





UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

ELIAS RIBEIRO DUARTE

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR: CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

SOUSA/PB
2025

ELIAS RIBEIRO DUARTE

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR: CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) como exigência do Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional (Profiap) para obtenção do título de Mestre na área de Administração Pública.

Orientador: Prof. Dr. Thales Fabricio da Costa e Silva

SOUSA/PB

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

D812a Duarte, Elias Ribeiro.

Atendimento educacional especializado no ensino superior: concepção e implementação na Universidade Federal de Campina Grande / Elias Ribeiro Duarte - Sousa, 2025.

131 p. :il. Col.

Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública – PROFIAP) – Centro de Ciências Jurídicas e Sociais, Universidade Federal de Campina Grande, 2025.

Orientador: Prof. Dr. Thales Fabricio da Costa e Silva.

1. Ensino superior. 2. Atendimento educacional especializado. 3. Educação inclusiva. 4. Núcleo de acessibilidade e inclusão. 5. Equipe multiprofissional. 6. Pessoas com deficiência. 7. Políticas públicas de educação. I. Silva, Thales Fabricio da Costa e. II. Título.

Biblioteca CCJS - UFCG CDU 376(81)(043.2)

Elaborada por MARLY FELIX DA SILVA – Bibliotecária-Documentalista CRB 15/855.

ELIAS RIBEIRO DUARTE

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR: CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) como exigência do Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional (Profiap) para obtenção do título de Mestre na área de Administração Pública.

Aprovada em: 30 de setembro de 2025

_____

Prof. Dr. Thales Fabricio da Costa e Silva – Orientador
Universidade Federal de Campina Grande

_____

Profª. Drª. Flávia Verônica Silva Jacques – Examinadora externa
Universidade Federal do Rio Grande

_____

Profª. Drª. Nozângela Maria Rolim Dantas – Examinadora interna
Universidade Federal de Campina Grande

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, trabalhadores do campo não escolarizados e que me propiciaram tudo de que precisei para seguir meus sonhos e lutas. Um agradecimento especial à minha mãe, Tereza Pereira Duarte (*in memoriam*).

Aos meus irmãos e irmãs, com extensão a todos os familiares. O apoio sempre foi fundamental.

Ao companheiro de todas as horas e anos, Christian Assunção da Silva.

Aos amigos e às amigas de longa caminhada e apoio.

A todas as professoras e a todos os professores em minha jornada escolar e acadêmica rumo à escolarização, aprendizagem e formação.

A todas as professoras e a todos os professores do Profiap/UFCG.

Aos meus colegas de turma do Profiap/UFCG, em especial, a Adriana Cabral Dantas e Francisco Madson de Queiroz.

Aos meus colegas de trabalho, com os quais muito aprendo.

À UFCG e a todos que a fazem, que sempre colaboraram com este trabalho.

Especialmente ao Orientador deste trabalho, o professor Thales Fabrício da Costa e Silva e às professoras Nozângela Maria Rolim Dantas e Flávia Verônica Silva Jacques pelas contribuições neste trabalho.

A todos e todas que caminharam ao meu lado, meu sincero muito obrigado.

RESUMO

No contexto das políticas públicas de educação especial para o ensino superior, o atendimento educacional especializado (AEE) é preconizado na legislação/atos normativos como transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação no país. Na educação superior, a revisão da literatura demonstra haver poucas pesquisas dedicadas ao serviço do AEE. Apesar de estar previsto na legislação, um paradigma referente à implementação desse serviço nesse nível de ensino se torna específico para cada instituição. Este estudo tem por objetivo analisar a implementação do AEE no ensino superior no contexto da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Para tanto, adota três procedimentos de coleta de dados: pesquisa documental, por meio de documentos internos e externos à instituição; aplicação de questionários estruturados a 35 discentes, 11 docentes, 12 membros da equipe multiprofissional e 1 membro da gestão institucional; observação do tipo participante natural. A análise dos dados coletados ocorreu por meio da análise de conteúdo. A pesquisa tem como fundamento as concepções teóricas que discutem os sujeitos da educação especial no contexto das políticas públicas de educação na perspectiva da promoção de uma educação inclusiva. Do ponto de vista legal, o AEE, na educação superior, é instituído como núcleo de acessibilidade. No caso da UFCG, foi criado o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão que, entre outros objetivos, tem por finalidade aperfeiçoar o atendimento educacional. Este estudo constatou que o AEE implementado cumpre parcialmente com seus objetivos devido a: a) não observação à dimensão pedagógica inerente aos serviços e programas já implementados, além do que ainda precisa ser implantado, como o Plano Educacional Individualizado; b) o NAI tem uma significativa carência de profissionais pedagogos para compor as equipes multiprofissionais; c) necessidade de dimensionamento de força de trabalho e alocação de uma equipe própria do NAI, pois os servidores desempenham suas atribuições na assistência estudantil e no NAI; d) presença de barreiras atitudinais e, por conseguinte, necessidade de formação geral para a comunidade acadêmica e específica para os participantes do Programa Monitoria Inclusiva; e) falta de autonomia no planejamento orçamentário. A partir dessas constatações, o estudo apresenta uma proposta de diretrizes para revisão do Regimento do NAI e para a construção da Política de Inclusão e Acessibilidade da UFCG. Esta pesquisa contribui para compreender a oferta do AEE no ensino superior, sobretudo na instituição pesquisada, e reforça a necessidade de assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas.

Palavras-chave: inclusão; pessoa com deficiência; políticas públicas de educação inclusiva; atendimento educacional especializado.

ABSTRACT

In the context of special-needs education public policy to higher education, the special education service (SES) set the legislation as transversal to all the levels, stages and modalities of education in Brazil. However, concerning higher education, the literature review shows there are few works that approach the special education theme, as well as, though it is set on the legislation of Brazil, there is a lack of implementation standard of the special education service on higher education. For this reason, this study has the aim to analyze the implementation of the special education service in the context of the *Universidade Federal de Campina Grande* (*UFCG*). In this sense, analysis objects were the internal documents of the UFCG, and the external documents, the speeches from the structured questionnaires with subjective answers from the participants segmented as NAI manager (1 participant), multiprofessional team (12 participants), professors (11 participants), students (35 participants) and a participant natural observation, which analysis and interpretation were based on the Content Analysis. This work was headed by the theoretical conceptions that approach the subjects of the special-needs education on the background of the public policy of education on the perspective of an inclusive education. In legal terms, the special education service on higher education is instituted as an accessibility center, and at UFCG, it was founded the Inclusion and Accessibility Center (IAC) with the purpose of improving the educational service, besides other purposes. This study verified that the special education service (SES) implemented performs his purposes partially, because of a) a non-observance of a pedagogical dimension inherent to the programs and services implemented, in addition to the ones which must be available, like the individualized educational plan (IEP); b) the lack of Pedagogues to compose the multiprofessional team; c) the need of workforce dimensioning and hiring persons to compose a professional team that works exclusively with the IAC demands, because the public servants work with demands from student assistance services and from the IAC; d) the existence of attitudinal barriers, and thus, the need of capacity-building course for all the academic community and, specifically, for all the participants of the Inclusive Tutoring Program; e) lack of autonomy for the budgetary planning. Based on these verifications, a guideline purpose was planned in order to review the IAC Regiment and guideline the public policy of inclusion at UFCG. This research contributed to the comprehension of the special education service on higher education, especially, at the surveyed institution, and to claim the need to ensure an inclusive and equitable education with quality, promoting lifelong learning opportunities for all.

Keywords: Inclusion. Person with Disability. Public Policies of Inclusive Education. Special Education Service.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento educacional especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ETESC	Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras
DSM	Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
DU	Desenho Universal
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IBC	Instituto Benjamin Constant
INES	Instituto Nacional de Educação do Surdo.
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
NAI	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEI	Plano Educacional Individualizado
PMI	Programa Monitoria Inclusiva
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNAES	Política Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PRAC	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários
PRE	Pró-Reitoria de Ensino
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
UAEB/Cap	Unidade Acadêmica de Educação Básica/Colégio de Aplicação
PUC	Pontifícia Universidade Católica - Campinas
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade de Santa Maria

Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UORG	Unidade Organizacional

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Disposição geográfica dos Campi e dos Centros de Ensino da UFCG 19
Figura 2 – Percentual do resultado da revisão da literatura sobre o AEE entre 2011-2023 37
Figura 3 – Teses e dissertações sobre o AEE voltadas para a educação básica – 2011 a 2023 38
Figura 4 – Visão dinâmica da relação entre o sujeito com deficiência e a educação escolar... 56
Figura 5 – Visão estática, ou por dicotomia 57
Figura 6 – Participação da equipe multiprofissional 66
Figura 7 – Participação efetiva na pesquisa – estudantes cadastrados no NAI 90
Figura 8 – Período letivo de entrada na UFCG 91
Figura 9 – Cursos de graduação dos participantes 92
Figura 10 – Tipologias da condição de deficiência e necessidades educacionais 93
Figura 11 – Serviços solicitados ao NAI 94
Figura 12 – Solicitações atendidas e não atendidas dos participantes 96
Figura 13 – Programas e auxílios dos participantes 97
Figura 14 – Dimensões do AEE 105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Legislação educacional para inclusão da pessoa com deficiência no Brasil 25
Quadro 2 – Institutos/entidades voltadas ao atendimento às pessoas com deficiência 33
Quadro 3 – Dados das teses e dissertações voltadas à educação superior.....39
Quadro 4 – Proposições para futuros estudos na revisão da literatura 43
Quadro 5 – Ações da UFCG em observância à legislação nacional 55
Quadro 6 – Participação da gestão 59
Quadro 7 – Conteúdo referente à equipe multiprofissional - questão 3 68
Quadro 8 – Serviços disponibilizados ao público-alvo da educação especial.....70
Quadro 9 – Conteúdo referente à equipe multiprofissional - questão 4 73
Quadro 10 – Conteúdo referente à equipe multiprofissional – questão 5 76
Quadro 11 – Participação docente – questão 4.....83
Quadro 12 – Participação docente – questão 5.....86
Quadro 13 – Enunciados dos participantes – estudantes cadastrados no NAI 98
Quadro 14 – Avaliação do Programa Monitoria Inclusiva e programas da PRAC.....101
Quadro 15 – Objetivos específicos da pesquisa e resultados alcançados.....102
Quadro 16 – Diretrizes para o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão 108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados quantitativos da revisão da literatura sobre o AEE (2011-2023) 36
Tabela 2 – Equipe multiprofissional do NAI/UFCG (atualizado até maio/2023) 47
Tabela 3 – Quantitativo de estudantes e docentes sujeitos da pesquisa 49
Tabela 4 – Conteúdo referente à equipe multiprofissional – questão 1 e 2 67
Tabela 5 – Participação docente – questão 1 81
Tabela 6 – Participação docente – questão 3 82

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA 18
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA 18
1.2.1 Objetivo geral 18
1.2.2 Objetivos específicos 18
1.3 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO 18
1.4 JUSTIFICATIVA DO TRABALHO 20
1.5 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA 22
1.6 ESTRUTURA DA PESQUISA 22
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 24
2.1 CAMPO NORMATIVO-EPISTEMOLÓGICO DO AEE 24
2.2 CONTEXTO HISTÓRICO DOS INSTITUTOS/ENTIDADES 32
2.3 AEE NA LITERATURA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 35
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 46
3.1 CLASSIFICAÇÃO METODOLÓGICA 46
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA 46
3.2.1 Critérios de inclusão na pesquisa 50
3.2.2 Critérios de exclusão na pesquisa 50
3.3 COLETA DOS DADOS 51
4 ANÁLISE SITUACIONAL 55
4.1 ANÁLISE E TRATAMENTO DOS RESULTADOS 58
4.1.1 Análise dos enunciados do segmento gestão 59
4.1.2 Análise dos enunciados do segmento equipe do NAI 66
4.1.3 Análise dos enunciados do segmento docente 80
4.1.4 Análise dos enunciados do segmento discente 90
4.1.5 Análise situacional: como o AEE tem sido implementado 103
5 PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO 107
5.1 DIRETRIZES PARA O NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO 107
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 110
REFERÊNCIAS 115
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO A 122
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO B 125

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO C 128
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO D 130

1 INTRODUÇÃO

O atendimento educacional especializado (AEE) é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos prestado aos estudantes com necessidades educacionais específicas que materializa a educação especial prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 e no Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 1996, 2011). Esse serviço busca eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011).

O grupo de estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, transtorno de *Asperger* e transtorno autista, assim denominados conforme o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais IV (DSM-4), está agrupado em um único diagnóstico: transtorno do espectro autista, de acordo com a atualização no Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V (DSM-5). Embora a legislação brasileira preveja a oferta do AEE para todos os níveis de ensino (Brasil 1996, 2011), são poucas as Instituições de Ensino Superior (IES) que a oferecem (Evaristo; Asnis; Cardoso, 2022), assim como há poucas pesquisas sobre AEE no ensino superior (Capellini; Araújo; Amorim, 2015).

No mesmo sentido, realiza-se um levantamento na literatura sobre o AEE na educação superior por meio da base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A BDTD foi desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCT) com a finalidade de dar visibilidade à produção científica nacional referente às teses e dissertações e, até o momento, ela conta com a participação de 147 instituições de ensino e pesquisa (Brasil, 2023).

Nesse contexto, esta pesquisa buscou contribuir com as discussões sobre as concepções teóricas acerca do AEE no ensino superior considerando a especificidade do público-alvo desse serviço para esse nível de educação e sua implementação na prática das ações e/ou programas disponibilizados a esse público no escopo das políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva. Para tanto, assume-se, neste estudo, uma perspectiva teórica do campo da educação (Borges, 2020; Mazzotta, 2011) e da análise de políticas públicas para nortear as discussões sobre concepções acerca do AEE, bem como analisar sua implementação na perspectiva da análise de políticas públicas (Dye, 2017; Secchi, 2013, 2021). O uso da expressão “atendimento educacional especializado” baseia-se nas disposições do Decreto nº 7.611/2011, o qual estabelece que o AEE nas instituições federais de

ensino superior (Ifes) será traduzido em apoio técnico e financeiro para a estruturação de núcleos de acessibilidade nas Ifes (Brasil, 2011).

Em relação à perspectiva teórica sobre as concepções do AEE, em geral, neste estudo, consideraram-se os sujeitos da educação especial e a História das pessoas com deficiência no Brasil (Figueira, 2021), o sujeito da educação especial e das políticas públicas (Mazzotta, 2011), as dificuldades e os desafios na oferta dos serviços para estudantes com deficiência nas universidades (Martins; Melo; Martins, 2021; Melo; Melo Junior, 2022) e a concepção do AEE na educação básica como um parâmetro para marcar as distinções e semelhanças do AEE na educação superior (Borges, 2020). Assim, ao colocar a atenção para o AEE na educação superior, verificou-se que os núcleos de acessibilidade constituem o eixo central desta investigação, pois é a partir deles que a Universidade se organiza para prestar os serviços demandados pela comunidade acadêmica: estudantes e servidores (Brasil, 2013).

Na UFCG, o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) foi instituído pela Resolução nº 11, de 31 de maio de 2016 (UFCG, 2016) como um órgão suplementar vinculado à Reitoria da instituição, em atendimento ao disposto na legislação brasileira referente à pessoa com deficiência e seu direito à inclusão e acessibilidade. A sua finalidade está expressa no artigo segundo da referida resolução: o NAI constitui-se órgão da administração superior, vinculado à Reitoria, e tem por finalidade o atendimento a pessoas com deficiência física, sensorial, mental ou intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades – superdotação, conforme disposto na legislação vigente (UFCG, 2016).

Como pode ser observado, a UFCG alinha-se ao Decreto nº 7.611/2011 na definição do público-alvo da educação especial no ensino superior da Instituição, isto é, define a delimitação do alcance das ações que visam à promoção da inclusão e acessibilidade ao especificar que serão atendidos pelo NAI aqueles estudantes com deficiência física, sensorial, mental ou intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2011, 2016). Ainda em relação ao NAI/UFCG, levou-se em consideração, também, que o pesquisador deste estudo possui vinculação institucional com a UFCG, na qual sua atuação como servidor público está diretamente relacionada ao interesse de pesquisa, qual seja, a implementação do AEE na educação superior.

Na tentativa de responder ao problema de pesquisa, partiu-se das discussões teóricas sobre o AEE, sobretudo o AEE na educação superior, e da análise documental, da análise de dados de questionários aplicados à equipe multiprofissional que trabalha no NAI da UFCG, com os demais servidores implicados na implementação do AEE na Instituição, como gestores e docentes, e com os estudantes público-alvo do AEE cadastrados no NAI/UFCG.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Esta pesquisa buscou responder à seguinte indagação: como o atendimento educacional especializado é implementado na Universidade Federal de Campina Grande?

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

A seguir, abordaremos os objetivos elencados para esta pesquisa.

1.2.1 Objetivo geral

- Analisar a implementação do atendimento educacional especializado no ensino superior no contexto da Universidade Federal de Campina Grande.

1.2.2 Objetivos específicos

- identificar e discutir as concepções legais acerca do AEE na UFCG;
- descrever as políticas, programas e serviços que envolvem o AEE na UFCG;
- analisar a percepção de AEE dos servidores implicados na sua implementação e dos estudantes público-alvo em relação a esse serviço na UFCG;
- formular diretrizes para aperfeiçoar a oferta do AEE na UFCG.

1.3 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

O objeto de pesquisa deste estudo é a implementação do AEE voltado aos cursos de graduação na UFCG. Essa instituição foi criada em 2002, reestruturada a partir desmembramento da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e atualmente composta por sete *campi*: a) Campus sede – localizado na cidade de Campina Grande/PB, que comporta cinco centros: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Centro de Ciências e Tecnologias, Centro de Engenharia Elétrica e Informática, Centro de Humanidades e o Centro de Tecnologias e Recursos Naturais; b) Campus Centro de Educação e Saúde – localizado na cidade de Cuité/PB; c) Campus Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido – localizado na cidade de Sumé/PB; d) Campus Centro de Tecnologia Rural – localizado na cidade de Patos/PB; e)

Campus Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar – localizado na cidade de Pombal/PB; f) Campus Centro de Ciências Jurídicas e Sociais – localizado na cidade de Sousa/PB; e g) Campus Centro de Formação de Professores – localizado na cidade de Cajazeiras/PB (UFCG, 2020), conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Disposição geográfica dos Campi e dos Centros de Ensino da UFCG



Fonte: PDI/UFCG (2020-2024)

De acordo com a página *web* oficial da Pró-Reitoria de Ensino (PRE) da Universidade, os dados abertos informam que a instituição oferece 95 cursos de graduação, com um total de 14.064 (quatorze mil e sessenta e quatro) alunos matriculados nesses cursos, dos quais, aproximadamente, 562 (quinhentos e sessenta e dois) são estudantes autodeclarados pessoa com deficiência (PcD), dados referentes ao período letivo 2025.1 (UFCG, 2025). Ao considerar esse quantitativo de estudantes autodeclarados PcDs, a pesquisa se delimitou àqueles que estão cadastrados junto ao NAI/UFCG. Na data da submissão do Projeto de Pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa, em novembro de 2024, esse quantitativo foi de 186 (cento e oitenta seis) estudantes; já os dados atualizados no período 2025.1 (junho de 2025), foi registrado um total de 220 (duzentos e vinte) estudantes cadastrados no NAI nos sete *campi* da Universidade.

A UFCG mantém em sua estrutura organizacional a educação básica vinculada à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica ao ofertar cursos técnicos na

modalidade subsequente, sob a competência da Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras (ETSC), pertencente ao Campus Cajazeiras, bem como a educação infantil, sob a competência da Unidade Acadêmica de Ensino Infantil/Colégio de Aplicação (UAEB/Cap), pertencente ao Campus Campina Grande. Apesar disso, essas etapas da educação básica na instituição não se constituirão parte do *corpus* desta pesquisa, uma vez que ele se delimita aos cursos de graduação da UFCG.

1.4 JUSTIFICATIVA DO TRABALHO

De forma empírica, tem-se a percepção de que o AEE no ensino superior brasileiro, academicamente, não dispõe de um paradigma consolidado. Por essa razão, procedeu-se a uma revisão sistemática da literatura sobre o tema AEE com o *corpus* de pesquisa delimitado à implementação do AEE na educação superior.

Para essa revisão, foi realizada uma busca na plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sob a justificativa de que essa plataforma mantém a base de dados das pesquisas em nível de mestrado e doutorado em todo o país, possibilitando uma amostragem ampla sobre a frequência de um problema de pesquisa que tem sido estudado ao longo dos anos. A revisão da literatura realizada com o suporte de dados da BDTD possibilitou identificar as pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação do Brasil no período de 2011 a 2023 e catalogar todas as teses e dissertações que continham em seu título a expressão “atendimento educacional especializado”. Para isso, os descritores utilizados no buscador da BDTD foi a expressão “atendimento educacional especializado”, nesta sequência, com aplicação do filtro “título”.

De acordo com esse filtro aplicado, a busca encontrou 246 trabalhos no total, dos quais, 233 dissertações e 13 teses. Do grupo de dissertações, quatro delas têm o *corpus* de pesquisa voltado para a educação superior e 229 dos trabalhos voltados à educação básica. No grupo das teses, duas delas têm o *corpus* de pesquisa voltado para a educação superior e 11 teses tematizam o AEE na educação básica.

Os dados da revisão da literatura demonstraram que, aproximadamente, 97% das teses e dissertações voltam-se para a educação básica e que as pesquisas desenvolvidas sobre o AEE no ensino superior indicam concepções diversas em relação à oferta do AEE, bem como apontam para uma necessidade de melhoria na efetivação desse serviço considerando a acessibilidade em todas as suas dimensões: arquitetônica, comunicacional, pedagógica, atitudinal, recursos tecnológicos (Arnais, 2021; Correia, 2022; Madruga, 2019; Pereira, 2021;

Roza, 2020; Ruiz, 2022). De forma geral, as teses e dissertações que desenvolveram estudos sobre o AEE na educação superior demonstram que a oferta desse serviço não se estrutura da mesma forma no que se refere à sua concepção e aos profissionais que realizam o atendimento especializado, ainda que sua implementação seja normatizada pela mesma legislação educacional (Arnais, 2021; Correia, 2022; Madruga, 2019; Pereira, 2021; Roza, 2020; Ruiz, 2022).

