desde 2013, todos esses aspectos da acessibilidade já fazem parte das diretrizes de avaliação e credenciamento de Instituições. Assim, espera-se, agora, que as universidades já devam ter todas essas questões bem resolvidas.

O documento orientador da comissão de avaliação *in loco* (2016) vem especificar ainda mais quais são os aspectos a serem avaliados e enumera aspectos a serem observados para cada uma das deficiências, a saber, as sensoriais: visual e auditiva), as físicas e neuromotoras, a deficiência múltipla. Essas são as categorias e os detalhes dentro de cada categoria:

Acervo em formato especial ...
 visual ...
 Banheiros adaptados ...
 Bebedouros e lavabos adaptados ...
 Interlocutor de leitura orofacial ...
 Libras ...
 Mobiliário adaptado ...
 Programa de reserva de vagas...
 Rampa de acesso com corrimão
 Rampa com inclinação, largura, corrimão e rodapés adequados, bem como piso antiderrapante.
 Recursos de tecnologia assistiva disponíveis às pessoas com deficiência
 Sinalização sonora
 Sinalização visual
 Softwares para leitura de pessoas com baixa visão. (Brasil, 2013).

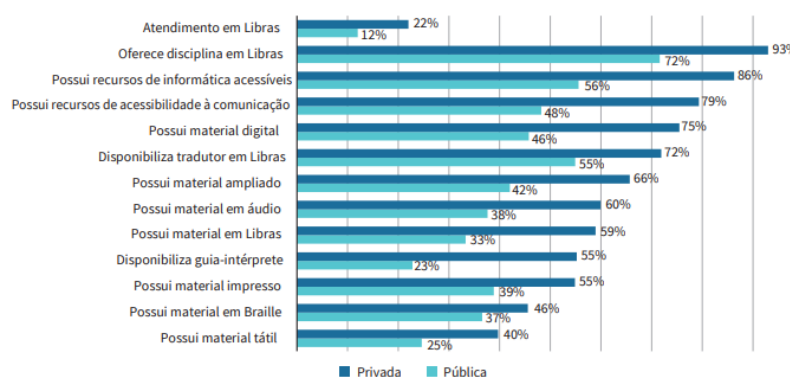
A partir dessas categorias, esse documento traz todos os itens que os avaliadores de cursos e faculdades devem analisar quando realizarem avaliação *in loco* nas IES. O documento foi atualizado em 2015 pela Nota Técnica Daes/Inep 025/2015. Ressalta-se que, nesse documento, estão sendo cobrados os itens de acessibilidade arquitetônica para pessoas com mobilidade reduzida e para pessoas com TEA.

A acessibilidade, conforme o censo da Educação Superior de 2022, está definida como:

Acessibilidade é assegurar às pessoas com deficiência e mobilidade reduzida o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico/arquitetônico, ao transporte, à informação e à comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural, com autonomia, independência e segurança. As medidas para a promoção da acessibilidade devem incluir a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras (INEP, 2023).

Do total de cursos de graduação, em 2022, 93,9% (42.189), Gráfico 7, informam garantir condições de ensino aprendizagem para pessoas com deficiência. Cabe pontuar que a acessibilidade de conteúdo consiste na utilização de recursos para viabilizar a acessibilidade aos conteúdos, tais como textos impressos com caracteres ampliados e em formato especial (INEP, 2023).

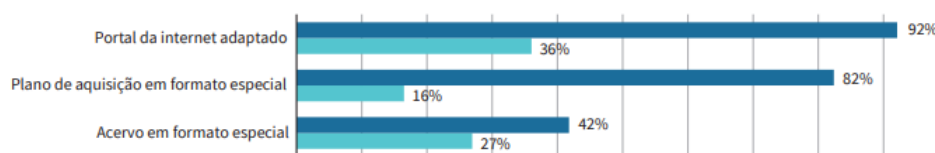
Gráfico 6 - Percentual de cursos que garantem condições de acessibilidade, segundo o tipo e a categoria administrativa – Brasil - 2022



Fonte: (INEP, 2022a).

Quanto aos recursos de tecnologia assistiva disponíveis às pessoas com deficiência, o Gráfico 7 apresenta o percentual de cursos, por categoria administrativa, que possuem os correspondentes itens. Para todos os itens listados, o percentual apresentado pela categoria privada supera o da categoria pública. Os itens mais comuns no atendimento à acessibilidade aos conteúdos são: oferta de disciplina em Libras (93% de cursos privados e 72% de cursos públicos), recursos de informática acessíveis (86% de cursos privados e 56% de cursos públicos), recursos de acessibilidade à comunicação (79% de cursos privados) e disponibilização de tradutor de Libras (55% de cursos públicos). No que diz respeito às bibliotecas, do total de 9.466 unidades declaradas ao Censo Superior 2022, 9.163 (96,8%) informaram oferecer condições de acessibilidade, conforme expõe o Gráfico 8.

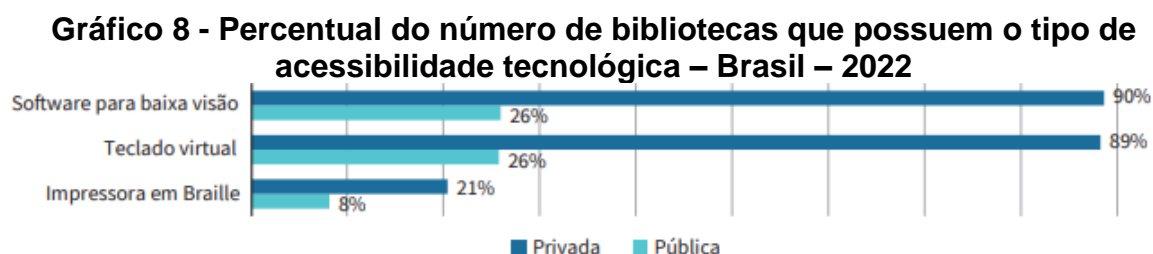
Gráfico 7 – Percentual do número de bibliotecas que possuem o tipo de acessibilidade conteúdo – Brasil - 2022



Fonte: (INEP, 2022a).

No caso da acessibilidade de conteúdo da biblioteca, o Gráfico 8 ilustra que a situação das IES privadas é mais favorável que a das IES públicas, em 2022. Ainda, evidencia que 92% das IES privadas e 36% das públicas possuem portal da internet adaptado; 82% das privadas e 16% das públicas possuem plano de aquisição em formato especial; e 42% das privadas e 27% das públicas possuem acervo em formato especial.

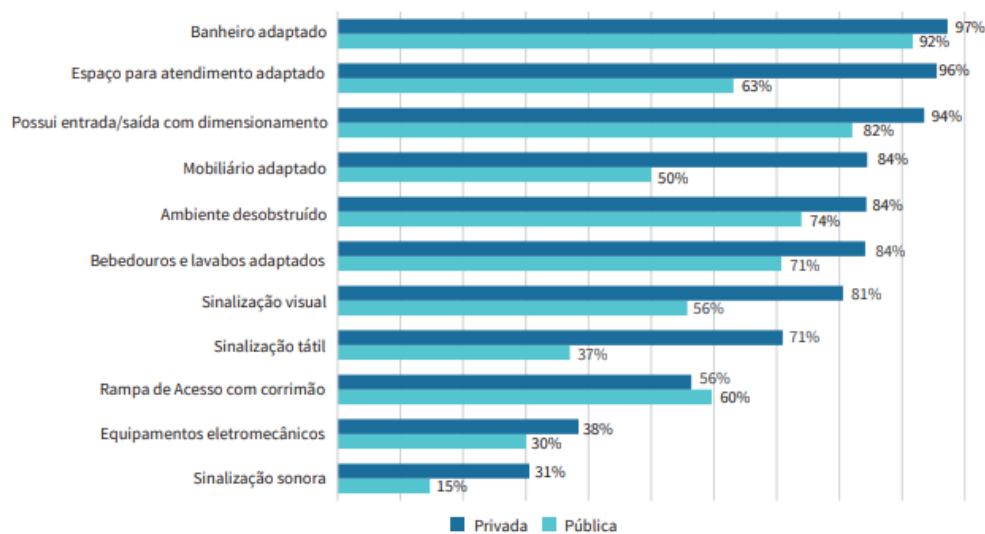
A acessibilidade tecnológica, por sua vez, compreende equipamentos, produtos, softwares, sistemas e aplicações capazes de contribuir para o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, de modo a viabilizar a acessibilidade aos conteúdos (INEP, 2023), conforme expõe o seguinte gráfico:



Fonte: (INEP, 2022a).

O Gráfico 9 ilustra o percentual de bibliotecas que possuem itens de acessibilidade tecnológica, por categoria administrativa, em 2022. O total de 90% das bibliotecas privadas e 26% das públicas registraram possuir software para baixa visão; 89% das privadas e 26% das públicas declararam possuir teclado virtual; e 21% das privadas e 8% das públicas informaram possuir impressora em Braille. Repete-se, portanto, uma maior cobertura por parte da categoria privada no que se refere à acessibilidade tecnológica das bibliotecas.

Gráfico 9 – Percentual do número de locais de oferta que possuem algum tipo de acessibilidade arquitetônica ou física – Brasil - 2022



Fonte: (INEP, 2022a).

Do total de locais de oferta, em 2022, 78,5% (36.798) informaram possuir condições de acessibilidade arquitetônica ou física. A acessibilidade arquitetônica ou física corresponde à ausência de barreiras e obstáculos em edifícios, rodovias, vias, meios de transporte e outras instalações internas e externas, inclusive escolas, residências, instalações médicas e local de trabalho (INEP, 2023). Quanto à acessibilidade arquitetônica ou física, o Gráfico 10 apresenta o percentual de locais de oferta, por categoria administrativa, que possui as correspondentes opções. E, novamente, constata-se que as instituições de ensino superior particulares, apresentam uma melhor performance nesses itens em relação às públicas.

Enfim, nos documentos oficiais pesquisados, que dizem respeito às orientações e à avaliação para inclusão nas IFES, pouco se trata de aspectos de ajustes para pessoas com TDAH/TEAp.

4.5.2 Acessibilidade metodológica e atitudinal no Ensino superior

O que impera a partir do modelo social da deficiência é a eliminação de toda e qualquer barreira em prol da inclusão e da participação plena da pessoa com deficiência na sociedade. E não seria diferente no ensino superior, pois a garantia da acessibilidade irá permitir que o estudante com NEE tenha condição de equiparação de oportunidades. Em nenhum momento, vamos pensar em vantagens, mas em equiparação.

As políticas de acessibilidade têm o objetivo de implementar medidas para a adaptação do contexto acadêmico às necessidades dos alunos com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento, entre elas o TEAp. Sasaki (2005, p. 23, **grifo nosso**) classifica a acessibilidade em seis dimensões:

Acessibilidade arquitetônica: sem barreiras ambientais físicas nos recintos internos e externos e nos transportes coletivos.

Acessibilidade comunicacional: sem barreiras na comunicação interpessoal (face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braille, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, notebook e outras tecnologias assistivas) e na comunicação virtual (acessibilidade digital).

Acessibilidade metodológica: sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação do todo de cada aluno, novo conceito de avaliação de aprendizagem, novo conceito de educação, novo conceito de logística didática etc.), de ação comunitária (metodologia social, cultural, artística etc. baseada em participação ativa) e de educação dos filhos (novos métodos e técnicas nas relações familiares etc.).

Acessibilidade instrumental: sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo (lápiz, caneta, transferidor, régua, teclado de computador, materiais pedagógicos), de atividades da vida diária (tecnologia assistiva para comunicar, fazer a higiene pessoal, vestir, comer, andar, tomar banho etc.) e de lazer, esporte e recreação (dispositivos que atendam às limitações sensoriais, físicas e mentais etc.).

Acessibilidade programática: sem barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias, resoluções, medidas provisórias etc.), em regulamentos (institucionais, escolares, empresariais, comunitários etc.) e em normas de um geral.

Acessibilidade atitudinal: por meio de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações.

Essa classificação é apenas um norte para adentrarmos ao tema da acessibilidade, pois, nesse momento, vamos nos dedicar aos dois tipos de acessibilidade que, provavelmente, são mais utilizados no caso de estudantes com TEAp, a saber, a acessibilidade metodológica e a acessibilidade atitudinal.

Quanto à acessibilidade atitudinal, o que mais preocupa é que o estudante seja exposto pelas suas dificuldades diante da turma, bem como as situações embaraçosas pelas quais os estudantes com TEAp, já com baixa estima, sentem-se ridicularizados e/ou diminuídos por não terem o mesmo resultado que os demais colegas. Nesse aspecto, a ação recomendada é realmente trabalhar com a comunidade discente, docente e funcionários nas instituições, a fim de evitar tais

desconfortos. Ademais, o fato de negar a equiparação de oportunidade, que é direito do estudante com TEAp, constitui-se uma barreira atitudinal.

Quanto à acessibilidade metodológica, Glat e Blanco (2007, p. 16) apresentam fatores que devem ser observados pelas instituições de ensino, sendo eles: “realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas”.

Para a acessibilidade metodológica, deve-se considerar a diversidade de características dos estudantes para que se possa derrubar os obstáculos no processo de ensino-aprendizagem. Para uma acessibilidade metodológica efetiva, é preciso uma reestruturação das estratégias educativas da universidade, de modo a criar, além da oportunidade de acesso ao ensino superior às pessoas com TEAp, fazem-se necessárias condições para permanecerem na instituição e aprenderem conforme suas possibilidades.

A Lei nº 14.524/2021 apresenta, de forma muito genérica, o apoio que deve ser disponibilizado aos estudantes com TDAH e TEAp, no parágrafo único do art. 1º:

[...] 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 (Brasil, 2021a).

Infelizmente, a lei não traz maiores detalhes do que deva ser apresentado como o acompanhamento integral e as orientações ao ensino. Um projeto de lei que busca alterar a legislação, PL 981/2024 em 10/05/2024, foi recebido pelo Conselho de Educação apensado ao PL-5185/2019. A proposta altera a Lei nº 14.254/21, que trata do acompanhamento integral para alunos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Na proposta desse projeto de lei, o texto prevê que as instituições de educação superior públicas e privadas assegurarão a esses alunos:

- atendimento integral e individualizado;
- disponibilização de aulas complementares ou de reforço oferecidas em meio que lhes favoreça o aprendizado;
- flexibilização da forma de apresentação de trabalhos individuais, respeitada a escolha do educando por atividade alternativa à exposição oral;

- realização de provas e exames em ambiente apropriado e em tempo adequado à condição do educando;
- garantia de acompanhamento de trabalhos de conclusão de curso por professores capacitados para lidar com necessidades específicas do orientando;
- sigilo e respeito à condição de pessoa com transtornos específicos de aprendizagem e do desenvolvimento neurológico (Brasil, 2022).

A partir da nossa experiência como educadoras na área da inclusão, podemos confirmar que esses recursos e ações previstos no PL 981/2024 têm sido os mais usados até então.

A fim de organizar as estratégias a serem disponibilizadas, podemos dividi-las em eixos de ação:

- a) Recursos e Didática em sala de aula – meios que devem ser utilizados a fim de auxiliar o aluno a manter sua atenção e acompanhar o conteúdo: fala, toques, lembretes, recados no quadro, posição na sala de aula, aplicação prática do conhecimento, entre outros;
- b) Meios diferenciados de avaliação: variar e enriquecer as formas de avaliar o conhecimento, aplicando não somente provas objetivas, mas também trabalhos, pesquisas de campo, apresentações em sala, participação em discussões. Acrescenta-se, aqui, o tempo extra para as avaliações bem como o espaço diferenciado e com menos distratores para a realização das provas, bem como o leitor e copista, quando necessário;
- c) Apoio organizacional: suporte e apoio que podem ser disponibilizados diariamente ou alguns dias da semana, auxiliando o aluno a se organizar. Uso de uma rotina pré-estabelecida com o aluno, a qual deve seguir diariamente. Uso de recursos de tecnologia para agendar os compromissos, com lembretes, toques, alarmes, entre outros;
- d) Suportes terapêuticos: atendimentos psicológicos, psicopedagógicos, terapêutico ocupacional, de forma a auxiliar o estudante a trabalhar seus sentimentos, e a utilização de recursos e estratégias no cumprimento de suas responsabilidades.

Esses suportes precisam ser usados para garantir que a produtividade e a aprendizagem dos estudantes com TFE não sejam prejudicados em função de suas

dificuldades com a atenção, funções executivas e com a leitura e escrita ou com as funções matemáticas.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

O risco só tem sentido quando o corro por uma razão valiosa, um ideal, um sonho mais além do risco mesmo. (Freire, 1995)

5.1 Orientações metodológicas para a pesquisa

A orientação fundamental, nesta investigação, concentrou-se em um estudo comparativo entre as 11 UF de MG para a compreensão do processo de efetivação das políticas de inclusão de estudantes com TEAp e das metodologias de acessibilidade, bem como o impacto delas no processo de equiparação de oportunidades nas UF de MG.

No delineamento do percurso metodológico para a presente pesquisa, foram eleitos instrumentos que possibilitassem a análise e a compreensão do processo de inclusão de alunos com TEAp nas Universidades Federais Mineiras. Para a realização desta pesquisa, optou-se pela utilização da abordagem qualitativa, lançando mão de informações disponíveis nos sítios eletrônicos e de informações das entrevistas realizadas com os coordenadores dos núcleos de acessibilidade e inclusão.

No que se refere à pesquisa qualitativa, objetivou-se proceder a um Estudo de Caso que, segundo Bogdan e Biklen (1994), consubstancia-se em uma estratégia metodológica, sendo por eles considerada como o delineamento mais adequado para a investigação qualitativa de um fenômeno, no âmbito de um contexto real, no qual os limites entre o fenômeno e o contexto são, claramente, percebidos e estudados. O Estudo de Caso consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, família, grupo, comunidade ou instituição.

No desenvolvimento do trabalho, utilizou-se a pesquisa bibliográfica sobre a legislação e políticas públicas vigentes que dão suporte à educação inclusiva de estudantes com TEAp e TDAH no Ensino Superior. Orientação fundamental nesta investigação que se concentrou na análise e na compreensão do processo de inclusão desses estudantes nas UF de MG. A pesquisa pretendeu responder a algumas questões específicas que se relacionam, direta ou indiretamente, com as práticas educacionais e pedagógicas pertinentes na inclusão de estudantes com TEAp nas UF de MG e sua consonância com a legislação e as políticas inclusivas no Brasil.

A pesquisa pode ser compreendida também como um estudo comparativo por abranger as onze UF de MG e por levantar a situação delas diante de uma possível

reorganização da inclusão de estudantes com NEE, apesar das grandes diferenças existentes entre as instituições. Quando se realiza uma comparação, busca-se evidenciar aqueles aspectos que distinguem os elementos comparados. A comparação pode ser considerada como inerente ao processo de construção do conhecimento nas ciências sociais. Schneider e Schimitt (1998) afirmam que é lançando mão de um tipo de raciocínio comparativo que podemos descobrir regularidades, perceber deslocamentos e transformações, construir modelos e tipologias, identificar continuidades e descontinuidades, semelhanças e diferenças, e explicitar as determinações mais gerais que regem os fenômenos sociais.

Optamos pela utilização de mais de uma fonte de informação e foi necessário fazer uso da estratégia da triangulação, recorrendo para isso a vários dados coletados em diferentes momentos e provenientes de diferentes informantes nesta pesquisa. Para Souza e Zioni (2003), a triangulação surge da necessidade ética para confirmar a validade dos processos.

Os dados utilizados na pesquisa da legislação e de políticas públicas em relação à educação inclusiva, a pesquisa documental nos sítios eletrônicos e informações colhidas das entrevistas semiestruturadas, associados à experiência da pesquisadora em uma instituição de ensino superior privada com contatos com as instituições públicas, favoreceram o conhecimento do objeto pesquisado.

Nossa opção pelo estudo exploratório se justifica por se tratar de um levantamento sobre o processo de reorganização das UF de MG para o cumprimento das determinações legais para inclusão de alunos com TEAp no ensino superior, bem como os impasses e dilemas em face da educação inclusiva ao longo dos últimos anos. Procuramos retratar a realidade de forma completa e profunda, buscamos investigar as dimensões presentes nessa situação, sem deixar de enfatizar os detalhes, as circunstâncias específicas que favoreceram uma maior apreensão do todo.

Lembramos que os resultados advindos deste estudo exploratório podem ser parcialmente generalizados, uma vez que se referem às UF de MG. No tópico subsequente, apresentamos o processo da escolha do *lócus* de pesquisa, bem como o recrutamento dos sujeitos que compuseram o estudo.

5.2 Escolha do campo de investigação e seleção dos sujeitos

O contexto estudado deve ser tomado como unidade significativa do todo, em nosso caso, universidades brasileiras, e como um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação (Chizotti, 2003). Desse todo, o cenário para realização desta pesquisa diz respeito a uma parte, que é o conjunto das universidades federais de Minas Gerais, compreendendo um total de onze universidades, em consonância com o problema da pesquisa e a escolha do tema da inclusão de estudantes com TEAp proposto.

Como sujeitos informantes desta pesquisa, os escolhidos foram os coordenadores (professores ou técnicos educacionais) que atuam no processo de inclusão nessas universidades, nos núcleos de inclusão e acessibilidade. Essa escolha se deu por serem essas as pessoas que poderiam fornecer informações acerca do processo de implementação da inclusão de pessoas com TEAp em cada uma dessas instituições. Ainda, foi realizado um levantamento prévio das instituições federais do estado de MG e definimos por manter as onze universidades pesquisadas anteriormente, em 2010, da pesquisa que subsidiou a dissertação do mestrado realizado pela autora (Reis, 2010).