Neste sentido, ao considerar a realidade heterogênea na implementação do AEE pelas universidades do país (Arnais, 2021; Correia, 2022; Madruga, 2019; Pereira, 2021; Roza, 2020; Ruiz, 2022) e a carência de estudos sobre essa implementação no nível superior de ensino, a revisão da literatura evidenciou que a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) compõe o rol das instituições de ensino superior no qual não há estudo sobre a implementação do AEE realizado até o presente momento, especificamente estudos científicos desenvolvidos nos programas de pós-graduação do país, considerando os gêneros teses e dissertações. Ressalta-se que, apesar de trabalhos de grande impacto científico, o tema ainda carece de discussões, notadamente acerca da concepção do AEE no ensino superior e, como consequência, sua efetivação no atendimento a seu público-alvo (Arnais, 2021; Correia, 2022; Madruga, 2019; Pereira, 2021; Roza, 2020; Ruiz, 2022).

Este estudo surgiu da necessidade de se contribuir para a discussão no âmbito da educação especial no ensino superior brasileiro, a partir da UFCG. Para tanto, considerou-se que a análise de políticas públicas se constitui uma etapa fundamental em relação às concepções que resultam em sua implementação (Secchi, 2013, 2021). Ademais, este estudo se justifica pela observância à Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, a qual estabelece 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas para a promoção de um planeta sustentável e a concretização dos direitos humanos de todos, com equilíbrio entre as dimensões econômica, social e ambiental (Brasil, 2015).

Particularmente, este estudo observa o ODS 4 – educação de qualidade, cujo objetivo é assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Mais precisamente, está alinhado com sua meta 4.5, que tem como previsão, até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situação de vulnerabilidade (Brasil, 2015).

1.5 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

Este estudo busca discutir e refletir sobre concepções do AEE no ensino superior para, no contexto da Universidade Federal de Campina Grande, contribuir com o campo teórico e de planejamento estratégico em relação à oferta desse serviço no contexto das políticas públicas da educação superior na modalidade da educação especial (Dye, 2017; Secchi, 2021). Nesse contexto, esta pesquisa sobre o AEE na educação superior se constitui a primeira da região Nordeste do Brasil a analisar a implementação do AEE em uma universidade dessa região. Além disso, projetou uma contribuição no campo econômico-social no sentido de delinear um serviço de AEE efetivo (Dye, 2017; Secchi, 2013, 2021) que promova uma permanência acadêmica exitosa e que contemple um cidadão egresso do ensino superior com habilidades e competências requeridas no mundo do trabalho e na prática social (Brasil, 1996).

A discussão desenvolvida coloca a pesquisa junto às demais contribuições teóricas e práticas para o fortalecimento de uma política pública de educação especial na perspectiva inclusiva (Martins; Melo; Martins, 2021) e que promova a consolidação de um estado democrático de direito a partir da promoção da garantia de direitos (Bobbio, 2004). Dessa forma, os resultados deste estudo de caso buscam descrever e analisar como esse serviço tem sido implementado na UFCG. Para tanto, será formulada uma proposta de diretrizes a fim de subsidiar tomadas de decisão de gestão em relação a esse serviço na instituição.

1.6 ESTRUTURA DA PESQUISA

Este estudo está estruturado em seis seções. Na primeira seção, está a introdução, que contextualiza o tema da pesquisa, estabelece o problema investigado, apresenta o objetivo geral e os objetivos específicos do estudo, discorre sobre a justificativa da pesquisa, sua relevância e destaca as contribuições esperadas. Nesta seção, também são apresentadas as proposições que norteiam a análise a ser aplicada

Na segunda seção, é apresentada a Fundamentação Teórica que discute o campo normativo epistemológico do AEE no Brasil e seu contexto histórico voltado às instituições pioneiras na educação especial. Também é discutida a revisão da literatura do AEE na educação superior.

Na terceira seção, são apresentados os procedimentos metodológicos, quais sejam: a pesquisa documental, a aplicação de questionários com perguntas abertas e a observação participante. Discorre-se sobre a classificação metodológica, sendo estabelecidos os

participantes da pesquisa e os critérios de inclusão e exclusão. Descrevem-se, ainda, os procedimentos para a coleta de dados.

Na quarta seção, apresenta-se a análise situacional, na qual se analisam e se discutem os resultados alcançados a partir da análise documental, das respostas dos questionários aplicados aos segmentos da gestão do NAI, da equipe multiprofissional e dos discentes cadastrados no NAI. Já a quinta seção foi reservada para apresentar a elaboração do Produto Técnico-Tecnológico, um dos requisitos para a obtenção da titulação de mestre no Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional (Profiap) em rede Nacional.

Por último, na sexta seção, apresentam-se as considerações finais, na qual são retomadas as principais conclusões, alinhadas ao objetivo do trabalho. Ademais, serão indicadas algumas lacunas que não puderam ser preenchidas pelos procedimentos metodológicos estabelecidos neste trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção apresenta a fundamentação teórica que foi basilar para este estudo.

2.1 CAMPO NORMATIVO-EPISTEMOLÓGICO DO AEE

Este estudo norteia-se pela seguinte premissa: se os direitos humanos não forem reconhecidos e protegidos, não há democracia; por sua vez, sem a democracia, tampouco existem condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos (Bobbio, 2004). Para esse autor, o desenvolvimento dos direitos do homem compreende três fases. A primeira consiste na liberdade do indivíduo perante o poder do Estado. Desse modo, carece que tenha seu poder limitado, o que consiste numa liberdade negativa – não agir do Estado. A segunda fase compreende um segundo momento histórico no qual o direito é instituído visando não apenas a limitar o poder do Estado mas também a garantir uma autonomia, uma liberdade positiva, na qual o homem, membro de uma comunidade, passa a participar do poder político do Estado. A terceira fase consiste na instituição dos direitos sociais, de modo que a liberdade do indivíduo é compreendida pelo agir do Estado, de forma a garantir o bem-estar social e a igualdade formal e material.

Parte-se dessa compreensão do dever-agir do Estado na garantia dos direitos sociais para demonstrar o desenvolvimento dos direitos da pessoa com deficiência na legislação educacional do Brasil, conforme apresentado no Quadro 1, a seguir, em consonância com a Declaração Universal do Direitos Humanos (DUDH), quando expressa que “o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito” (ONU, 1948).

Quadro 1 – Legislação educacional para inclusão da pessoa com deficiência no Brasil

Legislação/ato normativo	**Ano**	**Descrição**
Constituição da República Federativa do Brasil	1988	Primeira citação da expressão “Atendimento Educacional Especializado”.
Lei nº 9.394/1996	1996	Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional.
Decreto nº 3.298/1999	1999	Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
Decreto nº 5.296/2004	2004	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
Resolução CNE/CEB nº 2/2001	2001	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Trata sobre o atendimento na sala de Recurso.
Lei n° 10.436/2002	2002	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais-Libras.
Programa de Acessibilidade no Ensino Superior (Incluir)	2005	Propõe ações que garantem o acesso de pessoas com deficiência nas instituições federais de educação superior (Ifes). Tem como objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nos Ifes.
Decreto nº 5.626/2005	2005	Regulamenta a Lei n° 10.436/2002, que dispõe sobre o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e estabelece que os sistemas educacionais devem garantir, obrigatoriamente, o ensino de LIBRAS em todos os cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos e, optativamente, nos demais cursos de educação superior.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva	2008	Tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, apresentando orientações específicas aos sistemas de ensino.
Resolução CNE/CEB nº 4/2009	2009	Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
Decreto n° 6.949/2009	2009	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

Decreto nº 7.234/2010	2010	Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial dos Ifes.
Decreto nº 7.611/2011	2011	Dispõe sobre as diretrizes da educação especial, o atendimento educacional especializado e o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais.
Lei n° 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação período de 2014 a 2024	2014	Dispõe sobre ações e políticas do Plano Nacional de Educação.
Lei nº 13.146/2015	2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão – Estatuto da pessoa com deficiência.
Lei nº 13.409/2016 – Lei de Cotas (alterada pela Lei 14.723/2023)	2016	Altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior dos Ifes.
Decreto nº 9.522/2018 – Tratado de Marraqueche	2018	Promulga o Tratado de Marraqueche para facilitar o acesso a obras publicadas às pessoas com deficiência visual ou com outras dificuldades para ter acesso ao texto impresso, firmado em Marraqueche, em 27/06/2013.
Lei nº 14.723/2023	2023	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 técnicos de nível médio e superior das Ifes.
Lei nº 14.914/2024	2024	Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Fonte: elaborado pelo autor.

O AEE está previsto na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Por conseguinte, está previsto na Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e em legislações posteriores (Brasil, 1996). A esse respeito, os Decretos nº 3.298/1999 e 5.296/2004 trazem avanços ao regulamentar o atendimento à pessoa com deficiência – nesse caso, pessoa portadora de deficiência, pois era a expressão utilizada nesse contexto histórico. No primeiro, o termo “atendimento” é utilizado 11 vezes e a expressão “atendimento especializado” é utilizada apenas uma vez como um dos objetivos da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Quanto ao serviço de apoio especializado, nos termos desse

decreto, deve ser oferecido, se necessário, pelas escolas e instituições de educação profissional (Brasil, 1999).

Na mesma direção, o Decreto nº 5.296/2004 utiliza o termo "atendimento" 25 vezes; já a expressão "atendimento especializado" não é utilizada nesse documento, conferindo ao decreto o propósito de regulamentação técnica ao definir as condições gerais de acessibilidade e a classificação categórica das tipologias da deficiência: a pessoa com deficiência é assim considerada se apresentar limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade ao se enquadrar nas seguintes categorias: a) deficiência física, b) deficiência auditiva, c) deficiência visual, d) deficiência mental (hoje, denominado deficiência intelectual), e) deficiência múltipla (Brasil, 2004).

Por sua vez, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica e se constitui um marco para o atendimento educacional especializado – ou serviço de apoio pedagógico especializado – na educação básica por estabelecer como as escolas devem se estruturar para a oferta do AEE (Brasil, 2001). Ressalta-se que, nesse período, não havia qualquer ato normativo norteador do AEE para o ensino superior. Essa lacuna na legislação educacional brasileira para a perspectiva de uma educação inclusiva no ensino superior reflete um período histórico no qual o Ministério da Educação (MEC) ainda não se debruçava sobre o tema educação especial nas instituições de ensino superior, isso no que se refere a estabelecer diretrizes para a educação especial nesse nível de educação do país.

Em relação às diretrizes sobre o serviço do AEE, ainda em 2009, o MEC concentrava a atenção à educação básica, como não poderia deixar de ser, a exemplo da Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009). Especificamente sobre a discussão do AEE no ensino superior e sua implementação, esse tema esteve presente apenas nas pesquisas empíricas do país, de acordo com a revisão da literatura realizada no período de 2011 a 2023 (Arnais, 2021; Correia, 2022; Madruga, 2019; Pereira, 2021; Roza, 2020; Ruiz, 2022) e o Quadro 1, com a legislação educacional.

Nesse processo, embora o Programa de Acessibilidade no Ensino Superior (Incluir) possa ser um elemento que contradiz o argumento no parágrafo anterior, ele não institui, especificamente, diretrizes para o AEE na educação superior. O Incluir foi implementado em 2005 com a finalidade de impulsionar o acesso e a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior. As ações para a acessibilidade foram fomentadas através de Chamadas Públicas (editais específicos de financiamento) de 2005 a 2011. Com base nesses documentos,

as Instituições de Educação Superior (Ifes) apresentavam projetos de criação e consolidação do Núcleos de Acessibilidade visando à eliminação de barreiras físicas e/ou pedagógicas em comunicações e informações, ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos (Brasil, 2013). Desde 2012, a fonte de financiamento para a promoção da acessibilidade na educação superior tem ocorrido com o aporte de recursos financeiros diretamente na matriz orçamentária das Ifes (Brasil, 2013).

Em 2002, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como uma língua oficial no país passou a ser um marco da inclusão nacional. Posteriormente, em 2005, foi criado o Decreto nº 5.626/2005, que torna a oferta da Libras obrigatória nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia, tendo ainda oferta de forma optativa nos demais cursos de educação superior (Brasil, 2013). Dessa forma, a legislação impõe o dever-agir do Estado na garantia da acessibilidade comunicacional para a comunidade surda brasileira e as instituições brasileiras passam a observar, obrigatoriamente, o cumprimento do dever de inclusão dessa comunidade, numa perspectiva inclusiva com todas as demais comunidades.

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, reforça a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades. Esse documento afirma que é função da educação especial disponibilizar recursos e serviços de acessibilidade e o atendimento educacional especializado complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2013).

O Decreto Federal n° 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulgado como Emenda Constitucional, ratifica a posição internacional do Brasil na inclusão das pessoas com deficiência no sentido de assegurar o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis da educação (Brasil, 2013). Conforme define o referido Decreto, “os Estados Partes (os países signatários, a exemplo do Brasil) assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” e, nesse sentido, “Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral” e assegurarão, também, as adaptações razoáveis para esses estudantes com deficiência nesse nível de ensino (Brasil, 2009). Essa noção de adaptações razoáveis se traduz na discussão sobre a permanência dos estudantes com deficiência nas IES. Essa permanência é perpassada pelo serviço do AEE nessas instituições (Arnais, 2021; Correia, 2022; Madruga, 2019; Pereira, 2021; Roza, 2020; Ruiz, 2022).

Nessa perspectiva do melhoramento do dever-agir do Estado, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) apoiava a permanência de estudantes de baixa renda

matriculados em cursos de graduação presencial das Ifes, e, dessa forma, os estudantes em condição de deficiência estavam contemplados neste programa. O referido Programa previa ações para acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (Brasil, 2010).

Optou-se por usar os verbos no pretérito imperfeito porque o referido programa foi substituído pela Política Nacional de Assistência Estudantil, instituída pela Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024, o que sinaliza a evolução da legislação para a garantia do dever-agir do Estado ao consolidar, por um lado, os programas que promovem a permanência dos estudantes universitários; por outro lado, restringe o alcance dessa política pública ao estabelecer uma renda familiar *per capita* de até 1 salário mínimo como condição prioritária para ingresso no Programa de Assistência Estudantil (PAE), quando antes, no Decreto Federal nº 7.234/2010, essa condição era de uma renda familiar de até um salário mínimo e meio.

O Decreto nº 7.611/2011 dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Conforme o referido documento, a educação especial é uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, sendo efetivada, preferencialmente, na rede regular de ensino. Tem como objetivos:

> [...] prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Em seu art. 1º, o Decreto nº 7.611/2011 estabelece que o dever do Estado com a educação especial será efetivado de acordo com as oito diretrizes assim dispostas:

> I – garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; II – aprendizado ao longo de toda a vida; III – não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; IV – garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; V – oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; VI – adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; VII – oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e VIII – apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

A primeira diretriz diz respeito à garantia de um sistema educacional inclusivo que perpassa por todos os níveis educacionais, isto é, ensino básico e ensino superior. A segunda diretriz afirma que o aprendizado na educação especial pode ocorrer ao longo da vida, isto é, a

idade biológica não constituirá uma barreira para as condições de aprendizagem. A terceira diretriz estabelece que a deficiência não poderá ser motivo para a exclusão do sistema educacional.

A quarta diretriz estabelece o ensino fundamental gratuito e obrigatório para o público-alvo da educação especial, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais. Como lacuna, identifica-se que, em relação à etapa do ensino médio, não há o aspecto obrigatório. No entanto, conforme é estabelecido na Carta Magna do país, a educação é dever do estado e da família (Brasil, 1988).

A quinta diretriz estabelece a oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vista a facilitar sua efetiva educação. Mais uma vez, pode-se compreender que o apoio, inclusive pedagógico, será ofertado em todos níveis e modalidades da educação nacional.

A sexta diretriz estabelece a adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. Essas medidas de apoio individualizadas e efetivas são o cerne do AEE e esse ambiente específico foi implementado sob a concepção das Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) no ensino básico da rede pública de ensino, conforme está estabelecido no referido decreto (Borges, 2020).

A sétima diretriz estabelece que a educação especial será ofertada na rede regular de ensino conforme a perspectiva inclusiva. Já a oitava diretriz estabelece que o Poder Público poderá prestar apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, a exemplo de instituições fundadas, especificamente, para atender a esta finalidade.

Dessa forma, especificamente em relação à educação superior, o Decreto nº 7.611/2011 não estabelece diretrizes para a implementação do AEE, mas estabelece, em seu art. 5º, que a União prestará apoio técnico e financeiro com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular, sendo esse apoio técnico e financeiro, no caso das Ifes, com a finalidade de contemplar ações de estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

A esse respeito, o Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2014-2024, em sua meta número 4, prevê o atendimento educacional especializado na educação básica, mas não menciona o AEE na educação superior. Para a educação básica, a meta número 4 estabelece

que deve ser universalizado – para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação – o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de um sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014). Quando o PNE (2014) estabelece as metas para a educação superior, não faz menção à expressão "atendimento educacional especializado" em seu documento. Em sua meta 12, uma das estratégias é ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil, visando à permanência e ao sucesso acadêmico dos estudantes público-alvo da educação especial (Brasil, 2014).

Já na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) a expressão "atendimento educacional especializado" é mencionada quatro vezes, referindo-se ao dever do Estado de implementá-lo em todos os níveis e modalidades da educação, considerando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (Brasil, 2015). Ao analisar o conteúdo expresso da LBI, observa-se que esses preceitos advêm da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 (Brasil, 2009; Silva, 2023) e se coadunam com o direito à educação das pessoas com deficiência no que se refere ao acesso à educação superior, de que trata a Lei de cotas, Lei nº 13.409/2016, alterada pela Lei nº 14.723/2023 (Brasil, 2016, 2023; Silva, 2023).

Assume-se, neste trabalho, o conceito de barreiras disposto na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), uma vez que elas se constituem os principais elementos que impactam a permanência dos estudantes com deficiência na educação superior (Dantas, 2017). Conforme a LBI (2015), as barreiras são conceituadas como qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça: a) a participação social da pessoa, b) 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 outras interações.

Observa-se que a LBI classifica os tipos de barreiras de forma exemplificativa, pois, além de explicitar as situações nas quais se constituem barreiras, a referida lei finaliza a exemplificação com a expressão "entre outros". Assim, as barreiras são classificadas como: a) urbanísticas, b) arquitetônicas, c) nos transportes, d) nas comunicações e na informação, e) atitudinais, f) tecnológicas e g) entre outras (Brasil, 2015).

No que se refere ao contexto nacional, é notório, em relação a convenções e tratados internacionais, um espaço temporal considerável até que esses acordos sejam recepcionados como Emenda Constitucional no Brasil, a exemplo da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, promulgada no país apenas no ano de 2009, bem como o Tratado de Marraqueche, em 2013, que prevê o acesso a obras publicadas às pessoas com deficiência visual ou com outras dificuldades para ter acesso ao texto impresso, que só foi recepcionado em nosso ordenamento jurídico no ano de 2018 (Melo; Melo Júnior, 2022).

2.2 CONTEXTO HISTÓRICO DOS INSTITUTOS/ENTIDADES

Na terceira década do século XXI, constatam-se grandes movimentos em prol da educação especial na perspectiva inclusiva, porém, ainda há desafios hercúleos advindos de uma sociedade culturalmente estruturada para a exclusão (Figueira, 2021; Mazzotta, 2011). Ao se analisarem, historicamente, os passos em direção de uma sociedade brasileira menos exclusiva, de acordo com – com exceção do Instituto Benjamin Constant (IBC), que foi fundado em 12 de setembro de 1854, e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, fundado em 26 de setembro de 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro –, todos os institutos ou entidades tiveram sua fundação apenas a partir do século XX (Mazzotta, 2011), conforme demonstra-se no Quadro 2.

Quadro 2 – Institutos/entidades voltadas ao atendimento às pessoas com deficiência

Nome	Fundação	Cidade
Deficiência visual		
Instituto Benjamin Constant - IBC	12/09/1854	Rio de Janeiro
Instituto de Cegos Padre Chico	27/05/1928	São Paulo
Fundação para o livro do Cego no Brasil - FLCB	11/03/1944	São Paulo
Deficiência auditiva		
Imperial Instituto dos Surdos-Mudos	26/09/1857	Rio de Janeiro
Instituto Santa Terezinha	15/04/1929	Campinas
Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller	13/10/1952	São Paulo
Instituto Educacional São Paulo – IESP	18/10/1954	São Paulo
Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (anterior Imperial Instituto dos Surdos-Mudos)	6/07/1957	Rio de Janeiro
Deficiência física		
Santa Casa de Misericórdia de São Paulo	1/08/1931	São Paulo
Lar-Escola São Franscisco	1/02/1943	São Paulo
Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) – hoje o termo Defeituosa foi trocado por Deficiente	14/09/1950	São Paulo
Deficiência Intelectual		
Instituto Pestalozzi de Canoas	1926	Canoas/RS
Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais	05/05/1935	Belo Horizonte
Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro	Ano de 1948	Rio de Janeiro
Sociedade Pestalozzi de São Paulo	15/11/1952	São Paulo
Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE do Rio de Janeiro	11/12/1954	Rio de Janeiro
Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE de São Paulo	04/04/1961	São Paulo

Fonte: adaptado de Figueira (2021, p. 81).

Apesar de apresentar historicamente o período de fundação das instituições ou entidades, observa-se que Figueira (2021) delimita essa ilustração de forma regional, pois considera em seu estudo aquelas instituições das regiões Sul e Sudeste. Por isso, a ilustração não dá conta das instituições pelo país fundadas naquele período, a exemplo do Instituto dos Cegos da Paraíba, fundado em 1944, transformado em Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha, em 1960 (Instituto dos cegos da Paraíba, 2024), e o Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do Rio Grande do Norte (IERC-RN), fundado em 1952 (Vieira; Silva, 2024).

Numa perspectiva histórico-social, é possível compreender quão recentemente vem se estruturando o movimento por uma sociedade equitativa no Brasil. De acordo com Figueira (2021), a concepção de uma educação inclusiva no Brasil teve sua devida importância no debate educacional a partir da década de 1990. Segundo o autor, o conceito de educação inclusiva assumida no Brasil, inspirado nas definições internacionais, é de provisão de oportunidades

equitativas a todos os estudantes, com a disponibilização dos necessários serviços educacionais eficazes e serviços suplementares (ou complementares) de auxílios e apoios, em classes adequadas à idade do sujeito em escolas da vizinhança, a fim de prepará-los para uma vida produtiva como membros da sociedade.

Ao resumir o conceito de inclusão, o autor afirma que educação inclusiva é uma atitude de aceitação das diferenças, não uma simples colocação em sala de aula. Nesse sentido, quando no conceito é utilizada a expressão "em classes adequadas à idade escolar em escolas da vizinhança", afirma-se a concepção de que as pessoas com deficiência frequentarão a escola regular o mais próximo possível da sua casa, tendo à disponibilidade serviços educacionais eficazes e sendo submetidas à avaliação e à progressão escolar. Nesse contexto, assume-se a compreensão de que as tomadas de decisão dos governos para atender aos anseios sociais, ou seja, para enfrentar os problemas públicos (Secchi, 2021), contemplam as políticas públicas e, no caso do objeto desta pesquisa, as políticas públicas de educação.

Por definição, adota-se o conceito de política pública com base em Dye (2017, p. 1, tradução nossa), para quem "política pública é tudo aquilo que os governos escolhem fazer ou não fazer[1]" e, igualmente fundamental, norteia-se pela compreensão de Secchi (2013, 2021), que considera dois conceitos: o problema público e a política pública. Para esse autor, o problema público é "a distância entre o *status quo* e uma situação ideal possível para a realidade pública" (Secchi, 2021, p. 5). Trata-se de um conceito intersubjetivo, pois só existe se incomoda uma quantidade ou qualidade significativa de atores. Nesse sentido, a política pública consiste numa diretriz elaborada para se chegar a essa situação ideal, ou seja, superar o problema público (Secchi, 2021).

Para Secchi (2021, p. 5), "política pública é um conceito abstrato que se materializa com instrumentos concretos como, por exemplo, leis, programas, campanhas, obras, prestação de serviço, subsídios, impostos e taxas, decisões judiciais, entre muitos outros". Sob essa ótica, o serviço do AEE insere-se numa política pública de educação e, como previsto no ciclo das políticas públicas, sua implementação constitui uma etapa posterior à tomada de decisão, ou seja, quando é colocada em prática. Este estudo se dedicará a analisar essa etapa.

Segundo Dye (2017), a análise de política pública consiste em descrever o que os governos fazem, o porquê de fazerem tal coisa e não outra, e que diferença isso faz na vida das pessoas, considerando o público-alvo e o não público-alvo de uma política pública. Em relação aos conceitos de público-alvo e não público-alvo, Dye (2017) define o primeiro como aquela

[1] "Public policy is whatever governments choose to do or not to do".

parte da população para quem um programa é implementado. Por assimilação, o segundo grupo se refere a todos os outros segmentos que estão de fora do escopo de um programa.

Ademais, a análise de política pública pode envolver todo o ciclo da política pública. Esta pesquisa tem como foco a análise da etapa de implementação da política. Com base na triangulação das inter-relações do sistema de políticas públicas elaborado por Dye (2017), este estudo situa-se na base das inter-relações entre as políticas públicas, as condições socioeconômicas e o sistema político (Duarte *et al.,* 2024) com foco na implementação da política pública do AEE na educação superior. Assim, este trabalho se propõe a contribuir com a discussão nacional sobre o AEE na educação superior a partir de uma investigação científica *in loco* visando a responder ao problema de pesquisa.

2.3 AEE NA LITERATURA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Como já discutido, na revisão sistemática da literatura sobre o AEE no ensino superior, foi escolhida a plataforma BDTD sob a justificativa de que ela mantém a base de dados das pesquisas em nível de mestrado e doutorado em todo o país, possibilitando uma amostragem ampla sobre a frequência que um problema de pesquisa tem sido estudado ao longo dos anos pelos programas de pós-graduação *strictu sensu.* Em relação aos critérios de busca, definiu-se que seriam considerados todos os problemas de pesquisa que contivessem no título do trabalho a expressão “atendimento educacional especializado”. Nessa etapa, todas as teses e dissertações com esse critério foram catalogadas para se proceder à análise dos dados, quais sejam: a) ano; b) autor, c) objetivo da pesquisa e conclusão ou conclusões; d) se é um objeto de estudo da educação básica ou educação superior; e) se é dissertação ou tese; f) ente federativo da universidade federal, estadual, municipal ou privada; e g) o programa de pós-graduação. Outro critério escolhido foi o uso do filtro “descendente” que retorna resultados das pesquisas ordenadas pelo ano mais recente, de forma decrescente: todas as pesquisas registradas na BDTD de 2023 a 2011.

A partir dessa revisão da literatura sobre as teses e dissertações que pesquisaram especificamente o tema AEE e que continham a expressão “atendimento educacional especializado” no título desses trabalhos, no período de 2011 a 2023, construiu-se a Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Resultados quantitativos da revisão da literatura sobre o AEE (2011-2023)

Total de pesquisas catalogadas: 246			
Dissertações		**Teses**	
Pesquisas na educação básica	229	Pesquisa na educação básica	11
Pesquisa na educação superior	4	Pesquisa na educação superior	2
Total de dissertações	**233**	Total de teses	**13**

Fonte: dados da revisão da literatura feita pelo autor.

Os dados da Tabela 1 apontam os seguintes resultados quantitativos: a) 246 trabalhos (teses e dissertações); b) 229 dissertações voltadas à educação básica; c) 4 dissertações voltadas à educação superior; d) 11 teses voltadas à educação básica; e e) 2 teses voltadas à educação superior. Dessa forma, constata-se que o AEE tem sido interesse de pesquisa predominantemente no ensino básico da rede pública do país: no ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Como o AEE está previsto para todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, sua implementação também está prevista para o ensino superior, conforme a legislação e atos normativos vigentes. Com base no resultado da revisão da literatura e na análise das pesquisas voltadas para o AEE no ensino superior, elas apontam que esse serviço não é norteado por atos normativos que estabeleçam diretrizes em relação a sua implementação (Arnais, 2021; Correia, 2022; Madruga, 2019; Pereira, 2021; Roza, 2020; Ruiz, 2022), assim como ocorre na implementação do AEE na educação básica, que é norteada por atos normativos do Ministério da Educação (Brasil, 2011; Borges, 2020). Por conseguinte, no ensino superior, ainda há muito a se discutir, considerando esse resultado.

Afirma-se haver poucas pesquisas sobre o AEE na educação superior numa perspectiva proporcional, quantitativamente, à educação básica, conforme se evidencia na Tabela 1 e, percentualmente, no gráfico da Figura 2.

Figura 2 – Percentual do resultado da revisão da literatura sobre o AEE entre 2011-2023

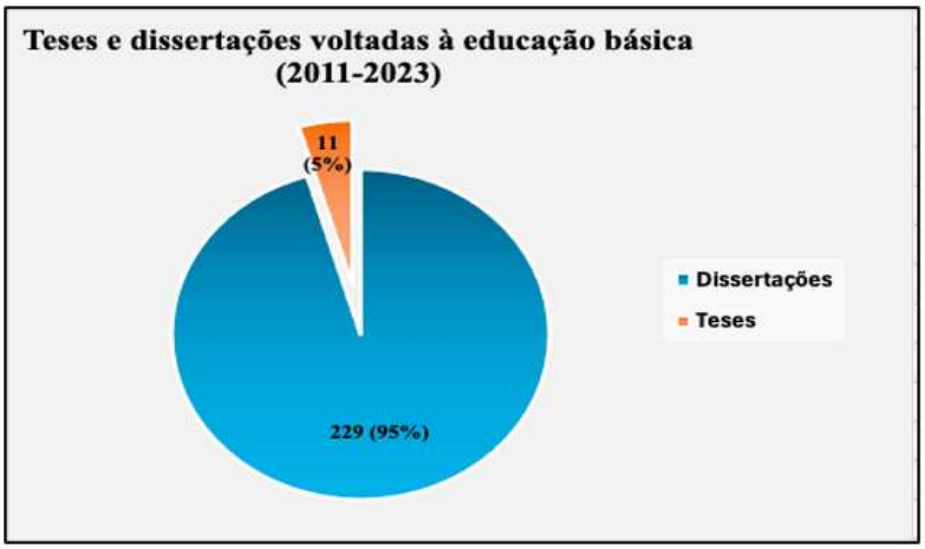


Fonte: dados da revisão da literatura feita pelo autor.

Ressalta-se que, como sinalizado na delimitação deste estudo, tem-se a compreensão de que outros filtros de pesquisas aplicados na BDTD nos trarão mais resultados de estudos sobre temas transversais ao AEE na educação superior, como demonstrado no estudo de Arrais (2021) e Ruiz (2022). Conforme mostra a Figura 2, que representa graficamente os dados da Tabela 1, apenas 3% dos trabalhos catalogados constituem o objeto de pesquisa voltado à educação superior, enquanto os trabalhos voltados à educação básica correspondem a 97% do total. Desse percentual, dos 240 trabalhos que contemplam a educação básica, 229 são do gênero dissertações, em termos percentuais correspondem a 95%. Já as teses voltadas à educação básica resultaram em apenas 11 trabalhos, o que equivale a 5% desse total.

Mais uma vez, ressalta-se que esses resultados são condicionados aos filtros de pesquisa aplicados na busca na plataforma BDTD. Portanto, não refletem todas as pesquisas sobre o AEE no país. A Figura 3, a seguir, apresenta a distribuição dessa relação percentual entre teses e dissertações voltadas para a educação básica no período 2011-2023.

Figura 3 – Teses e dissertações sobre o AEE voltadas para a educação básica – 2011 a 2023



Fonte: dados da revisão da literatura feita pelo autor.

A partir da metodologia da revisão da literatura utilizada pelo autor deste trabalho, identificou-se uma concentração de estudos sobre o AEE em programas de pós-graduação, sobretudo em dissertações de mestrado. As dissertações lideram esse *ranking* com, aproximadamente, 95% dos trabalhos com algum objeto de pesquisa voltado à educação infantil, fundamental ou médio. De maneira similar, no grupo das teses, das 13 catalogadas, 11 delas têm seu *locus* na educação básica, o que corresponde a 84,6% das teses catalogadas no período de 2011 a 2023. Conquanto se demonstre quantitativamente que as pesquisas sobre o AEE no ensino superior constituem um tema pouco pesquisado, compreende-se que é justamente nas distintas etapas da educação básica – ensino infantil, ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio – que se concentra o maior número de estudantes matriculados e de professores, na rede municipal, estadual ou rede privada (Inep, [2024]).

De acordo com o Censo Escolar de 2023, na educação básica há um total de 47.304,632 (quarenta e sete milhões, trezentos e quatro mil e seiscentos e trinta e duas) matrículas e 2.400.000 (dois milhões e quatrocentos mil) professores (Inep, [2024]). Em relação ao quantitativo de estudantes matriculados e professores na educação superior, o Censo mais recente é do ano de 2022. De acordo com os dados, em 2022, foram registradas 9.443.597 (nove milhões, quatrocentos e quarenta e três mil, quinhentos e noventa e sete) matrículas e 324.798 (trezentos e vinte e quatro mil, setecentos e noventa e oito) professores na educação superior de graduação (Inep, [2024]).

Adicionalmente, as especificidades constituintes da educação básica também podem ser apontadas como um fator relevante e demandante de pesquisas. Tais especificidades se referem a estudantes da educação infantil, ensino fundamental I e fundamental II, e ensino

médio, ao considerar o fator idade escolar e as respectivas fases de desenvolvimento e aprendizagem. Dessa forma, as etapas da educação básica constituem um *corpus* do qual se pode analisar diversos fenômenos inter-relacionados aos seus sujeitos sociais. Por essa razão, podem despertar o interesse das mais diversas áreas do conhecimento científico nos programas de pós-graduação do país.

Ademais, esse foco de pesquisas na educação básica, de forma geral, sem desconsiderar outros fenômenos possíveis, encontra-se respaldado na LDBEN/1996, ao se estabelecer como umas das finalidades da educação superior a atuação em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (Brasil, 1996). Assim, os resultados demonstrados não se predispõem a tecer juízo de valor de qualquer natureza. Pelo contrário, a partir da constatação desse fenômeno, importa descrevê-lo para que se compreenda a realidade que se tem com vista a promover avanços no conhecimento científico, sempre que necessário.

No intuito de demonstrar um breve panorama constituinte do AEE na educação superior a partir dos resultados que essas seis pesquisas apresentam, passa-se a discorrer sobre as conclusões teóricas de cada uma delas. Para uma melhor percepção do desenvolvimento da temática, optou-se por analisar aqueles trabalhos desenvolvidos de 2019 a 2022, nessa ordem.

Apresenta-se, no Quadro 3, a seguir, teses e dissertações voltadas à educação superior, catalogadas na plataforma BDTD, no período de 2011 a 2023.

Quadro 3 – Dados das teses e dissertações voltadas à educação superior

Ano	**Autor(a)**	**Título**	**Gênero textual**	**Programa de Pós-Graduação (PPG)**
2019	Rosely dos Santos Madruga	O atendimento educacional especializado na Educação Superior.	Dissertação	PPG em Educação (Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)
2020	Barbara Miszewski da Roza	Atendimento educacional especializado no Ensino Superior: Universidade Federal do Rio Grande Do Sul em Foco.	Dissertação	PPG em Educação - Linha de pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos- Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
2021	Daiane Flores Pereira	Atendimento educacional	Dissertação	PPG em Educação - Universidade Federal de

		especializado na educação superior: ações do Núcleo de Acessibilidade da UFSM.		Santa Maria (UFSM, RS)
2021	Magali Aparecida De Oliveira Arnais	Alteridade e Reconhecimento Acadêmico no atendimento educacional especializado no Ensino Superior.	Tese	PPG em Educação Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Em Educação - Pontifícia Universidade Católica De Campinas (Puc-Campinas)
2022	Vanessa Do Carmo Correia	Atendimento educacional especializado no ensino superior: formação continuada de professores na perspectiva da deficiência visual.	Dissertação	PPG em Diversidade e Inclusão - Niterói - Universidade Federal Fluminense (UFF)
2022	Leticia Coelho Ruiz	Atendimento educacional especializado na universidade: políticas, práticas de ensino e trajetória de um estudante com deficiência visual.	Tese	PPG em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Fonte: dados da revisão da literatura elaborada pelo autor.

Ao se olhar de forma regional para as teses e dissertações que versam sobre o AEE, constata-se que esses estudos se concentram nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste do país. Inclusive, as seis pesquisas que se voltam para um objeto de estudo da educação superior, de acordo com o resultado da revisão da literatura, foram desenvolvidas nessas regiões.

Ao considerar o período delimitado de 2011 a 2023 para a coleta de dados das pesquisas realizadas pelos programas de pós-graduação do país sobre o serviço de AEE no ensino superior, destaca-se o fato de que essas pesquisas são encontradas a partir de 2019, que é quando a temática começa a se difundir. Ao tecer essa hipótese, não se consegue declará-la como um fato, mesmo porque o resultado indicado está vinculado ao caminho metodológico percorrido na revisão da literatura. Por essa razão, não se pretende afirmar que as pesquisas sobre o AEE na educação superior começaram apenas na segunda década do século XXI, e,

sim, destacar o que parece indicar uma tendência a partir desse período, o que outras pesquisas futuras possam se debruçar sobre esse fenômeno para explorá-lo.

Em relação às pesquisas sobre o AEE voltadas para o ensino superior, as seis pesquisas, de forma geral, apontam para uma não homogeneidade de concepção sobre o AEE que é adotada na educação superior e as dificuldades de se efetivar um atendimento educacional especializado nas universidades (Arnais, 2021; Correia, 2022; Madruga, 2019; Pereira, 2021; Roza, 2020; Ruiz, 2022). A esse respeito, Madruga (2019) baseia-se na concepção de AEE expressa no Decreto nº 7.611/2011, que trata do AEE, do Programa Nacional de Assistência Estudantil (instituído pelo Decreto nº 7.234/2010) e do Programa Incluir. Nesse sentido, a autora destaca a ausência de uma legislação específica sobre o AEE para o ensino superior, por ser uma ação entre as várias atividades relacionadas à acessibilidade e à inclusão de competência do órgão estruturado para esse fim, mas sem autonomia em suas ações (Madruga, 2019).

Roza (2020), por sua vez, parte da legislação e de normativos acerca do AEE, tanto no âmbito federal como no âmbito institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), para compreender o que vem sendo construído no campo normativo-legal e associá-lo à oferta desse serviço, de fato, na educação superior da UFRGS. Como conclusão dessa pesquisa, aponta-se a concepção predominante do AEE como sendo um serviço de atendimento individualizado, não se levando em conta que o AEE deve ser compreendido como um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade direcionados para estudantes com deficiência (Roza, 2020), como está preconizado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse sentido, Roza (2020) destaca a necessidade de estudos sobre o AEE no ensino superior porque lhe parece que essa temática está isolada de outras ações da comunidade acadêmica e defende a necessidade de mais pesquisas que estudem os núcleos de acessibilidade e as ações direcionadas ao atendimento aos estudantes com deficiência na educação superior (Roza, 2020).

Já Pereira (2021) deteve sua investigação sobre a efetivação do serviço de AEE realizado pelo Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), criado sob a denominação de Coordenadoria de Ações Educacionais (CAEd), sendo esse órgão vinculado atualmente à Pró-Reitoria de Graduação (Prograd). Esse Núcleo conta com três subdivisões: Subdivisão de Apoio à Aprendizagem; Subdivisão de Acessibilidade; e Subdivisão de Apoio à Ações Afirmativas, Sociais, Étnico-Raciais e Indígenas. Dessa forma, compete à CAEd/UFSM as ações voltadas ao acesso, à permanência, à aprendizagem, à acessibilidade e às ações afirmativas (Pereira, 2021). Em relação ao AEE no contexto da CAEd, a autora

considerou todas as ações desse serviço que contribuem para garantir a permanência, a aprendizagem, a participação e a conclusão dos cursos pelos estudantes com deficiência, sejam as de atendimento individualizado ao estudante, sejam as voltadas para a formação dos servidores da instituição, como minicursos, oficinas, palestras e demais eventos com a temática inclusão.

Arnais (2021), por seu turno, destaca o papel do AEE como serviço, assim como está preconizado na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Esse papel é caracterizado por disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade com a finalidade de garantir acesso e permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), tanto na educação básica quanto na educação superior (Arnais, 2021). Segundo a autora, as ações atitudinais humanas se constituem como a principal articuladora do processo de inclusão e, dessa forma, o diálogo, o envolvimento e o compromisso de toda a comunidade acadêmica fortalecem as ações de inclusão (Arnais, 2021). Portanto, em que pesem os recursos de acessibilidade serem fundamentais, a literatura sobre o AEE indica que os recursos pedagógicos são preponderantes para a inclusão escolar e universitária dos estudantes PAEE (Arnais, 2021).

Correia (2022), ao desenvolver sua pesquisa utilizando-se de uma pesquisa-ação sobre a formação dos professores universitários para o trabalho com os estudantes com deficiência visual – cegueira, baixa visão e visão monocular –, constata a carência de formação por parte desses docentes na educação superior. A autora delimita seu objeto de estudo a partir de um curso desenvolvido para a formação de professores da educação superior com vista ao trabalho em sala de aula com os estudantes com deficiência visual.

Na perspectiva da pesquisa, Correia (2022) reitera o argumento de que há a necessidade de formação continuada de forma constante na temática da educação especial na perspectiva inclusiva – cursos, palestras, eventos – para os servidores docentes e técnico-administrativos das Ifes, a fim de que seja compartilhado o conhecimento teórico sobre as deficiências e os possíveis recursos metodológicos a ser empregados em sala de aula (Correia, 2022). Dessa forma, a autora constata a carência de formação na área da educação inclusiva e, consequentemente, constata a presença de profissionais não capacitados nessa temática para a atuação no dia a dia em sala de aula com estudantes PcDs. A formação, na perspectiva predominante das pesquisas analisadas, diz respeito ao AEE no âmbito dos recursos pedagógicos e metodológicos com vista à superação das barreiras atitudinais e pedagógicas (Arnais, 2021; Correia, 2022; Madruga, 2019; Pereira, 2021; Roza, 2020; Ruiz, 2022).

Nessa direção, Ruiz (2022) investiga o serviço de AEE no ensino superior a partir da trajetória de um estudante com deficiência visual e seu atendimento especializado na instituição, incluindo a equipe multidisciplinar desse serviço como parte do *corpus* do problema de pesquisa a ser investigado. Segundo a autora, a primeira concepção é um serviço de AEE voltado ao provisionamento de recursos e ao apoio ao estudante mediado por monitores. Ao longo da pesquisa *in loco,* a ação do serviço do AEE sofreu remodelações para se adequar ao contexto das necessidades dos estudantes, isto é, o AEE passou a ser compreendido, também, no âmbito da ação formadora (Ruiz, 2022).

A esse respeito, tanto Ruiz (2022) como Correia (2022) enfatizam que AEE deve desempenhar um papel formativo no trabalho propositivo de ações nas áreas de Acessibilidade, Tecnologia Assistiva, Desenho Universal e Desenho Universal para a Aprendizagem, de forma que esses conhecimentos sejam disseminados para toda a comunidade acadêmica (Ruiz, 2022). Ademais, a autora pontua que, devido à natureza de o processo formativo em si ocorrer de maneira gradual num contexto dialético dos sujeitos, ainda se faz necessário o apoio direto ao estudante a partir de alocação de pessoas para prestar o auxílio de que o estudante necessita, embora esse serviço não contribua para a promoção da autonomia desse estudante que apresenta as necessidades educacionais (Ruiz, 2022).

Essas considerações finais extraídas das teses e dissertações que versam sobre o AEE na educação superior contribuem para uma visão panorâmica sobre o tema investigado neste trabalho. No percurso da construção panorâmica sobre o tema, Creswell (2007) destaca as deficiências na literatura como um elemento indispensável no planejamento de uma pesquisa. No Quadro 4, a seguir, serão destacadas as lacunas de pesquisa identificadas nesses trabalhos.

Quadro 4 – Proposições para futuros estudos na revisão da literatura

Ano	**Autor(a)**	**Título**	**Lacunas de pesquisa e sugestões de pesquisas futuras**
2019	Rosely dos Santos Madruga	O atendimento educacional especializado na educação superior (Dissertação)	● Critério de inclusão: apenas universidades que disponibilizam o AEE para estudantes. **Comentário:** isso indica que há universidades que não disponibilizam o AEE. Esses casos podem ser estudados em futuros trabalhos. ● Critério de exclusão: universidades que não disponham de pessoal capacitado para oferecer o AEE, ou seja, pessoas que não possuam formação, na graduação, na especialização, ou em curso de extensão, ou em outro que habilite a trabalhar com

			o estudante que requeira necessidades educacionais especiais. **Comentário**: esse critério de exclusão pode ser compreendido como um caso a ser estudado em futuras pesquisas, com o problema de pesquisa "por que não há pessoal capacitado para oferecer o AEE em uma universidade específica, ou em algumas delas?".
2020	Barbara Miszewski da Roza	Atendimento educacional especializado no ensino superior: Universidade Federal do Rio Grande do Sul em foco (Dissertação)	● Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009: institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. **Comentário**: a autora se baseia na referida resolução para argumentar que somente o profissional da carreira docente pode atuar no AEE na educação superior, pois essa atuação deve ser executada pelo professor com formação inicial para a docência e formação específica para a Educação Especial. Assim, a equipe multiprofissional dos Núcleos de Acessibilidade (ou outras denominações), composta por servidores técnico-administrativos em Educação, conforme a Lei 11.091, de 12 de janeiro de 2005, não estariam habilitadas para exercer atividade docente e, por conseguinte, não poderiam atuar no AEE. No entanto, essa argumentação pode ser analisada porque a referida resolução se refere à educação básica e, em relação à educação superior, a legislação permanece omissa, até o presente estudo, no sentido de estabelecer diretrizes para estruturação dos Núcleos de Acessibilidade. Nesse sentido, esse é um problema a ser objeto de investigação em futuros trabalhos.
2021	Daiane Flores Pereira	Atendimento educacional especializado na educação superior: ações do Núcleo de Acessibilidade da UFSM (Dissertação)	● Cabe ressaltar que as profissionais compreendem que ainda há muito a se fazer para atingir todas as orientações políticas destinadas a esse público a fim de garantir-lhes permanência, participação, aprendizagem e conclusão de seus cursos. **Comentário**: essa conclusão da autora sinaliza um contraste entre o que a legislação já estabelece e o que as instituições conseguem assegurar. As razões para esse contraste podem ser objeto de investigação em estudos futuros.