Tal recorte foi realizado, sabendo, de antemão, que essas instituições já tinham seus núcleos de acessibilidade e inclusão, conforme dados da pesquisa realizada pela autora deste estudo em 2010 e ao respectivo acompanhamento dessa realidade nos anos seguintes até o presente momento. Somado a isso, entendemos que a reorganização do processo de inclusão nessas instituições seria um instrumento de análise da efetivação de ações em cumprimento à eliminação de barreiras e à garantia de acessibilidade, equiparação de oportunidades, bem como das políticas públicas referentes à inclusão de pessoas com NEE no Ensino Superior.

A primeira parte da pesquisa considerou os documentos disponibilizados nos sítios eletrônicos das UF de MG, nos quais coletamos os seguintes dados:

- a) Nome atual dos núcleos, endereço, telefone e e-mail;
- b) Estrutura de funcionamento dos núcleos;
- c) Pró-reitoria onde se encontram instalados;
- d) Ano de criação e ano de alteração dos núcleos;
- e) Atividades realizadas pelos núcleos;

f) Público-alvo de atendimento dos núcleos de inclusão.

Terminada essa parte, os dados coletados foram tabulados e organizados de forma a termos um panorama da realidade quanto à inclusão dos estudantes com TEAp nas onze UF de MG.

Na segunda parte da pesquisa, foram realizados contatos por e-mail e ligação telefônica todos os núcleos de acessibilidade e inclusão nas 11 UF de MG, no período de abril a junho do ano de 2024. Mediante esse primeiro contato, foi feito o convite para participar desta pesquisa, bem como fazer o agendamento das entrevistas. A relação do nome de cada universidade, seus núcleos, sítios eletrônicos e contatos estarão disponibilizados no Apêndice A. No quadro, a seguir, consta a relação das universidades participantes deste estudo:

Quadro 12 - Relação das universidades que participaram da pesquisa

Nome das onze UF de MG lócus da pesquisa	Sigla
Universidade Federal de Alfenas	UNIFAL-MG
Universidade Federal de Itajubá	UNIFEI
Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF
Universidade Federal de Lavras	UFLA
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG
Universidade Federal de Ouro Preto	UFOP
Universidade Federal de São João Del-Rei	UFSJ
Universidade Federal de Uberlândia	UFU
Universidade Federal de Viçosa	UFV
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	UFTM
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	UFVJM

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir desse momento, foram atribuídas letras aleatórias às UF de MG para manter sigilo quanto às informações divulgadas nas pesquisas.

Conseguimos realizar sete entrevistas com as coordenadoras dos núcleos das universidades C, D, E, F, G, J e K. Três das quatro universidades não entrevistadas A, B e I responderam, por meio de mensagem eletrônica, via e-mail, que se encontravam de greve e não poderiam responder. A Universidade H não respondeu aos e-mails e nem atendeu as chamadas por telefone. Acreditamos que isso aconteceu devido ao fato de estarem em greve, no período de contatos.

Todo o processo de realização das entrevistas e tabulação dos dados se deu no espaço dos meses de abril a junho de 2024. Muitas tentativas foram realizadas com o intuito de entrevistarmos as quatro universidades faltantes, mas o estado de greve nos impossibilitou.

Consideramos o número de universidades entrevistadas como suficiente para fechamento desta pesquisa, pois, devido à greve nesse período nas UF de MG, não seria mesmo possível conseguir realizar em todas e, infelizmente, não haveria mais tempo hábil para realizar as entrevistas faltantes, a tabulação de dados e a escrita final deste estudo. A greve aconteceu entre fevereiro e junho de 2024 nas UF de MG, mas nem todas as universidades estavam com a equipe dos NAIs em estado de greve, porque alguns funcionários desses Núcleos são terceirizados e nem todos aderiram à greve.

Observamos que as coordenadoras dos núcleos entrevistados são todas do sexo feminino. Em três dessas sete universidades entrevistadas, a reunião aconteceu com a coordenadora e mais uma funcionária do NAI.

5.2.1 A pesquisa bibliográfica

Essa etapa consistiu num levantamento da bibliografia referente ao tema inclusão de pessoas com NEE no Ensino Superior, especificamente sobre os transtornos específicos de aprendizagem e atenção, e sobre a legislação e as políticas públicas relacionadas à inclusão no Ensino Superior.

Analisamos os artigos (especificamente o resumo de cada um) encontrados na literatura científica utilizando a metodologia de Análise de Conteúdo, de Bardin (2016), a qual consiste em

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens (Bardin, 2016, p.48).

Assim, os artigos coletados foram analisados inicialmente a partir de uma codificação em unidades de registros, seguida pela classificação desses elementos em categorias, e inferência dos resultados com base nas hipóteses feitas na pesquisa.

Mais especificamente, os dados foram tabulados, categorizados e analisados pelas pesquisadoras. Nesta etapa da pesquisa, fizemos a análise de conteúdo com

base em Bardin (2016), conforme as seguintes fases propostas pelo autor: a) organização da análise; b) codificação; c) categorização; d) tratamento, inferência e a interpretação dos resultados. A primeira delas organiza a análise em torno de três aspectos cronológicos, a saber: i) pré-análise, que configura a seleção dos dados, a formulação das hipóteses e dos indicadores que irão nortear o resultado; ii) a exploração do material e; iii) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Já os itens b e c serão trabalhados quase que simultaneamente já que, nas palavras, de Bardin (p.133 e p.147), “a codificação é uma transformação dos dados brutos do texto [...] que por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do seu conteúdo” e “a categorização dos dados é uma operação de classificação de elementos [...] seguida por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos”. Dessa forma, realizamos a codificação por meio da categorização e agrupamento das respostas.

Essa perspectiva considerou o texto de Cervo e Bervian (1975). Na ótica desses estudiosos, qualquer tipo de pesquisa em qualquer área do conhecimento supõe e exige pesquisa bibliográfica prévia, quer para o levantamento da situação em questão, quer para a fundamentação teórica ou, ainda, para justificar os limites e contribuições da própria pesquisa.

A revisão da literatura sobre a inclusão escolar de alunos com NEE no ensino superior constituiu parte fundamental deste trabalho. Nesse sentido, autores como: Cury (2002b), Mazzotta (2005), American Psychological Association (2023), Pinheiro (2003), Mendes (2006), Mittler, (2003), Coll, Marchesi e Palácios (2005), Relvas (2022), Smith e Strick (2007), ofereceram contribuições para reflexão sobre o desenvolvimento do processo inclusivo no Brasil e, especificamente, no Ensino Superior, para análise crítica desse processo em face do contexto sociopolítico brasileiro nos últimos anos.

O levantamento da legislação pertinente à área, ou seja, referente à primeira etapa da pesquisa, compreendeu os anos de 1980, quando surgiram os movimentos mundiais pelo direito das pessoas com deficiências, até o ano de 2021, quando foi promulgado o Decreto nº 14524, que tratou sobre a inclusão de estudantes com Transtornos de déficit de atenção, dislexia e outros transtornos de aprendizagem.

5.2.2 A pesquisa documental

Para Ludke e André (1986), a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. A fim de se compreender a realidade já existente nas UF de MG, dedicamo-nos a realizar um levantamento prévio de cada núcleo, no sítio eletrônico de cada uma das onze universidades, a fim de compreender como o processo de inclusão dos estudantes com TEAp estava ou não acontecendo. Essa etapa foi realizada no segundo semestre de 2023 e atualizada nos meses de janeiro a março de 2024, pois nesse período foram constatadas alterações nos núcleos.

5.2.3 Entrevista

Babbie (2003) destaca que, para o estudo e a compreensão de determinado fenômeno social, o pesquisador terá maior possibilidade de acertar utilizando-se de mais de um instrumento de pesquisa. Todas as onze UF de MG foram contatadas, a fim de serem convidadas para participar da pesquisa e, por conseguinte, das entrevistas semiestruturadas com os coordenadores dos núcleos de inclusão. Essa iniciativa se respalda em nosso entendimento de que seria possível conseguir melhor delineamento e aprofundamento das ações na inclusão de estudantes com TEAp.

As entrevistas semiestruturadas¹³ foram realizadas com professoras coordenadoras de sete universidades, com as quais foi possível realizar o agendamento. A pesquisadora agendou a entrevista de acordo com a disponibilidade dos professores que se dispuseram a participar. As entrevistas foram realizadas pelo Google Meet e gravadas¹⁴ e, depois, transcritas para a escrita em tinta. Após essa etapa, foi realizada a análise e a categorização de dados referentes às entrevistas realizadas com as coordenadoras dos núcleos das sete universidades.

Quando definimos as entrevistas, tínhamos muitas questões para perguntar, muitas dúvidas a esclarecer. Assim elaboramos um roteiro semiestruturado, a fim de garantir as respostas das questões mais relevantes para o trabalho, com as seguintes perguntas:

¹³ O roteiro das entrevistas semiestruturadas encontra-se no anexo B deste trabalho.

¹⁴ As entrevistas foram gravadas no sistema de gravação do plano do *Google Meet* pago.

- a) Já atendiam estudantes com TEAp e a partir de quando?
- b) A definição quanto ao atendimento começou a partir de alguma legislação ou implicação política?
- c) Como os núcleos se chamam e o porquê da mudança de nome?
- d) Como é composta a equipe dos núcleos?
- e) Os professores compreendem as demandas dos estudantes com TEAp ou questionam se não seria um tipo de ajuda?
- f) Existe uma formação, capacitação para os professores quanto a esses transtornos?
- g) Quais os recursos de acessibilidade metodológica estão disponíveis aos estudantes?
- h) Como está a questão atitudinal nessa universidade com relação a esses estudantes?
- i) A equipe do NAI percebe alguma resistência em disponibilizar os recursos por parte dos professores?
- j) Outras inquietações que foram surgindo quando da realização das entrevistas.

O roteiro da entrevista semiestruturada utilizado se encontra no final deste trabalho, no Apêndice B.

5.4 Tratamento e análise dos dados

As tabelas por meio das quais reunimos os dados das pesquisas nos sítios eletrônicos e as transcrições das entrevistas foram elaboradas a partir de uma pré-codificação, considerando os aspectos que gostaríamos de explorar e ou identificar na pesquisa documental e na fala dos sujeitos nas entrevistas (roteiro direcionado). Os textos das entrevistas foram transcritos e analisados a partir de uma leitura analítica, que, de acordo com Gil (2002), pressupõe a leitura integral do texto para identificação, hierarquização e sintetização das ideias-chave. Para finalizar, foi feita uma leitura interpretativa, interligando as ideias centrais da pesquisa documental e da fala das entrevistadas com resultados obtidos.

A operacionalização dessa proposta de análise contemplou as etapas de ordenação, de classificação, de tabulação e de análise final dos dados. As ações especificadas são detalhadas, a seguir:

- a) Ordenação dos dados – foi realizada na medida em que a coleta de informações foi se efetivando e consistiu em organizar os dados colhidos nos sítios eletrônicos e nas entrevistas sobre o processo de inclusão dos estudantes com TEAp nas onze universidades;
- b) Classificação dos dados – a partir de sua ordenação foi realizada a identificação das unidades de significado e, conseqüentemente, a extração das categorias. A partir da definição das categorias, foi possível organizar os dados coletados tanto na pesquisa documental nos sítios eletrônicos, quanto nas entrevistas;
- c) Tabulação de dados – essa parte do trabalho se deu na medida em que foi necessário organizar os dados coletados tanto na pesquisa documental quanto nas entrevistas realizadas nas sete universidades. Fez-se necessário organizar os dados do ponto de vista das tabelas para ter uma visualização da realidade geral dos dados coletados nos *sítes* sobre as 11 universidades. Ainda, assim, foi necessário montar outras tabelas a partir dos dados coletados nas entrevistas realizadas nas sete universidades;
- d) Análise final – A partir das categorias levantadas e das tabelas desenvolvidas, objetivamos alcançar a compreensão geral da inclusão dos estudantes com TEAp nas UF de MG e analisar a realidade de cada universidade e, ainda, a situação geral do conjunto das onze universidades. Foi necessário se debruçar sobre todos os dados e tabelas, e realizar diversas movimentos analíticos e correlações com todo o levantamento de dados realizado na legislação e nas políticas públicas pesquisadas.

As entrevistas realizadas trouxeram mais detalhes, possibilitando melhor compreensão da realidade das universidades participantes. Os dados das entrevistas foram organizados em categorias, respeitando-se as especificidades de cada uma das instituições participantes.

Pontuamos que, a partir da próxima seção, consta a apresentação dos dados, os quais estão organizados de acordo com as categorias elencadas anteriormente neste trabalho.

6 O QUE ENCONTRAMOS NOS NAIs DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE MG EM 2024

6.1 Pesquisa Documental

Nesta primeira etapa, foi realizado um levantamento nos *sites* das instituições. Nesse momento, coletamos diversos dados sobre os NAIs, o departamento ou Pró-Reitoria aos quais estão vinculados e o ano de criação, formato de trabalho, equipe de colaboradores e serviços disponibilizados.

Nosso interesse consistiu em compreender como estavam organizados os dados e analisar as ações e os apoios oferecidos aos estudantes com TEAp nos núcleos de acessibilidade de Inclusão nas UF de MG.

6.1.1 Local onde os núcleos estão sediados em cada uma das onze UF de MG

Uma das questões que chamou nossa atenção durante a pesquisa de dados nos sítios eletrônicos das UF de MG foi o fato de que cada universidade define uma Pró-Reitoria diferente para instalar os núcleos de acessibilidade. Nesse sentido, no Quadro 13, apresentamos os locais onde os NAIs se encontram instalados em cada uma das 11 UF de MG.

Quadro 13 - Locais onde os Núcleos de acessibilidade estão sediados

UF de MG	SEDIADO
A	Reitoria
B	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis
C	Reitoria
D	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis
E	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis
F	Pró-Reitoria de Assistência Estudantil
G	Pró-Reitoria de Apoio à Permanência Estudantil
H	Pró-Reitoria de Ensino
I	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
J	Pró-Reitoria de Graduação
K	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis

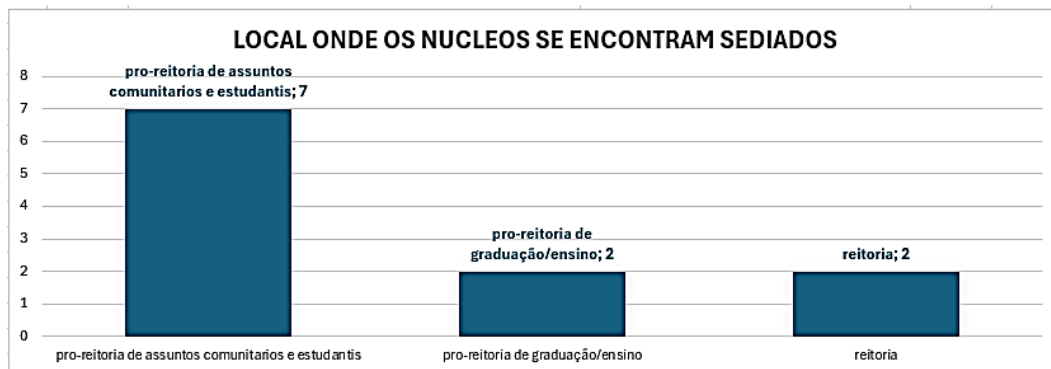
Fonte: Elaborado pela autora.

Sete das onze universidades analisadas têm seu núcleo sediado na Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis; duas na Pró-Reitoria de Graduação (e Ensino) e duas na Reitoria. Podemos inferir, com base nisso, que não existe um

critério norteador para essa escolha e cada universidade tem autonomia para essa decisão.

De modo mais específico, apresentamos o Gráfico 11, o qual evidencia que o maior número das UF de MG tem a sede do núcleo de acessibilidade e inclusão na Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis.

Gráfico 10 - Locais onde os NAIs se encontram sediados nas UF de MG



Fonte: Organizado pela autora.

A grande maioria das UF de MG estão sediadas nas Pró-Reitorias de Assuntos Comunitários e Estudantis. Apesar de haver uma diferença na nomenclatura de uma universidade para outra, compreendemos se tratar da mesma Pró-Reitoria. Atentamos para o fato de que algumas universidades usam nomes que ampliam tanto a possibilidade de apoios, quanto as possibilidades de público-alvo, por exemplo, fazem a gestão de programas e projetos que visam propor políticas de assistência e ações afirmativas, de permanência, de saúde e atividades esportivas, culturais e sociais dirigidas aos discentes.

Reis (2010), na pesquisa realizada em 2009 e 2010 junto às UF de MG, sobre a criação dos núcleos, trouxe os seguintes dados, já realizado o ajuste quanto à letra que identifica cada universidade. Salientamos que, na época, somente duas universidades ainda não tinham montado o seu núcleo de inclusão.

Quadro 14 - Data de criação dos NAIs

Ano de criação dos Núcleos de Acessibilidade nas UFM		
A	2005	
B	2009	
C	2004	
D	2010	
E	2002	
F	2009	
G	2010	
H	2007	
I	2008	
J		NAE
K		não

Fonte: (Reis, 2010, p. 89).

As universidades J e K usadas por Reis em 2010, são, na conversão de letras usada em 2024, as universidades E e J.

Encontramos algumas dificuldades para encontrar informações sobre o ano de início das atividades dos núcleos em cada UF de MG, nos *sites*, para organizar o Quadro 14. Esses problemas têm relação com a organização dos setores que estruturam a acessibilidade e Inclusão nas UF de MG. Algumas delas têm apenas o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, enquanto outras chegaram a criar hierarquias que cuidam dessas questões de acessibilidade e inclusão em diversas subestruturas. Ativemo-nos a olhar os núcleos (mesmo que com nomes diferentes), mas achamos interessante o fato de algumas universidades terem uma estrutura maior e diferenciada, bem como o fato de algumas incluírem nessas Pró-Reitorias alguns órgãos que cuidam também da permanência estudantil.

Podemos citar como exemplo uma universidade que tem: Núcleo de Acessibilidade; uma comissão de acessibilidade; um núcleo de robótica e tecnologia assistiva; uma sala de psicomotricidade; uma sala de atividades físicas adaptadas; uma sala de recursos; um grupo de acessibilidade arquitetônica e urbanística; e um núcleo de pesquisa em acessibilidade e inclusão. Esses locais todos interagem e são parceiros em ações inclusivas e de acessibilidade e tecnologia assistiva, ampliando as ações a vários setores.

Outras universidades têm apenas o núcleo e quando necessitam de outros tipos de apoios para seus alunos, encaminham para os setores disponíveis na universidade. Na entrevista, a Universidade F relata não ter um pedagogo no núcleo e, por isso, a dificuldade de apoio aos estudantes com TEAp em função das questões

psicopedagógicas no processo educacional, e relata o encaminhamento de estudantes a outro setor na Universidade onde tinha uma neuropsicóloga.

Em 2024, apresentamos um novo levantamento que traz a data de criação e a data de alteração de nomes e setores do núcleo de acessibilidade. Essa informação pode ser conferida no Quadro 15:

Quadro 15 – Ano de criação dos núcleos e alterações

UF DE MG	ANO DE CRIAÇÃO	ALTERAÇÃO NOS NÚCLEOS
A	2009	2018
B	2006	2021
C	2002	2014
D	2008	
E	2010	2016
F	2004	2020/2023
G	2010	2022
H	2014	
I	2010	
J	2014	2019
K	2009	

Fonte: elaborada pela autora

Percebemos que houve alteração na nomenclatura dos NAIs em muitas das UF em MG, ao longo dos anos. O nome indicado na legislação, desde a Lei nº 7.611/2011, é Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, NAI. Entre os nomes utilizados atualmente, ainda se encontra o NAI (Núcleo de Acessibilidade de Inclusão) e vários outros como:

- a) NEI (Núcleo de Educação Inclusiva);
- b) CAIN (Coordenadoria de Acessibilidade e Inclusão);
- c) DACIN (Divisão de Acessibilidade e Inclusão);
- d) SAI (Setor de Acessibilidade e Inclusão);
- e) PADNEE (Programa de Apoio a Discentes com Necessidades Educacionais Específicas); e
- f) SINAC (Setor de Inclusão e Acessibilidade).

A justificativa sobre a troca de nomes não foi um consenso entre as universidades que a fizeram. Algumas não sabem justificar, outras citam questões institucionais, uma delas relata como causa para a troca do nome o fato de o núcleo ter mais a ver com educação inclusiva do que acessibilidade arquitetônica.

Não iremos especificar os nomes usados por cada UF de MG ao longo dos anos, pois isso facilitaria a identificação de qual universidade está por trás das letras que usamos para garantir anonimato.

6.1.3 O impacto dos editais do Programa Incluir nas UF de MG

É inegável o impacto dos editais do Programa Incluir já que o mesmo lançou editais desde 2005 apoiando projetos de criação ou reestruturação de núcleos de inclusão nas Instituições Federais de Ensino superior (IFES).

Os núcleos têm como objetivo melhorar o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas. São recebidas propostas de universidades do Brasil inteiro, mas somente as que atendem às exigências do programa são selecionadas para receber o apoio financeiro do MEC. No sítio do MEC, encontramos informações sobre os editais e o resultado deles.

Quanto aos resultados, construímos o Quadro 16 para identificar quais as UF de MG receberam verbas do Programa Incluir de 2005 a 2010. Entretanto, constatamos que não estão disponibilizados os resultados dos anos de 2008 e 2010 no sítio eletrônico do MEC.

Quadro 16 - Lista das UF de MG que receberam verbas do Projeto Incluir para ações na universidade

UF de MG	2005	2006	2007	2009
A	X			
B		X	X	X
C		X	X	
D				X
E	--	--	--	--
F	X	X	X	X
G				X
H		X	X	X
I				X
J				X
K				X

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados dos editais e resultados presentes no *síte* do MEC.