2021	Magali Aparecida De Oliveira Arnais	Alteridade e reconhecimento acadêmico no atendimento educacional especializado no ensino superior (Tese)	● "Nota-se, uma tensão entre o direito à inclusão escolar anunciado nos textos das políticas de Educação Especial em relação às finalidades do AEE no ensino superior- a inclusão, e o enunciado da realidade escolar- a segregação". "[...] as ações do AEE precisam estar voltadas para todos os alunos que estão matriculados na universidade". **Comentário**: outro estudo pode investigar mais essas ações do AEE, de modo a incluir todos os estudantes matriculados na universidade para que seja possível detalhar quais são essas ações e a viabilidade delas, levando em conta as políticas públicas e os investimentos necessários.
2022	Vanessa do Carmo Correia	Atendimento educacional especializado no ensino superior: formação continuada de professores na perspectiva da deficiência visual (Dissertação)	● "[...] ainda é essencial entender que a adaptação das normas, muitas vezes pode ser encarada como um grande desafio e com grandes investimentos, mas o primeiro passo poderá estar acerca das atitudes tomadas por toda uma comunidade comprometida, além do conhecimento que o processo está em constante transformação". **Comentário**: compreende-se que as ações que promovam a eliminação da barreira atitudinal constituem um desafio e, nesse sentido, pode-se constituir objeto de pesquisas futuras.
2022	Leticia Coelho Ruiz	Atendimento educacional especializado na universidade: políticas, práticas de ensino e trajetória de um estudante com deficiência visual (Tese)	● A aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) poderia minimizar a necessidade de tantas adaptações e a presença tão frequente de tutores na maioria das disciplinas. Esse conceito não é novo, mas ainda não está incorporado socialmente, por isso, o uso de recursos de Tecnologia Assistiva e as adaptações são, ainda, mais frequentes, em um esforço de adaptar o aluno ao currículo que já está pronto. **Comentário**: o conceito do DUA e seus princípios na prática docente ainda precisam ser incorporados de forma abrangente. Portanto, estudos futuros na perspectiva formativa da atuação docente para o DUA poderão contribuir para a promoção de uma educação na perspectiva inclusiva.

Fonte: dados da revisão da literatura realizada pelo autor.

Ressalta-se que as lacunas de pesquisa são apresentadas em uma perspectiva panorâmica de possíveis problemas de pesquisa ou temas que podem ser explorados em pesquisas futuras para contribuir com a área da educação especial.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, detalharemos os procedimentos metodológicos adotados a fim de analisar o objeto desta pesquisa.

3.1 CLASSIFICAÇÃO METODOLÓGICA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, com um propósito descritivo e um delineamento metodológico de estudo de caso. A natureza qualitativa da pesquisa diz respeito, à princípio, à coleta e à análise de dados qualitativos (Zanella, 2011). Adotou-se um enfoque interpretativo, para o qual o mundo e a sociedade devem ser entendidos segundo a perspectiva daqueles que o vivenciam, o que implica considerar que o objeto de pesquisa é compreendido como sendo construído socialmente (Gil, 2017).

Pode-se classificar esta pesquisa como sendo descritiva, pois, segundo Gil (2017, p. 44), "as pesquisas descritivas têm como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno, a exemplo de pesquisas que estudam o nível de atendimento dos órgãos públicos de uma comunidade". Ademais, a partir do problema de pesquisa e dos objetivos traçados para a obtenção dos resultados, esta pesquisa se enquadra como um estudo de caso, segundo os métodos empregados. Para Gil (2017, p. 51), "o método estudo de caso possibilita um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos casos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento". A esse respeito, Yin (2005, p. 32) acrescenta que "um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando se faz necessário definir os limites entre o fenômeno e o contexto".

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Com o objetivo de identificar e discutir a concepção empírica sobre o AEE na UFCG, fez-se necessária a participação dos sujeitos implicados na implementação do serviço do AEE, quais sejam: equipe multiprofissional do NAI que atua na execução das ações e programas; o gestor, responsável pelo planejamento estratégico (Gil, 2016), correspondente à função de Coordenador Geral do NAI; os docentes que atuam em parceria com o NAI na implementação do AEE; e os estudantes público-alvo do AEE cadastrados no NAI. Para cada um dos

segmentos, fez-se necessário um questionário específico. Com base nessa contextualização, o NAI se constitui a unidade-caso em foco, neste estudo (Gil, 2017).

A equipe multiprofissional do NAI/UFCG está atualmente designada conforme a Portaria nº 53, de 15 de maio de 2023 e atualizações. Considerando que a UFCG é uma universidade *multicampi* composta por 7 *campi*, ressalta-se que a equipe multiprofissional está designada cada uma em seu Campus de lotação, resultando em sete equipes multiprofissionais. Com exceção do Campus Sede, que conta com cinco centros e a equipe está lotada na Unidade Organizacional (UORG) do NAI, cada equipe multiprofissional fora de Sede está lotada na Direção de Centro, conforme apresentado na Figura 1. Para as equipes multiprofissionais, designadas institucionalmente, foi formulado um questionário específico (Apêndice A). A Tabela 2, a seguir, indica o quantitativo da equipe.

Tabela 2 – Equipe multiprofissional do NAI/UFCG (atualizado até maio/2023)

Campus	**Cargo**	**Quantitativo**
Centro de Formação de Professores (CFP) - Cajazeiras	Assistente Social	1
	Assistente Social	1
	Psicólogo	1
	Técnico em Assuntos Educacionais	1
	Tradutor Intérprete de Libras	1
	Transcritor de Sistema braille	1
Campina Grande - Sede	Professor do Magistério Superior (Coordenação Geral)	1
	Assistente Social	1
	Psicólogo	1
	Técnico em Assuntos Educacionais	1
	Revisor de textos braille	1
Centro de Educação e Saúde (CES) - Cuité	Professor do Magistério Superior	3
	Psicólogo	1
	Assistente Social	1
	Tradutor e Intérprete de Linguagem de Sinais	1
Centro de Saúde e tecnologia	Tradutor e Intérprete de Linguagem de Sinais	1
	Pedagogo	1

Rural (CSTR) - Patos	Técnico em Assuntos Educacionais	1
	Assistente Social	1
Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar (CCTA) - Pombal	Técnico em Assuntos Educacionais	1
	Psicólogo	1
	Assistente Social	1
	Bibliotecário	1
Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS) - Sousa	Psicólogo	1
	Assistente Social	1
	Revisor de textos braille	1
Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA) - Sumé	Tradutor e Intérprete de Linguagem de Sinais	1
	Técnico em Assuntos Educacionais	1
	Psicólogo	1
	Assistente Social	1
Total de participantes vinculados ao NAI		32

Fonte: dados da pesquisa

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (2020-2024) da UFCG, o organograma da Instituição é estruturado em níveis hierárquicos definidos no Estatuto e nos seus regimentos. Ao se basear no seu organograma institucional (PDI, 2020), compreende-se que o nível estratégico corresponde aos órgãos da administração superior. Esses órgãos, considerando o nível hierárquico, tem-se a Reitoria – Gabinete do Reitor – e, na hierarquia logo abaixo, estão os órgãos vinculados à Reitoria: Pró-Reitorias, Secretarias, Prefeitura Universitária, Assessorias Especiais, Órgãos Suplementares e Comissões Permanentes. Nessa estrutura organizacional, o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) é um órgão suplementar e possui em sua estrutura administrativa uma gestão sob a designação de Coordenador Geral (Brasil, 2016).

Destaca-se que, dentre esses participantes elencados na Tabela 2, o participante na função de Coordenação Geral que, administrativamente, desempenha suas atribuições de planejamento estratégico na Instituição (Brasil, 2020; Gil, 2016). Na perspectiva de trabalhar com fontes variadas de evidências (Yin, 2005), incluiu-se a Coordenação Geral do NAI como participante da pesquisa para que, a partir de um questionário específico (Apêndice B), fosse

possível analisar e interpretar os dados referentes à concepção de AEE como instância estratégica na UFCG.

Nessa mesma perspectiva, foi incluído o segmento docente implicado na implementação do AEE. O quantitativo de docentes na UFCG é de 1.476 (um mil, quatrocentos e setenta e seis) conforme os dados abertos da Instituição (UFCG, 2024). Desse quantitativo, a pesquisa se delimita aos servidores implicados na implementação do serviço do AEE que, no caso dos docentes, foram aqueles que, na sua prática de sala de aula, atuam em parceria com o NAI na função de Orientador Inclusivo no Programa Monitoria Inclusiva.

Para construir a Tabela 2, os dados quantitativos foram solicitados aos sete *campi* da Instituição. No que se refere aos docentes, esse segmento de participantes desempenha atribuições de natureza distinta daqueles outros dois segmentos, por isso, fez-se necessário um terceiro modelo de questionário específico (Apêndice C). Por fim, o quarto segmento compreendeu os estudantes público-alvo do AEE e cadastrados no NAI, para os quais também foi aplicado um questionário específico (Apêndice D). O quantitativo de estudantes e docentes informado pelos sete *campi* da Instituição está consolidado e apresentado na Tabela 3.

Tabela 3 – Quantitativo de estudantes e docentes sujeitos da pesquisa

Segmento	**Quantitativo**
Docente	42
Estudante	186

Fonte: NAI

Os dados de contato dos docentes, estudantes, equipe multiprofissional e gestão foram solicitados ao NAI logo após a submissão e aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS) da UFCG, para que fossem viabilizados a comunicação e o convite para participar desta pesquisa. Também foi solicitado aos Coordenadores do NAI dos *campi* divulgação dos questionários nos grupos em que os participantes da pesquisa estivessem inseridos, visando a uma maior divulgação e participação. Mesmo sendo o total de 259 sujeitos delimitados como participantes, não era esperado que a maioria deles respondessem ao questionário, pois a taxa de retorno dos questionários enviados pelo pesquisador atinge uma percentagem pequena, algo em torno de 25%, conforme destacam Lakatos e Marconi (2017).

3.2.1 Critérios de inclusão na pesquisa

O critério para definir os participantes neste estudo de caso foi a atuação profissional das pessoas implicadas na implementação e, consequentemente, na oferta do serviço do AEE na UFCG no âmbito da graduação. Outro critério de inclusão foi o de analisar o serviço do AEE, na graduação, pela percepção do público-alvo impactado por esse serviço. Nesse caso, os participantes foram: a) a equipe multiprofissional que atua no NAI; b) a gestão do NAI; c) os docentes que participam dessa implementação em parceria com o NAI; e d) os estudantes da graduação público-alvo do AEE cadastrados no NAI.

Para fins de inclusão dos participantes, levou-se em consideração a atuação dos sujeitos que estão alocados tanto no planejamento estratégico da Instituição como no planejamento tático e operacional (Gil, 2016). Em relação à inclusão dos estudantes público-alvo do AEE, considerou-se a concepção de que analisar política pública envolve diretamente a participação do seu público-alvo (Dye, 2017).

3.2.2 Critérios de exclusão na pesquisa

Foram excluídas da presente pesquisa as Unidades Acadêmicas da UFCG que estão no escopo organizacional da educação básica, como a Unidade Básica de Educação Infantil (UAEI/Colégio de Aplicação) e a Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras (ETSC). A pós-graduação da UFCG também não foi incluída no objeto de pesquisa deste estudo, uma vez que a delimitação foi o serviço de AEE na graduação.

Por razões éticas, a pesquisa científica exige que o pesquisador exclua-se da pesquisa (Creswell, 2007), até porque ele utilizou os instrumentos de pesquisa questionário e observação participante do tipo natural e ainda o observador pertence à mesma comunidade ou ao grupo que investiga (Lakatos; Marconi, 2017), uma vez que compõe a equipe multiprofissional do NAI Campina Grande. Pelas mesmas razões apontadas para o pesquisador, outro membro da equipe multiprofissional do NAI não participou desta pesquisa por ser professor orientador deste trabalho. Em relação à equipe multiprofissional do NAI descrita na Tabela 2, ao excluir esses dois membros, restou o quantitativo de 30 participantes.

3.3 COLETA DOS DADOS

Análise dos dados observou os quatro princípios postulados por Yin (2005) para se construir uma análise, quais sejam: a) basear-se em todas as evidências relevantes; b) abranger todas as principais interpretações concorrentes; c) dedicar-se aos aspectos mais significativos do seu estudo de caso; d) utilizar seu conhecimento prévio de especialista em seu estudo de caso, isto é, conhecer investigações e publicações anteriores sobre o objeto do seu estudo de caso (Yin, 2005). Os resultados foram interpretados a partir da concepção da análise de políticas públicas (Dye, 2017; Secchi, 2021) e a conclusão pretende subsidiar a formulação de diretrizes para o serviço do AEE na UFCG no contexto da política de educação especial na perspectiva inclusiva no ensino superior.

Nesse sentido, os dados quantitativos e qualitativos já apresentados da revisão da literatura foram retomados para se compreender o cenário das pesquisas – teses e dissertações – acerca do AEE no ensino superior, realizando a análise dos trabalhos realizados com o objeto de pesquisa na educação superior, independentemente da natureza jurídica da instituição, considerando o objetivo deste estudo.

Ademais, a discussão dos resultados foi norteada por: a) referencial teórico utilizado neste estudo; b) legislação e atos normativos; e c) análise de conteúdo (Bardin, 2016) considerando as respostas aos questionários aplicados aos sujeitos participantes da pesquisa. Segundo Bardin (2016, p. 15), a análise de conteúdo é "um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a "discursos" (conteúdos e continentes) extremamente diversificados". Esses instrumentos consistem em um conjunto de técnicas que sistematiza os dados (as mensagens) para se chegar a inferências e interpretações (Bardin, 2016).

A análise de conteúdo dos dados obtidos a partir dos questionários levou em conta que o conteúdo é um dado a ser manipulável e considerou as diferentes fases da análise de conteúdo, a saber: a) a pré-análise; b) a exploração do material; e c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 2016). Nesse norteamento teórico, a pré-análise consiste na organização dos documentos a ser analisados, na formulação de hipóteses e objetivos e na elaboração de indicadores que validem a interpretação final (Bardin, 2016).

Já a exploração do material consiste na análise do conteúdo propriamente dita, de forma descritiva, enquanto o tratamento dos resultados diz respeito à organização dos resultados em quadros, sínteses ou estatísticas que fundamentam a inferência e interpretação (Bardin,

2016). A concepção empírica do serviço de AEE pela equipe multiprofissional do NAI está demonstrada na seção a seguir.

No que se refere ao conjunto de técnicas disponíveis para a análise de conteúdo, neste trabalho, foram adotadas três, a saber: a) Análise Categorial – categorização de temas e suas ocorrências; e b) Análise das relações – analisa as possíveis relações entre os elementos, considerando as ocorrências para extrair essas relações e considerando uma análise estrutural com foco no elo entre esses elementos (Bardin, 2016).

Em relação à formulação das categorias de análise do conteúdo, estas foram criadas após a análise dos resultados, pois, dessa forma, torna-se viável, primeiramente, proceder à codificação dos enunciados para depois categorizá-los de acordo com os temas identificados. A partir dos estudos realizados sobre o AEE na educação superior, da legislação e dos atos normativos sobre o AEE e da análise e interpretação das respostas aos questionários, foram expostas e discutidas as concepções teóricas da literatura sobre o AEE e as concepções empíricas dos participantes da pesquisa sobre a implementação desse serviço na UFCG.

A coleta do material documental consistiu, em uma primeira etapa, no levantamento da legislação educacional nacional a nível federal – coleta documental externa, a exemplo de legislação e atos normativos na esfera federal: executivo federal, legislativo federal, Supremo Tribunal Federal (STF) e Supremo Tribunal de Justiça (STJ) com suas súmulas e jurisprudências (Zanella, 2011). Já a coleta do material documental institucional foi realizada nos sítios eletrônicos da UFCG e, quando não houve documentos disponibilizados para acesso ao público nos sítios eletrônicos, foram solicitados por meios formais de contato, como *e-mail* ou sistemas informatizados da instituição.

Nessa etapa, a pesquisa teve como foco atos normativos que tratam do serviço do AEE, como portarias, resoluções e outros documentos relacionados, para que seja possível analisar e compreender o contexto organizacional e educacional do caso estudado. Trata-se de uma coleta documental interna, de acordo com Zanella (2011).

Adicionalmente ao material agrupado como legislação educacional, foi coletado o material referente à inquirição direta ao sujeito acerca da percepção sobre o AEE e sua implementação pela UFCG, a partir da aplicação de questionários no formato eletrônico, elaborados a partir de um recurso do *Google* denominado *google forms*, sendo esse instrumento enviado aos participantes via *e-mail*.

Gil (2017) conceitua questionário como um conjunto de questões que respondido por escrito pelo pesquisado. Zanella (2011) destaca que o instrumento questionário é vantajoso porque essa técnica possibilita atingir um número grande de pessoas, da mesma forma que uma

área geográfica ampla, já que pode ser enviado pelo correio e mesmo por e-mail. Apresenta também como vantagem o anonimato das respostas e, consequentemente, a liberdade do respondente de expor sua opinião dentro da sua disponibilidade de tempo. Outro aspecto importante no questionário é o fato de ele ser igual para todos de um mesmo segmento.

Por último, o pesquisador realizou observações das ações e da execução de programas relacionados ao AEE. A observação, para Zanella (2011), é uma técnica que utiliza os sentidos para obter informações da realidade. Essa observação participante é do tipo estruturada, já que o observador planejou o que busca e sistematizou as informações (Zanella, 2011). O pesquisador-observador é servidor público na instituição, com sua atuação no NAI, órgão que se constitui uma unidade-caso (Gil, 2017). Portanto, pode-se classificar como uma observação participante, na qual o "observador faz parte do grupo observado e confunde-se com ele, vivenciando diretamente a situação observada" (Zanella, 2011, p. 121).

Dessa forma, a observação participante foi realizada a partir de anotações, com o objetivo de identificar as demandas dos serviços que chegam ao NAI ou perpassam por esse Núcleo (Gil, 2017; Lakatos; Marconi, 2017; Zanella, 2011). A observação foi realizada, principalmente, por meio de canais virtuais de atendimento ao público-alvo do NAI, como WhatsApp, e-mail, Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e reuniões realizadas por videoconferência.

Quanto aos dados pessoais, estes foram todos tratados com confidencialidade, conforme a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) (Brasil, 2019) em todas as etapas desta pesquisa. Da mesma forma, observou-se o cumprimento de toda a responsabilidade ética em pesquisa regulamentada pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos (Brasil, 2012). Por essa razão, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e, em fevereiro de 2025, teve sua aprovação sob Parecer nº 7.400.393, com autorização para prosseguimento da coleta de dados. Assim, a pesquisa observou os princípios éticos em todas as fases da pesquisa (Creswell, 2007).

Aos participantes não foram atribuídos qualquer elemento identificador que possa revelar a identidade pessoal, em estrita observância aos preceitos éticos e legais da pesquisa. Nesse sentido, os dados obtidos a partir da aplicação dos questionários são apresentados sem identificação de qualquer tipo, apenas com o identificador **P1** para enunciados relacionados ao participante 1, **P2** para enunciados relacionados ao participante 2, e assim sucessivamente. Para isentar-se de predileção de qualquer natureza, esses enunciados são apresentados e discutidos sem uma sequência pré-estabelecida.

Com a coleta dos dados da pesquisa documental, da aplicação de questionários e da observação participante natural, esta pesquisa alinhou-se ao princípio da triangulação da fonte de dados ao realizar um estudo de caso. Esse princípio se refere ao fundamento lógico para se utilizar várias fontes de evidências, o que propicia o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação (Yin, 2005).

Em relação à construção dos questionários, este foi do tipo estruturado composto por perguntas abertas (Zanella, 2011), uma vez que esse modelo adequou-se mais aos objetivos da pesquisa, considerando que, para Gil (2017, p. 111), "a elaboração do questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos".

Ao considerar os participantes por segmentos, fez-se necessária a elaboração de quatro modelos de questionários: um para atender ao segmento da equipe multiprofissional do NAI executora das ações relacionadas ao serviço do AEE (apêndice A); outro modelo para atender ao segmento de gestão do NAI (apêndice B); um terceiro modelo para atender aos docentes participantes (apêndice C); e um quarto modelo para atender o segmento público-alvo do AEE (apêndice D). Os questionários foram elaborados com base no resultado da revisão da literatura sobre o AEE na educação superior. Nessa perspectiva, a elaboração do questionário foi norteada pela concepção teórica sobre análise de política pública (Dye, 2017; Secchi, 2013, 2021) e pelas seis pesquisas que investigaram o serviço do AEE na educação superior que constataram dificuldades na implementação desse serviço (Arnais, 2021; Correia, 2022; Madruga, 2019; Pereira, 2021; Roza, 2020; Ruiz, 2022). Tais questionários expressam os objetivos específicos deste estudo de caso. Na próxima seção, serão discutidos os resultados encontrados.

4 ANÁLISE SITUACIONAL

Os resultados analisados foram coletados a partir da: a) pesquisa documental; b) aplicação de questionários estruturados com perguntas abertas; e c) observação participante (Zanella, 2011). O material documental da UFCG que remete à estrutura organizacional do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) está agrupado no Quadro 5. Nesse material, verifica-se o alinhamento com a política de educação especial na educação superior que visa à estruturação dos núcleos de acessibilidade, do ponto de vista legal, com o objetivo de atender aos estudantes público-alvo da educação especial (Brasil, 2013).