A universidade F recebeu verba em quatro dos editais e as universidades B e H receberam três das quatro edições disponíveis. Esse é um fator que pode ter auxiliado as referidas universidades na estruturação e organização das ações inclusivas nas UF de MG. Somente a universidade E não foi contemplada em nenhum desses editais. Como nem todos os coordenadores se encontravam nos núcleos

desde esse período dos editais do Programa, essa informação não foi checada ou fez parte das questões abordadas nas entrevistas.

O Programa é da competência da Diretoria de Políticas e Programas de Educação Superior, no âmbito da Coordenação-Geral de Relações Estudantis (DIPPES/CGRE). Além disso, é executado por meio de parceria entre a Secretaria de Educação Superior (SESU) e a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP).

Terminado o período de funcionamento via editais em 2010, faz-se importante ressaltar que o incentivo do Programa nas UF de todo o país continua a acontecer pela distribuição proporcional dos recursos, que passaram a ser alocados diretamente nas matrizes orçamentárias das IES nos anos seguintes, de acordo com o número de estudantes com NEE matriculados nas instituições.

6.1.4 Os Núcleos de Acessibilidade e Inclusão nas UF de MG

Foi a partir de 2005 que o MEC passou a disponibilizar editais para que as UF pudessem se organizar e proporcionar melhor acessibilidade aos estudantes com deficiências. Os dados que conseguimos, até esse momento, mostram-nos que somente uma universidade iniciou atividades antes de 2005. Isso nos leva hipotetizar que a grande maioria das UF de MG foram incentivadas pelo Programa Incluir para organizar seus núcleos de Acessibilidade e Inclusão.

Além disso, podemos confrontar esses dados com a legislação brasileira sobre a organização das universidades em assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior. Direito assegurado conforme os princípios e as diretrizes contidas na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e nos Decretos nº. 186/2008, 6.949/2009, 5.296/2004, 5.626/2005 e 7.611/2011.

Ao visitar os *sites* e levantar dados dos núcleos de acessibilidade, em 2023, e revisá-los em 2024, deparamo-nos com a presença de estudantes com TEAp como público-alvo dos atendimentos em sete das 11 UF de MG, como ilustrado no Quadro 17, na subseção, a seguir.

Uma das hipóteses é que, se levarmos em conta que a LBI foi promulgada em 2015, sendo ela considerada uma lei que marcou a ampliação do significado do público-alvo da educação inclusiva, essa legislação pode ter sido um marco na ampliação do público-alvo da educação inclusiva e ter levado as universidades a

atenderem a esses estudantes. Além dessa legislação, a Lei nº 14.524/2021 também explicita ser direito dos alunos com TEAp ter apoio do sistema escolar, mas não menciona explicitamente o Ensino Superior.

6.1.5 Público-alvo de atendimento dos NAIs

Na primeira parte da pesquisa, realizada nos *sites* das Instituições, no ano de 2023 e revisado em 2024, conseguimos informações sobre o público-alvo atendido pelas UF de MG. Esses dados foram organizados no Quadro 17, a seguir.

Uma das observações que podemos fazer é que a falta de uma denominação comum para o tipo de deficiência ou transtorno atendido dificulta uma categorização mais simples. Em algumas universidades, foi necessário aprofundar e ler documentos para entender a especificidade dos nomes adotados.

Quadro 17 - Público atendido nos Núcleos nas UF de MG

UF de MG	PÚBLICO-ALVO ACOMPANHADO PELOS NAIs
A	Pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Altas Habilidades e Superdotação
B	Pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação – público-alvo da educação especial
C	Alunos e servidores com deficiência física, sensorial ou intelectual e necessidades educacionais especiais.
D	Pessoas com necessidades educacionais especiais, ou seja, todas aquelas que, para os fins da educação formal, necessitam do apoio e da utilização de técnicas e de instrumentos / equipamentos especializados, sendo estes associados ou não ao atendimento / acompanhamento de um profissional especializado.
E	Estudantes com deficiência/Necessidade Educacional Especial - NEE
F	Estudantes com deficiência
G	Pessoas com Deficiência visual, auditiva, física, intelectual ou múltipla; Transtornos globais do desenvolvimento; altas habilidades/superdotação; Transtornos específicos de aprendizagem; Limitações temporárias de ordem motora, visual ou auditiva.
H	Estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas em razão de deficiência visual, deficiência física, deficiência auditiva, deficiência intelectual e transtorno do espectro autista. Oferece, em caráter extraordinário , apoio e atendimento aos/às estudantes que apresentem outros transtornos, como transtorno do déficit de atenção/ hiperatividade, transtorno específico da aprendizagem ou outros que sejam decorrentes de condição médica geral.
I	Pessoas com diversidade funcional ¹⁵

¹⁵ Na Nota técnica 01/2022 a universidade esclarece como devem ser dados os apoios e cita os nomes dos transtornos, a saber estudantes com TDAH, TEA, Transtorno de Ansiedade Generalizada, Deficiência Cognitiva, Deficiência Física, Transtorno Afetivo Bipolar, Deficiência cognitiva, Dislexia, Discalculia, Disgrafia, Ansiedade, Transtorno de personalidade limítrofe, síndrome de Tourette. (2022).

J	Transtorno do Espectro Autista – TEA; Superdotação/Altas Habilidades; Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDA/TDAH; Dislexia, Discalculia e Disgrafia
K	Estudantes com deficiência, transtornos específicos da aprendizagem, transtornos do espectro autista (TEA), altas habilidades e superdotação.

Fonte: Elaborada pela autora.

Oito, entre as onze universidades, já esclarecem, no próprio *site*, que atendem alunos com TEAp, sendo que uma delas ressalta o fato de ser somente em caráter excepcional. As três restantes não deixam clara a sua posição em relação a esses estudantes.

Dentre essas oito universidades (em cor azul), a Universidade H declara, no seu *site*, que esse atendimento acontece em caráter excepcional, mas não especifica quais as condições. A universidade I utiliza na nomenclatura o termo estudantes com diversidade funcional, a qual nos deixou em dúvida sobre o fato de atenderem ou não estudantes com TEAp, mas, ao pesquisarmos mais documentos no *site* da instituição, encontramos a definição do termo utilizado e percebemos que a instituição atende ao público que pesquisamos. As Universidades A, B e F (marcadas em branco no Quadro 17) utilizam termos que indicam que o atendimento não abrange estudantes com TEAp.

Muitas universidades de MG têm *campi* em outras cidades e, essas cidades, também disponibilizam algum tipo de suporte e apoio a esses estudantes. Esse é o caso das universidades D, H e J, que têm *campus* em outras cidades e oferecem estrutura de atendimento aos estudantes público-alvo desta pesquisa.

6.1.6 Equipe de professores, servidores e terceirizados dos NAIs

Quanto à equipe de servidores e professores que trabalham nos núcleos de acessibilidade nas universidades pesquisadas, foi possível levantar, por meio das investigações realizadas nos *sites* e confirmadas nas entrevistas, as informações apresentadas na Tabela 4 e no Gráfico 12.

Tabela 4 - Número de professores, servidores e monitores nos NAIs

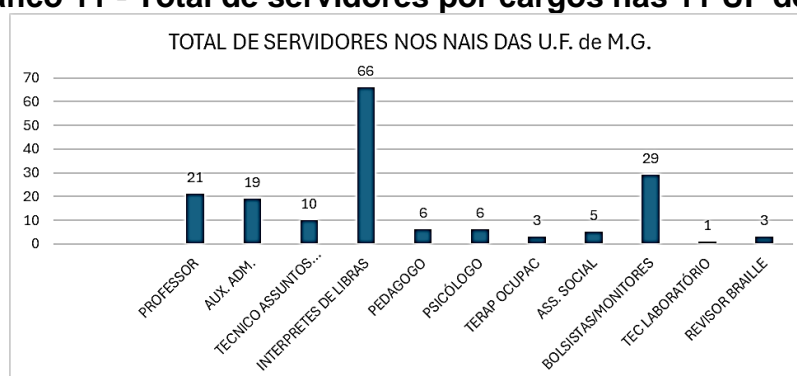
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	TOTAL
Professores	2	0	2	1	1	3	6	1	0	1	4	21
Auxiliares Administrativos	1	2	5	0	1	2	0	4	1	2	1	19
Técnicos	0	0	0	1	3	0	1	1	0	0	1	7
Intérpretes Libras	8	4	8	20	2	15	7	1	0	1	1	67
Enfermeiro (a)	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Terapeuta Ocupacional	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	3

Pedagogo	1	0	0	0	2	0	0	0	0	2	1	6
Psicólogo	2	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	5
Assistente Social	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	6
Monitores	0	0	25	0	0	0	0	0	4	0	0	29
Técnico de Laboratório	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Revisor Braile	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	3
TOTAL	15	6	45	24	9	23	14	8	6	10	8	168

Obs.: Dados levantados a partir de pesquisa realizada nos sites das instituições em setembro de 2023 e revisada nas entrevistas em 2024

Fonte: Elaborada pela autora.

Gráfico 11 - Total de servidores por cargos nas 11 UF de MG



Fonte: Elaborado pela autora.

O maior número de funcionários são intérpretes de LIBRAS. Na dissertação realizada pela autora em 2010, quando foi conduzida a pesquisa no mestrado em Educação (UFMG), foi constatado que não havia intérpretes de LIBRAS disponíveis para os estudantes surdos durante a graduação (Reis, 2010, p. 98). Na época, 2009 e 2010, foi constatada apenas disponibilização deles para os vestibulares. Isso, com certeza, é um avanço muito importante no que diz respeito à acessibilidade comunicacional de estudantes com surdez. Entretanto, ao atentar à Tabela 4, verificamos que a quantidade de intérpretes de LIBRAS varia muito de uma instituição para outra, sendo que algumas possuem apenas um intérprete, e uma instituição não tem nenhum profissional com este treinamento.

É possível observar, também, a escassez de profissionais como pedagogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, revisor de Braile e técnico de laboratório, no quadro das instituições referente à composição do NAI. Esses são importantes para auxiliar estudantes com NEE.

Embora a quantidade de monitores/bolsistas seja grande, eles se concentram apenas em duas instituições.

6.1.7 Serviços disponibilizados pelos NAIs

Nesse levantamento, percebemos que seria muito difícil categorizar essas informações em função da falta de uso de uma mesma nomenclatura. Assim, vamos colocar o grupo que aparece em todas as universidades e depois acrescentaremos os demais serviços diferenciados.

Reunindo o escopo geral de ações dos núcleos das UF de MG, chegamos a um consenso nas onze universidades quanto à oferta de:

- a) Tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) para estudantes e docentes surdos;
- b) Adequação de material em braile para estudantes cegos;
- c) Ampliação de materiais para estudantes com baixa visão;
- d) Empréstimos de tecnologias assistivas, tais como: computador com leitor de telas, ampliador eletrônico portátil e gravador de voz para estudantes e servidores da universidade;
- e) Treinamento do uso de Tecnologias Assistivas;
- f) Acompanhamento pedagógico individualizado aos estudantes;
- g) Monitores para alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais;
- h) Oferta de mobiliário adaptado para alunos com deficiência física;
- i) Reuniões com docentes e coordenações de curso para discussão de casos e apresentação de estratégias/sugestões para o trabalho com os alunos com deficiência;
- j) Promoção de cursos e eventos para estudantes, professores e comunidade em geral;
- k) Participação em concursos com presença de candidatos com deficiência;
- l) Acompanhamento de servidores com deficiência.

Além desses serviços que são prestados não somente aos estudantes com TEAp, mas também aos funcionários, percebemos outros serviços nas seguintes universidades que descrevemos no Quadro 18.

Quadro 18 - Serviços diferenciados oferecidos nas UF de MG

UF de MG	SERVIÇOS
C	Transporte Acessível – Locomove Treinamento de Rotas Treinamento para uso do Moodle
D	Moradia Estudantil Universitária
E	Projeto setembro Azul (Mês da surdez) Tutoria Inclusiva Projeto Outros Olhos
F	Implementar, organizar e manter o Programa Virtual de Formação; Apoiar o Programa de Bolsa Acessibilidade Participar de comissões internas que discutam questões relacionadas à inclusão
H	Atendimento educacional especializado
I	Sala de recursos Atendimento e apoio de diversos profissionais para atendimento a necessidades específicas Comissão de acessibilidade Grupo de Acessibilidade Arquitetônica e Urbanística
J	Gerenciar as ações de programas governamentais voltados à inclusão de pessoas com deficiência ou outras necessidades específicas no ensino superior.

Fonte: Elaborado pela autora.

Até este momento, temos uma visão das instituições a partir do que se encontra na vitrine dos sítios eletrônicos e estão disponíveis ao público, em geral. A partir da próxima etapa, vamos tratar de dados obtidos mediante as entrevistadas e compreender melhor alguns aspectos do interesse desta pesquisa.

6.2 Dados das entrevistas

O período de abril, maio e junho de 2024 foi destinado aos contatos telefônicos, agendamento e realização das entrevistas. Foram enviados dois *e-mails* comunicando e esclarecendo aspectos da pesquisa e solicitando apoio na realização das entrevistas. Foram realizados ainda diversos contatos telefônicos, nesse período, a fim de se efetivarem as entrevistas que não haviam sido realizadas. Das onze universidades, sete concederam entrevistas, na figura das coordenadoras dos NAIs. Quatro não participaram das entrevistas, sendo que duas delas apresentaram justificativas para não participação.

A coordenadora da universidade A encaminhou *e-mail* justificando que, além da greve, estava assumindo o núcleo naquele período e não saberia dar muitas informações, pois a greve começou logo após a sua nomeação e ainda não havia se

inteirado da realidade dele. Em contato, via *WhatsApp*, com a universidade A, confirmamos que não atendem estudantes com TEAp.

Findada a greve, no final de junho de 2024, a universidade B fez contato por *e-mail*, justificando acreditar que não seria necessário realizar a entrevista já que não atendem estudantes com TEAp. A universidade B enviou essa informação pelo *e-mail*:

Espero que esteja bem. Passamos por um período em greve dos servidores da Universidade. O espaço atende especificamente os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (autismo e outras síndromes) e altas habilidades e superdotação, público específico da Lei 13.146/2015 (*E-mail* enviado em 03/07/2024).

Quanto às sete universidades participantes, a seguir, organizamos o Quadro 19 sobre quais universidades foram entrevistadas, com indicação dos profissionais entrevistados.

Quadro 19 - Lista das UF de MG e profissionais entrevistados

UF de MG	Entrevistados
C	Professora (Terapeuta Ocupacional)
D	Uma Professora (coordenadora) e uma Técnica em Assuntos Educacionais
E	Técnica em Assuntos Educacionais (Licenciatura em Letras e doutoranda em Educação)
F	Técnica em Assuntos Educacionais (Psicóloga)
G	Uma Pedagoga (coordenadora) e Uma Professora (Pedagoga e coordenadora do setor de acessibilidade)
J	Professora (Pedagoga)
K	Pedagoga (Técnica Administrativo) e Pedagoga (coord. setor acessibilidade)

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação às coordenadoras dos núcleos de inclusão, constatamos que não há um consenso entre as UF de MG sobre qual profissional, professor ou técnico deva ser o coordenador. Três do total de sete coordenadoras das UF de MG entrevistadas são professoras. Uma das UF tem um coordenador técnico e a supervisão de um professor; as três outras são coordenadas da seguinte forma: duas por pedagogas e uma por psicóloga. Duas das coordenadoras entrevistadas chamaram uma colega para participar da entrevista e tal atitude foi aceita pelas pesquisadoras.

6.2.1 Público-alvo dos NAIs das UF de MG

Com a realização das entrevistas, foi possível compreender melhor o público-alvo dos núcleos de acessibilidade e inclusão e ter dados para confrontar com a teoria levantada no capítulo 2, que aborda a questão da terminologia utilizada para definir o público-alvo da educação especial (Brasil, 2008b). No referido capítulo, levanta-se toda a documentação legal da área (leis, decretos, portarias) e identifica-se que, no ano de 2004, o Parecer 3284 do MEC orientou para que fossem tomadas as providências para o público-alvo, que se mostrou restrito às pessoas com deficiência física, deficiência visual ou cegueira e surdez ou baixa audição. Porém, vários documentos legais que se seguiram comprovaram a importância de ampliação do público-alvo dos NAIs. A seguir, no Quadro 20, detalhamos o público-alvo nos NAIs:

Quadro 20 - Tipos de NEE dos estudantes atendidos pelos NAIs

UF DE MG	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
Deficiência física	-	-	X	X	X	X	X	-	-	X	X
Deficiência intelectual	-	-	X	X	X	X	X	-	-	X	X
Surdez	-	-	X	X	X	X	X	-	-	X	X
Deficiência auditiva/baixa audição	-	-	X	X	X	X	X	-	-	X	X
Cegueira	-	-	X	X	X	X	X	-	-	X	X
Deficiência visual/baixa visão	-	-	X	X	X	X	X	-	-	X	X
TEA	-	-	X	X	X	X	X	-	-	X	X
Deficiência múltipla	-	-	X	X	X	X	X	-	-	X	X
Surdo-cegueira	-	-	X	X	X	X	X	-	-	X	X
Dislexia	-	-	-	X	X	OS	X	-	-	X	X
Discalculia	-	-	-	X	X	OS	X	-	-	X	X
Transtornos da escrita	-	-	-	X	X	OS	X	-	-	X	X
TDAH	-	-	X	X	X	OS	X	-	-	X	X

Observação: OS – Atendimento em outro setor da universidade.

Fonte: Elaborado pela autora.

A universidade F afirma que os alunos com TEAp não são atendidos pelo Núcleo, mas são atendidos por outro setor na universidade. A coordenadora do Núcleo informou que os estudantes com TEAp não são atendidos por não serem do público-alvo da Educação Especial, decisão que toma a Lei nº 13.146/2015 como respaldo legal para não atendê-los. Segundo a coordenadora: “O Núcleo não tem capacidade de atendimento, não tem uma pedagoga para atendimento” (sic F).

A coordenadora da Universidade C nos informou que os alunos com TDAH são atendidos pelo NAI, e que os estudantes com TEAp ainda não estão sendo atendidos. Ela afirma que, apesar de já atenderem os estudantes com TDAH, a inserção dos estudantes com TDAH e TEAp como público-alvo do NAI ainda está em discussão.

6.2.2 O Atendimento aos estudantes com TDAH e TEAp nos NAIs entrevistados

No levantamento prévio realizado nos sítios eletrônicos das 11 UF de MG (ver Quadro 17), somente as universidades A, B e F usavam termos que davam a entender que não atendiam estudantes com TDAH e TEAp. As Universidades C, D, E, G, H, I, J e K usavam terminologias que nos pareceram atender alunos com esses transtornos, conforme elucida o Quadro 21, logo, a seguir.

A partir das entrevistas realizadas, constatamos que a universidade C ainda não atende oficialmente a esse público, apesar de confirmar já estarem atendendo alunos com TDAH, porque esses entram com laudo e exigem atendimento. Confirmou-se que o NAI da Universidade F não atende estudantes com TEAp. Já as universidades A e B confirmaram, por *e-mail* e *WhatsApp*, que não atendem aos estudantes com TEAp, embora não entrevistas. Organizamos esses dados no Quadro 21, a fim de facilitar a visualização dos dados levantados nas entrevistas.

Quadro 21 – NAI das UF de MG e os estudantes com TEAp

UF de MG	NAI ATENDE	NAI NÃO ATENDE	ATENDE A PARTIR DE QUANDO
A		Não atendem	
B		Não atendem	
C		NAI não atende TEAp, só TDAH	2013, 2014, 2015 eles começaram a chegar.
D	X		Desde que foram constatados
E	X		Não sabe informar, pois chegou no setor em 2022
F		NAI não atende. Outro setor atende	
G	X		2017
H		Não entrevistados	
I		Não entrevistados	
J	X		2022
K	X		Quando chegou ao setor, eles já eram atendidos

Obs.: Os NAIs das Universidades A e B confirmaram por *e-mail* e *WhatsApp* não atender alunos com TEAp

Fonte: Elaborado pela autora.

Na entrevista, a coordenadora da Universidade C relata não atender alunos com TEAp por não serem considerados alunos com deficiências, segundo a avaliação do índice de funcionalidade utilizado para definição quanto a ser aluno com deficiência ou não. Mas relata terem estudantes com TDAH que procuram o Núcleo da universidade e pedem apoio através de atestados e relatórios. Segundo a coordenadora do NAI da Universidade C, somente estudantes com TDAH são

atendidos pelo NAI e está em discussão essa questão de atendimento ou não a todos os TEAp. Nas palavras da coordenadora do NAI da Universidade C:

Ocasionalmente os estudantes com TDAH começaram a chegar ao NAI e acabaram sendo inseridos a partir de 2013, 2014, 2015 e até 2022. Atualmente estão com registro de atendimento 22 alunos com TDAH e atendimento em curso. 15 entraram de 2020 para cá. (Coordenadora do NAI da Universidade C).