Quadro 5 – Ações da UFCG em observância à legislação nacional

Ano	Documento legal	Descrição
2013	Comissão de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (Caenee), instituída pela Portaria nº 2.329/2013	Institui a Caenee para fins de apoio aos estudantes PcDs e agenda para criação do núcleo de acessibilidade (Programa Incluir)
2016	Resolução nº 11/2016	Cria o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
2018	Programa Monitoria Inclusiva	Institui o Programa de apoio pedagógico
2020	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020-2024 (Resolução nº 04/2020)	Prevê, como meta, a elaboração do plano de acessibilidade e, como ação estratégica, o fortalecimento do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
2022	Nova Regulamentação do Programa Monitoria Inclusiva (Portaria nº 86, de 30 de setembro de 2022)	Regulamenta o Programa de Monitoria Inclusiva da Universidade Federal de Campina Grande e dá outras providências
2022	Portaria nº 103, de 30 de novembro de 2022	Designa os membros dos setores de apoio local do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), nos Campi da UFCG.
2025	Portaria nº 91, de 09 de junho de 2025	Institui o Grupo de Trabalho (GT) Política de Acessibilidade e Inclusão (PAI), responsável pela construção do texto da política para a acessibilidade e inclusão na UFCG.

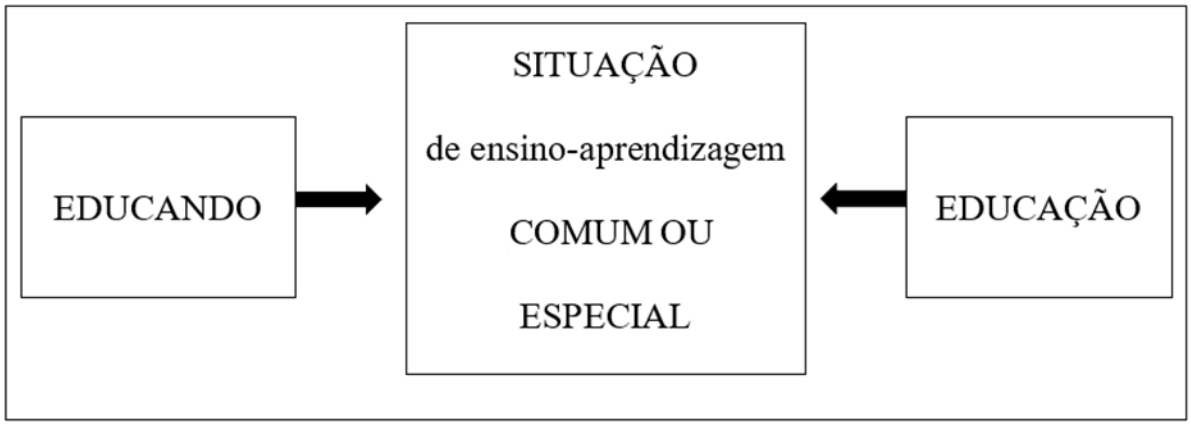
Fonte: coleta de dados nos websites oficiais da UFCG

Em observância à legislação e aos atos normativos nacionais, a UFCG instituiu, inicialmente, em 2013, a Comissão de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais

Especiais (Caenee). A partir dos trabalhos dessa comissão, foram possibilitados estudos e planejamento para a instituição do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), como órgão suplementar da Reitoria, com a finalidade de promover e assegurar ações e serviços de apoio especializado para garantia de inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiências física, sensorial, mental ou intelectual e transtornos de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, visando a eliminar barreiras arquitetônica, comunicacional, informacional, atitudinal e curricular, que representem restrição à participação e o desenvolvimento acadêmico e profissional (UFCG, 2016).

Em relação ao documento regimental do NAI/UFCG, não se verifica o termo "atendimento educacional especializado" na Resolução nº 11/2016 que o institui; em vez disso, verificam-se os termos "atendimento educacional" e "atendimento especializado" e "atendimento especial", que remetem ao atendimento educacional especializado considerando como a literatura sobre educação especial tem sido histórica e teoricamente discutida (Mazzotta, 2011). Essa vinculação do sujeito com deficiência ao atendimento educacional especializado implica duas visões, de acordo com Mazzotta (2011): a primeira consiste numa visão dinâmica, ou por unidade, da relação entre a pessoa com deficiência e a educação escolar, conforme mostra a Figura 4; a segunda consiste numa visão estática, ou por dicotomia, da relação entre a pessoa com deficiência e a educação escolar.

Figura 4 – Visão dinâmica da relação entre o sujeito com deficiência e a educação escolar

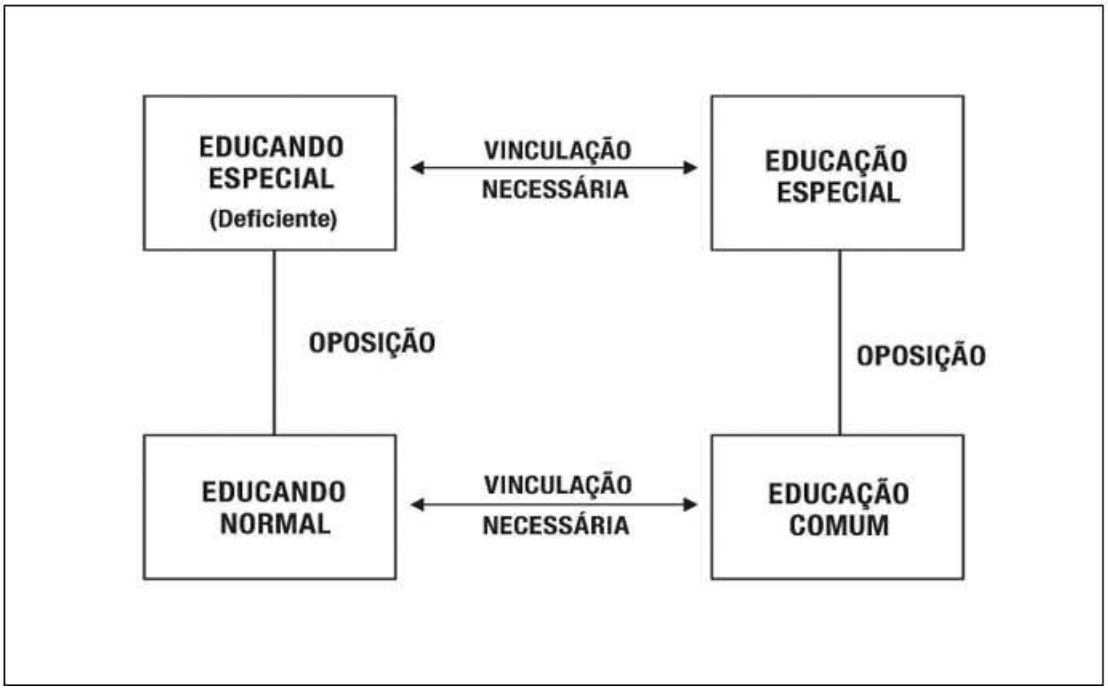


Fonte: Mazzotta (2011, p. 85)

A vinculação do sujeito com deficiência ao atendimento educacional conforme preconizam os documentos normativos da UFCG observa essa concepção apresentada na Figura 4. Nessa perspectiva, há várias possibilidades extensivas ao atendimento educacional, considerando "noções de tempo, mudança e flutuação" (Mazzotta, 2011, p. 84). Dessa forma, o sujeito com deficiência se insere em todas as oportunidades de participação e interação com

outros sujeitos, outras idades, outros contextos familiares, outras diferenças. Já quando o legislador compreende que há de vincular-se a pessoa com deficiência ao atendimento educacional especializado, ao se estabelecer uma relação direta (obrigatória), tem-se a visão estática ou dicotômica, conforme Figura 5.

Figura 5 – Visão estática, ou por dicotomia



Fonte: Mazzotta (2011, p. 85)

Na perspectiva de uma educação inclusiva, ao discutir políticas públicas de educação, prevalece a visão dinâmica por disponibilizar oportunidades de participação, interação e desenvolvimento com as diferenças. Nesse sentido, em todos os documentos analisados da UFCG, há a delimitação do público-alvo da educação especial no sentido de especificar a quem se destina o atendimento educacional ou atendimento especial, conforme vem expresso na Resolução nº 11/2016. A definição do público-alvo é inerente à formulação de uma política, do contrário, corre-se o risco de desconfigurá-la (Dye, 2017).

Nesse aspecto da delimitação do público-alvo, a referida Resolução inclui estudantes e servidores da UFCG, embora expresse o caráter prioritário de suas ações finalísticas ao segmento estudantes público-alvo do NAI. Verifica-se que a finalidade do NAI, expressa em seu artigo 4º, alinha-se ao texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. A referida finalidade é:

> [...] promover e assegurar ações e serviços de apoio especializado para garantia de inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiências física, sensorial, mental ou intelectual e transtornos de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, visando a eliminar barreiras arquitetônica, comunicacional, informacional, atitudinal e curricular, que representem restrição à participação e o desenvolvimento acadêmico e profissional

Ressalta-se que os termos "acadêmico" e "profissional", ao final do artigo 4º (das finalidades), antecipa a abrangência do seu público-alvo expresso logo em seguida, no parágrafo único desse artigo, qual seja, "as ações do NAI são extensivas aos estudantes (natureza acadêmica), servidores docentes e técnico-administrativos (natureza profissional) com necessidades de atendimento especializado" (UFCG, 2016).

Até a fase da coleta de dados desta pesquisa, o NAI não havia implementado ações voltadas para o público servidor, por considerar a demanda prioritária expressa em seu artigo 2º (o atendimento feito pelo NAI será prioritariamente a estudantes, podendo estender suas ações a servidores docentes e técnico-administrativos) frente à real demanda do público estudante cadastrado no NAI. Nesse sentido, registre-se que o NAI ainda não atende aos estudantes da pós-graduação, embora essa etapa não esteja delimitada no escopo desta pesquisa (observação participante do pesquisador-observador).

Ademais, o Programa Monitoria Inclusiva, regulamentado pela Portaria Reitoria nº 86, de 30 de setembro de 2022, é instituído no âmbito do público-alvo da educação especial da graduação, com a finalidade

> [...] de promover o apoio pedagógico e técnico para a promoção de igualdade de oportunidades e adequado desenvolvimento de habilidades e competências aos(às) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, a fim de contribuir com a formação acadêmica e humanística, com a permanência, o aproveitamento e a conclusão dos seus cursos, em tempo regular (UFCG, 2022).

Esse programa concentra a maioria das demandas registradas, uma vez que é a partir dele que o acompanhamento pedagógico é prestado aos estudantes cadastrados no NAI que demandam esse atendimento especializado, disponibilizado apenas aos cursos de graduação, conforme a legislação vigente à época de sua regulamentação.

4.1 ANÁLISE E TRATAMENTO DOS RESULTADOS

De acordo com análise de conteúdo de Bardin (2016), inicialmente, é organizado e descrito o conteúdo em si; em um segundo momento, procede-se à análise a partir das seguintes

técnicas: análise categorial e análise das relações. A análise de conteúdo, com base nas técnicas propostas por Bardin (2016), pode explicitar contextos e concepções inerentes às políticas educacionais de educação especial, como se tenta demonstrar a partir do: a) Quadro 6, que apresenta a participação da gestão com seus enunciados em relação às questões; b) Quadro 7, que apresentam os enunciados das equipes multiprofissionais, o Quadro 8, com a descrição dos serviços citados por esses participantes, além dos Quadros 9 e 10, que se referem ao AEE; c) Quadros 11 e 12, que apresentam os enunciados do segmento docente com atuação no Programa Monitoria Inclusiva; e d) Quadros 13 e 14, que apresenta os enunciados do segmento discente.

4.1.1 Análise dos enunciados do segmento gestão

A participação da gestão foi sempre colaborativa no sentido de contribuir com os objetivos da pesquisa. Por segmento gestão, contemplou-se a que ocupa a função de Coordenação Geral do NAI. A contribuição dessa gestão está apresentada no Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 – Participação da gestão

Questão 1. O atendimento educacional especializado está previsto nos atos normativos da instituição? Se sim, qual (is) documento (s)?
P1: Sim, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) está contemplado nas diretrizes da UFCG por meio do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI). O NAI é responsável por promover a inclusão e acessibilidade de estudantes com deficiência, Transtornos do Espectro Autista (TEA), altas habilidades/superdotação e transtornos específicos em todos os campi da universidade. Essas informações estão detalhadas na Carta de Serviços da UFCG.
Questão 2: Em caso positivo à questão anterior, a quem é disponibilizado o serviço do AEE, isto é, quem é seu público-alvo?
P1:O serviço do AEE, por meio do NAI, é disponibilizado aos estudantes regularmente matriculados na UFCG que apresentam: Deficiência física, sensorial ou intelectual; Transtornos do Espectro Autista (TEA) (cartadeservicos.ufcg.edu.br); Altas habilidades ou superdotação; Transtornos específicos. O objetivo é oferecer suporte especializado para garantir a igualdade de oportunidades e a plena participação desses estudantes na vida acadêmica.
Questão 3: Ao considerar o serviço do AEE na educação superior, no âmbito da superação das barreiras pedagógicas, como o NAI tem disponibilizado esse atendimento em relação aos recursos pedagógicos?
P1: O NAI atua na superação de barreiras pedagógicas por meio das seguintes ações: Atendimento personalizado: Oferece suporte individualizado aos estudantes, identificando

suas necessidades específicas e desenvolvendo estratégias adequadas para cada caso. Adaptação de materiais didáticos: Colabora com docentes no aconselhamento e possíveis sugestões para adaptação de conteúdos e materiais, garantindo acessibilidade e compreensão por parte dos estudantes atendidos. Orientação e capacitação: Promove a formação de professores e servidores da UFCG em práticas inclusivas, disponibilizando manuais com textos simples e aconselhamentos, visando à criação de um ambiente acadêmico mais acessível e acolhedor. Disponibilização de tecnologias assistivas: Facilita o acesso a ferramentas e recursos tecnológicos que auxiliam no processo de aprendizagem dos estudantes com necessidades específicas., a exemplo de lupas, regletes, punção, impressora braille para pequenos textos, dentre outros. Essas iniciativas apesar de tímidas, visam assegurar que todos os estudantes tenham condições equitativas de aprendizado e participação nas atividades acadêmicas.
Questão 4: Ao considerar o serviço do AEE na educação superior, no âmbito da superação das diversas barreiras, como o NAI tem disponibilizado serviços que impliquem a permanência dos estudantes em condição de pessoa com deficiência (considerar todos os serviços, ações, disponibilização de recursos tecnológicos etc.)?
P1: O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da UFCG atua de forma multidimensional para promover a permanência qualificada dos estudantes com deficiência. O NAI oferece suporte contínuo e personalizado, considerando as especificidades de cada estudante, com foco na eliminação de barreiras pedagógicas, arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e tecnológicas. Principais serviços e ações que contribuem para a permanência: -Atendimento Educacional Especializado (AEE): suporte pedagógico adaptado às necessidades específicas dos estudantes com deficiência. - Adaptação de materiais didáticos e provas: transcrição para braille, fonte ampliada, leitura digital, entre outras formas acessíveis. - Acompanhamento individualizado: escuta ativa, orientações sobre estratégias de estudo, e interlocução com os docentes. - Mediação entre estudantes e professores: articulação junto às unidades acadêmicas para promover ajustes razoáveis, conforme a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015). -Capacitação da comunidade acadêmica: formações, oficinas e sensibilizações em acessibilidade e inclusão. - Disponibilização de recursos de tecnologia assistiva: softwares leitores de tela, lupas eletrônicas, teclados adaptados, entre outros dispositivos. - Ações intersetoriais: articulação com a PRAC, PRE, biblioteca, transporte institucional, restaurante universitário, coordenações de curso e outros setores estratégicos para garantir a

permanência acadêmica com qualidade.

-Essas ações são conduzidas de forma ética e colaborativa, considerando o contexto de cada estudante e respeitando sua autonomia e dignidade.

Questão 5: Ao considerar o planejamento estratégico institucional, um dos recursos que pode ser utilizado para auxiliar nesse planejamento é a ferramenta de gestão conhecida como matriz *SWOT*. *SWOT* é um acrônimo da língua inglesa: *Strenghts* (forças), *Weaknesses* (Fraqueza), *Opportunities* (oportunidade) e *Threats* (ameaças). Essa ferramenta de gestão auxilia organizações/instituições na identificação de pontos fortes e fracos, assim como as oportunidades e ameaças. Ao refletir sobre o contexto institucional do NAI, o que pode ser apontado como pontos fortes e fracos, assim como o que pode ser identificado como oportunidades e ameaças?

P1: Uma proposta de análise SWOT (Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças) com base no contexto institucional do NAI:

Forças (Strengths):
-Existência formal do NAI em todos os campi da UFCG.

-Equipe técnica com formação multidisciplinar (pedagogia, psicologia, serviço social etc.).

-Reconhecimento da importância da inclusão no âmbito institucional.

-Parcerias com setores estratégicos da universidade.

-Atuação fundamentada na legislação nacional de inclusão e acessibilidade.

-Presença na Carta de Serviços da instituição.

Fraquezas (Weaknesses):
- Recursos humanos limitados em alguns campi.

-Infraestrutura ainda parcialmente inacessível.

-Falta de gratificação ou valorização proporcional à complexidade do trabalho desenvolvido.

-Baixa integração com setores administrativos e acadêmicos em algumas unidades.

-Carência de orçamento próprio para aquisições específicas de tecnologia assistiva.

Oportunidades (Opportunities):
-Ampliação de políticas de inclusão no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

-Fomento de editais de pesquisa e extensão com foco em acessibilidade.

-Cooperação com instituições e redes de apoio externas.

-Investimentos do Governo Federal em acessibilidade na educação superior.

-Criação de banco de dados institucional sobre estudantes com deficiência para planejamento de ações proativas.

Ameaças (Threats):
-Possível enfraquecimento de políticas públicas federais na área de inclusão.

-Resistência atitudinal por parte de alguns segmentos da comunidade acadêmica.

-Sobrecarga de demandas sem proporcional reforço estrutural e financeiro.

-Baixa prioridade política para as pautas da inclusão em determinadas gestões institucionais.

Fonte: coleta de dados dos participantes.

De acordo com o conteúdo do Quadro 6, a UFCG tem compreendido o atendimento educacional especializado de acordo com o que estabelece o Decreto do Executivo Federal nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, como está disposto no artigo 5º, em que a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino. Esse apoio técnico e financeiro visa à estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (Brasil, 2011). O NAI da UFCG, criado em 2016, advém desse contexto normativo-legal (UFCG, 2016).

Esse contexto normativo-legal determina o público alvo-alvo da educação especial do NAI com base nos documentos legais da UFCG, como observado na resposta da questão 2. Em 2016, foi definido como público os sujeitos que apresentam transtornos específicos, conforme está denominado. A expressão “transtornos específicos” faz referência aos transtornos do neurodesenvolvimento, apesar de não estar explícita essa informação no documento de criação do NAI (UFCG, 2016).

Em relação ao serviço de AEE, o P1 responde que ele tem acontecido por meio de atendimento personalizado, adaptação de materiais didáticos, orientação e capacitação aos servidores docentes e técnicos e disponibilização de tecnologias assistivas. Essas iniciativas, apesar de tímidas, segundo P1, visam a assegurar que todos os estudantes tenham condições equitativas de aprendizado e participação nas atividades acadêmicas.

Tem-se, dessa forma, a concepção de AEE para atendimento às demandas de acessibilidade, em conformidade com o Programa Incluir. Isso se alinha aos resultados das teses e dissertações que pesquisaram o AEE na educação superior (Arnais, 2021; Correia, 2022; Madruga, 2019; Pereira, 2021; Roza, 2020; Ruiz, 2022). Sob essa ótica, o AEE é um conjunto

de atividades para fins de acessibilidade, inclusão e permanência do estudante. Nessa perspectiva, o serviço de AEE assume sinônimo de Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, nos termos do Decreto nº 7. 611/2011 e do Programa Incluir (Brasil, 2005).

Em seguida, na quarta questão do questionário, P1 enfatiza as atividades do serviço de AEE próprias do atendimento às demandas do estudante, na forma de atendimento individualizado, nas interlocuções setoriais ou na mediação com docentes de forma colaborativa, bem como na capacitação da comunidade acadêmica: formações, oficinas e sensibilizações em acessibilidade e inclusão. Segundo P1, as "ações intersetoriais constituem a articulação com a Prac, PRE, biblioteca, transporte institucional, restaurante universitário, coordenações de curso e outros setores estratégicos para garantir a permanência acadêmica com qualidade". Assim, compreende-se que a concepção dos serviços de AEE ou NAI na educação superior na UFCG são implementadas com foco na acessibilidade, inclusão e permanência dos estudantes de forma a promover sua autonomia acadêmica e profissional.

Ao considerar a quinta questão, P1 aponta os pontos fortes e fracos, bem como as oportunidades e ameaças no contexto institucional do NAI. As forças (pontos positivos internos) que P1 menciona são: a) existência formal do NAI em todos os *campi* da UFCG; b) equipe técnica com formação multidisciplinar (pedagogia, psicologia, serviço social etc.); c) reconhecimento da importância da inclusão no âmbito institucional; d) parcerias com setores estratégicos da universidade; e) atuação fundamentada na legislação nacional de inclusão e acessibilidade; f) Carta de Serviços do NAI.

Esses pontos fortes estão baseados no alinhamento da UFCG com a legislação e normativas de caráter nacional, como está expresso no item e). Sobre a existência formal do NAI em todos os *campi* da UFCG, destaca-se o termo "formal", pois essa estrutura está prevista em sua Resolução de criação do NAI (UFCG, 2016), no entanto, esses *campi* não estão com a equipe multiprofissional completa, tanto no aspecto formal, previsto na referida Resolução, quanto na proporcionalidade de servidores/demandas em cada campus, visto que as demandas da educação especial se configuram em crescimento ano após ano, conforme se verifica no Censo Escolar 2024 (Inep, [2024]). Esse fato, inclusive, é apontado por P1 como sendo uma das fraquezas percebidas no NAI: "Recursos humanos limitados em alguns campi". Nesse sentido, a implementação e execução de políticas públicas pela Instituição pode ser comprometida por essa limitação de recursos humanos, isto é, pelo fato de não haver agentes executores da política operacional suficientes para as ações necessárias (Secchi, 2013).

Em relação às parcerias com setores estratégicos da Universidade, conforme observação participante do pesquisador, infere-se que elas se referem às parcerias com as Pró-

reitorias, quais sejam: Pró-Reitorias de Assuntos Comunitários, Secretaria de Planejamento e Orçamento (Seplan), Pró-Reitoria de Gestão-Administrativo Financeiro (PRGAF) e Secretaria de Recursos Humanos (SRH). Ademais, o documento Carta de Serviços do NAI mencionado por P1 formaliza o conjunto de serviços prestados pela Universidade. O NAI tornou público esse documento, pela primeira vez, em 2023 (observação participante do pesquisador-observador).

Em relação às fraquezas (pontos negativos internos), o P1 aponta: a) recursos humanos limitados em alguns *campi*; b) infraestrutura ainda parcialmente inacessível; c) falta de gratificação ou valorização proporcional à complexidade do trabalho desenvolvido; d) baixa integração com setores administrativos e acadêmicos em algumas unidades; e) carência de orçamento próprio para aquisições específicas de tecnologia assistiva.

Em relação à falta de recursos humanos em alguns *campi*, comentou-se anteriormente como isso pode impactar negativamente a consolidação da política pública. Além disso, a infraestrutura é apontada como parcialmente inacessível, de modo que ainda se fazem necessários mais investimentos que visem à eliminação de barreiras arquitetônicas (Brasil, 2015) nos *campi* da UFCG (observação participante do pesquisador-observador).

No item c, P1 aponta a falta de gratificação ou valorização proporcional à complexidade do trabalho desenvolvido, a exemplo dos Coordenadores de NAI nos 6 *campi* da UFCG, que exercem função não gratificada, em sua totalidade (observação participante do pesquisador observador). No item d, P1 aponta a baixa integração com setores administrativos e em algumas unidades acadêmicas. Isso pode indicar como causa uma cultura organizacional que possui valores (Gil, 2016) que se constituem em barreiras atitudinais (Brasil, 2015). Por valores, refere-se àqueles que "são expressos por declarações públicas oficiais, como código de ética e declarações de missão das empresas, mas também podem ser identificados por frases e condutas repetidas com frequência no âmbito das organizações" (Gil, 2016, p. 258). No caso desta pesquisa, não se consegue concluir essa hipótese, o que pode ser objeto de investigação de trabalhos futuros.

No item e, P1 destaca como fraqueza a carência de orçamento próprio para aquisições específicas de tecnologia assistiva. A falta de integração com áreas administrativas, apontada por P1, pode ser uma das causas para essa condição de falta de orçamento próprio, compreendida como a não participação da gestão do NAI no planejamento orçamentário, de forma institucional, até o momento (observação participante do pesquisador observador).

Em relação às oportunidades (pontos positivos externos) apresentadas ao NAI, estas se configuram como uma possível saída para superar as fraquezas (Gil, 2016). Nesse sentido,

P1 indica cinco oportunidades: a) ampliação de políticas de inclusão no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); b) fomento de editais de pesquisa e extensão com foco em acessibilidade; c) cooperação com instituições e redes de apoio externas; d) investimentos do Governo Federal em acessibilidade na educação superior; e) Criação de banco de dados institucional sobre estudantes com deficiência para planejamento de ações proativas.

No que se refere às ameaças (pontos negativos externos), P1 aponta para: a) possível enfraquecimento de políticas públicas federais na área de inclusão; b) resistência atitudinal por parte de alguns segmentos da comunidade acadêmica; c) sobrecarga de demandas sem proporcional reforço estrutural e financeiro; e d) baixa prioridade política para as pautas da inclusão em determinadas gestões institucionais. Veja-se que as ameaças externas são referenciadas por P1 pelo enfraquecimento de macropolíticas estruturantes que, por sua vez, podem enfraquecer as políticas operacionais (Secchi, 2013), como os serviços de AEE. P1 menciona mais uma vez a questão da acessibilidade atitudinal, a primeira como ponto negativo interno e, por segundo, como uma ameaça, não de forma generalizada, mas de forma bem enfatizada na Instituição (Bardin, 2016).

Nesse sentido, P1 também aponta para a sobrecarga de demandas sem o proporcional investimento estrutural e financeiro, o que reforça o ponto de vista de P1 de que os pontos negativos internos (fraquezas) são, em parte, consequência das ameaças externas, que, segundo o discurso apresentado, a relação causa e consequência desses condicionantes da macropolítica estruturante em relação a políticas operacionais (Secchi, 2013) já são observados no presente momento. Em paralelo às ameaças externas, P1 destaca a ameaça interna ao chamar a atenção para a baixa prioridade política das pautas da inclusão por parte de determinadas gestões institucionais, segundo seu ponto de vista.

Com base nos dados na matriz *swot* apresentada, o NAI precisa fortalecer a promoção da acessibilidade atitudinal por meio de parcerias internas e externas para que a concepção inclusiva esteja efetivamente transversalizada na Instituição, de modo a reestruturar-se para a sua gestão orçamentária, bem como buscar mitigar as ameaças externas a partir de planos de investimentos na área da inclusão. Essas constatações estão alinhadas com os resultados que outros pesquisadores vêm demonstrando sobre os problemas que permeiam os núcleos de acessibilidade e a problemática de se implementar de forma efetiva uma educação inclusiva na educação superior (Arnais, 2021; Correia, 2022; Madruga, 2019; Pereira, 2021; Roza, 2020; Ruiz, 2022). Conforme as informações da matriz *swot,* o NAI/UFCG está alinhado diretamente com a concepção de AEE, compreendida como um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade direcionado para estudantes com deficiência (Roza, 2020),

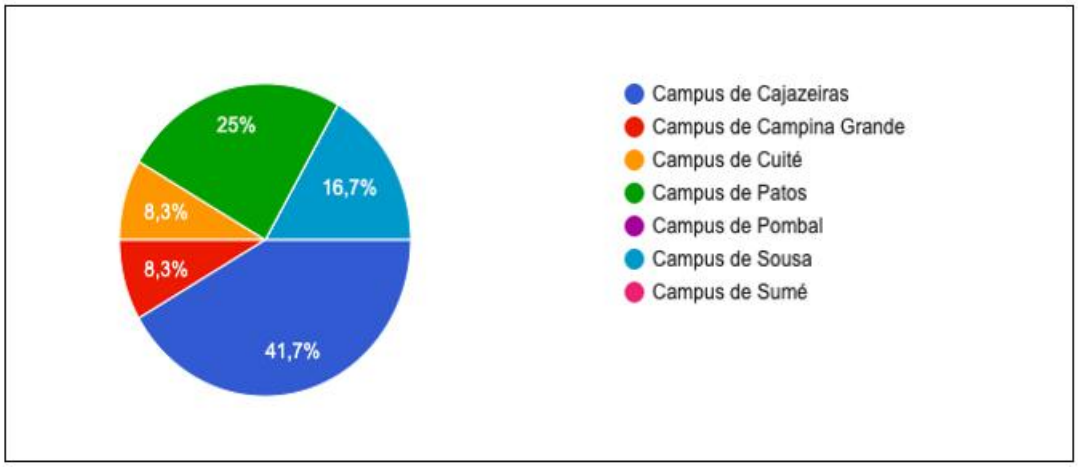
como está preconizado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

No que se refere aos recursos pedagógicos, o atendimento ao estudante com deficiência está em segundo plano, com maior foco na disponibilização dos recursos de acessibilidade. Como defendido por Arnais (2021), a literatura sobre o AEE aponta que os recursos pedagógicos são preponderantes para a inclusão efetiva do público-alvo da educação especial.

4.1.2 Análise dos enunciados do segmento equipe do NAI

Em relação à participação da equipe multiprofissional, os resultados são considerados satisfatórios do ponto de vista da adesão voluntária, tendo em vista que a participação foi de quase 50% desse segmento (Lakatos; Marconi, 2017). Como em alguns *campi* não houve adesão dos participantes desse segmento, a análise global pode resultar incompleta. A Figura 6, a seguir, apresenta a distribuição dos participantes da equipe multiprofissional do NAI na pesquisa.

Figura 6 – Participação da equipe multiprofissional



Fonte: dados da pesquisa (2025).

O conteúdo da participação da equipe multiprofissional do NAI segue apresentado e analisado questão a questão. Na Tabela 4, a seguir, serão apresentados os resultados das duas primeiras questões.

Tabela 4 – Conteúdo referente à equipe multiprofissional – questão 1 e 2

Questão 1: Quanto tempo de efetivo exercício na UFCG?	
P1:	10 anos
P2:	5 anos
P3:	11 anos
P4:	8 anos
P5:	2 anos e 9 meses
P6:	11 anos e 10 meses
P7:	2 anos e 6 meses
P8:	4 anos e 6 meses
P9:	3 anos
P10:	6 anos e 4 meses
P11:	10 meses
P12:	2 anos e 11 meses
Questão 2: Quanto tempo de atuação na equipe multiprofissional do NAI?	
P1:	5 anos
P2:	2 anos
P3:	4 anos e seis meses
P4:	5 anos
P5:	2 anos e nove meses
P6:	2 anos e seis meses
P7:	2 anos e seis meses
P8:	4 anos
P9:	2 anos e meio
P10:	2 anos
P11:	5 meses
P12:	2 anos e 11 meses

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Com base nos dados da Tabela 4, seguindo a técnica de categorização (Bardin, 2016), podem-se estabelecer 5 grupos na categoria tempo de efetivo exercício e atuação no NAI. Nesse sentido, observa-se que 3 participantes (P1, P3 e P6) possuíam entre 10 e 11 anos de efetivo exercício na Instituição e, em média, metade desse tempo com atuação no NAI. Outros 3 participantes (P2, P4 e P10) possuíam entre 5 e 9 anos de efetivo exercício na Instituição e, em média, quase metade desse tempo com atuação no NAI.

Esses dados demonstram que a equipe multiprofissional do NAI foi sendo, inicialmente, composta por servidores do quadro efetivo da instituição que tinha sua lotação formal em alguma Pró-Reitoria ou Direção de Centro. A partir de 2016, quando o NAI foi criado (UFCG, 2016), exigiu-se uma composição de força de trabalho para a Reitoria, à qual o NAI está vinculado organicamente.

Ainda considerando esse aspecto de atuação das equipes, apenas um participante (P8) possuía entre 4 e 5 anos de efetivo exercício na Instituição e tem atuado no NAI quase todo esse tempo. Ademais, apenas um participante (P11) possuía menos de um ano na Instituição e metade desse tempo no NAI. No quinto grupo, estão os participantes (P5, P7, P9 e P12) com 2 a 3 anos, em média, de efetivo exercício na Instituição e de igual tempo com atuação no NAI.

Esses dados das questões 1 e 2 (Tabela 4) indicam uma crescente alocação de força de trabalho para atuação no NAI. Essa alocação, em grande parte, não tem ocorrido por meio da remoção de um setor para outro, mas por designação através de portaria (UFCG, 2022), o que implicou uma atuação no NAI (Reitoria) e na Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários, concomitantemente.

Em relação aos servidores que atuam no NAI no Campus Campina Grande, todos os seis estão formalmente lotados no NAI e suas atribuições são voltadas exclusivamente para as demandas de acessibilidade e inclusão. Esse contexto apresentado se relaciona aos enunciados de alguns participantes que anunciam “sobrecargas de demandas”, conforme se pode constatar no conteúdo apresentado no Quadro 7, a seguir.

Quadro 7 – Conteúdo referente à equipe multiprofissional - questão 3

Questão 3: Quais os serviços disponibilizados pelo NAI – ou outros órgãos da UFCG, ou através de parcerias – aos estudantes público-alvo da educação especial?
P1: Acompanhamento por meio do programa de monitoria inclusiva; atendimento individualizado com psicóloga e assistente social; atividades educativas por meio de projetos de extensão.
P2: Orientações com os estudantes, oficinas, reuniões com professores e coordenadores de

curso, eventos sobre inclusão, relatórios.
P3: Os serviços disponibilizados pelo NAI, atualmente são os de técnico em assuntos educacionais, psicologia, serviço social e revisor de textos braille, concomitante com esses serviços tem o programa de monitoria inclusiva que presta apoio e/ou suporte ao estudante com deficiência. No quesito parceria, atualmente o NAI tem parceria com a pró-reitoria de assuntos comunitários (PRAC), como também com professores dos mais diversos cursos, que atuam como orientadores da monitoria inclusiva. Recentemente o NAI foi parceiro em um projeto de extensão, chamado visões compartilhadas: inclusão e igualdade de oportunidades . É importante mencionar que o NAI é um dos setores que compõem a UFCG, desta forma, dentro do âmbito institucional ou fora dele, entende-se que as parcerias são fundamentais para os que atendem aos estudantes com deficiência. Percebe-se que a UFCG, ainda é muito carente de serviços, sendo necessário avançar nas parcerias nos diversos setores, como fora dos muros da institucionais.
P4: Psicólogo, assistente social, técnico em assuntos educacionais, transcritor de braille, intérprete de libras e cuidador.
P5: Acolhimento e acompanhamento multidisciplinar; orientação e acompanhamento junto aos professores quanto às estratégias no processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes; monitoria inclusiva; e demais serviços ofertados à toda comunidade acadêmica, como: monitorias, bolsas acadêmicas e auxílios estudantis que visam contribuir com a permanência do(a) estudante no ensino superior, e havendo neste último, a reserva de vagas para estudantes PCDs.
P6: Monitoria inclusiva, serviço de xérox e impressões gratuitas, empréstimo de materiais de acessibilidade, orientação de professores, atendimentos especializados (serviço social, psicologia, TAE), profissional de apoio escolar, disponibilização de salas acessíveis, encaminhamentos à rede socioassistencial, encontros socioeducativos (estudantes PCDs, monitores, professores, funcionários), sala de estudo com computadores, sala de convivência, etc
P7:O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da UFCG, juntamente com outros setores da universidade e por meio de parcerias, oferece diversos serviços aos estudantes público-alvo da educação especial, como identificação e acompanhamento da trajetória acadêmica, orientação pedagógica em conjunto com as coordenações de curso, apoio à participação em atividades acadêmicas, promoção de acessibilidade arquitetônica, comunicacional e pedagógica, além da proposição de recursos metodológicos e tecnológicos inclusivos. Também realiza ações de sensibilização da comunidade acadêmica, articulação com instituições externas, mediação de convênios, capacitação de servidores e apoio à construção de projetos pedagógicos voltados à educação inclusiva, contribuindo para o acesso, a permanência e a participação plena desses estudantes na vida universitária.
P8: Monitoria inclusiva, interpretação no par linguístico Libras-Português, cuidadores, transcrição em braile, entre outros.
P9: Profissionais de apoio escolar (cuidadores); empréstimos de equipamentos de tecnologia assistiva: muletas, cadeiras de roda e outros; serviços de xerox; Monitoria

Inclusiva; acompanhamento das demandas/necessidades individuais, antes do ingresso até o término do curso, entre outros.
P10: Escuta de acolhimento psicológico; grupos de prevenção em saúde mental; monitoria inclusiva; assistência de cuidador para os estudantes PCDs; acesso a materiais específicos para apoio (cadeira de rodas, notebook, material em braille, entre outros); apoio de tradução com intérprete de libras;
P11: Monitoria Inclusiva, letramento, atendimento psicológico...
P12: “Acompanhamento” psicossocial. As aspas são propositivas, já que o acompanhamento que, de fato, os estudantes com deficiência demandam não acontece devido a sobrecarga de demandas. Diante da complexidade que os casos do NAI suscitam, faz-se necessário a constituição de uma equipe própria. O NAI também disponibiliza o serviço de monitoria inclusiva e de cuidadoras.

Fonte: dados da pesquisa (2025)

Em relação à terceira questão, os resultados foram categorizados por serviços, de acordo com os enunciados, conforme é apresentado no Quadro 8, a seguir.

Quadro 8 – Serviços disponibilizados ao público-alvo da educação especial

Serviços	**Enunciado dos Participantes**	**Observação participante**
Programa Monitoria Inclusiva	P1, P3, P5, P6, P8, P9, P10, P11, P12	P2, P4, P7 não mencionaram Monitoria Inclusiva. O Programa é implementado em todos os *campi* da universidade. Apenas no Campus de Pombal, até o momento da coleta de dados, não havia demanda para o Programa.
Serviço de Psicologia	P1, P3, P4, P6, P10, P11, P12	P2, P5, P7, P8, P9 não mencionaram o serviço especificamente, mas citaram acompanhamento multidisciplinar, orientação acadêmica, que engloba esse serviço. Até o momento da coleta de dados, somente o Campus de Patos e Pombal estavam sem o serviço de Psicologia.
Serviço de Técnico em Assuntos Educacionais	P3, P4, P6	P1, P2, P5, P7, P8, P9, P10, P11, P12 não mencionaram técnico em assuntos educacionais, mas citaram acompanhamento multidisciplinar, orientação acadêmica, que engloba esse serviço. Até o momento da coleta de dados, não havia o serviço de técnico em assuntos educacionais nos *campi* de Cuité e Sousa.

Serviços	**Enunciado dos Participantes**	**Observação participante**
Serviço Social	P1, P3, P4, P6, P11, P12	P2, P5, P7, P8, P9, P10 não mencionaram o serviço especificamente, mas citaram acompanhamento multiprofissional, orientação acadêmica, que engloba esse serviço. Até o momento da coleta de dados, não havia Assistente Social lotada no Campus de Sumé.
Serviço pedagógico por Pedagogo.	P7	Apenas um participante se referiu ao serviço pedagógico. De fato, até o momento da coleta de dados, só havia um servidor pedagogo (cargo: Pedagogo) com atribuições no NAI.
Profissional de Apoio Escolar (Cuidador)	P4, P8, P9, P10, P12	Cinco participantes mencionaram o serviço. De fato, o serviço está sendo disponibilizado em cinco *campi* da UFCG. Nos outros dois, até o momento da coleta de dados, não havia demanda.
Serviços braille	P3, P4, P8, P10	Oito participantes não mencionaram o serviço. Há dois revisores de textos braille na UFCG e o cargo está com impedimento de provimento por concurso público desde 2019 (Decreto do Executivo Federal nº 10. 185/2019).
Tradução interpretação de Libras	P4, P7, P8, P9, P10	O serviço de tradução e interpretação de Libras é citado por cinco participantes. Esse serviço não está vinculado formalmente ao NAI/UFCG, mas se relaciona de forma transversal. O cargo está impedido de provimento por concurso público desde 2019 (Decreto do Executivo Federal nº 10. 185/2019)
Atendimento ou acolhimento multidisciplinar, projeto de extensão, tecnologias assistivas	P1, P2, P3, P5, P6, P7, P8, P9, P10	Nove participantes, entre os doze, citaram esses serviços que são disponibilizados de forma geral em todos os *campi*.
Parcerias: PRAC, outros setores.	P1, P3, P5, P6, P8, P9, P10, P11, P12	Ao mencionar o Programa Monitoria Inclusiva, este é promovido pelo NAI em parceria com a PRAC, que atua como fonte de recursos orçamentários para o programa.

Serviços	Enunciado dos Participantes	Observação participante
Orientações com os estudantes, oficinas, reuniões com professores e coordenadores de curso, eventos sobre inclusão, relatórios.	P2, P3, P5, P6, P9	Cinco participantes citam esses serviços que estão contidos na categoria atendimento multiprofissional, nesse caso, com relação à interlocução com professores e coordenação de curso.
Enunciados que expressam necessidade de mais profissionais e/ou parcerias para atender a demanda da Instituição	P3, P12	Duas pessoas participantes apontaram para necessidade de equipe própria do NAI e mais parcerias internas ou externas.

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Com base no Quadro 8, pode-se compreender que o trabalho multiprofissional acontece em todos os *campi* com demandas registradas, no entanto, alguns profissionais faltam em alguns *campi*, como psicólogo, assistente social e técnico em assuntos educacionais. o profissional pedagogo (cargo Pedagogo), por sua vez, está presente em apenas um campus, o que fragiliza a implementação de políticas operacionais como o atendimento individualizado ao estudante previsto no AEE (Arnais, 2021).

Esses dados são referentes à data da coleta de dados, que foi finalizada em 6 de junho de 2025. A partir de julho de 2025, através da Portaria R/SRH nº 1.473, de 11 de julho de 2025, publicada no *Diário Oficial da União*, em 14 de julho de 2025, retificada e publicada no *Diário oficial da União* em 14 de julho de 2025, a UFCG inicia provimentos de cargos vagos com nomeações do recente concurso público, especificamente provimentos para os cargos de psicólogo (duas vagas providas) e técnico em assuntos educacionais (três vagas providas).

Esses profissionais integrarão a equipe multiprofissional dos *campi* Patos, Sumé, Pombal, e PRAC no Campus Campina Grande. Ainda se aguarda o provimento de vaga do cargo Pedagogo (observação participante do pesquisador-observador).

Salienta-se que a alocação de agentes públicos em quantitativo insuficiente em relação à demanda do público-alvo de uma política pública é um indicador que inviabiliza a resolução ou mitigação de um problema público. Em outras palavras, o principal objetivo de uma política pública, a mudança de um *status quo* para uma situação ideal possível, está em risco, nesse contexto, de escassez de recursos humanos (Dye, 2017; Secchi, 2021).

Em continuidade, no Quadro 9, apresenta-se o conteúdo da quarta questão, seguido de sua análise.