6.2.2.1 Confronto de dados entre a pesquisa documental e a entrevista realizada com as coordenadoras dos núcleos de acessibilidade

Após a realização das entrevistas, constatamos que há algumas questões divergentes entre as informações disponibilizadas nos sites eletrônicos e as informações obtidas nas entrevistas. Detalhamos isso no Quadro 22:

Quadro 22 - Público-alvo dos NAIs das UF de MG

UF de MG	PUBLICO-ALVO - dados dos sites	Comprovação pela entrevista
A	Pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Altas Habilidades e Superdotação	Não atendem TEAp
B	Pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação – público-alvo da educação especial	Não atendem TEAp
C	Alunos e servidores com deficiência física, sensorial ou intelectual e necessidades educacionais especiais.	Atendem estudantes com TDAH, mas não atendem TEAp
D	Pessoas com necessidades educacionais especiais, ou seja, todas aquelas que, para os fins da educação formal, necessitam do apoio e da utilização de técnicas e de instrumentos/equipamentos especializados, sendo estes associados ou não ao atendimento/acompanhamento de um profissional especializado.	Atendem estudantes com TEAp
E	Estudantes com deficiência/Necessidade Educacional Especial - NEE	Atendem estudantes com TEAp
F	Estudantes com deficiência	NAI não atende ainda. Atendidos por outro setor.
G	Pessoas com Deficiência visual, auditiva, física, intelectual ou múltipla; Transtornos globais do desenvolvimento; Altas habilidades/superdotação; Transtornos específicos de aprendizagem; Limitações temporárias de ordem motora, visual ou auditiva.	Atendem estudantes com TEAp
H	Estudantes que apresentem necessidades educacionais específicas em razão de deficiência visual, deficiência física, deficiência auditiva, deficiência intelectual e transtorno do espectro autista. Oferece, em caráter extraordinário , apoio	Não entrevistada

	e atendimento aos/às estudantes que apresentem outros transtornos, como transtorno do déficit de atenção/ hiperatividade, transtorno específico da aprendizagem ou outros que sejam decorrentes de condição médica geral.	
I	Pessoa com diversidade funcional	Não entrevistada
J	Transtorno do Espectro Autista – TEA; Superdotação/Altas Habilidades; Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDA/TDAH; Dislexia, Discalculia e Disgrafia	Atendem estudantes TEAp
K	Estudantes com deficiência, transtornos específicos da aprendizagem, transtornos do espectro autista (TEA), altas habilidades e superdotação.	Atendem estudantes com TEAp

***Universidade A e B responderam por e-mail e WhatsApp que não atendem, apesar de não terem sido entrevistadas.**

Fonte: Elaborado pela autora.

Na análise documental, os dados colhidos nos davam a entender que as universidades que não atendiam os estudantes com TEAp eram A, B e F. Com a comunicação realizada, a fim de agendar as entrevistas e com a respectiva realização delas, foi possível confirmar que as universidades A, B e F realmente não atendem e a Universidade C, que parecia atender, apenas acompanha os estudantes com TDAH e não atende os estudantes com TEAp e que a inclusão desses estudantes (TDAH e TEAp) como público-alvo do NAI ainda está em análise.

As universidades H e I não participaram das entrevistas, porém, desde a realização da pesquisa documental, já nos parecia que essas duas atendiam os estudantes com TEAp. Mas não foi possível obter essa confirmação.

As universidades A e B utilizam, em seus sítios eletrônicos, uma nomenclatura que já diz não atender estudantes com TEAp e as respostas que nos foram enviadas por *WhatsApp* e *e-mail* confirmam nossa hipótese.

6.2.3 Motivo da Inclusão ou não de estudantes com TEAp nos NAIs

Uma das questões cruciais nesta pesquisa era, ao entrevistar as coordenadoras, compreender o motivo pelo qual as universidades definiam se deveriam ou não atender os estudantes com TEAp. A coordenadora da Universidade D responde que “*atendemos desde que a demanda surgiu*”, mas não soube especificar a época correta. Questionada se alguma legislação embasou essa decisão, a coordenadora respondeu que sempre entenderam ser direito deles.

Já a coordenadora do NAI da Universidade E comentou “*Eu entendo que sempre foi atendido e, quando necessário, ainda era encaminhado para o setor de acompanhamento*”.

A coordenadora do núcleo da Universidade G respondeu que “*a demanda de alunos mesmo é uma necessidade real e até nos processos seletivos eles solicitam também*”. Esse comentário demonstra que a cultura de apoio e atendimento na graduação tem sido modificada também pela percepção de que os estudantes com TEAp são atendidos no ENEM e em outros sistemas de avaliação nacionais.

As coordenadoras das universidades D e E afirmaram compreender ser direito dos alunos com TEAp desde os processos seletivos para entrada na universidade e que se deve manter o atendimento durante toda a graduação. A coordenação do núcleo da Universidade G relata ainda terem direito a outros atendimentos de apoio, tais como de psicologia e outros que estão disponíveis na Universidade.

A coordenadora da Universidade J relata que “*até pouco tempo não aceitavam – somente público-alvo da educação especial. O regimento do núcleo atual oficializa e, na prática, atendem desde 2022. Baseamos como critério de seleção a proposta de classificação do DSM-5-TRTM*”, ou seja, incluem todos os alunos com Transtornos do Neurodesenvolvimento, por ser nessa categoria que se encontram os estudantes com TEA, deficiência intelectual, TDAH, TEAp e outros transtornos do neurodesenvolvimento. É importante observar que a coordenadora do núcleo nessa universidade é doutoranda em Educação e faz parte de um importante grupo de pesquisa em educação no Brasil, o que significa estar se atualizando na área, o que pode ser um diferencial para a universidade onde ela trabalha.

A Coordenação do núcleo na Universidade K afirma que “*Não sabe responder a época que começaram a atender. Na nossa percepção, a inclusão é para todo mundo e não apenas os recursos e serviços que são disponibilizados*”. Ela não soube responder a partir de quando esse processo se deu, pois, quando chegou ao Núcleo, os estudantes com TEAp já estavam inseridos. Não sabendo fazer referência se isso se deu em função da legislação de 2015 (Lei nº 13.146/2015) ou 2021 (Lei nº 14.524/2021).

Em relação às respostas sobre o motivo para a não inclusão, a Universidade C respondeu o seguinte:

A avaliação utilizada pelo Núcleo se dá pelo modelo biopsicossocial, ou seja, a partir do IFbr e, por esse motivo eles não estavam inseridos. Mas por força de envio de relatórios e documentos passaram a ser atendidos somente os estudantes com TDAH. E está em discussão a questão dos estudantes com TEAp, não sabemos se serão ou não incluídos. (Coordenadora do NAI da Universidade C).

Segundo a coordenação atual do núcleo da Universidade C, “por ser a IFbr a avaliação adotada para categorizar quem tem direito ao apoio do núcleo, os estudantes com TDAH e TEAp não se enquadram na categoria de deficiência e, por isso não deveriam estar sendo atendidos”. Ainda, segundo a coordenadora, “os estudantes com TDAH têm apresentado relatórios médicos e solicitado apoio. Mas o núcleo ainda não tem uma posição definitiva sobre o assunto”, afirma ela.

A coordenadora do núcleo da Universidade F afirma que “os estudantes com TEAp não são considerados público-alvo da educação especial e, por esse motivo, não estão sendo atendidos pelo núcleo”. Mas, ainda, segundo ela, “esses estudantes são indicados para um setor, na mesma pró reitoria, que atende outras demandas”. Trata-se da diretoria de promoção de igualdades e apoio educacional.

Os estudantes com TDAH e TEAp não são considerados público-alvo da educação especial. O Núcleo não tem capacidade de atendimento, não tem uma pedagoga para realizar o atendimento dos estudantes com TDAH e TEAp. Chega pouca demanda de professores que têm alunos om TEAp. Tem outro setor que atende esses estudantes. (Coordenadora do NAI da Universidade C).

Concluimos que cada universidade utiliza um critério diferente para realizar ou não a inclusão de estudantes com TEAp no público-alvo dos NAIs. Na nossa percepção, falta o uso de um critério único nesses processos, pois isso facilitaria bastante as ações e a organização do trabalho dos núcleos. E, para além disso, seria importante haver interações entre as universidades, seja através de eventos ou de outras possibilidades para encontrar soluções possíveis para questões vivenciadas por cada uma delas.

6.2.4 Como funciona o acesso dos estudantes às UF de MG

A maioria das vagas nas UF de MG são preenchidas pela realização do ENEM e SISU. Quando os alunos vêm por meio de cotas, geralmente se são pessoas com deficiência, os nomes já são comunicados à universidade para receberem o tipo de

apoio necessário. Algumas universidades citaram ter uma banca de verificação da deficiência e, ser, nesse momento comprovada, a deficiência para terem acesso à universidade. Para fins elucidativos, elaboramos o Quadro 23, o qual facilita a visualização das formas de entrada comentadas nas pesquisas.

Quadro 23 – Acesso dos estudantes com NEE nas UF de MG

UF de MG	ENEM E SISU	Vestibular próprio	Obtenção de novo título	Cotas	Transferências
C	X		X	X	X
D	X	X	X	X	X
E	X		X	X	X
F	X	X	X	X	X
G	X	X	X	X	X
J	X		X	X	X
K	X		X	X	X

Fonte: Elaborado pela autora.

Quando as coordenadoras foram perguntadas se recebem informações prévias sobre os alunos do ENEM e SISU que se apresentam com TEAp, a maioria delas afirma não receber informações. Parece não haver nenhum tipo de comunicação sobre esses alunos entre o órgão que organiza o ENEM e as universidades participantes desta pesquisa. No caso das universidades que fazem seus vestibulares, essa comunicação também não parece acontecer automaticamente. A coordenadora do núcleo da Universidade D mencionou que procura o grupo responsável pelo vestibular e pede uma relação dos estudantes que solicitaram e receberam apoio para que, cientes dessa informação, possam se organizar para os receber.

6.2.4.1 O processo de cadastramento de estudantes

Cada um dos NAIs das UF de MG relata ter um tipo de processo de acesso dos estudantes aos serviços oferecidos nos núcleos. Foi possível constatar que todas as universidades apresentam um sistema eletrônico no qual o próprio aluno novo registra se ele tem alguma deficiência ou transtornos e se precisa de algum tipo de apoio. Esses sistemas já enviam as respostas aos NAIs para que a equipe faça contato e agende uma reunião.

A coordenadora do NAI da Universidade C relata que os professores são alertados diretamente pelo sistema e orientados por mensagem no próprio sistema a procurarem o NAI. Já a Universidade D relata que pedem uma lista dos alunos ao

setor responsável pelo vestibular para terem acesso aos nomes dos alunos que pediram suporte no vestibular, além do alerta pelo sistema. Apesar desse sistema eletrônico, a maioria das coordenadoras entrevistadas relatou que muitos estudantes chegam até eles a partir de procura voluntária, por indicação de outro colega que já é atendido ou por indicação de professores e coordenadores de cursos.

6.2.5 Apoio aos estudantes com TEAp durante o vestibular

Das sete universidades que participaram das entrevistas, três fazem vestibular independentemente dos outros sistemas de entrada. São elas as Universidades D, F e G. As Universidades C, E, J e K não oferecem a opção de vestibular e as Universidades A, B, H e I não foram entrevistadas por estarem em estado de greve. O Quadro 24 foi construído com o objetivo de clarear essas informações.

Quadro 24 –Existência ou não de vestibular nas UF de MG

UF de MG	SIM	NAO
C		X
D	X	
E		X
F	X	
G	X	
J		X
K		X

Fonte: Elaborado pela autora.

Três das universidades entrevistadas responderam que mantêm um vestibular próprio. A coordenadora do núcleo da Universidade J comenta que os vestibulares pararam na época da pandemia e não retornaram ainda. Os estudantes continuam a entrar pelas outras formas de admissão mencionadas anteriormente neste trabalho.

Com relação ao apoio oferecido aos estudantes durante o vestibular, as universidades D, F e G responderam conforme relação apresentada no Quadro 25.

Quadro 25 - Apoios disponibilizados durante o vestibular

UF de MG	Ampliação do tempo	Ledor na hora da avaliação	Copista na hora da prova	Uso de calculadora nas provas	Provas e avaliações diferenciadas
D	X	X	X	X	Não
F	X	Não	Não	Não	Não
G	X	X	Não	X	Não

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro nos auxilia a visualizar que as três universidades que relataram ter seus próprios vestibulares afirmam disponibilizar a ampliação de tempo. Somente esse apoio é comum no vestibular das universidades D, F e G. O ledor e o uso de calculadora nas provas são disponibilizados nas universidades D e G. Somente a Universidade D disponibiliza copista na hora da prova. Apenas a universidade F não autoriza o uso de calculadora nas provas. E nenhuma dessas universidades aplica provas e avaliações diferenciadas.

A Universidade D afirma oferecer, além desses recursos, orientações de atenção tais como: tamanho dos enunciados, não consideram erros ortográficos e desconsideram nervosismo na hora da prova. Segundo a coordenadora do núcleo dessa universidade, o núcleo não participa desse processo, pois existe, na universidade, uma comissão própria, mas que sempre discute com a equipe do núcleo essas questões.

6.2.6 Capacitação aos professores de estudantes com TEAp

Outro tema de grande interesse das pesquisadoras se trata da preparação dos professores desses estudantes, uma vez que a compreensão sobre como os Transtornos do TEAp afetam o processo educacional não são bem compreendidos por todos os professores universitários, dada a natureza de sua formação.

Como já comentamos, os profissionais da área da saúde e, mais recentemente, os pedagogos estão mais familiarizados com a implicação desses transtornos no processo de aprendizagem e com os ajustes educacionais e metodológicos necessários ao bom desempenho acadêmico dos estudantes com TEAp.

Nossa intenção, nesse momento, foi levantar se os núcleos desenvolviam estratégias para capacitar os professores quanto à compreensão das questões envolvidas no processo de aprendizagem dos estudantes com TEAp, bem como quais são os recursos que podem e devem ser disponibilizados para possibilitar a equiparação de oportunidades para tal grupo.

Durante a entrevista com as coordenadoras, foi perguntado se o NAI ou a universidade oferece cursos de curta duração, alguma formação específica ou reuniões de orientações. A Universidade F, como já foi mencionado em outro momento, não atende esses alunos, mas os encaminha para um setor específico,

onde os professores são orientados. Porém, não sabe especificar quais os tipos de atendimentos esses professores recebem.

As universidades C, D, E, G, J e K afirmam disponibilizar cursos de curta duração e reuniões de orientações. As universidades D, E e G afirmam oferecer alguma formação específica. E a Universidade F não disponibiliza nenhum desses recursos no setor, já que não atendem aos estudantes com TEAp. Na sequência, consta o Quadro 26, o qual apresenta os dados coletados nas entrevistas com os coordenadores das sete universidades entrevistadas referentes às orientações disponibilizadas para os professores.

Quadro 26 – Orientações disponibilizadas para professores

UF de MG	Cursos de curta duração	Formação Específica	Reunião com Orientação
C	X	-	X
D	X	X	X
E	X	X	-
F	-	-	-
G	X	X	X
J	X	-	-
K	X	-	X

Fonte: Elaborado pela autora.

Além dessas opções, as coordenações dos NAIs das universidades entrevistadas informaram alguns outros aspectos e, para facilitar a compreensão, organizamos o Quadro 27:

Quadro 27 – Outros aspectos sobre cursos oferecidos para professores

UF de MG	Fala da coordenadora
D	Ofertam curso pelo Pro-RH – não conseguem fazer sempre.
E	O Núcleo não tem capacidade de atendimento, não tem uma pedagoga para atender os estudantes com TDAH e TEAp.
F	Orientam esses estudantes a procurarem o serviço de psicopedagogia já que eles não são atendidos pelo NAI.
G	Formação continuada dos professores através da PROGRAD (trilhas de formação docente). Já atuam há dois anos e essa formação é contínua, reunião geral com professores acontece uma vez por mês, mas tem uma participação baixa. Conversam no início do semestre para tratar de especificidades. Trabalham sempre na ideia do estudante como protagonista sempre e eles participam e falam de suas questões.
J	Rodas de conversas com professores para conversar sobre os desafios.
K	Programa de formação docente: buscam no NAI as sugestões; ex.: como trabalhar com o aluno TEA no ensino superior. A adesão é muito baixa. Reunião juntando os professores do semestre anterior para falar das estratégias adotadas para o professor desse novo semestre.

Fonte: Elaborado pela autora.

6.2.7 Metodologias de ensino, avaliações diferenciadas e equiparação de oportunidades

Outro aspecto do nosso interesse, nesta pesquisa, era saber sobre quais aspectos os NAIs oferecem orientações aos professores, ou seja, se orientam sobre o que vem a ser os TEAp e como impactam no processo de aprendizagem, bem como quais são os recursos e ajustes para equiparação de oportunidades para os estudantes com TEAp no processo educacional.

Das sete universidades, somente uma coordenadora respondeu que o núcleo não orienta os professores. Segundo a Universidade F, eles não têm profissional adequado para o atendimento, a saber o pedagogo. Quem faz esse trabalho é o setor de atendimento a outras demandas na universidade, como já relatado em outro momento.

As demais universidades entrevistadas mantêm um diálogo constante com os professores e buscam auxiliá-los na compreensão do que vêm a ser os tipos de TEAp e como cada um deles impacta na aprendizagem e no desempenho de seus alunos, bem como relatam que os orientam sobre a forma adequada de apoio que cada estudante necessita e tem direito.

As coordenadoras dos NAIs entrevistadas, em sua maioria, deram-nos a entender que a decisão é sempre do professor quanto a disponibilizar ou não o suporte ou apoio sugerido pelo NAI e relatam que esclarecem sempre para os professores o porquê essa medida irá melhorar o desempenho do estudante, e que se trata de um direito do estudante.

A fim de facilitar a compreensão, preparamos uma lista dos recursos que podem ser disponibilizados aos estudantes com TEAp a partir da fala das coordenadoras dos NAIs entrevistadas. Nessa lista, reunimos as possibilidades de acessibilidade metodológica mais mencionadas nas entrevistas realizadas nas sete universidades.

Quadro 28 - Suportes de acessibilidade para estudantes com TEAp

TIPOS DE SUPORTES	C	D	E	F	G	J	K
Ampliação do tempo para prova/avaliações	X	X	X		X	X	X
Espaço diferenciado para a prova		X	X			X	X
Ledor na hora da prova/avaliação		X	X		X	X	X
Copista na hora da prova	X	X	X		X	X	X

Uso de calculadora nas atividades/provas		X	X		X	X	X
Provas e atividades avaliativas diferenciadas							X
Monitorias	X						X

Fonte: Elaborado pela autora.

A coordenadora do NAI da Universidade F relata não disponibilizar essas orientações aos professores, pois é um outro setor na Universidade que os acompanha.

Todas as demais universidades disponibilizam a ampliação de tempo para as atividades e avaliações e o uso de calculadora nas tarefas de matemática e nas avaliações. As universidades D, E, G, J e K disponibilizam, além dessas duas, as demais opções: espaço diferenciado para fazer a atividade ou avaliação; leitor na prova para facilitar a compreensão do estudante; provas e atividades diferenciadas; flexibilizações e adaptações curriculares.

A maioria dos NAIs das universidades entrevistadas orienta os professores a sugerirem aos estudantes a procurar as monitorias do próprio curso e as monitorias disponíveis nos NAIs das universidades. Essas monitorias existem para auxiliar os alunos a se organizarem diante das tarefas a serem entregues, bem como auxiliar na compreensão de algum conteúdo. Esses monitores que trabalham nos núcleos são estudantes na própria universidade, que podem ser bolsistas ou não, e são orientados pelas equipes dos NAIs.

A Universidade K apresenta mais algumas possibilidades de orientações de apoios, tais como: “oferecer slides com antecedência para os estudantes, adaptações razoáveis, aplicação da prova pelo estagiário, certificar que o aluno entendeu a questão, trabalhar a autonomia do estudante, fazer prova oral gravada”.

6.2.8 Desafios enfrentados pelo Núcleo no atendimento aos professores

As coordenadoras foram indagadas quanto aos desafios que os núcleos enfrentam no atendimento aos professores com relação aos estudantes com TDAH e TEAp, por considerarmos esse um aspecto importante na compreensão do que acontece nas universidades.

Cinco das UF de MG entrevistadas, a saber (C, D, E, J e K), apontam que há certa resistência na disponibilização de suporte aos estudantes com TEAp pelos professores. Quatro das UF de MG, as universidades C, D, E e J relatam que existe

dificuldade de compreensão, por parte dos coordenadores de cursos e professores, em relação às demandas dos estudantes com TDAH e TEAp. E a Universidade J aponta que já tiveram dificuldades na aceitação dos colegas em relação aos suportes disponibilizados para esses estudantes.

Além disso, foram colhidas, nas entrevistas, outras questões que desafiam os Núcleos no processo da inclusão de estudantes com TDAH e TEAp. Essas questões que são apresentadas no Quadro 29.

Quadro 29 - Outras questões quanto a inclusão de estudantes com TEAp e TDAH

UF de MG	Outros desafios apresentados pelos coordenadores dos NAIs
C	Os Professores reclamam de não saber fazer adaptações, reclamam de não terem formação para isso, de não terem disponibilidade para dar a prova com tempo adicional por terem outra aula em seguida.
D	Barreira atitudinal por parte dos professores: acham que os alunos são do núcleo.
E	O número de profissionais é pequeno para atender os alunos com TEAp e outras especificidades.
F	O Núcleo não tem capacidade de atendimento, não tem uma pedagoga para atendimento
J	Barreira atitudinal por parte do professor: eles sempre perguntam por que eu tenho que adaptar? E o outro aspecto é não temos pesquisadores na instituição dessas áreas: TDAH, e TEAp.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das entrevistas, identificamos algumas questões trazidas pelos professores das universidades no seu dia a dia. Alguns professores expressam não terem tempo hábil para algumas questões impostas pela inclusão, tais como não saber fazer as adaptações, não ter tempo para realizá-las, não terem disponibilidade entre uma aula e outra para dar o tempo adicional de prova aos estudantes com TEAp e outros.

Outros professores questionam o fato de ter que adaptar as atividades. Na maioria das vezes, esse fato pode acontecer por desconhecimento do que seja necessário adaptar para o estudante com TEAp. Inferimos que isso aconteça porque a maioria dos professores universitários não têm uma formação específica com relação ao desenvolvimento de adaptações para estudantes com TDAH e TEAp.

No entanto, essas atitudes podem ser consideradas barreiras atitudinais, como já foram apontadas pelas coordenadoras dos NAIs, nas respostas que nos deram nas

entrevistas. Seria importante, em um outro momento, ao entrevistar os professores, investigar as razões que justificam o comportamento identificado pelas coordenações.

As universidades G, J e K apresentaram reflexões a respeito do retorno positivo da orientação a professores, sendo que a Universidade K admite que o envolvimento dos professores melhorou, apesar de considerarem ainda ter muito a melhorar. Seguem essas informações no Quadro 30.

Quadro 30 - Retorno positivo em relação a orientações para professores

UF de MG	Relatos dos coordenadores dos NAIs
G	Muitos professores estão abertos a atender esses direitos dos estudantes com TEAp. Depende um pouco da dificuldade interna de cada professor – ao que eu percebo é que a maioria transforma a relação com o aluno e seu aprendizado em “coisas bem interessantes”, mas tem outros que criam e mantem barreiras atitudinais. Alguns já falam em medidas equitativas ao invés de facilitadoras.
J	As orientações aos professores trazem um efeito bem interessante, na nossa prática. Queremos manter uma padronização nessas ações.
K	Envolvimento dos docentes como um todo, melhorou muito, mas ainda tem muito que avançar.

Fonte: Elaborado pela autora.

Esses comentários confirmam já haver mudanças no olhar dos professores de algumas das UF de MG entrevistadas e aponta a possibilidade de avanço, um acender de luzes para o cenário da inclusão, de uma forma geral, nas universidades.

6.2.9 Processo de encaminhamento das ações

O processo interno de organização dos núcleos das UF de MG é diferenciado em cada universidade, mas conseguimos identificar os aspectos mais importantes que acontecem, de uma forma geral, em cada um deles.

Inicialmente, o estudante é contatado por alguém do NAI que se reúne com ele para conhecê-lo, levantar as demandas, combinar o plano de apoio necessário. Esse plano de apoio é, em algumas universidades, discutido com a equipe do núcleo para ser aprovado. Todas as UF de MG entrevistadas confirmam que o estudante é parte integrante das decisões tomadas nesse momento. Algumas universidades chamam de plano de conduta, plano individual de desenvolvimento ou plano individualizado de apoio.

É realizada a elaboração do plano de apoio e, logo em seguida, ele é enviado aos professores dos estudantes com TEAp. A partir desse momento, os professores

são convidados a procurar os núcleos, caso tenham dúvidas ou necessidades específicas. Os estudantes com TEAp continuam frequentando o núcleo, geralmente nas salas de apoio, onde participam das monitorias e orientações necessárias e, além disso, na maioria das UF de MG, é realizado o acompanhamento periódico desses estudantes pela equipe do NAI.

Quando se percebe a necessidade, os estudantes são encaminhados para outros tipos de atendimentos nas clínicas das universidades, tais como: Psicologia, Psicopedagogia e Terapia Ocupacional, quando disponíveis.

Apenas a Universidade G comentou oferecer o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), esclarecendo que, nesse atendimento, é oferecido tudo que envolve ação para quebra de barreiras. As universidades G, J, K realizam reuniões de orientações aos alunos. É interessante observar que essas universidades são as mesmas que trazem relato de reações positivas e de mudanças no comportamento dos professores. Pode ser esse um diferencial no processo de implementação e efetivação dos NAIs nessas UF de MG.

6.2.10 Outras observações levantadas nas entrevistas

Outras questões foram apresentadas na entrevista e foram classificadas nesse item mais genérico.

A Universidade C expõe sobre o desafio de definir se os estudantes com TEAp e TDAH serão ou não considerados público-alvo do NAI nessa universidade e comenta a contradição com o atual instrumento de avaliação IFBrM, que vem sendo construído para ser o “demarcador de deficiência”. Traz também a questão de esses alunos passarem a ser público-alvo, de acordo com o PNAES e o reflexo disso.

Apresentam ainda o desafio de decidirem se os alunos com TDAH e TEAp serão considerados público-alvo na educação e a contradição em relação ao instrumento de avaliação.

Temos que lembrar que no PNAES eles serão considerados como alunos que terão direito a suporte (Coordenadora do NAI universidade C).

A Universidade D aponta a questão de a equipe ser pequena para demandas tão grandes e menciona a questão da compra de recursos de tecnologia assistiva para os estudantes usarem sempre que necessário.

Considero a equipe pequena para tantas demandas. Isso tem sido um desafio. Recebemos verbas do Programa Incluir e sempre compramos recursos de acordo com a demanda. Os estudantes, assistidos pelo NAI fazem uso de notebook emprestado, material de tecnologia assistiva para ser usado durante seu percurso acadêmico (Coordenadora do NAI da Universidade D).

A Universidade E alerta para a falta de profissionais como pedagogos e terapeutas ocupacionais, que considera muito importantes, no atendimento aos estudantes com TEAp no NAI. Segundo a coordenadora, os estudantes com TDAH são acompanhados pelos estudantes do curso de Terapia Ocupacional, supervisionados por um professor. Contudo, sentem falta de ter esse profissional no NAI. Vale ressaltar o alerta dessa coordenadora quanto à importância de os NAIs terem uma equipe multidisciplinar. Ela relata: *“O número de profissionais no núcleo é pequeno, precisamos ter os profissionais de Pedagogia e Terapia Ocupacional para atender os alunos com TEAp e específicos”*. E ainda acrescenta *“Os NAIs precisam ter uma equipe multiprofissional para terem um atendimento mais completo”*. Já a Universidade F, além de confirmar o que foi trazido pela Universidade E, comenta o fato de o setor responsável pelos atendimentos aos estudantes com TEAp estar sem a neuropsicopedagoga nesse momento. A coordenadora relata o seguinte:

O Núcleo não tem capacidade de atendimento, não tem uma pedagoga para atendimento. Mas são indicados para o setor de apoio, que atualmente está sem neuropsicopedagoga. Na Pró Reitoria de ações estudantis onde se atende os alunos com transtornos de aprendizagem, tinha neuropsicóloga e estava atendendo. Hoje em dia está suspenso o atendimento (Coordenadora do NAI da Universidade F).

A Universidade G comenta sobre a obrigatoriedade de ter laudo para receber atendimento no NAI. Segundo ela, isso foi discutido e decidido pela equipe do NAI, pois consideram a importância dessa ação. Esse aspecto não foi um item pesquisado neste trabalho. Essa universidade especifica utilizar o Plano de Desenvolvimento Individual e que, após a sua finalização pela equipe, é enviado aos professores do aluno. De acordo com a coordenadora entrevistada,

O estudante passa pela entrevista com a psicóloga do programa e ela constrói um PID (plano Individual de desenvolvimento) que são orientações básicas sobre a Necessidade específica desse aluno e precisa de determinados apoios, e o grupo multidisciplinar aprova o plano e gera uma portaria que oficializa a entrada dele no programa. Todos os professores vão receber o PID antes pelo e-mail e hoje pelo sistema eletrônico de informações (SEI).

Além disso são orientados a conversar com seus alunos. O professor faz o registro e devolve para o NAI (Coordenadora do NAI da Universidade G).

A coordenadora do NAI da Universidade G faz uma observação a respeito da inclusão não ser separada por categorias e que o foco deveria estar na eliminação das barreiras:

Acho que precisa avançar na questão de a inclusão entender a inclusão para todos e não separar por caixinhas; as ações para quebra de barreiras e não facilidades. Precisa caminhar muito ainda nessa questão de nomenclaturas e compreensão do que vem ser a ser a inclusão para todos e não para grupos específicos (Coordenadora do NAI da Universidade G).

Na nossa percepção, essa afirmação da coordenadora do NAI da Universidade G reflete essa falta de unificação de público-alvo da educação especial no ensino superior e a questão já alertada neste trabalho quanto à legislação vigente. Cada grupo de NEE ou deficiências faz uma nova lei, um novo decreto para conceder aos demais o que já é garantido em lei às pessoas com deficiências.

Relatamos, até então, os aspectos mais pertinentes colhidos na pesquisa documental e nas entrevistas realizadas, bem como todos os aspectos que chamaram nossa atenção durante todo o processo.

6.2.11 Análise dos dados coletados

Ao contrapor os achados na pesquisa documental nos núcleos dos sites das UF de MG e nos dados adquiridos nas entrevistas semiestruturadas junto as coordenadoras de curso, nesta pesquisa, constatamos que muitas questões corroboram os achados na revisão de literatura.

Como visto anteriormente, as políticas públicas estabeleceram uma estrutura fundamental para a inclusão, e ações como reservas de vagas para pessoas com deficiência, núcleos de acessibilidade e o Programa Incluir contribuíram coletivamente para expandir o acesso e a retenção. Mas, apesar desses avanços, as lacunas de implementação persistem devido a restrições de recursos, comprometimento institucional inconsistente e falta de treinamento abrangente de professores. Reiteramos que as políticas públicas devem priorizar o fortalecimento e o financiamento dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão (NAIs) para fornecer serviços de apoio abrangentes, incluindo treinamento de professores e alocação de recursos,

que atualmente são insuficientes e prejudicam os esforços de inclusão (Nogueira; Oliver, 2018; Parenti; D'Agostini, 2024; Silva; Rodrigues; Silva, 2019).

A revisão de literatura revelou também que as instituições de ensino superior brasileiras deram passos importantes no sentido de reconhecer e apoiar estudantes com TDAH e TEAp por meio de uma combinação de estratégias de intervenção personalizadas e políticas públicas em evolução. Nossa pesquisa corrobora esses dados, ao encontrarmos nas UF de MG, um significativo número de UF que se estruturaram ou estão se estruturando em prol de garantia de equiparação de oportunidades. Não podemos afirmar que 100% delas estão preparadas ou dispostas a acolher esse novo público nas UF.

A LBI, considerada o Estatuto da Pessoa com Deficiência, traz no art. 2º, alínea 2ª, sobre a importância da definição de um instrumento nacional, a fim de avaliar quem são as pessoas com deficiência. A relevância de uma definição padrão de pessoas com deficiências está atrelada aos benefícios que existem no Brasil para essas pessoas em vários aspectos, tais como compra de automóvel com desconto no IPI, o Benefício de Prestação Continuada (BPC), previsto na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), aposentadorias por invalidez e outros.

A coordenadora do núcleo na Universidade C indicou estar se referindo a essa situação quando cita a sua preocupação quanto a todos os estudantes com TEAp passarem a ser considerados como público-alvo do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que também é um benefício para estudantes universitários com deficiência, cuja distribuição entre os estudantes fica a cargo das universidades. Na nossa opinião, essas questões têm um impacto maior do que o alcance do nosso estudo, que diz respeito à educação inclusiva.

Segundo a PNEEPEI, o conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado, a partir da Declaração de Salamanca, ressalta “a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças” (Brasil, 2008a). Essa afirmativa, na Política Nacional da Educação Especial, traz consigo a verdade que muitos querem ainda negar. Sendo escola, todas as diferenças precisam ser atendidas. E caso ainda haja dúvidas, a própria PNEEPEI reafirma dando o nome de transtornos funcionais específicos aos TEAp discutidos no capítulo 3 deste trabalho, ou seja:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (Brasil, 2008a).

A PNEEPEI deixa claro que, no caso de estudantes que apresentam transtornos funcionais específicos, a educação especial deve trabalhar em conjunto com o ensino comum. E, caso ainda haja dúvidas sobre quem são os estudantes com transtornos funcionais específicos, é esclarecido no parágrafo seguinte: “dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros” (Brasil, 2008a).

Como nosso campo de estudo foram os NAIs das UF de MG, em um primeiro momento, a pesquisa foi realizada nos sítios eletrônicos das UF de MG e, posteriormente, enveredamos por várias entrevistas na tentativa de aprofundar as informações já colhidas e melhor compreendê-las, bem como ampliar o nosso conhecimento. Uma questão que chamou nossa atenção foi o fato de a Universidade B utilizar, no seu sítio eletrônico, a nomenclatura “público-alvo da educação especial”, que nos daria a entender que atendem estudantes com TEAp e TDAH em função da nossa atual legislação.

Porém, por *e-mail*, o coordenador nos responde não atenderem os estudantes com TDAH e TEAp por não serem público-alvo da educação especial. Tal fato confirma uma das nossas preocupações importantes sobre quem é hoje considerado o público-alvo da educação especial e se, em tempos de educação inclusiva deveria haver essa diferenciação de públicos. E o que se conclui nesse trabalho é que não existe um consenso entre as UF de MG quanto à definição do público-alvo dos NAIs. Nesse aspecto, podemos nos valer da PNEEPEI 2008, quando nos alerta sobre a relevância da contextualização dessa definição de público-alvo e ainda aponta para que “não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões”. Vejamos:

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 de exclusão, enfatizando a importância de

ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos. (Brasil, 2008a).

Inferimos que, a partir dessa afirmação, precisa-se estar atento à variação de acordo com os contextos. E registramos um alerta quanto à confusão constatada, nesta pesquisa, quanto ao uso das terminologias na definição do público-alvo da educação inclusiva no ensino superior e, quiçá, na educação como um todo.

Quanto ao fato de esses estudantes com TEAp serem considerados público-alvo para apoio no ENEM e explicitamente não serem considerados e notificados no censo escolar do ensino superior, até o ano de 2024, entendemos continuar sem uma explicação plausível. Nossa hipótese, é que o assunto precisa ser resolvido, pois o que nos parece é que não há um diálogo e alinhamento entre as secretarias que se encarregam das questões do ingresso, permanência e terminalidade nas universidades. Em algumas entrevistas, o tema chegou a ser abordado e as coordenadoras dos NAIs das UF de MG, na sua maioria, não sabem bem como funciona a questão do censo da educação superior. As entrevistadas relataram que informam o número de todos os estudantes atendidos nos NAIs à Pró-Reitoria de graduação, mas que desconhecem o processo de envio para o censo da educação superior. Nesta pesquisa, não foi possível entrevistar os dois órgãos para checar essa questão. Foi enviado um *e-mail* para o INEP solicitando alguns dados e essa, e mais algumas questões perguntadas, não foram respondidas até o prazo final de fechamento deste trabalho. Fica essa notificação registrada para uma próxima oportunidade.

Uma das intenções neste trabalho era verificar se os NAIs realizavam alguma ação junto aos professores com relação aos estudantes com TEAp, uma vez que nem todo professor universitário tem uma formação didático-pedagógica que o habilite a compreender os processos diferenciados de aprendizagem que os estudantes com esses transtornos apresentam. O que pudemos constatar na pesquisa é que existe uma preocupação evidente nos núcleos com relação a auxiliar os professores nessa compreensão. Cursos, reuniões, orientações, planos de trabalho são oferecidos pelos especialistas para auxiliar o professor nessa dinâmica. Segundo relato das coordenadoras entrevistadas, alguns professores ainda apresentam certa resistência em compreender que o desenvolvimento dos estudantes com TEAp seja de responsabilidade deles e não dos núcleos e que, para tanto, é necessário um

movimento desses professores quanto a saírem de sua zona de conforto, e compreender um novo contexto educacional em que novos olhares se fazem necessários e ajustes, adaptações e novas metodologias passam a fazer parte do novo que precisam adotar. Algumas coordenadoras de núcleos de acessibilidade e inclusão relataram já constatarem uma evolução nesse processo.

A pesquisa nos permitiu conhecer melhor como cada uma das UF de MG tem se organizado diante dos desafios trazidos pelo paradigma da educação inclusiva no cumprimento das políticas públicas. Constatamos que, na maioria das UF de MG, os núcleos se encontram nas Pró-Reitorias de Assuntos Comunitários e que essas Pró-Reitorias disponibilizam outros serviços para garantia e permanência de estudantes nas referidas universidades.

Isso nos alerta para os desafios que os estudantes com NEE enfrentam e nos alerta para outros desafios, como o desafio da condição socioeconômica ao se cursar uma universidade, mesmo que pública. Como vimos anteriormente, as ações do PNAES são ações de assistência estudantil e deve atuar nas seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, acesso, participação e aprendizagem de estudantes, considerados público-alvo da educação especial, a saber os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TEA, hoje em dia) e altas habilidades e superdotação.

O que estamos entendendo é que essas ações de permanência estudantil foram criadas para auxiliar estudantes carentes e estudantes com deficiências nas UF de MG. E se os estudantes com transtornos passarem a ser considerados pessoas com deficiência, ou público-alvo da educação especial, essas ações do PNAES deveriam ser ampliadas aos alunos com TEAp. Talvez, seja esse o alerta e a preocupação da coordenadora da Universidade C. Mas, para termos certeza, novos estudos e um aprofundamento nessas questões deveriam ser realizados.

Uma constatação importante diz respeito à existência em algumas das onze universidades de outros setores que cuidam de pesquisas e extensões voltadas às questões da inclusão. Encontramos em algumas UF de MG comissão de acessibilidade, núcleo de robótica e tecnologia assistiva, sala de psicomotricidade, sala de atividades físicas adaptadas, sala de recursos, grupo de acessibilidade arquitetônica e urbanística e núcleo de pesquisa em acessibilidade e inclusão. Esses

setores/projetos interagem e são parceiros em ações inclusivas, de acessibilidade e tecnologia assistiva, ampliando as ações ligadas à educação inclusiva nessas universidades. Nesse aspecto, entendemos que a preocupação com uma educação inclusiva tem trazido para essas universidades um olhar mais ampliado, mais possibilidades de pesquisas nessa área, ou seja, a educação inclusiva, estimulando professores a realizar pesquisas e atividades de extensão na área.

Em relação à criação dos núcleos, duas dentre as onze universidades pesquisadas, a saber as universidades A e K os criaram em 2009, as universidades E, L e I os criaram em 2010 e as universidades H e J criaram seus núcleos no ano de 2014. Tendo o MEC publicado o Parecer 3284 no ano de 2003 e o Programa Incluir, considerado um incentivo nas ações inclusivas, esses núcleos começaram a funcionar em 2005. Entendemos que, nas universidades H e J, houve uma certa demora em criar oficialmente seus núcleos em relação às demais universidades. Vale mencionar a Universidade C que só transformou a sua comissão de acessibilidade em um núcleo de acessibilidade e inclusão em 2014. Sendo subsidiada, mesmo que por meio de editais, essa criação não deveria ter demorado tanto, mas como é de conhecimento geral, nem sempre é simples realizar mudanças e alterações em universidades públicas e esse assunto não foi pesquisado neste trabalho.

A troca dos nomes dos núcleos, nas UF de MG, pode estar apontando uma tendência de sua reestruturação, uma vez que o foco na época da criação dos NAIs e das verbas do Programa Incluir priorizava, em um primeiro momento, a acessibilidade mais especificamente arquitetônica (deficiência física) e comunicacional (surdez e cegueira), por ser um primeiro viés de ajustes clamados pela sociedade e pela luta das pessoas com deficiências físicas, surdez e cegueira. O que dá sustentação à nossa análise é o fato de o Parecer nº 3284/2003 ter o foco apenas no ajuste das universidades para atender as pessoas com deficiências (física, visual e auditiva).

Não conseguimos encontrar uma relação entre o fato de as UF de MG terem sido contempladas nos editais do Programa Incluir entre os anos de 2005 e 2009, e a estruturação dos NAIs das referidas Universidades, até porque algumas universidades receberam verbas antes mesmo de os seus núcleos terem sido criados: a Universidade A, que recebeu verba em 2005 e o seu núcleo só se constituiu em 2009; a Universidade H, recebeu em 2006, 2007 e 2009, mas seu núcleo só foi criado em 2014. Chamou a nossa atenção o fato de, no ano de 2009, oito das onze UF de MG

terem recebido a verba. A Universidade F recebeu verba em 4 dos editais e as universidades B e H receberam três das quatro edições disponíveis. Esse é um fator que pode ter auxiliado as referidas universidades na estruturação, organização das ações inclusivas nas UF de MG, mas não temos dados para comprovação, conforme esclarecido na apresentação, uma vez que nem todos os entrevistados estavam nos núcleos desde a sua criação.

Ao analisarmos os dados colhidos na pesquisa sobre a equipe de professores e servidores que atuam nos núcleos de inclusão nas UF de MG, percebemos que o maior número de funcionários nos núcleos têm sido os intérpretes de LIBRAS. Na dissertação realizada pela autora em 2010, relacionada à pesquisa no mestrado em Educação (UFMG), foi constatado que não havia intérpretes de LIBRAS disponíveis para os estudantes surdos durante a graduação (Reis, 2010, p. 98). Na época, 2009 e 2010, havia apenas disponibilização deles para os vestibulares. Isso, com certeza, é um avanço muito importante no que diz respeito à acessibilidade comunicacional de estudantes com surdez e não podemos deixar de relatar e constatar esse fato. Constatamos, em 2024, que essa realidade mudou e hoje, além de estarem presentes nos vestibulares, os intérpretes estão disponíveis nas salas de aula da graduação.

Outra questão que chamou a atenção das pesquisadoras foi o fato de muitos funcionários dos núcleos de inclusão serem terceirizados. Nas entrevistas, informaram-nos que muitos intérpretes são terceirizados e, ao que tudo indica, pode ser em função das demandas que variam de acordo com o número de alunos surdos. Realmente não faz sentido ter intérpretes sem ter estudantes surdos, mas percebemos que existem auxiliares administrativos e técnicos educacionais que também são terceirizados. Qual seria o motivo de as UF de MG estarem terceirizando sua equipe de trabalho? Não foi possível aprofundar o assunto nesta pesquisa.

Em relação às coordenadoras dos núcleos de inclusão, constatamos que não há um consenso entre as UF de MG sobre qual profissional, professor ou técnico, deva ser o coordenador. A coordenação dos núcleos de inclusão das UF de MG entrevistadas é feita por mulheres, sendo três delas professoras na Instituição e quatro delas técnicas educacionais, duas com formação em Pedagogia, uma em Psicologia e outra em Letras.