Quadro 9 – Conteúdo referente à equipe multiprofissional - questão 4

Questão 4: Quais são os serviços relacionados ao AEE realizados por você?
P1: Orientadora do programa de monitoria inclusiva
P2: Atendimentos de língua de sinais aos estudantes surdos, ensino de Libras, orientações e traduções da língua portuguesa para língua de sinais e/ou vice-versa. Produção de materiais acessíveis em Libras.
P3: Na perspectiva do AEE, em linhas gerais atuo na defesa e garantia dos direitos das pessoas com deficiência, acolhimento aos estudantes e suas respectivas famílias, presto orientação social a indivíduos e grupos, encaminhamentos para outros setores da UFCG. Destaca-se que a atuação está direcionada para a defesa e garantia de direitos dos estudantes com deficiência, na viabilidade do acesso aos programas e/ou auxílios que a instituição oferece para a permanência e êxito dos estudantes.
P4: Acompanhamento de alunos com deficiência visual, produção e transcrição de material em braille, suporte aos professores no quesito de adaptação de materiais para alunos.
P5: Contribuição no acompanhamento interdisciplinar dos(as) estudantes: mapeamento, acolhimento, entrevistas sociais, visitas domiciliares. No entanto é importa destacar que, atualmente, os Assistentes Sociais do Núcleo de Serviço Social da PRAC possuem lotação primária no setor de Assistência Estudantil, estando diretamente, vinculado(a) à Coordenação Local de Apoio Estudantil/Direção de Centro e à Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários (PRAC). Importante destacar, também, que atualmente, evidencia-se um cenário de sobrecarga dos profissionais que compõem o Núcleo de Serviço Social da PRAC, devido à processos relacionados a defasagem do número de profissionais, o aumento exponencial das demandas privativas deste profissional dentro da Política de Assistência Estudantil e também, à processos de adoecimento destes profissionais. Destaca-se, ainda, que diante do cenário supracitado, estes profissionais não têm tido condições efetivas de desenvolver todas suas atribuições e competências, nem mesmo dentro da Política de Assistência Estudantil/PRAC, ficando comprometido as ações de acompanhamento, como entrevistas sociais, visitas domiciliares, ações socioeducativas, dentre outras. Sendo assim, considerando que estes profissionais não têm tido condições de desenvolver todas suas atribuições dentro da política/setor no qual estão lotados, registra-se que também encontram-se, consideravelmente, limitados à realizar contribuições ao Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NAI. Aqui, vale destacar, que o NAI é uma política institucional em que suas ações devem ser destinadas à toda comunidade acadêmica, sejam estudantes ou servidores, distinguindo-se do viés da Assistência Estudantil, que possui um direcionamento ao atendimento ao estudante. Por fim, pontua-se que é inegável a necessidade de diálogo e interlocução entre a Política de Assistência Estudantil e de Inclusão, no entanto, apesar das afinidades, precisam ser trabalhadas a partir de suas particularidades. Dessa forma, é imprescindível pontuar, a urgente necessidade de que o NAI, tenham suas equipes compostas por profissionais

vinculados, exclusivamente, ao NAI (conforme acontece na no campus Sede), para que possam ter condições mínimas de desenvolver suas competências com o rigor que a Política de Inclusão e Acessibilidade requerem.
P6: atendimento especializado serviço social, entrevista inicial de estudante PCD, encaminhamentos à rede socioassistencial externa, orientação sobre a assistência estudantil da UFCG, atuação em encontros socioeducativos.
P7: Integro o Núcleo Pedagógico do xxx, onde atuo no acompanhamento da trajetória acadêmica dos estudantes, oferecendo orientações personalizadas para a organização dos estudos e apoio pedagógico em articulação com as coordenações de curso. Também colaboro para a ampliação da participação estudantil em atividades acadêmicas e proponho recursos metodológicos e tecnológicos com foco na inclusão. Acompanho de forma integral o desenvolvimento das monitorias inclusivas, desde o processo seletivo até a atuação dos monitores e monitoras junto aos estudantes acompanhados pelo NAI. Além disso, participo da promoção de ações de formação continuada para professores sobre educação inclusiva no Ensino Superior e contribuo para a construção de projetos pedagógicos voltados à inclusão, com o propósito de assegurar o acesso, a permanência e a participação plena desses estudantes na vida universitária.
P8: Nenhum (serviço)
P9: • Atendimento (presencial ou por e-mail) de demandas de estudantes; • Encaminhamentos em nível institucional (Núcleo de Psicologia ou núcleo de Técnicos em Assuntos Educacionais, conforme o caso) ou interação com a rede de serviços públicos (saúde ou Assistência Social), caso necessário; • Participação no processo seletivo de Monitoria Inclusiva; • Entrevista com os estudantes PCD's para identificação de possíveis demandas e o preenchimento de suas fichas; • Participação no Seminário de Acolhida dos ingressantes. • orientações referentes ao cadastro socioeconômico de estudantes PCD's.
P10: Escuta de acolhimento psicológico aos estudantes PCDs; grupos de prevenção em saúde mental; realização das entrevistas de seleção do Programa Monitoria Inclusiva, apoio aos monitores inclusivos, acolhimento dos membros familiares dos PCDs, apoio aos professores que acompanham os estudantes PCDs e cuidadores;
P11: Sou xxx, não sei se seria essa a resposta: atendimento aos estudantes, atendimento aos professores, comunicação com a coordenação e com os professores sobre as necessidades específicas dos estudantes, acompanhamento dos monitores inclusivos.
P12: Acolhimento e atendimento individualizado para identificação das demandas sociais e econômicas; mediação entre o estudante e outros setores acadêmicos; avaliação socioeconômica para inserção nos programas e auxílios da assistência estudantil; orientação sobre os direitos sociais e articulação com a rede de serviços socioassistenciais.

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Inicialmente, P5 ressalta as condições de sobrecarga de trabalho nos *campi* fora de sede – Campina Grande –, uma vez que se trabalha com as demandas da assistência estudantil (Prac) e as demandas de acessibilidade e inclusão (NAI). Ele sugere que os *campi* fora de sede

deveriam ter uma equipe própria para as demandas de acessibilidade e inclusão, como ocorre na sede. Essa condição de sobrecarga de trabalho também aparece nos enunciados da questão três. Nesses enunciados, visualiza-se um conjunto de atividades, além daquelas atribuições da formação específica. Esse conjunto de atividades é realizado de forma multiprofissional e, outras vezes, direcionado ao atendimento individual, seja para o estudante público-alvo do NAI, seja para os docentes, seja para a comunidade acadêmica em geral (observação participante do pesquisador-observador).

Nesse sentido, o termo utilizado pelos participantes tem sido atendimento especializado ao se referir ao atendimento individual a algum usuário que demanda atendimento por algum profissional com formação específica. O atendimento educacional especializado é compreendido pela grande maioria dos participantes como aquele realizado pelo Programa Monitoria Inclusiva (Bardin, 2016), porém, um participante (P8) compreende que não realiza serviço de AEE. Essa compreensão advém da percepção de AEE implementado na educação básica que consiste, em um de seus aspectos, no atendimento pedagógico individualizado com vista à rotina de ensino e aprendizagem do educando para, entre outras finalidades pedagógicas, a construção do plano educacional individualizado (Borges, 2020).

Nesse sentido, P8 expressa a realidade geral do NAI, pois, de forma institucional, esse aspecto do AEE não é disponibilizado por falta de uma política que implemente essa ação. Ademais, faltam servidores técnico-administrativos em Educação tanto do cargo Pedagogo, com formação em educação inclusiva como do cargo Técnico em Assuntos Educacionais com formação em educação inclusiva (MEC, 2009).

Essa diretriz formativa tem fundamento nas diretrizes para o AEE na educação básica e, por analogia, aplica-se com base na transversalidade da educação especial em todos os níveis, etapas e modalidades, por considerar que o princípio da razoabilidade está presente no requisito mínimo disposto na Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Todavia, esse requisito necessita de ser discutido e ampliado, considerando que à equipe multiprofissional do NAI/UFCG é atribuído o atendimento especializado ao público-alvo dos serviços.

Nesse sentido, os núcleos de acessibilidade de todo o país têm se estruturado em equipes multiprofissionais de servidores técnico-administrativos em Educação (Roza, 2020), com sua rica diversidade de competências advindas de áreas de formação transversalizada à da Educação. Conforme se visualiza no Quadro 4, urge que o Ministério da Educação estabeleça diretrizes específicas para esse atendimento especializado no ensino superior, que considere a formação inicial de assistentes sociais, tradutores e intérpretes de libras, psicólogos, revisores de textos braille, entre outros profissionais, com especialidade em educação inclusiva.

Em continuidade à apresentação do conteúdo, o Quadro 10 contém os enunciados referente à questão 5, que visa a mapear o atendimento e o serviço disponibilizado ao estudante, nesse caso hipotético específico.

Quadro 10 – Conteúdo referente à equipe multiprofissional – questão 5

Questão 5: No caso hipotético seguinte, analise e apresente as orientações/informações para o estudante do caso hipotético: a) Situação/contexto: Um estudante do curso de Administração, não cotista e está no primeiro período letivo, chega ao NAI e leva seu laudo e seu documento de identificação oficial com foto. No seu laudo consta a declaração de pessoa com deficiência, com a classificação do tipo deficiência visual: baixa visão. Ele, presencialmente, pergunta o que o NAI pode fazer para auxiliá-lo, pois está com dificuldades de aprendizagem no curso de Administração, o que resultou em notas baixas nas primeiras atividades avaliativas e, com isso, tem estado muito preocupado e ansioso, segundo relata esse estudante. Você é o servidor que está atendendo esse estudante. Quais informações/orientações você, enquanto equipe do NAI, prestaria a esse estudante?
P1: 1) Atendimento Individualizado para identificar as principais necessidades relatadas ; 2) Encaminhamento para atendimento com a psicóloga da equipe; 3) Solicitação de vaga para receber apoio por meio do programa de monitoria inclusiva; 4) Envio de relatório com as principais necessidades educacionais específicas para a coordenação do curso; 5) Estímulo para participação das orientações do programa.
P2: Orientaria ele procurar nossa equipe de profissionais, tais como psicólogo, o técnico em assuntos educacionais o qual poderá orientar melhor sobre como organizar uma rotina mais produtiva, apresentaria o programa de monitoria inclusiva, poderia ser um aliado nesse processo, e também tentaria dialogar com os professores e orientadores do curso do aluno matriculado, afim de buscar estratégias para melhorar o desempenho do mesmo.
P3: Em linhas gerais, o núcleo é um setor que atende a todos os estudantes com deficiência independente de cotas. Se faz o acolhimento, preenche o formulário que é utilizado no setor para cadastrá-lo, escuta o estudante para saber suas necessidades especificas e diante do que ele menciona, faz as devidas orientações, de acordo com o que o setor oferece. Informa que tem o programa de monitoria (caso ele queira), que tem o serviço de psicologia no qual ele pode fazer uso, caso necessite de algum material em braille, tem o servidor especifico (se for o caso), tem o técnico em assuntos educacionais que também faz orientação e acompanhamento aos estudantes e se o discente tiver perfil e se encontrar em situação de vulnerabilidade social pode também se inscrever e participar do processo seletivo para os programas. Destaca-se ainda, que existe a possibilidade do estudante solicitar o relatório NEE ao NAI (que é um direito) e após essa solicitação é enviada para a coordenação do curso. Além de todas as informações e orientações, poderá ser encaminhado ao posto médico, caso seja necessário uma consulta ao profissional da medicina.
P4: Primeiro iria acolher o aluno e ouvir quais as dificuldades que ele está enfrentando. Posteriormente levar o laudo para ficar registrado na coordenação do curso e no próprio NAI. Criar um plano de atendimento para sanar as dificuldades que enfrenta, ter contato

com os professores e apoia-los na adaptação da aprendizagem do aluno caso venha a necessitar.
P5:Inicialmente, realizaria o acolhimento do estudante, bem como buscaria informações do seu histórico acadêmico, sua rede de apoio, possíveis acompanhamentos realizados, potencialidades e dificuldades para socialização junto à equipe do NAI e posterior contribuição na construção do mapeamento e relatório do(a) estudante a fim de socializar e trabalhar junto aos professores. Quanto aos estudante, esclareceria quanto aos processos e serviços institucionais ofertados pelo NAI, quanto ao acompanhamento do NAI, os diretos enquanto estudante PCD, incluindo as possibilidades de adaptação que pode/deve ser ofertada, orientação quanto a monitoria inclusiva, auxílios estudantes e demais serviços.
P6: Falo que pode ser inserido para acompanhamento do NAI; sugiro preencher sua ficha para conhecer melhor a sua situação; falo sobre a monitoria inclusiva e pergunto se tem interesse; ofereço o serviço de xérox e impressões que podem ser inclusive ampliadas; ofereço a lupa eletrônica; mostro e ofereço a sala de estudos; identifico junto com ele outras adaptações que podem ser feitas para melhoria no aprendizado; repasso a situação e a ficha preenchida para a coordenadora do NAI fazer a articulação e as intervenções junto à coordenação do curso de administração e aos professores do estudante; apresento os demais funcionários do NAI e coloco-me à disposição para atendê-lo quando precisar.
P7: Como equipe do NAI, acolhemos o estudante e enfatizamos nosso compromisso com o acesso, a permanência e a plena participação de estudantes com deficiência, oferecendo suporte personalizado conforme suas necessidades. Orientamos sobre o acompanhamento pedagógico, com foco na organização dos estudos adaptada à sua condição de baixa visão, e no uso de recursos acessíveis, como materiais ampliados ou digitais. Destacamos ainda a importância das monitorias inclusivas e informamos que entraremos em contato com a coordenação do curso e os docentes para garantir adequações pedagógicas necessárias. Reafirmamos que o NAI está à disposição para acompanhar sua trajetória acadêmica e sugerimos apoio psicológico, caso necessário, para lidar com a ansiedade. Encorajamos o diálogo contínuo para encontrar soluções que favoreçam seu sucesso acadêmico.
P8: Encaminhamento para a coordenação para levantamento das demandas específicas, acolhimento e orientações sobre o NAI e seus serviços, construção de relatório para encaminhamento a posteri para os docentes, conversa e orientação para coordenação do curso e docentes e busca de suporte de outros campus em relação a deficiência supracitada.
P9: Nesse caso, a equipe do NAI entrará em contato com a coordenação do curso e com os professores das disciplinas nas quais a/o estudante está matriculado, a fim de propor adaptações (tamanho de fonte, por exemplo, e outras que se fizerem necessárias) para que a/o discente possa ter o acesso adequado aos textos, para realização de suas provas e trabalhos. Outra providência que pode ser tomada é a contratação de profissional de apoio escolar, caso a/o estudante tenha sua capacidade de locomoção comprometida, por conta da baixa visão. E, ainda, destinar monitor inclusivo para ajudar a melhorar seu rendimento.
P10: A princípio lhe informo sobre a existência do NAI, o perfil de funcionamento e os serviços deste equipamento de apoio. Posteriormente, destaco para o estudante as possibilidades de apoio do serviço para o seu caso: monitoria inclusiva, intermediação de apoio junto com os docentes do seu curso, caso ele não realize psicoterapia de forma

externa, posso lhe sugerir também o agendamento de um momento de escuta psicológico. Havendo o aceite do estudante aos serviços de apoio, já repasso o caso a coordenação do NAI e equipe, para que haja a discussão de caso e planejamento do desenvolvimento das ações de apoio citadas e outras sugeridas pela equipe como necessárias.
P11: O convidaria para formalizar o atendimento através de um encontro para o preenchimento da "ficha do estudante", que pode ser feito pela coordenadora do NAI, pela TAE, pela assistente social ou pela psicóloga. Na ocasião, são verificadas as demandas específicas do estudante em termos do tipo de recursos e adaptações necessárias. Também seria possível oferecer o serviço de Monitoria Inclusiva. Feito isso, também seria possível, com o consentimento do estudante, agendar uma reunião com a coordenação e com os professores do período em curso para, juntos, pensarmos estratégias educativas para favorecer a inclusão e a permanência do estudante na universidade.
P12: Fazer o acolhimento, conversar sobre as atribuições do NAI, escutar atentamente as necessidades e articular junto ao estudante as seguintes estratégias: - a necessidade de adaptação dos materiais; - verificar a iluminação da sala; - posicionamento espacial do estudante na sala de aula; - realizar reunião com os professores e o estudante para discutir as necessidades específicas do estudante e sobre seus direitos; - verificar se os exames oftalmológicos estão em dias e se há necessidade de encaminhamento para rede de serviço; - orientar sobre o auxílio inclusão digital, considerando que o acesso às TIC pode auxiliar no processo de aprendizagem

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Ao analisar a questão 5, observa-se que, em todos os *campi,* o atendimento está padronizado no sentido de a) acolher o estudante; b) realizar a escuta; c) apresentar os serviços disponíveis e que se adequam a cada caso, em específico; d) encaminhamentos, se for necessário. Na resposta a essa questão, os participantes mencionam expressamente serviços e ações como: programa monitoria (P1, P2, P3, P5, P6, P7, P9, P10, P11), relatório para fins de orientação (P1, P3, P4, P5, P7, P8, P9, P10, P11, P12) e interlocução com coordenação de curso e docentes (todos os participantes).

Esses serviços e ações expressos nos enunciados indicam um fazer necessário já estabelecido, um procedimento padrão. Ressalta-se, que algumas respostas foram mais generalistas e outras citaram já os recursos disponíveis para o caso hipotético apresentado na questão, como braille, lupas, adaptações.

Observa-se, nesse caso hipotético, que houve direcionamentos específicos aos profissionais psicólogos, técnicos em assuntos educacionais e assistentes sociais. Também é mencionada a possibilidade de disponibilizar os serviços de profissionais de apoio escolar e revisor de textos braille. Compreende-se, dessa forma, que o(a) estudante que busca o NAI tem

sua solicitação acolhida e que esse fluxo é de demanda contínua, isto é, o próprio estudante busca os serviços. Entretanto, pode haver casos de encaminhamentos ao NAI realizados pela Coordenação de Curso com a qual esse estudante vincula-se institucionalmente.

No que diz respeito ao serviço de atendimento educacional especializado, na concepção em que se configura a educação superior, visualiza-se, neste estudo, um atendimento educacional (UFCG, 2016) que visa ao atendimento de necessidades educacionais específicas no processo de aprendizagem com foco no desenvolvimento e autonomia do(a) graduando(a) (observação participante do pesquisador-observador). O atendimento educacional ocorre de forma tanto multidisciplinar quanto individualizada, conforme a demanda apresentada. A partir dos serviços disponibilizados, formam-se dois públicos cadastrados no NAI: a) aqueles que são acompanhados pela equipe do NAI para fins de atendimento individualizado com base em suas necessidades educacionais específicas; e b) aqueles que, além do acompanhamento citado em "a", suas necessidades educacionais específicas são mediadas pelas ações do Programa Monitoria Inclusiva, que é regulamentado pela Portaria nº 86, de 30 de setembro de 2022, sendo instituído com o objetivo de:

> [...] promover apoio pedagógico e técnico para a promoção de igualdade de oportunidades e adequado desenvolvimento de habilidades e competências aos(às) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, a fim de contribuir com a formação acadêmica e humanística, com a permanência, o aproveitamento e a conclusão dos seus cursos, em tempo regular (UFCG, 2022).

Considerando o exposto, existe uma concepção de um serviço de AEE voltado para a inclusão e o acesso ao currículo na educação básica (Borges, 2020). Quando se trata de educação superior, considerando ser legalmente obrigatório e transversal em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, o serviço de AEE se configura como um conjunto de ações que requer transversalidade pedagógica e orçamentária em toda a universidade (Arnais, 2021; Correia, 2022; Madruga, 2019; Pereira, 2021; Roza, 2020; Ruiz, 2022) como previsto no Programa Incluir (2005). Essa necessidade também é verificada neste trabalho.

Compreende-se, então, que o AEE na educação superior firma seu lugar quando da consolidação dos núcleos de acessibilidade nas Ifes, sendo esses núcleos responsáveis por institucionalizar ações de política de acessibilidade na educação superior (Brasil, 2005). Essa compreensão pode ser corroborada pelo disposto do Decreto nº 7.611/2011, que estabelece a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior como finalidade para se ampliar a oferta de atendimento educacional especializado.

É verdade que o referido decreto contempla a concepção de AEE voltado para a educação básica em sua maior parte, e a percepção do atendimento educacional especializado pode ter sua origem na compreensão de um dispositivo desse decreto que explica que “as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (Brasil, 2011). Logo, o senso comum pode concluir que as SRM instituídas na educação básica são o lugar onde o serviço de AEE é ofertado, numa perspectiva local.

Comparativamente à educação superior, o referido decreto não institui uma sala de recursos, mas núcleos de acessibilidade. Nesse caso, a referência de local do serviço de AEE que o senso comum pode ter se desfaz ou, por analogia, tenta-se determinar esse local, essa sala, nos núcleos de acessibilidade. Desse modo, diretrizes objetivas para a estruturação dos núcleos de acessibilidade não têm sido elaboradas pelo MEC. Apesar disso, não se pode deduzir, sobremaneira, que as ações de política de acessibilidade não vêm sendo implementadas, como tem sido apresentado neste trabalho a partir dos documentos institucionais, enunciados dos participantes e da observação participante.

4.1.3 Análise dos enunciados do segmento docente

Em continuidade à análise dos enunciados, apresenta-se, nesta subseção, a participação docente na função de Orientador Inclusivo no Programa Monitoria Inclusiva. Nesse segmento, do total de 42 participantes contatados, foi obtido um percentual de retorno de 26% (11 respondentes), considerando o percentual de retorno apontado pela literatura para instrumento de coleta de dados a partir de questionários (Lakatos; Marconi, 2017), mas com participação ainda mínima ao considerar o quantitativo global. No que diz respeito ao questionário aplicado aos docentes, a Tabela 5 apresenta as respostas à questão 1.

Tabela 5 – Participação docente – questão 1

Questão 1. Quanto tempo de efetivo exercício na UFCG?	
P1:	15 anos
P2:	37 anos
P3:	7 anos
P4:	16 anos
P5:	11 anos
P6:	7 anos e 11 meses
P7:	22 anos
P8:	21 anos e 9 meses
P9:	16 anos
P10:	16 anos
P11:	10 meses

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Quanto à questão 1, referente ao tempo de exercício na instituição, o resultado mostra que os orientadores de monitoria inclusiva são, majoritariamente, professores com maior tempo de exercício em relação aos docentes, com menos de três anos de efetivo exercício. Compreender o contexto histórico também pode revelar a concepção de um serviço inerente à gestão pública. Desde 2022, o Programa Monitoria Inclusiva é implementado pelo NAI, em parceria com a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários (Prac). O NAI implementa e acompanha o programa, a Prac viabiliza a gestão orçamentária. Antes de 2022, a parceria do NAI se dava com a Pró-Reitoria de Ensino (PRE). A mudança ocorreu quando da criação da nova regulamentação.

O processo de designação para a função de orientador de monitoria inclusiva dá-se de forma colegiada, mediante consulta aos interessados. À Coordenação de Curso, solicita-se essa designação e o critério fica a cargo do colegiado (observação participante do pesquisador-observador).

As atribuições de orientador de monitoria inclusiva estabelecidas em portaria são: a) acompanhar e avaliar o desenvolvimento das atividades estabelecidas no plano de trabalho do(a) monitor(a) inclusivo(a); b) acompanhar e registrar a frequência do(a) monitor(a) inclusivo(a); c) informar, ao NAI/Prac, o não cumprimento das atividades e frequência pelo(a)

monitor(a) inclusivo(a); e d) elaborar, com o(a) monitor(a) inclusivo(a), o relatório de atividades da monitoria inclusiva, obedecendo aos prazos estabelecidos pelo NAI/Prac (UFCG, 2022).

No que se refere à questão 2, que busca identificar a lotação (unidade acadêmica) de cada professor, a informação a ser obtida teve o intuito de demonstrar a natureza intersetorial e multidisciplinar transversal da instituição como um todo. No entanto, compreendeu-se, durante o tratamento dos dados, que essas informações poderiam ser índice de identificação de algum participante, sendo justificável sua omissão, conforme o dever de sigilo estabelecido na pesquisa.

Já a questão 3, apresentada na Tabela 6, identifica o tempo de atuação como orientador de monitoria inclusiva que, conforme os dados, permanece na função por uma média de 3 anos. Essa média destoa de apenas um participante (P8), com seis anos de atuação. Pode-se compreender, então, que, desde a atual regulamentação do Programa, em 2022, a maioria dos participantes remonta a esse mesmo período e permanece na função até o momento da coleta de dados.