Além disso, observamos a ausência de professores em dois Núcleos de Acessibilidade, a saber, nas universidades B e I. Isso nos chamou a atenção devido

ao fato de que as discussões nos NAIs são de caráter de acessibilidade, mas também didático-pedagógica. Além da falta de professores em alguns núcleos, faz-se importante também notificar a falta de Pedagogos, Psicólogos e Terapeutas Ocupacionais nos núcleos. Por se tratar de questões de aprendizagem relacionadas diretamente a questões de disfunções cerebrais, esses profissionais podem auxiliar os estudantes a terem mais sucesso em sua trajetória acadêmica se devidamente apoiados por uma equipe multidisciplinar. O apoio desses profissionais aos professores universitários auxilia na compreensão sobre o processo de aprendizagem dos estudantes com TEAp e sobre a necessidade de equiparação de oportunidades.

Parece-nos que todos os serviços prestados nos núcleos estão ligados à missão institucional e entendemos que as diferenças pontuadas nos sítios eletrônicos tenham relação com características e especificidades de cada universidade ou até mesmo de seu público-alvo atendido. Na nossa percepção, eles se encaixam dentro do rol de ações estabelecidas pelo MEC, no documento norteador da inclusão. Sua presença ou não está diretamente ligada a algumas demandas específicas de cada uma das universidades. E, como já comentado ao longo deste trabalho, algumas instituições têm seus núcleos e ainda outras estruturas complementares que realizam parte dos serviços de apoio aos estudantes.

Reis (2010), na sua dissertação, fruto da pesquisa nos 11 NAIs, em 2009 e 2010, não indica a existência de salas de recursos e de AEE, nem espaços de apoio para estudantes. Nesta pesquisa em 2024, constatamos que há salas de apoio na maioria dessas instituições e uma delas relata ter sala de AEE. Esse não era um alvo de pesquisa, mas tivemos acesso a essas informações. Podemos considerar que esse foi um grande passo rumo à concretização e ampliação dos propósitos na educação inclusiva no Ensino Superior nessas universidades. À medida que a compreensão avança e que a legislação clareia o que precisa ser feito, isso impacta as ações e os ajustes que cada universidade faz em relação à garantia de equiparação de oportunidades para todos os estudantes.

Com a realização das entrevistas, foi possível compreender melhor o público-alvo dos núcleos de acessibilidade e inclusão de cada UF de MG e inferir que não existe um consenso quanto à nomenclatura. Além disso, passamos a ter mais dados para confrontar com a teoria levantada no capítulo que aborda a questão da

terminologia utilizada para definir o público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

No ano de 2003, o Parecer nº 3284 (MEC) orientava para que fossem tomadas as providências para o público-alvo, restrito às pessoas com deficiência física, deficiência visual ou cegueira e surdez ou baixa audição. Porém, vários documentos legais que se seguiram comprovaram a importância de ampliação do público a ser atendido na educação inclusiva. Como no caso da PNEEPEI (2008), que já trazia o nome de transtornos funcionais específicos, para especificar os estudantes com TDAH e TEAp.

Nenhuma das coordenadoras entrevistadas comentou sobre a Lei nº 14.524/2021, que oficializa o direito ao atendimento aos estudantes com TEAp. Não foi comentado sobre o fato de a Lei nº 13.146/2015 ampliar o conceito de pessoa com deficiência. Houve apenas um comentário sobre o uso da classificação do Manual de Psiquiatra do DSM-5-TR™ (2023) como critério de definição para os estudantes público-alvo da educação inclusiva, como citado pela coordenadora do núcleo da Universidade K.

Cinco NAIs, dentre as onze UF de MG, não atendem aos estudantes com TEAp, ou seja, cerca de 45% dos núcleos não atendem. Entretanto, no geral, 63% das UF de MG atendem os estudantes com TEAp, independentemente de serem atendidos pelos NAIs. Porém, não podemos afirmar que nas quatro universidades não entrevistadas existam outros setores que façam tal atendimento.

Analisemos o seguinte: estamos em 2024 e três anos se passaram desde a promulgação da lei do TDAH e dislexia (Lei nº 14.524/2021); nove anos se passaram desde que a LBI (Lei nº 13.146/2015) ampliou o conceito de pessoas com deficiência; dezesseis anos desde a PNEEPEI de 2008, que traz o conceito de transtornos funcionais específicos (TEAp); e trinta anos desde que o Brasil assumiu ser signatário da educação inclusiva, desde a assinatura da Declaração de Salamanca que prevê o atendimento aos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (específicas, seria o termo menos capacitista).

Frente a esses marcos, o que se constata é o uso de terminologias diferentes em cada documento legal. Há falta de alinhamento, discussão e resolutividade em relação a se manter uma nomenclatura única, o que mantém o público da educação

inclusiva nesse patamar de falta de clareza e sujeito a interpretações variadas e personalizadas.

Outra constatação é que cada universidade utiliza um critério diferente da outra para incluir ou não os estudantes com TEAp no público-alvo dos próprios NAIs. Na nossa percepção, falta definição e uso de um critério único nesses processos. Essa unificação facilitaria as ações e a organização do trabalho dos núcleos. Para além disso, seria importante haver interações entre as universidades, seja por meio de eventos ou, ainda, mediante outras possibilidades, a fim de promover trocas de experiências e encontrar soluções possíveis para questões vivenciadas por cada uma delas.

Em se tratando dos documentos legais levantados também nesta pesquisa, vimos uma confusão quanto à terminologia utilizada e o público-alvo da educação inclusiva, como apresentado até então. Essas contradições e a necessidade de se fazer algum ajuste ficam registradas neste trabalho.

A maioria das vagas nas UF de MG são preenchidas pela realização do ENEM e SISU e, como apresentado no início deste trabalho, no ENEM, os estudantes com TEAp têm direito a tempo adicional, sala separada e leitor, em alguns casos. Além disso, as quatro universidades que fazem vestibular também garantem acessibilidade neste processo a esses estudantes, desta maneira, podemos afirmar que as principais medidas de equiparação de oportunidades estão garantidas no acesso às UF de MG.

Em termos de possibilidades de acessibilidade metodológica e atitudinal disponibilizada nas sete universidades entrevistadas, podemos concluir que a mais comum tem sido a ampliação de tempo para as atividades e avaliações; o espaço diferenciado para fazer a atividade ou avaliação; o leitor na prova para facilitar a compreensão do estudante; o uso de calculadora nas tarefas de matemática e nas avaliações; o oferecimento de provas e atividades diferenciadas; as flexibilizações e adaptações curriculares; as monitorias e orientações de estudo.

Pensando na equiparação de oportunidades e, em especial, na acessibilidade metodológica, ficou inconclusivo quais seriam os suportes, ajustes e recursos a serem disponibilizados para os estudantes com TEAp, já que, além da pesquisa realizada, não encontramos um documento ou legislação específica apresentando quais deveriam ser. Conforme discutido no capítulo 5, existem considerações que vêm sendo discutidas e um projeto de lei para alteração da Lei nº 14.524/2021. Isso pode

nos auxiliar nessa definição, porém trata-se de um projeto de lei. No presente trabalho, identificamos e listamos o que vem sendo realizado nas UF de MG que foram entrevistadas, porém isso não nos permite generalizar quais são os suportes, ajustes e recursos.

A capacitação de professores é um processo que acontece na maioria das universidades entrevistadas, como relatado, e como comprovado na prática da autora deste estudo que trabalhou por 12 anos em um núcleo de inclusão em uma universidade confessional. Mas o que constatamos é que nem sempre as capacitações e os treinamentos acontecem como os profissionais dos NAIs acreditam que deveriam acontecer e nem sempre os NAIs conseguem aderência dos professores. A maioria das coordenadoras entrevistadas relata que é mais comum os professores agendarem uma conversa, bem como os coordenadores dos cursos procurarem e pedirem algum tipo de apoio. Vale mencionar que na legislação é prevista a capacitação continuada de professores (Lei nº 7.611/2011, Lei nº 13.146/2015, Resolução CNE/CEB nº 02/2011).

Quanto ao aspecto dos desafios enfrentados pelos núcleos, o maior destaque dado pelas coordenadoras entrevistadas foi no sentido de uma evolução da percepção dos professores quanto à necessidade de ajustes e equiparação de oportunidades para os estudantes com TEAp, uma vez que ainda encontramos relatos de barreiras atitudinais por parte de professores nas UF de MG e, conseqüentemente, uma necessidade de maior orientação e esclarecimentos aos docentes sobre esses estudantes.

Alguns coordenadores dos NAIs apontam não terem o número suficiente de profissionais para atender tais alunos. Inferimos que essas podem ser consideradas barreiras atitudinais na gestão das universidades em realmente adequar os núcleos de acordo com a crescente demanda de estudantes com TEAp ou em não dispor de concepção de que existem e quais são os estudantes que integram o público-alvo dos NAIs e das universidades, atualmente. Nesse caso, se pensarmos que o próprio ENEM garante a realização das provas de acesso às universidades com acessibilidade, garantindo-lhes o direito de equiparar oportunidades, por que a universidade que os recebe não deu conta ainda de ter responsabilidade de manter esses direitos e entender a nova realidade do público que assiste?

Outro tópico de grande interesse nosso se volta aos suportes oferecidos aos estudantes e aos demais apoios institucionais disponibilizados. A fim de facilitar a compreensão, optamos por categorizá-los da seguinte forma:

- a) Orientações e treinamentos direcionados aos professores:
 - objetivam possibilitar que o professor compreenda que esses estudantes necessitam de apoios diferenciados e se torne apto a disponibilizá-los, caracteriza-se como uma equiparação de oportunidade;
- b) Direitos dos estudantes em sala de aula: nesse item, percebemos que a maioria das universidades orienta os professores a disponibilizar:
 - tempo adicional para realização de provas;
 - espaços diferenciados para realização de avaliações;
 - leitor e copista em provas, quando necessário;
 - uso de calculadoras em provas e atividades em sala;
 - provas e atividades avaliativas diferenciadas;
- c) Suportes oferecidos pelos cursos e pelo NAI:
 - sala de apoio e estudo;
 - orientação quanto à organização pessoal do estudo;
 - monitorias nas disciplinas;
 - Tecnologia Assistiva;
- d) Outros suportes oferecidos na Universidade:
 - atendimento na Psicologia;
 - atendimento na Psicopedagogia;
 - atendimento na clínica de Terapia Ocupacional;
 - atendimento Educacional Especializado;
 - outros atendimentos necessários.

Em uma próxima oportunidade, seria interessante analisar os dados que comprovem essas ações e constatar a sua efetividade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando começamos esta caminhada, nosso objetivo, neste trabalho, era compreender a realidade das universidades federais de MG quanto ao suporte ao estudante com TDAH e TEAp no acesso e permanência na graduação. Propusemos analisar esse tema do ponto de vista da organização metodológica e do suporte aos estudantes e seus professores oferecida pelos NAIs de cada uma das universidades participantes.

Nosso estudo buscou justamente averiguar, junto aos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão nas UF de MG, se os estudantes com TEAp têm sido considerados como público-alvo da educação inclusiva nos NAIs e recebido o suporte necessário durante o processo de aprendizagem nessas universidades, bem como o suporte disponibilizado aos professores na compreensão do processo de aprendizagem desses estudantes.

O lócus da nossa investigação foram as 11 Universidades Federais do Estado de Minas Gerais. Como esclarecido na introdução, a pesquisa realizada no mestrado, defendida no ano de 2010, levantou as condições de acessibilidade aos alunos com deficiências no período de 2003 a 2007. Revisitar as Instituições Mineiras, constatar as alterações acontecidas nos NAIs e, principalmente, investigar sobre a assistência ao estudante com Transtorno específico de aprendizagem foi o propósito deste trabalho. A questão norteadora desta investigação, portanto, consistiu em analisar junto aos NAIs se estudantes com Transtornos Específicos de Aprendizagem são considerados como público-alvo de apoio e verificar a presença ou não de suporte a eles nos cursos de graduação nas Universidades Federais no Estado de Minas Gerais, bem como aos professores.

O objetivo geral desta pesquisa se consubstanciou na análise do processo de Inclusão Escolar de estudantes com TEAp nas Universidades Federais de Minas Gerais e da verificação nos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão (NAI) na atuação junto aos estudantes que apresentam transtornos específicos de aprendizagem desde o processo de seleção até os professores desses aprendizes. Além disso, buscamos: i) compreender como os professores das instituições, lócus deste trabalho, são orientados em relação aos suportes devidos aos referidos estudantes; ii) levantar quais suportes são oferecidos pelos Núcleos aos estudantes público-alvo desse trabalho e se os NAIs recebem apoio de outros setores para efetivação desses

suportes; e iii) investigar junto aos NAIs como os professores que têm estudantes com TEAp reagem ao processo de orientação pelos núcleos, para trabalhar com esses alunos.

Inicialmente, levantamos um breve resumo sobre o caminho da educação inclusiva no Brasil, as legislações e políticas públicas inerentes a esse processo. Constatamos que, desde a Declaração de Salamanca, se usava a terminologia estudantes com necessidades educacionais especiais. Também, verificamos que, na política nacional da educação especial (PNEEPEI) que os estudantes com transtornos funcionais, a saber, dislexia, disortografia, discalculia e TDAH, eram considerados como estudantes a serem atendidos pela educação.

Em 2015, a Lei nº 13.146, Estatuto da Pessoa com Deficiência, traz um conceito mais ampliado sobre a pessoa com deficiência. No ano de 2021, o Decreto nº 14.524 teria como objetivo esclarecer as possíveis dúvidas, uma vez que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Assim, em 2023 e 2024 não deveria haver mais dúvidas se os estudantes com TEAp deveriam ser acompanhados nas UF de MG.

Apesar dessas evidências na legislação, ao realizarmos as entrevistas com as coordenadoras dos NAIs das UF de MG, não observamos um consenso na fala das entrevistadas quanto a serem ou não os estudantes com TEAp considerados parte integrante do público-alvo de apoio pelos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão, que foram criados inicialmente com o objetivo de eliminar as barreiras de acesso e permanência dos estudantes nas universidades. Das sete universidades participantes da etapa da entrevista, a coordenadora da Universidade F afirma não ter equipe pedagógica para atendimento, a coordenadora da Universidade C afirma serem os estudantes com TDAH atendidos pelo NAI e os com TEAp não são atendidos.

Das quatro universidades não entrevistadas, foi verificado, no momento da pesquisa documental nos sítios eletrônicos e em outros documentos das próprias universidades que as universidades A e B não atendem os estudantes com TEAp e que as Universidades H e I nos deram subsídios para entender que atendem.

Desde a promulgação da Constituição Brasileira em 1988, os direitos das pessoas com deficiência estão garantidos no Brasil. Entretanto, ao longo dos anos, uma série de documentos, resoluções, legislações, práticas e políticas foram sendo

apresentadas na intenção de esclarecer a melhor forma de agir em prol da garantia dos direitos das pessoas com deficiência e da inclusão escolar. Porém, o que se constata ao fazer uma revisão e análise desse caminho é que muitas confusões ainda acontecem em função da falta de clareza, de diferentes terminologias usadas e de interpretações equivocadas.

Quando o Brasil optou, em 1994, por assinar a Declaração de Salamanca, tornou-se um país signatário da proposta mundial da educação inclusiva e, desde então, a terminologia, cunhada nesse movimento mundial, foi pessoas com necessidades educacionais especiais¹⁶. Isso, ao nosso ver, compreende todas as pessoas com deficiências, que apresentem NEE e, outras vezes, pessoas sem deficiência, por exemplo, com transtornos do neurodesenvolvimento, mas que tenham necessidades educacionais especiais (específicas).

Vários outros fatores interferiram na questão de nomenclatura, por exemplo, o uso da terminologia estudantes público-alvo da educação especial trazido pela PNEEPEI em 2008, especificados nessa política como alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento¹⁷ e altas habilidades. Na referida política, esclarece-se que, nesses casos e em outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial deve atuar de forma articulada com o ensino comum, orientando o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. Essa colocação na política tem dado margem a um entendimento mais restritivo, ou seja, o de ser o público-alvo da educação especial apenas as pessoas com deficiências, TGD, hoje entendida como TEA (transtornos do espectro autista) e os estudantes com altas habilidades.

Mesmo com a Lei nº13.145/2015 trazendo um conceito mais ampliado de pessoas com deficiência, a questão não fica resolvida, já que o mesmo documento propõe o desenvolvimento de um instrumento único para avaliar a pessoa para enquadrá-la ou não como pessoa com deficiência. Apesar da evolução do trabalho da comissão e a definição pela utilização do IFbrM como parâmetro, algumas dúvidas e complicações passam a acontecer, pois a classificação de pessoa com deficiência

¹⁶ Atualmente, tem sido aventado o uso da palavra “específicas” ao invés do uso de especiais, em função de questões levantadas e evitar que seja visto o termo NEE como uma forma capacitista de se referir às necessidades específicas.

¹⁷ O termo TGD é entendido e aceito, atualmente, para designar pessoas que tenham Transtorno do Espectro Autista (TEA), devido à similaridade dos termos usados e do CID11.

permite o acesso a outros direitos como aposentadoria, Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). Isso pode interferir em algumas decisões públicas que vão além do fato de serem ou não público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva ou simplesmente público-alvo da educação inclusiva.

Além disso, o fato de a Lei nº 14.524/2021, que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem, referir-se apenas à educação básica, pode ter dado margem à compreensão de que o ensino superior não precisa atender a esses estudantes.

De todo modo, percebemos que essa série de ocorrências dá margem à não efetivação do cumprimento da legislação e das políticas de educação inclusiva, de forma plena. Mesmo tendo uma vasta legislação, uma política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, os estudantes com TEAp acabam por não serem considerados elegíveis de suporte em algumas instituições.

Contudo, como descrito na introdução desta tese e como apontado na Lei Brasileira de Inclusão, as questões que impedem a inclusão educacional dos estudantes são as barreiras atitudinais, metodológicas, arquitetônicas, comunicacionais, pragmáticas e instrumentais e, contra isso, já se sabe que o que se tem a fazer é garantir a acessibilidade e a equiparação de oportunidades. Perder-se em discussão de público-alvo – se é quem tem ou não tem deficiência, quem pode ter ou não esse direito – é uma forma de se esquivar da responsabilidade de que o direito de todos à educação, previsto na Constituição Brasileira de 1988. Isso abrange o educador, os sistemas de ensino, as escolas, os institutos, as faculdades e as universidades. São essas as barreiras programáticas (Sasaki, 2005), aquelas que estão escondidas e presentes nas políticas públicas (leis, decretos, portarias, normas, regulamentos, entre outros) que causam confusões na eliminação de barreiras e na garantia da acessibilidade.

Muitas questões ainda se apresentavam pouco esclarecidas a respeito dos estudantes com TEAp e TDAH no Ensino Superior e a proposta para responder às questões levantadas envolveu a realização de ações articuladas, quais sejam: i) realizar um levantamento na legislação brasileira; ii) um estudo documental nos sítios eletrônicos das UF de MG; e iii) averiguar, mediante uma entrevista semiestruturada junto aos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão, se e como os estudantes em questão

têm sido considerados como público-alvo de suporte e recebido o apoio necessário no processo de aprendizagem no Ensino superior nas UF de MG. Investimos nesse caminho e o trilhamos até aqui na expectativa de trazeremos maiores informações sobre o tema.

No delineamento do percurso metodológico para a presente pesquisa, foram eleitos instrumentos que possibilitassem a análise e compreensão desse processo de inclusão de alunos com TDAH e TEAp nas Universidades Federais Mineiras. Para a realização desta pesquisa, optou-se pela utilização da abordagem qualitativa, lançando mão de informações disponíveis nos sítios eletrônicos e de informações adquiridas nas entrevistas realizadas com as coordenadoras dos núcleos de acessibilidade e inclusão.

No desenvolvimento do trabalho, utilizou-se a pesquisa bibliográfica sobre a legislação e as políticas públicas vigentes que dão suporte à educação inclusiva desses estudantes no Ensino superior. A orientação, nesta investigação, concentrou-se na análise e na compreensão do processo de inclusão desses estudantes nas UF de MG. Esta pesquisa pretendeu responder a algumas questões específicas que se relacionam, direta ou indiretamente, com as práticas educacionais e pedagógicas pertinentes na inclusão desses estudantes nas UF de MG e sua correspondência com a legislação e as políticas inclusivas no Brasil.

Tínhamos como propósito a investigação junto aos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão no sentido de compreender se e como a Universidade atende aos estudantes com TDAH e TEAP, bem como auxilia os professores na compreensão sobre os suportes pedagógicos necessários ao processo de aprendizagem para esses estudantes, justamente pelo fato de serem os transtornos específicos de aprendizagem um tema novo e pouco estudado por professores do Ensino Superior.

Em termos de resultados, podemos expor que nossos objetivos foram alcançados. Passamos a ter, a partir deste trabalho, um panorama do processo de Inclusão Escolar desses estudantes nas Instituições Federais de Ensino superior em Minas Gerais. Mesmo não havendo um documento norteador quanto às ações a serem disponibilizadas aos estudantes, conseguimos chegar a uma lista consenso sobre quais são as ações de apoio que acontecem, com maior frequência, nas UF de MG entrevistadas. A nossa hipótese era de que nem todas as UF de MG estariam

atendendo as demandas e isso se confirmou com os dados levantados tanto na pesquisa documental nos sítios eletrônicos, como nas entrevistas semiestruturadas.

As ações de orientações e capacitação de professores disponibilizadas pelos NAIs é bastante similar nas UF de MG entrevistadas. A maioria das coordenadoras dos NAIs comenta que é mais comum os professores agendarem reuniões de esclarecimentos do que participarem de cursos oferecidos. Mas, mesmo assim, os cursos e as capacitações são ofertados, de tempos em tempos, nas UF de MG que participaram das entrevistas.

Com relação à postura dos professores diante da inclusão de estudantes com TEAp nas UF de MG, constatamos que, na percepção das coordenadoras dos NAIs, os professores têm respondido bem a essa mudança de olhar e compreensão sobre a forma de aprender e mesmo sobre a necessidade de apoio daqueles que não têm a deficiência, mas apresentam transtornos e precisam de suportes e ajustes para aprenderem e comprovarem o conhecimento adquirido. Os comentários das coordenadoras dos NAIs com relação a mudanças nas posturas dos professores confirmam um novo olhar dos professores dessas UF de MG entrevistadas. Isso aponta para avanços, é como um acender de luzes para o cenário da inclusão, de uma forma geral, nas universidades. Mas, como prevíamos na nossa hipótese, nem todos os professores tinham consciência da demanda dos estudantes com TEAp e, alguns, ainda fazem comentários que podem ser considerados como uma barreira atitudinal. Um estudo junto aos professores será fundamental em uma outra oportunidade.

Entendemos que o que foi apontado por algumas coordenadoras dos NAIs, quanto a não terem o número suficiente de profissionais para atender os estudantes com TDAH e TEAp, pode ser considerado uma barreira atitudinal na gestão das universidades em adequar os núcleos de acordo com a crescente demanda de alunos em questão ou a falta de concepção de serem esses estudantes parte integrante do público-alvo dos NAIs e das Universidades atualmente. Se esses estudantes têm apoio nos processos de seleção para a entrada nas universidades, qual seria o motivo pelo qual a universidades que os recebem não se darem conta ainda de terem responsabilidade de manter esses direitos e entender a nova realidade do público que assiste? Fica registrado esse alerta, pois esta pode ser considerada uma barreira atitudinal por parte dos gestores da instituição.

Uma das contribuições desta pesquisa está em chamar a atenção da comunidade universitária para a importância de se atentar às necessidades educacionais especiais (específicas) que os estudantes podem apresentar e à necessidade de se disponibilizar ações de acessibilidade para que eles enfrentem as barreiras impostas por esses transtornos na aprendizagem.

Muito nos preocuparam as afirmações de Lombardi (2016) quando relata as questões emocionais na vida pessoal e no trabalho de adultos que não tiveram o diagnóstico e, muito menos, o apoio necessário. Se tivessem tido a equiparação de oportunidades, as sequelas emocionais e as dificuldades futuras, em função da falta de confiança, poderiam ter sido evitadas.

Quando se reivindica a equiparação de oportunidades, o suporte ao estudante, não se trata, em momento algum, de defender regalias para os estudantes com TDAH e TEAp, mas de se compreender as dificuldades impostas pelos transtornos. Diante dessas dificuldades, é necessário eliminar as barreiras atitudinais e metodológicas. Trata-se de equiparar oportunidades, garantir equidade.

Outro aspecto que entendemos ter trazido contribuição é sobre a importância de clarear o uso da terminologia na área da inclusão e a necessidade de se eliminarem as barreiras programáticas. É urgente a adoção de uma terminologia única e clara nos documentos norteadores, nas legislações e políticas. Além de se adotar uma uniformidade nas instâncias que cuidam do ENEM e do Ensino superior. Esses equívocos trazem possibilidades de contradições e desvios desnecessários nas ações que podiam estar sendo realizadas em prol da população que precisa deles. Ou seja, constatar que os estudantes com transtornos são considerados público-alvo de apoio no ENEM e não no ensino superior chega a ser inaceitável nos dias de hoje. Independentemente de serem público-alvo da educação especial, eles são estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (específicas) e têm direitos, desde 1994, quando a Declaração de Salamanca chama a atenção do mundo quanto a esse aspecto mais do que em relação à deficiência ou ao transtorno ou às altas habilidades.

Na nossa percepção, o professor universitário, na era da educação inclusiva, precisa realmente se comprometer mais com o processo do que com o resultado e buscar formas diferenciadas de oportunizar a aprendizagem de seus estudantes. Não é tarefa simples e fácil, mas é o que se faz necessário em tempos de educação inclusiva, educação para todos.

Chegar até aqui nos trouxe grandes desafios, mas a caminhada é sempre uma oportunidade de aprendizagem, de questionamento, de análises e, mais que tudo, de luta pelos direitos daqueles que, sendo uma minoria, são muitas vezes esquecidos e colocados à margem da sociedade.

Como professora no Ensino Superior e na posição de autoral deste estudo, é possível afirmar que, nos últimos seis anos, encontra-se mais estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento e, em especial, estudantes com TEA e TEAp do que estudantes com deficiências em si. Em nosso olhar, não há expectativa de uma diminuição no número de alunos com deficiências nas universidades. Entendemos que se trata da proporcionalidade atual de diagnósticos e da consciência que se tem hoje em dia, com relação a esses transtornos, TEA e os TEAp.

Constatamos que os sofrimentos e desafios para esses estudantes não têm sido menores que o desafio dos estudantes com deficiências, são desafios diferentes. Isso tem sido observado mediante a caminhada profissional da autora deste estudo, a qual observa essa questão desde o início do processo de inclusão, em 2004, quando iniciou a jornada de acompanhá-los no NAI da PUC Minas, e depois de 2015, mesmo não estando mais em um núcleo, mas estando como professora na Universidade.

Seguimos, entendendo e desejando que cada estudante com transtornos de aprendizagem seja verdadeiramente acolhido e compreendido na sua singularidade e que cada professor desenvolva a empatia e o olhar diferenciado que dignifica o outro, a partir do respeito às diferenças e da equiparação de oportunidades.

Na posição docente, o que se pode asseverar é que aprendemos, a cada dia, sobre respeito, empatia e o olhar diferenciado que traz em si o condão de empoderar e possibilitar o caminhar de pessoas que dele necessitam, em função dos transtornos de aprendizagem impostos pelas suas deficiências ou seus transtornos. O que nos gera esperança é o fato de que os desafios que se apresentam, hoje em dia, trazem grandes oportunidades de se repensar a educação como um todo.

Como palavras finais, registramos que novas pesquisas podem ser realizadas para se aprofundar nessas questões, a partir do olhar impresso neste trabalho.

REFERÊNCIAS

ABREU, Tatiane Oliveira Santos Pereira. Caminhos legislativos e educacionais inclusivos percorridos por pessoas com deficiência no Brasil. **RevistAleph**, abr. 2021. <https://doi.org/10.22409/REVISTALEPH.VI35.45697>.

ALI, Aminah; COLLIER, Karen; MAYOMI, Tosin. Navigating ADHD in higher education: evaluating psychosocial interventions for student self-esteem, well-being, and quality of life. **British Journal of Psychiatry Open**, v. 10, n. S1, p. 17-18, 2024. <https://doi.org/10.1192/bjo.2024.106>

ÁLVAREZ-GODOS, Maria; FERREIRA, Camino; VIEIRA, Maria-José. A systematic review of actions aimed at university students with ADHD. **Frontiers in Psychology**, v. 14, 2023. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1216692>.

AMARAL, Ana Luiza Neiva; GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e educação: olhando para o futuro da aprendizagem**. Brasília: SESI, 2022. Disponível em: https://static.portaldaindustria.com.br/media/filer_public/22/e7/22e7b00d-9ff1-474a-bb53-fc8066864cca/neurociencia_e_educacao_pdf_interativo.pdf. Acesso em: 11 ago. 2022.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. Porto Alegre: ArtMed, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2023.

ANACHE, Alexandra Ayach; CAVALCANTE, Lysa Duarte. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na educação superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. Spe, p. 115-125, 2018. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018042>.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BAMPI, Luciana Neves da Silva, GUILHEM, Dirce; ALVES, Elioenai Dornelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 18, n. 4, p. 1-9, jul./ago. 2010. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692010000400022>.

BATITISTON, Eduardo Augusto Peretto; SOUZA, Kézia Marina Lima; AGUIAR, Vera Mônica Queiroz Fernandes. A inclusão de alunos com TDAH nas instituições de ensino superior no Brasil. **Revista FT: Ciências Humanas**, v. 28, n. 139, out, 2024. <https://doi.org/10.69849/revistaft/fa10202410091859>

BISOL, Cláudia Alquati; PEGORINI, Nicole Naji; VALENTINI, Carla Beatris. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 2, n. 1, p. ,87-100, jan./abr. 2017. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v24n1p87-100>.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **A investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto, 1994.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 set. 2001a.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 04/2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 out. 2009b.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2.630/2021.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Brasília: Câmara dos Deputados, 2021c.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2022.

BRASIL. Decreto nº 10.415, de 6 de julho de 2020. Institui o Grupo de Trabalho Interinstitucional sobre o Modelo Único de Avaliação Biopsicossocial da Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 2020b.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, 01 out. 2020a.

BRASIL. Decreto nº 10.611 de 29 de janeiro de 2021. Altera o Decreto nº 10.415, de 6 de julho de 2020, que institui o Grupo de Trabalho Interinstitucional sobre o Modelo Único de Avaliação Biopsicossocial da Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 jan. 2021b.

BRASIL. Decreto nº 11.487, de 10 de abril de 2023. Institui o Grupo de Trabalho sobre a Avaliação Biopsicossocial Unificada da Deficiência no âmbito do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 abr. 2023b.

BRASIL. Decreto nº 11.691, de 5 de setembro de 2023. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 set. 2023a.

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**, Brasília, 21 dez. 1999a.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 08 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**, Brasília, 09 out. 2001b.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 dez. 2004b.

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**, Brasília, 23 dez. 2007.

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**, Brasília, 25 abr. 2007a.

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**, Brasília, 25 abr. 2007b.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 set. 2008.

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 2007a. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 ago. 2009a.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 jul. 2010.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov. 2011b.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov. 2011a.

BRASIL. Decreto nº 8.368, de 02 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**, Brasília, 03 dez. 2014a.

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2017b.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2000.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001c.

BRASIL. Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 08 mar. 2004a.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jan. 2005b.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014b.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 2015a.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 dez. 2016a.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. **Diário Oficial da União**, Brasília, 01 dez. 2021a.

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**, Brasília, 14 nov. 2023c.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 out. 1989.

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**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 dez. 1996a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso Circular nº 277, de 08 de maio de 1996**. Brasília: MEC, 1996b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/aviso_circular277.pdf. Acesso em: 03 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador das comissões de avaliação in loco para instituições de educação superior com enfoque em acessibilidade**. Brasília: MEC, 2016b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/documentos_orientadores/2016/documento_orientador_em_acessibilidade_avaliacao_institucional.pdf. Acesso em: 03 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador programa incluir: acessibilidade na educação superior**. Brasília: SECADI/SESu, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 fev. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Experiências educacionais inclusivas**: programa educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília: MEC, 2003b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/192-secretarias-112877938/seesp-esducacao-especial-2091755988/12645-experiencias-educacionais-inclusivas-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade>. Acesso em: 03 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2015b. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/orientacoes-para-implementacao-da-politica-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva,e599272f-c336-4026-acde-b89710081a8e>. Acesso em: 11 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 1994a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 nov. 2003a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.679, de 2 dezembro de 1999**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais, para instruir os processos de autorização e reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília: MEC, 1999b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994**. Recomenda a inclusão da disciplina ou conteúdos sobre aspectos ético-político-pedagógico-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais em cursos de graduação. Brasília: MEC, 1994b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 14, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do "Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior". **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Incluir**. Brasília: MEC, 2005a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso em: 03 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC, 2001d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**: protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192#:~:text=A%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Defici%C3%Aancia%2C%20adotada,e%20para%20seu%20p%C3%BAblico%20destinat%C3%A1rio. Acesso em: 11 out. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. Edital. Seleção de Propostas. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 maio 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Incluir/incluir2008.pdf>. Acesso em: 11 out. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **CDH aprova atendimento especial nas faculdades a alunos com transtorno de aprendizagem**. Brasília: Agência Senado, 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/05/02/cdh-aprova-atendimento-especial-nas-faculdades-a-alunos-com-transtorno-de-aprendizagem>. Acesso em: 03 jun. 2024.

BUTCHER, Luke; LANE, Stevie. Neurodivergent (Autism and ADHD) student experiences of access and inclusion in higher education: an ecological systems theory perspective. **Higher Education**, p. 1-21, 2024. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01319-6>.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão do público-alvo da educação especial no ensino superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Revista de Educação**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 371–387, 2017. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n3a3826>.

CALIXTO, Francisca Grazielle Costa; SOARES, Stela Lopes; VASCONCELOS, Francisco Ullissis Paixão e. A aprendizagem e o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: uma análise da produção brasileira. **Revista Contexto & Educação**, v. 36, n. 113, p. 74-84, 2021. <http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2021.113.74-84>.

CAMALIONTE, Daniele de Oliveira; KONDO, Letícia; ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado. Estudantes do ensino superior com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão integrativa da literatura brasileira. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1–24, 2021. <https://doi.org/10.5902/1984686X64322>.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 jun. 2024.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CERQUEIRA, Fabiana de Jesus; MIRANDA, Theresinha Guimarães. A inclusão nas bibliotecas universitárias federais do Nordeste do Brasil. **Revista Informação na Sociedade Contemporânea**, v. 6, n. 1, p.1-21, 2022. <https://doi.org/10.21680/2447-0198.2022v6n0ID27829>.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A. **Metodologia científica**. São Paulo: MacGraw-Hill, 1975.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CLOUDER, Lynn *et al.* Neurodiversity in higher education: a narrative synthesis. **Higher Education**, v. 80, p. 757-778, 2020. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00513-6>

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005. v. 3.

COMISSÃO DE DEFESA DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. **Seminário: política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: CPD, 2018. Disponível em: <https://www.idea.ufscar.br/arquivos/politicas-eesp/separata-2-paginas-compactado.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2024.

COSENZA, Ramon. GUERRA, Leonor. **Neurociência e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Silvia Rocha Villalba *et al.* Desafios de estudantes neurodivergentes no ensino superior. **Revista do CRO MG**, v. 23, Supl. 1, p. 1-3, 2024. <https://doi.org/10.61217/rcromg.v23.652>.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A legislação educacional brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul.2002a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 jun. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Sf9vRvx9f3TkJp4nLXn9ZrR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 jun. 2024.

CUTTING, Laurie *et al.* Effects of fluency, oral language, and executive function on reading comprehension performance. **Annals of Dyslexia**, v. 59, n. 1, p. 34-54, 2009. <https://doi.org/10.1007/s11881-009-0022-0>

DAMASCENO, Allan Rocha; MOREIRA, Laura Ceretta; NASCIMENTO, Marcellly de Souza. Experiências inclusivas nas universidades federais do Rio de Janeiro: perspectivas e desafios. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 6, n. 12, p. 108-128, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/39104/25668>. Acesso em: 11 out. 2023.

DIAS, Jefferson Aparecido *et al.* **Análise da aplicação do índice de funcionalidade brasileiro modificado em requerentes do benefício de prestação continuada à pessoa com deficiência**. Marília: Universidade de Marília, 2021. <http://doi.org/10.13140/RG.2.2.21402.77760>.

DIAS, Mara Aparecida de Miranda Batista *et al.* Metodologias de ensino e a promoção da inclusão de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): uma análise em dissertações e teses da CAPES. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 9, p. 1-9, 2021. <https://doi.org/10.33448/RSD-V10I9.17840>.

DIAS, Natália Martins; MENEZES, Amanda; SEABRA, Alessandra Gotuzo. Alterações das funções executivas em crianças e adolescentes. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 80-95, jun. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/eip/v1n1/a06.pdf>.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos, 324).

DUMITRU, Cristina. Supporting students with specific learning disorders through higher education: pedagogical framework for online teaching. In: HUCKVALE, Manina Urgolo; MCNEAL, Kelly (Ed.). **Engaging students with disabilities in remote learning environments**. IGI Global Scientific Publishing, 2023. p. 186-206. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-5503-6.ch008>.

DWYER, Patrick *et al.* Building neurodiversity-inclusive postsecondary campuses: recommendations for leaders in higher education. **Autism in Adulthood**, v. 5, n. 1, p. 1-14, 2023. <https://doi.org/10.1089/aut.2021.0042>.

FERREIRA, Lucas Batista *et al.* Estratégias para o ensino de estudantes universitários com TDAH: revisão de escopo. **Cogitare Enfermagem**, v.29, p. 1-13, 2024. <https://doi.org/10.1590/ce.v29i0.96179>.

FERREIRA, Patrícia Villa da Costa. Uma revisão teórica sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e estratégias educacionais de atendimento ao aluno com TDAH. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 57-75, jul./dez. 2011. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/17551/1/2011_art_pvferreira.pdf. Acesso em: 30 jul. 2025.

FORESTI, Taimara; BOUSFIELD, Andréa Barbará da Silva. A compreensão da deficiência a partir das teorias dos modelos médico e social. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 22, n. 55, p. 654-667, dez. 2022. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v22n55/v22n55a10.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2024.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, v. 17, n. 31, p. 59-73, 2013. <https://doi.org/10.23925/ls.v17i31.25723>.

FURTADO, Adelaine Vianna; PEREIRA-SILVA, Nara Liana. Trabalho e pessoas com deficiência intelectual: análise da produção científica. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 15, n. 2, p. 213-223, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v15n2/11.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento; OLIVEIRA, Lillian Muniz; BARRETO, Lara Lyss de Almeida. Desafios para inclusão escolar da pessoa com deficiência. **Journal of Research and Knowledge Spreading**, v. 3, n. 1, p. 1-9, 2022. <https://doi.org/10.20952/jrks3113989>.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. *In*: GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2007.

GOMES, Robéria Vieira Barreto *et al.* (Org.). **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado**. Fortaleza: UFCE, 2016.

GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2024.

GUEDES, Beatriz Cavalcanti *et al.* Modelo RTI em escolas públicas e transtorno de aprendizagem: uma revisão sistemática da literatura. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 22, n. 2, p. 147-150, 2022. <https://doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v22n2p147-150>.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: pessoas com deficiência 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102013_informativo.pdf. Acesso em: 03 jun. 2024.

INEP. **Censo da educação básica 2020**. Brasília: INEP, 2020b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 03 jun. 2024.

INEP. **Censo da educação superior 2021**. Brasília: INPE, 2021a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/a_presentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 03 jun. 2024.

INEP. **Censo da educação superior 2022**. Brasília: INPE, 2022a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/a_presentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 03 jun. 2024.

INEP. **Glossário da educação especial**: censo escolar 2020. Brasília: INEP, 2020a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/caderno_de_instrucoes/Glossario_da_Educacao_Especial_Censo_Escolar_2020.pdf. Acesso em: 03 jun. 2024.

INEP. **Mais de 35 mil terão atendimento especializado no Enem 2022**. Brasília: INEP, 2022d. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/mais-de-35-mil-terao-atendimento-especializado-no-enem-2022>. Acesso em: 03 jun. 2024.

INEP. **O atendimento diferenciado do ENEM**. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2012/atendimento_diferenciado_enem_2012.pdf. Acesso em: 03 jun. 2024.

INEP. **Press kit ENEM 2023**. Brasília: INPE, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2023/presskit/enem_2023.pdf. Acesso em: 03 jun. 2024.

INEP. **Press kits**. Brasília: INEP, 2022c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/press-kits>. Acesso em: 03 jun. 2024.

INEP. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2021**. Brasília: INPE, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-censo-da-educacao-superior-2021>. Acesso em: 03 jun. 2024.

INEP. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022**. Brasília: INPE, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-censo-da-educacao-superior-2022>. Acesso em: 03 jun. 2024.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Brasília: INEP, 2022c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2022.zip. Acesso em: 03 jun. 2024.

INSTITUTO ABCD. **Dislexia**. São Paulo: ABCD, 2021. Disponível em: <https://www.institutoabcd.org.br/educador/>. Acesso em: 03 jun. 2024.

JANUÁRIO, Geane de Oliveira. O direito à educação no ensino superior de pessoas com deficiências. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 5, p. 1-26, 2019. <https://doi.org/10.20396/riesup.v5i0.8653711>.

KESTELMAN, Iane. **TDAH e o processo de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira do Déficit de Atenção, 2016. Disponível em: <https://tdah.org.br/tdah-e-o-processo-de-aprendizagem/>. Acesso em: 26 abr. 2017.

LANDIM, Caroline Carvalho da Costa Lima *et al.* Políticas nacionais da educação especial brasileira entre 1994 e 2023: diferentes propostas; desafios constantes. **Revista Videre**, v. 16, n. 35, p. 144-165, 2024. <https://doi.org/10.30612/videre.v16i35.17510>.

LARA, Patricia Tanganelli; SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Organização do acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior a partir da instauração do Programa Incluir. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 2, p. 1137-1164, set. 2020. <https://doi.org/10.22633/RPGE.V24IESP2.14337>.

LISBOA, Roselia Rodrigues dos Santos; MENDES, Vera Lúcia Peixoto Santos; LIMA, Wandilson Alisson Silva. Implementação da política de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas nos institutos federais brasileiros. **Revista de Políticas Públicas**, v. 23, n. 2, p. 566-585, dez. 2019. <https://doi.org/10.18764/2178-2865.v23n2p566-585>.

LOCKMANN, Kamila; KLEIN, Rejane. Políticas de educação inclusiva: fragilização do direito à inclusão das pessoas com deficiência na escola comum. **Revista Educação Especial**, v. 35, p. 1-20, 2022. <https://doi.org/10.5902/1984686X71375>.

LOMBARDI, Antônio Benedito *et al.* As inconsistências na legislação sobre o atendimento educacional especializado (AEE): uma observação que demanda atenção interdisciplinar e intersetorial da educação e da saúde. **Polêmica**, v. 16, n. 4, p. 1-13, 2016. <https://doi.org/10.12957/polemica.2016.26430>.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. Psicologia escolar na educação superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. In: MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria (Org.). **Psicologia escolar**: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática. Campinas: Alínea, 2009. p. 155-202.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva e contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, Laura Ceretta. In(ex)clusão na universidade: o aluno com NEE em questão. **Revista Educação Especial**, n. 25, p. 1-6, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4902/2939>. Acesso em: 25 out. 2023.

MOURA, Grazielle Meneguetti de; RODRIGUES, Renata Viviane Raffa. O TDAH no campo do ensino: uma revisão sistemática de literatura. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 6, n. 2, p. 01-16. <https://doi.org/10.56579/rei.v6i2.713>.

MUZI, Tatiana Gonçalves; MEDEIROS, Jimmy. Políticas públicas governamentais federais de acessibilidade na educação superior: o Programa Incluir e seus reflexos em Instituição do Estado do Rio de Janeiro. **Interfaces da Educação**, v. 12, n. 36, p. 2021. <https://doi.org/10.26514/inter.v12i36.5504>.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Manágua, de 3 de dezembro de 1993**. Disponível em: http://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_de_managua_de_3_12_1993_.pdf. Acesso em: 25 out. 2023.

NOGUEIRA, Lilian de Fátima Zanoni; OLIVER, Fátima Corrêa. Accessibility centers in Brazilian federal institutions and contributions of occupational therapists for the inclusion of persons with disabilities in higher education. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 26, n. 4, p. 859-882, dez. 2018. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.CTOAO1743>.

NOZU; Washington Cesar Shoiti; SILVA, Aline Maira da; ANACHE; Alexandra Ayach. Permanência do aluno com deficiência no ensino superior: dados censitários sobre as universidades federais da região centro-oeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. esp. 2, p. 1421-1435, set. 2018. <https://doi.org/10.21723/riaee.v13.nesp2.set2018.11652>.

OLIVEIRA, Luís Carlos Martins de; PEREIRA, Marcelino Arménio Martins. Perturbação de hiperatividade: déficit de atenção: intervenções psicológicas em contexto escolar. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, v. 4, p. 29759–29777, 2022. <https://doi.org/10.34117/bjdv8n4-458>.

ONU. **Carta Internacional de direitos humanos**. Washington: ONU, 1948.

ONU. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília: CORDE, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 jun. 2024.

ONU. **Normas uniformes sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência**. Washington: ONU, 1993.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde**: classificação detalhada com definições de todas as categorias com as suas definições, inclusões e exclusões. Nova York: OMS, 2003. Disponível em: https://biblioteca.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2014/10/cif_portugues.pdf. Acesso em: 28 jul. 2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **CID-10: classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde**. 9. ed. São Paulo: Edusp, 2003.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Classificação internacional das deficiências, incapacidades e desvantagens (handicaps)**: um manual de classificação das consequências das doenças. Brasília: OPAS, 1995.

PAIANO, Ronê *et al.* Programas de intervenção para alunos com TDAH no contexto escolar: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-20, 2018. <https://doi.org/10.5902/1984686X28255>.

PAIS FILHO, Estevam Ferreira; SANTOS JÚNIOR, Benedito Ferreira dos; OKUYAMA, Claudete da Costa Tavares. Os desafios do ensino aprendizagem na modalidade EAD para alunos com TDAH. **Revista Científica Semana Acadêmica**, v. 10, n. 222, p. 1-22, 2022 <https://doi.org/10.35265/2236-6717-222-12080>.

PARENTI, Vanessa Cristina; D'AGOSTINI, Carmen Lucia Arruda de Figueiredo. Inclusão no ensino superior: o papel dos núcleos de acessibilidade e inclusão no Brasil. **Revista FT: Ciências Humanas**, v. 29, n. 140, nov. 2024. <https://doi.org/10.69849/revistaft/ni10202411080742>.

PEREIRA, Mara Dantas; SILVA, Joilson Pereira da. Desmistificando a dislexia na universidade: questões relacionadas à inclusão e educação emocional. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 18, n. 1, p. 1-20, 2024. <https://doi.org/10.14244/reveduc.v18i1.5910>.

PINHEIRO, Humberto L. As políticas públicas e as pessoas portadoras de deficiência. *In*: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (org.). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

PINTO, Ana Beatriz Souza; SANTOS, Daniele Souza dos; SILVA, Juliana Cativo da. Reflexões sobre a intervenção psicopedagógica como recurso para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com TDAH. **Revista FT: Ciências Humanas**, v. 28, n. 134, maio 2024. <https://doi.org/10.69849/revistaft/ma10202405241046>

PIRES, Carolina. **UnB valida modelo unificado de avaliação da deficiência no Brasil**. Brasília: UNB Ciência, 2019. Disponível em: <http://www.unbciencia.unb.br/biologicas/114-ciencias-da-saude/610unb-valida-modelo-unificado-de-avaliacao-da-deficiencia-no-brasil>. Acesso em: 13 out 2023.

PLETSCH, Marcia 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. <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10354>.

PLETSCH, Márcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Cartografias da educação inclusiva na educação especial: produção científica, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, n. esp., p. 1-18, 2024. <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e143i>.

PREUSS, André *et al.* O tema do TDAH na aprendizagem escolar a partir de artigos científicos. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 28, n. 2, p. 1-15, 2023. <https://doi.org/10.18316/recc.v28i2.10195>.

REBELO, Andressa Santos; PLETSCHE, Márcia Denise. O que revelam as políticas e os indicadores sobre a escolarização de alunos com deficiência múltipla no Brasil (1974-2021). **Revista Educação Especial**, v. 36, p. 1-24, 2023. <https://doi.org/10.5902/1984686x70980>

REIS, Nivânia Maria de Melo. **Política de inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior e as universidades federais mineiras**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-8CCEJL/1/disserta__o_nivania_2010_revisada.pdf. Acesso em: 22 ago. 2023

REIS, Nivânia Maria Melo. O aluno com limitação locomotora no processo inclusivo e na aprendizagem da geografia e da história. *In*: COELHO, Araci Rodrigues *et al.* **Educação especial inclusiva: ênfase em Ciências Humanas**: Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2005.

REITER, Astrid; TUCHA, Oliver; LANGE, Klaus W. Executive functions in children with dyslexia. **Dyslexia**, v. 11, n. 2, p. 116-131, 2005. <https://doi.org/10.1002/dys.289>.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva**. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2022.

REY, Joseph M. **IACAPAP: e-textbook of child and adolescent mental health**. Geneva: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions, 2015. Disponível em: <https://iacapap.org/resources/e-textbook.html>. Acesso em: 25 set. 2023.

ROSA, Mylena Francini da *et al.* Análise de Estratégias para acesso e permanência de discentes com deficiência no ensino superior. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 23, n. 4, p. 610-616, 2022. <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2022v23n4p610-616>.

SANTOS, Mônica Pereira dos; LIMA, Carolina Barreiros de; ALMEIDA, Maicon Salvino Nunes de. Inclusão no ensino superior pela lente omnilética: um foco na formação docente. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 825-839, dez. 2018. <https://doi.org/10.22633/RPGE.UNESP.V22.NESP2.DEZ.2018.11915>.

SANTOS, Rafael Lucas da Silva; MARTINS, Plínio Lacerda; PAUSEIRO, Sergio Gustavo de Mattos. Os desafios da inclusão de pessoas com deficiência na pós-graduação stricto sensu: uma revisão sistemática e uma pesquisa empírica sobre o tema. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 12, n. 3, p. 1097-1116, 2023. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v12n3a2023-68667>.

SANTOS, Wederson Rufino dos. Pessoas com deficiência: nossa maior minoria. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 18, p. 501-519, 2008. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312008000300008>.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1999. Disponível em: <https://iacapap.org/resources/e-textbook.html>. Acesso em: 25 set. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. Associação de Pais, Amigos e Pessoas com Deficiência. **Inclusão: Revista de Educação Especial**, Brasília, ano 1, n. 1, p. 19-23, out. 2005.

SAWREY, James M.; TELFORD, Bradford. **O indivíduo excepcional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SCHMITT, Juliana Campos; MORANDO, Eunice Maria Godinho. TDAH e desempenho acadêmico: uma descrição do conhecimento atual. **INFAD: Revista de Psicologia**, v. 2, n. 2, p. 279-288, 2017. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n2.v2.1100>.

SCHNEIDER, Sergio; SCHIMITT, Cláudia Job. O uso do método comparativo nas ciências sociais. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998. Disponível em: <https://elizabethruano.com/wp-content/uploads/2018/08/schneider-schmitt-1998-o-uso-do-metodo-comparativo-nas-ciencias-sociais.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2024.

SEMESP. **Mapa do ensino superior**. 11. ed. São Paulo: SEMESP. 2019. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/educacao-11/>. Acesso em: 03 jun. 2024.

SILVA, Elaine Morais da; RODRIGUES, Divino de Jesus da Silva; SILVA, Alessandro Pereira da. Políticas públicas e desafios para jovens com necessidades educacionais especiais no âmbito do ensino superior. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 29, n. 3, p. 339-354, 2019. <https://doi.org/10.18224/frag.v29i3.7798>.

SILVA, Kele Cristina da; OLIVEIRA, Sandra Martins Eli Sartoreto de; LEITE, Lúcia Pereira. Matrícula de alunos da educação especial em uma universidade pública brasileira. **Arquivos de Análise de Políticas Educacionais**, v. 26, n. 44, p. 1-19, abr. 2018. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3247>.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**: um guia completo para pais e educadores Porto Alegre: Artmed, 2007.

SOUZA, Dilmara Veríssimo de; ZIONI, Fabíola. Novas perspectivas de análise em investigações sobre meio ambiente: a teoria das Representações Sociais e a técnica qualitativa da triangulação de dados. **Saúde e Sociedade**, v. 12, n. 2, p. 76-85, dez. 2003. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902003000200008>.

SOUZA, Francieli Machado; SEBASTIANY, Eduardo Gabriel; SANFELICE, Gustavo Roesse. Revisão sistemática sobre a inclusão no ensino superior de alunos com deficiência. **Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, v. 17, n. 2, set. 2023. <https://doi.org/10.29380/2022.16.02.02>.

TEODORO, Ana Flávia. Os objetivos educativos implícitos nas diretrizes operacionais na perspectiva inclusiva: uma revisão da literatura. **Revista Gênero e Interdisciplinaridade**, v. 4, n. 2, p. 23-55, 2023. <https://doi.org/10.51249/gei.v4i02.1317>.

TISESCU, Alessandra Devulsky da Silva; SANTOS, Jackson Passos. Apontamentos históricos sobre as fases de construção dos direitos humanos das pessoas com deficiência. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI, 23, 2014, Florianópolis. **Direito internacional dos direitos humanos**. Florianópolis: CONPEDI, 2014. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=24f984f75f37a519>. Acesso em: 24 maio 2023.

TREVISAN, Kaynara *et al.* Comentários sobre TDAH na educação de jovens e adultos: uma mini revisão. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 10, n. 10, p. 1-12, 2021. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i10.19061>.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamarca, Espanha: Conferência Mundial, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2024.

UNICEF. **Declaração mundial de educação para todos**. Jomtien, Tailândia: Conferência Mundial, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 03 jun. 2024.

UNION OF THE PHYSICALLY IMPAIRED AGAINST SEGREGATION. **Union of the Physically Impaired Against Segregation**. UPIAS, 1976. Disponível em: <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/UPIAS-UPIAS.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI. **Nota técnica 01/2022**: Orientações sobre o atendimento acadêmico e administrativo a discentes com diferença funcional. São João del-Rei: UFSD, 2022. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/proae/Nota%20Tecnica%20Pedagogia-PROAE.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, ago. 2003. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200002>.

APÊNDICES

APÊNDICE A - RELAÇÃO DAS 11 UNIVERSIDADES FEDERAIS DE MINAS GERAIS PARTICIPANTES DA PESQUISA

UF DE MG	NÚCLEO	CONTATO	SITE
UFMG	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão	Telefone: (31) 3409-3927 e-mail: nai@ufmg.br	https://www.ufmg.br/nai/
UFOP	Coordenadoria de Apoio a Inclusão	Telefone (31) 3559-1044 E-mail: inclusao.cain@ufop.edu.br	https://cain.ufop.br/
UFJF	Núcleo de Apoio à Inclusão	Telefone: (32) 2102-3944 WhatsApp: (32) 2102-3944 e-mail: nucleo.nai@ufjf.br	https://www2.ufjf.br/nai/
UFU	Depto de Acessibilidade e Inclusão	depae@prograd.ufu.br +55 34 3239-4577	https://prograd.ufu.br/unidades-organizacionais/divisao-de-acessibilidade-e-inclusao-dacin
UFTM	Núcleo de Acessibilidade da UFTM	E-mail: accessibilidade.proace@uftm.edu.br	https://www.uftm.edu.br/proace/setor-de-acessibilidade
UFVJM	Núcleo de acessibilidade e Inclusão	Telefone: (38) 3532-1200 - Ramal 8116 Email: naci@ufvjm.edu.br	http://www.ufvjm.edu.br/proace/naci.html
UFSJ	Setor de Inclusão e Acessibilidade	Email: sinac@ufsj.edu.br (32) 3379-5448	https://ufsj.edu.br/incluir/index.php
UFV	Unidade de Políticas Inclusivas	Telefones: (31) 3612-2840 2841 2839 WhatsApp: +55 31 98733	https://upi.ufv.br/ https://die.caf.ufv.br/nucleo-de-apoio-a-inclusao-nai/
UFLA	Setor de Inclusão e Acessibilidade	E-mail: padnee.praec@ufla.br Telefone: (35)2142-2005	https://praec.ufla.br/acessibilidade-e-inclusao
UNIFAL	Núcleo de acessibilidade e Inclusão	e-mail: accessibilidade@unifal-mg.edu.br Telefone: (35) 3701-9242	https://www.unifal-mg.edu.br/prace/nai-nucleo-de-acessibilidade-e-inclusao/
UNIFEI	Núcleo de Educação Inclusiva	Telefones: (35) 3629 – 1351 e (35) 3629 – 1962- e-mail: nei.itajuba@unifei.edu.br	https://nei.unifei.edu.br/

**APÊNCIDE B - MODELO DO TERMO DE CIÊNCIA LIVRE E ESCLARECIDO
ENVIADO AOS COORDENADORES DOS NAIS**

Título do Projeto:

**A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TRANSTORNOS DE
APRENDIZAGEM: revisitando as Universidades Federais de Minas Gerais**

Nivânia Maria de Melo Reis, doutoranda do programa de pós-graduação em Educação da PUC Minas e pesquisadora na área da educação de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3374746315852752>

Contato: nivaniameloreis@gmail.com e (31) 988649276

Orientadora: Dra. Adriana Gomes Dieckman

<https://www.pucminas.br/pos/educacao/Paginas/Docentes.aspx>

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que investiga como se dá o apoio aos estudantes com transtornos específicos de aprendizagem disponibilizado pelas Universidades Federais de Minas Gerais, através dos seus Núcleos de Acessibilidade e Inclusão.

Você foi selecionado(a) por ser coordenador do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da sua Instituição. A sua participação neste estudo consiste em informar mais dados sobre as ações do Núcleo em relação a esses alunos(as) com Transtornos de Aprendizagem, através de uma entrevista online por cerca de 30 a 40 minutos.

Não avaliamos maiores riscos ou desconfortos envolvidos neste estudo, já que o mesmo, nesse momento, acontecerá de forma remota e o pesquisado poderá fazê-lo dentro de sua disponibilidade.

Faremos todo o possível para assegurar a total confidencialidade quanto aos dados disponibilizados.

Sua participação é muito importante e voluntária e, conseqüentemente, não haverá pagamento para participar desse estudo. Em contrapartida, você também não terá nenhum gasto.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as fases da pesquisa, e quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa.

Você poderá se recusar a participar ou a responder as questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do Pesquisador responsável pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído.

Os resultados desta pesquisa servirão para subsidiar a tese da doutoranda e publicações decorrentes da pesquisa.

Para todos os participantes, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será observada, nos termos da lei, a responsabilidade civil. Será enviado o termo onde constam os dados de contato do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador responsável: Ivania Maria de Melo Reis

e-mail: nivaniameloreis@gmail.com

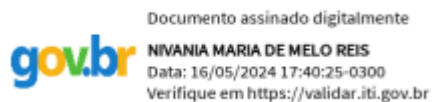
telefone: (31) 988649276

Ao devolver o termo assinado, o(a) Senhor(a) concorda em participar da pesquisa de acordo com as informações registradas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que deverá ser devolvido e assinado.

Caso não concorde em participar, apenas não retorne o nosso contato e, se possível, comunique-me pelo telefone, *WhatsApp* ou *e-mail*, ou indique outra pessoa.

Eu, Nivânia Maria de Melo Reis, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço a sua colaboração e sua confiança.

Att.,



Nivânia Maria de Melo Reis

CPF: 609.427.976-04

APÊNDICE C - Roteiro da entrevista semiestruturada realizada com os coordenadores dos NAIs das UF de MG

ROTEIRO DA ENTREVISTA ONLINE JUNTO AOS COORDENADORES DOS NAIS DAS UF DE MG

Questões sobre o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão

01 - Identificação

- Nome da Instituição:
- Campus/Cidade:
- Nome do coordenador geral:
- Nome do respondente do questionário:
- Cargo: _____
- Formação: _____

02 – Qual a Pró-Reitoria?

03 - Sobre o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão

- Data da criação: _____
- Qual o nome atual do Núcleo?
- Qual o motivo da mudança de nome: _____

- Qual data se deu a mudança: (mês/ano) _____

04 - Como é composta a equipe de professores e profissionais do Núcleo:

- Professores:
- Funcionários:
- Intérpretes de Libras
- Brailistas:
- Monitores ou Profissionais de Apoio
- Outros (bolsistas e estagiários)
- Técnicas em assuntos educacionais

- Intérpretes de LIBRAS
- Enfermeira
- T.O.:
- Psicólogo
- Aux. Adm.
- Médico:
- Outros:

05 - Qual o público-alvo de alunos acompanhados pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão?

Tipos

- () Deficiência física
- () Deficiência intelectual
- () Surdez
- () Deficiência auditiva ou baixa audição
- () Cegueira
- () Deficiência visual
- () TEA (Transtorno do Espectro Autista)
- () Deficiência múltipla
- () Surdo-cegueira
- () Transtornos da leitura (dislexia)
- () Transtornos de Matemática (discalculia)
- () Transtornos da escrita (disgrafia, disortografia)
- () Transtornos do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)
- () Outros.

06 – Os estudantes com TEAp são atendidos nessa UF?

- () Sim
- () Não
- () Não sei

6.1 - Se sim, poderia nos informar a partir de quando?

(Ano, mês, se possível)

6.2 - Por qual motivo eles foram incluídos?

6.3 - Por qual motivo eles não foram incluídos

07 - Como é feita a admissão de estudantes nessa Universidade Federal?

- Vestibular próprio
- ENEM e SISU
- Editais de transferência entre instituições
- Outras formas. Quais: _____

08 – Quais são os tipos de suportes disponibilizados aos estudantes com transtornos específicos de aprendizagem durante o vestibular/seleção oferecido pela sua UF?

- Ampliação do tempo para prova/avaliações
- Leitor na hora da prova/avaliação
- Copista na hora da prova
- Uso de calculadora nas provas
- Provas e atividades avaliativas diferenciadas
- Outros. Favor especificar: _____
- Não temos vestibular

09 - Qual o tipo de apoio disponibilizado aos estudantes com TDAH e transtornos específicos de aprendizagem durante a graduação na sua UF?

Já oferecem e orientam os docentes quanto a

- Ampliação do tempo para prova/avaliações
- Leitor na hora da prova/avaliação
- Copista na hora da prova/avaliação
- Uso de calculadora na sala de aula e nas provas/avaliações
- Atendimento educacional especializado
- Plano de desenvolvimento educacional (PDI ou PEI)
- Flexibilizações e adaptações curriculares
- Provas e atividades avaliativas diferenciadas
- Sala de apoio (onde os tutores trabalham – fazem prova lá)

- Monitoria e/ou apoio psicopedagógico
- Nenhum desses
- Outros. Favor especificar: _____

10 - Em relação aos professores desses estudantes: eles são orientados sobre metodologias de trabalho, avaliações alternativas e equiparação de oportunidades em relação aos alunos com Transtornos de aprendizagem, pela equipe do Núcleo?

- Sim
- Não
- Não sei

11- Se sim, especifique o tipo de orientação e ou capacitação tem sido disponibilizada

- Cursos de curta duração
- Formação específica
- Orientações e reuniões com os professores e especialistas do Núcleo de acessibilidade
- Outros. Quais?

12 - Quais são os desafios enfrentados pelo Núcleo no atendimento aos estudantes com Transtornos da leitura (dislexia), Transtornos de Matemática (discalculia), Transtornos da escrita (disgrafia, disortografia), Transtornos do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e outros transtornos de aprendizagem:

- Resistência à Disponibilização de suporte aos estudantes pelos professores e encaminhar material
- Compreensão por parte dos coordenadores e professores em relação às demandas dos estudantes com TEAp
- Aceitação dos colegas em relação aos suportes
- Outros: dificuldades na interação acontecem muito
Quais: _____
- Número de profissionais que possa atender os alunos com TEAp e específicos.

17 - Existe algum suporte disponibilizado no processo de seleção e admissão do estudante com transtornos específicos de aprendizagem?

- Eles procuram
- Quando se autodeclara no momento da matrícula
- Indicado pelos professores
- Outros

18. Outros comentários que desejar fazer.

Agradeço sua disponibilidade em participar e contribuir com a pesquisa.