Tabela 6 – Participação docente – questão 3

Questão 3: De acordo com a Portaria nº 86, de 30 de setembro de 2022, que regulamenta o Programa de Monitoria Inclusiva da Universidade Federal de Campina Grande e dá outras providências, do Capítulo II - dos participantes do Programa de Monitoria Inclusiva, o Art. 7º, inciso III, indica como participantes os(as) orientadores(as) de monitoria. Há quanto tempo a Sra./o Sr./você atua como orientadora(o) no Programa de Monitoria Inclusiva?	
P1:	2 anos
P2:	3 anos
P3:	2 meses
P4:	maio de 2023
P5:	meses
P6:	2 meses
P7:	3 anos
P8:	6 anos
P9:	meses
P10:	1 ano e seis meses
P11:	2 semestres

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Conforme os dados apresentados, não se verifica uma rotatividade expressiva nessa função. A portaria que regulamenta o programa não estabelece prazo para o desempenho da função, o que corrobora um trabalho contínuo por parte dos docentes, pelo tempo que houver disponibilidade.

Uma vez situado o lugar do orientador inclusivo e suas atribuições, observa-se que as respostas à questão quatro (4), apresentadas no Quadro 11, demarcam o discurso empírico da prática desses participantes e aponta para as potencialidades do programa, tanto em relação aos pontos fortes quanto aos pontos fracos que a questão sugere que se avalie.

Quadro 11 – Participação docente – questão 4

Questão 4: Ainda em relação ao Programa de Monitoria Inclusiva mencionado na questão 3, comente algum/alguns ponto(s) forte(s) e algum/alguns ponto(s) fraco(s), de acordo com sua percepção.
P1: O programa é necessário e ajuda muito. Precisa ser mais divulgado
P2: Ponto forte: acompanhamento do estudante beneficiário; desenvolvimento de astúcia e sensibilidade nos monitores; rede de suporte. Ponto fracos: dificuldade de interlocução com os docentes das disciplinas; pouca capacitação para os orientadores; procedimento de acompanhamento de monitor pouco ágil
P3: Há necessidade de uma maior interação e indicação de diretrizes e responsabilidades por parte do NAI. Por outro lado, há de se observar que o NAI dispõe apenas de uma pequena equipe de pessoal para atender a todas as demandas.
P4: O ponto forte é o suporte que recebemos do NAI, sempre muito rápido nas respostas das demandas e o ponto fraco é a não existência de encontros presenciais, o que ajudaria muito na troca de experiência.
P5: Acredito que o programa funciona muito bem!
P6: Em função do pouco tempo na função, ainda não tenho uma percepção formada sobre o programa.
P7: Pontos fortes: seleção dos monitores; acompanhamento dos alunos, monitores e orientadores; realização de palestras; reuniões e eventos para socialização dos participantes da monitoria inclusiva. Pontos a fortalecer: realização, no início do semestre letivo, de evento aberto à comunidade acadêmica sobre o NAI e suas ações; elaboração, em conjunto com cada aluno, no início do período letivo, de processo a ser encaminhado à unidade acadêmica, com descrição das necessidades específicas desse aluno. Esse processo já é elaborado, mas a solicitação é feita pelo aluno; disponibilização de um ambiente de estudo e socialização para os participantes da monitoria inclusiva.
P8:Ponto forte: suporte aos alunos com deficiência, desde a assistência psicológica aos trabalhos dos monitores.

Pontos fracos: falta de autonomia em questões acadêmicas; pouco trabalho de conscientização da comunidade acadêmica; pouca cobrança para que os direitos dos alunos assegurados sejam assegurados.
P9: Ptos fortes: incentiva a solidariedade entre alunos, diminui a discriminação entre os discentes e faz a inclusão de forma tranquila dos alunos neurodiversos Ptos fracos: ainda pouco divulgado/ conhecido pelos professores e alunos, falta estrutura nos centros para promover a inclusão e ainda não atende a todos os discentes neurodiversos
P10: forte: apredizagem do aluno através de um reforço direcionado a partir de sua condição clinica pelo monitor; fraco: apoio psicologico aos alunos
P11: Fortes - farorece apoio e segurança aos estudantes (tanto os moninores quanto os estudantes pcd´s), por meio da experiência o orientador oferece ideias que auxiliam os demais professores e monitores, favorece a comunicação entre estudantes e professores, em casos que necessitam de mediação entre o monitor e o professor de uma determinada disciplina, entre outros. Fracos - Em alguns casos, o orientador não tem contato direto com o estudante pcd, falta de parceria de outros professores no processo de construção de algum documento coletivo (por exemplo, xxx o uso do PEI e a adoção de 1 reunião por mês para acompanhar o processo e apenas uma professoras colaborou de 5 que estavam ministrando disciplinas ao estudante).

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Com relação aos pontos fortes, o P6 não conseguiu opinar devido ao pouco tempo na função. Os outros participantes discorrem, em síntese, em relação ao programa: a) necessário e ajuda muito ao estudante (P1); b) importante no acompanhamento ao estudante (P2, P7); c) aspecto formativo para os monitores (P3); d) rede de suporte (P3, P4, P8); e) o programa funciona bem (P5); f) seleção de monitores, palestras, socialização dos participantes (P7); g) incentivo à solidariedade, diminuição da discriminação entre os discentes, inclusão de forma tranquila dos alunos neurodiversos (P9); h) aprendizagem do aluno através de um reforço direcionado (P10); e i) apoio e segurança aos estudantes, favorecendo a comunicação entre estudantes e professores. Conforme disposto no objetivo do Programa Monitoria Inclusiva, a palavra-chave é o apoio pedagógico (UFCG, 2022) mediado por outro estudante de graduação e sob a orientação do professor na função de orientador de monitoria inclusiva.

Nesse sentido, os pontos fortes mencionados por nove participantes indicam a importância do Programa e a atuação do NAI como sendo positiva. Um participante não conseguiu opinar, pelo pouco tempo que tem estado na função. Outro participante (P3) não destacou ponto forte, preferiu destacar aquilo que precisa ser melhorado: “Há necessidade de uma maior interação e indicação de diretrizes e responsabilidades por parte do NAI”.

Em relação aos pontos fracos apontados pelos orientadores de monitoria inclusiva, podem-se visualizar aspectos que evidenciam um potencial a ser mais explorado para fortalecimento do programa. Em síntese, os pontos fracos apontados são: a) necessidade de mais divulgação do Programa Monitoria Inclusiva (P1; P7; P9); b) dificuldade de interlocução com os professores das disciplinas (P2); c) pouca capacitação para os orientadores (P2); d) acompanhamento de monitor pouco ágil (P2); e) necessidade de mais interação (P3); f) indicação de diretrizes e responsabilidades por parte do NAI (P3); g) não existência de encontros presenciais (P4); h) elaboração do relatório das necessidades educacionais específicas deveria ser de todos os alunos, não só daqueles que solicitam (P7); i) ausência de um ambiente de estudo e socialização para os participantes da monitoria inclusiva (P7); j) falta de autonomia em questões acadêmicas (P8); k) pouco trabalho de conscientização da comunidade acadêmica (P8); l) pouca cobrança para que os direitos dos alunos assegurados sejam assegurado (P8); m) falta de estrutura nos centros para promover a inclusão (P9); n) não atendimento a todos os discentes neurodiversos (P9); o) necessidade de apoio psicológico aos alunos (P10); p) em alguns casos, ausência de contato direto entre orientador e estudante PCD (P11); q) falta de parceria de outros professores no processo de construção de algum documento coletivo – por exemplo, o uso do plano educacional individualizado (PEI) (P11); e r) não adoção de reunião mensal para acompanhar o processo (P11).

Nesse sentido, um dos participantes informou que tentou implementar a prática da construção do documento PEI, de forma colaborativa, como previsto (Borges, 2020), mas "apenas uma professora colaborou de 5 que estavam ministrando disciplinas ao estudante" (P11). Esse recurso pedagógico está contido no conjunto de atividades previsto pelo atendimento educacional especializado (Brasil, 2011). Apesar disso, de acordo com esse enunciado e os demais, esse recurso não tem sido implementado de forma institucionalizada.

Esses aspectos apontados sobre os pontos a ser fortalecidos dialogam, diretamente, com os enunciados dos dois segmentos já analisados: os enunciados da gestão, apresentados no Quadro 6, e das equipes multiprofissionais, apresentados a partir do Quadro 7.

No que se refere aos enunciados da gestão, identifica-se que as fraquezas (na matriz *swot* analisada) do NAI, do ponto de vista do planejamento estratégico, apontam para os mesmos elementos referidos pelo segmento de orientadores de monitoria inclusiva, como recursos humanos limitados em alguns *campi*; infraestrutura ainda parcialmente inacessível; falta de gratificação ou valorização proporcional à complexidade do trabalho desenvolvido; baixa integração com setores administrativos e acadêmicos em algumas unidades; ameaças (na matriz *swot* analisada), que seriam externas, mas que, do ponto de vista da gestão estratégica,

traduzem-se, também, de forma intersetorial na Instituição, como a resistência atitudinal por parte de alguns segmentos da comunidade acadêmica; sobrecarga de demandas sem proporcional reforço estrutural e financeiro; baixa prioridade política para as pautas da inclusão em determinadas gestões institucionais.

Em relação aos enunciados das equipes multiprofissionais, esses pontos a fortalecer, referidos pelos orientadores de monitoria inclusiva, podem estar relacionados à capacidade operacional técnica, pela falta de uma equipe própria e dimensionada para atender às demandas, conforme os enunciados de alguns participantes dessa equipe. Observa-se essa percepção nos enunciados do segmento orientadores de monitoria inclusiva, como em P3: "há de se observar que o NAI dispõe apenas de uma pequena equipe de pessoal para atender a todas as demandas".

Ademais, essa percepção de alguns pontos de inefetividade em relação à competência do NAI em sua atuação pode estar relacionado com um elemento: a barreira atitudinal (Brasil, 2015). De fato, a barreira atitudinal se verifica como um problema na efetivação das políticas operacionais na maioria dos estudos (Arnais, 2021; Correia, 2022; Dantas, 2017; Madruga, 2019; Pereira, 2021; Roza, 2020; Ruiz, 2022).

Quanto ao objetivo da questão 4, o sentido é o de apresentar uma percepção geral dos participantes, pois uma avaliação do Programa Monitoria Inclusiva, de acordo com o que é previsto no ciclo das políticas públicas (Dye, 2017; Secchi, 2021), requer um trabalho específico, o que pode ser realizado em estudos futuros.

Em continuidade, analisam-se os enunciados contidos nas respostas da questão 5 desse segmento, expostos no Quadro 12, a seguir.

Quadro 12 – Participação docente – questão 5

Questão 5: Ao considerar o serviço do atendimento educacional especializado na educação superior, no âmbito da superação das barreiras pedagógicas, comente a sua percepção sobre esse serviço na UFCG, em relação aos recursos pedagógicos.
P1: Não sei opinar
P2: Seria interessante uma sala dedicada a aplicação de provas a alunos com necessidades especiais. As unidades nem sempre dispõem de ambientes que possam ser isolados para esse fim. As recomendações feitas pelo NAI são limitadas e p ex não incluem a necessidade de um leitor; de minimização de ruídos e ou claridade, distanciamento físico dentre outra característica
P3: Há necessidade de um maior apoio por parte da Reitoria, disponibilizando pessoal qualificado, com formação na área e ainda, ofertando treinamentos e palestras para atender a todas as pessoas que trabalham no Atendimento Educacional Especializado..

P4: Acredito ser necessário uma capacitação para todos os docentes
P5: Muito bom
P6: Ainda há muito no que avançar, principalmente no sentido de conscientizar a comunidade acadêmica, principalmente os professores sobre as demandas deste público que necessita de atendimento especializado. Uma ideia seria criar uma cartilha orientativa sobre os direitos dessas pessoas, com a devida publicidade junto à comunidade acadêmica.
P7: Parte desses serviços é oferecida atualmente na UFCG. Porém, há necessidade de ressaltar e cobrar o cumprimento do que determina a lei, que trata de inclusão e acessibilidade. Destaco a importância de disponibilização de ambientes acessíveis e adoção de práticas pedagógicas voltadas à acessibilidade e inclusão.
P8: Tenho notado grandes avanços tanto no âmbito do inclusão quanto no âmbito da acessibilidade, mas reconheço a necessidade de avançarmos muito mais.
P9: Temos poucos recursos pedagógicos a disposição dos orientadores e dos alunos. Na verdade , os orientadores precisam ter maior conhecimento pedagógico da inclusão
P10: O NAI tem aberto um espaço muito importante para o monitor , com orientações de como fazer essa relaçao de aprendizagem frente ao aluno com NEE. Já para o docente temos sentido na pele que ainda é ínfima popr parte da UFCG a capacitação em como utilizar recursos pedagógicos para alunos com NEE
P11: Precisamos muito melhorar, primeiramente, precisa de um pedagogo para compor a equipe. Além disso, precisa-se de espaço físico, de jogos e recursos outros de tecnologia assistiva. Quanto à superação de barreiras pedagógicas, é de suma importância a formação de professores com cursos práticos. A barreira atitudinal dos professores é a maior delas.

Fonte: dados da pesquisa (2025).

No Quadro 12, ao se deter sobre a Análise das Relações (Bardin, 2016), observa-se que os enunciados expressam uma ênfase no que já vem sendo apontado nos dados dos segmentos gestão e equipes multiprofissionais em relação à formação dos orientadores de monitoria inclusiva e das equipes multiprofissionais; à forte presença da barreira atitudinal; à pouca formação para os professores no que diz respeito aos recursos pedagógicos para necessidades educacionais específicas; e aos poucos recursos pedagógicos disponíveis aos orientadores e alunos.

No que se refere à formação continuada para os professores na função de orientador de monitoria inclusiva, destacam-se alguns enunciados, como o de P4: “Acredito ser necessário uma capacitação para todos os docentes”; já P1 afirma que “Não sei opinar”; por sua vez, P3 explica: “Há necessidade de um maior apoio por parte da Reitoria, disponibilizando pessoal qualificado, com formação na área e ainda, ofertando treinamentos e palestras para atender a

todas as pessoas que trabalham no Atendimento Educacional Especializado". P6 amplia essa discussão ao apontar a formação continuada como necessária a toda a comunidade acadêmica.

> Ainda há muito no que avançar, principalmente no sentido de conscientizar a comunidade acadêmica, principalmente os professores sobre as demandas deste público que necessita de atendimento especializado. Uma ideia seria criar uma cartilha orientativa sobre os direitos dessas pessoas, com a devida publicidade junto à comunidade acadêmica (P6).

No que se refere à estrutura do NAI, em termos de recursos humanos e materiais, há elementos presentes em todos os três segmentos, como no enunciado de P2: "Seria interessante uma sala dedicada a aplicação de provas a alunos com necessidades especiais. As unidades nem sempre dispõem de ambientes que possam ser isolados para esse fim"; e no enunciado de P11: "Precisamos muito melhorar, primeiramente, precisa de um pedagogo para compor a equipe. Além disso, precisa-se de espaço físico, de jogos e recursos de tecnologia assistiva". Esses enunciados se apresentam como elemento transversal ao serviço de AEE implementado, em relação à concepção legal (Brasil, 2011), e ao serviço de AEE ainda não disponibilizado, que deveria contemplar o acompanhamento pedagógico de servidores técnico-administrativos e/ou professores do atendimento educacional especializado (MEC, 2009).

Ao se referir ao AEE implementado, tem-se como base o Decreto do Executivo Federal nº 7.611/2011, que estabelece que o atendimento educacional especializado seja implementado a partir de núcleos de acessibilidade nas Ifes. Em termos comparativos, na educação básica, é a SRM que materializa o AEE; já na educação superior, esse papel foi atribuído aos núcleos de acessibilidade para fins de uma interpretação legal.

Para o termo AEE disponibilizado (ou não disponibilizado), toma-se como referência a compreensão da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial (MEC, 2009). A referida resolução expressamente institui diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, nesse processo, é natural estabelecer analogias e concluir que deveria haver diretrizes para o AEE na educação superior, não só a partir da disposição constitucional e, por conseguinte, da LDB de 1996 e suas alterações, mas também da concepção pedagógica do AEE que, em essência, institui-se transversalmente a todos os níveis de ensino, etapas e modalidades (Borges, 2020; Brasil, 1996).

Nesse caso, não se defende o serviço de AEE para a educação superior nos moldes da educação básica ao se visualizar as Salas de Recursos Multifuncionais. O que se ressalta é a

necessidade de se planejar e implementar o serviço de AEE na concepção pedagógica alinhada às finalidades da educação superior, conforme disposto na LDB/1996:

> I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição; VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (Brasil, 1996).

A concepção pedagógica alinhada à educação superior refere-se ao trabalho realizado pelos profissionais pedagogos no acompanhamento ao estudante e suas demandas, com base em recursos pedagógicos com vista à superação de barreiras, ao desenvolvimento e à autonomia dos(as) graduandos(as). Dessa forma, propõe-se que seja planejado implantar o plano educacional individualizado, o qual é um instrumento pedagógico que se constitui em uma ação pedagógica alinhada aos serviços do AEE e que materializa a mediação necessária para que o ensino e a aprendizagem se alinhem às finalidades da educação superior e que considere as necessidades educacionais específicas do público-alvo da educação especial.

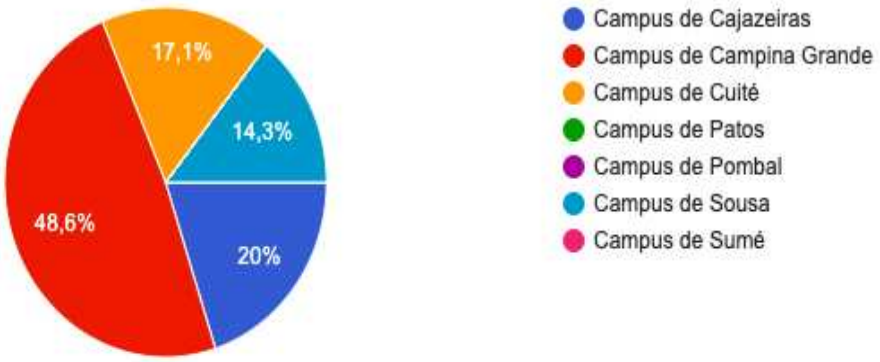
Nessa propositura, ao considerar as estruturas dos núcleos de acessibilidade alinhadas ao atendimento educacional especializado, incluem-se, fundamentalmente, todos os profissionais que compõem as equipes multiprofissionais dos núcleos de acessibilidade, como assistentes sociais, psicólogos, técnicos em assuntos educacionais, revisores e transcritores de textos braille, tradutores intérpretes de Libras, entre outros.

Ao concluir esta subseção com os três segmentos (gestão, equipes multiprofissionais e docentes) inter-relacionados, ressalta-se que todos os enunciados estão considerados, direta ou indiretamente expressos em síntese, consubstanciados nas análises e relações percebidas. A subseção a seguir, serão analisados os enunciados dos discentes, público-alvo do AEE.

4.1.4 Análise dos enunciados do segmento discente

A participação dos estudantes cadastrados no NAI ocorreu até o mês de junho de 2025. A Figura 7, a seguir, mostra que o quantitativo de participantes foi suficiente para uma amostragem geral da percepção sobre os serviços disponibilizados a esse segmento.

Figura 7 – Participação efetiva na pesquisa – estudantes cadastrados no NAI

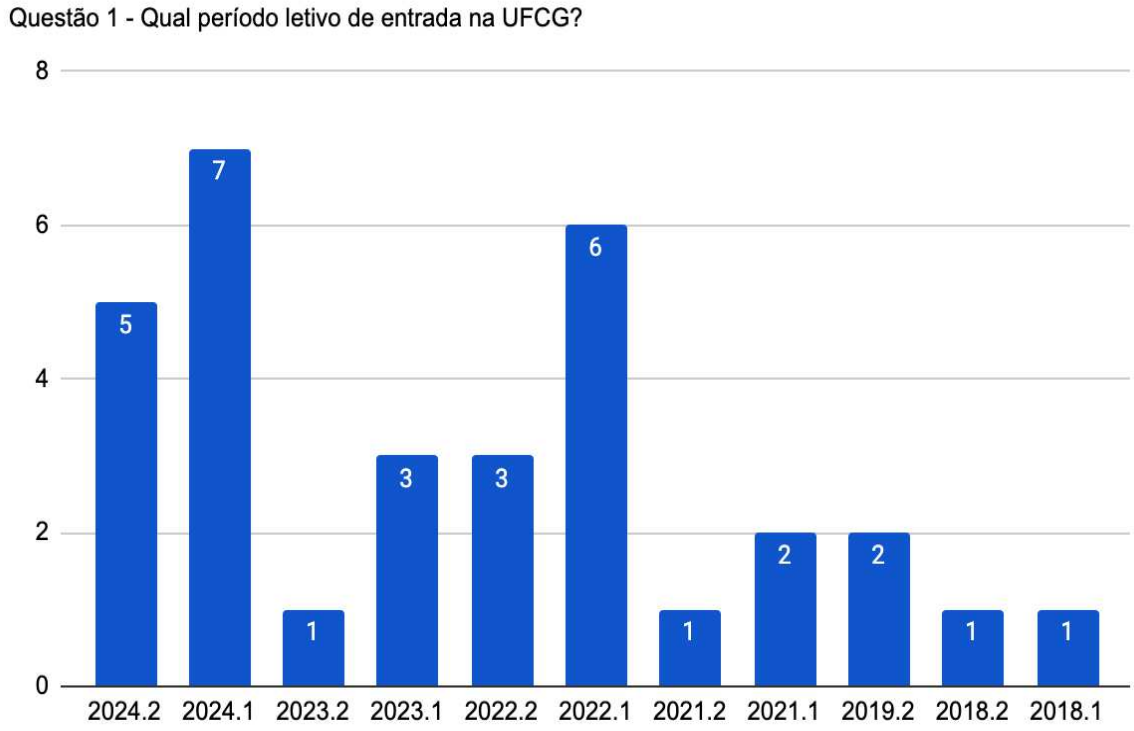


Fonte: dados da pesquisa (2025).

Dos 186 participantes convidados para a pesquisa, 35 estudantes concordaram em participar da pesquisa, um retorno, em termos percentuais, de 19% do segmento convidado. Houve adesão à pesquisa em quatro *campi*, conforme a distribuição percentual apresentada na Figura 7: 48% dos participantes são do Campus Campina Grande, 20% do Campus Cajazeiras, 17,1% do Campus Cuité e 14,3% do Campus Sousa. Não houve adesão à pesquisa de estudantes dos *campi* de Sumé e Patos. O Campus de Pombal não foi incluído na pesquisa pelo fato de não haver estudantes cadastrados no NAI durante o período de coleta de dados.

Em relação à questão 1, ela situa os estudantes no contexto histórico de entrada na UFCG. A Figura 8, a seguir, apresenta os resultados.

Figura 8 – Período letivo de entrada na UFCG

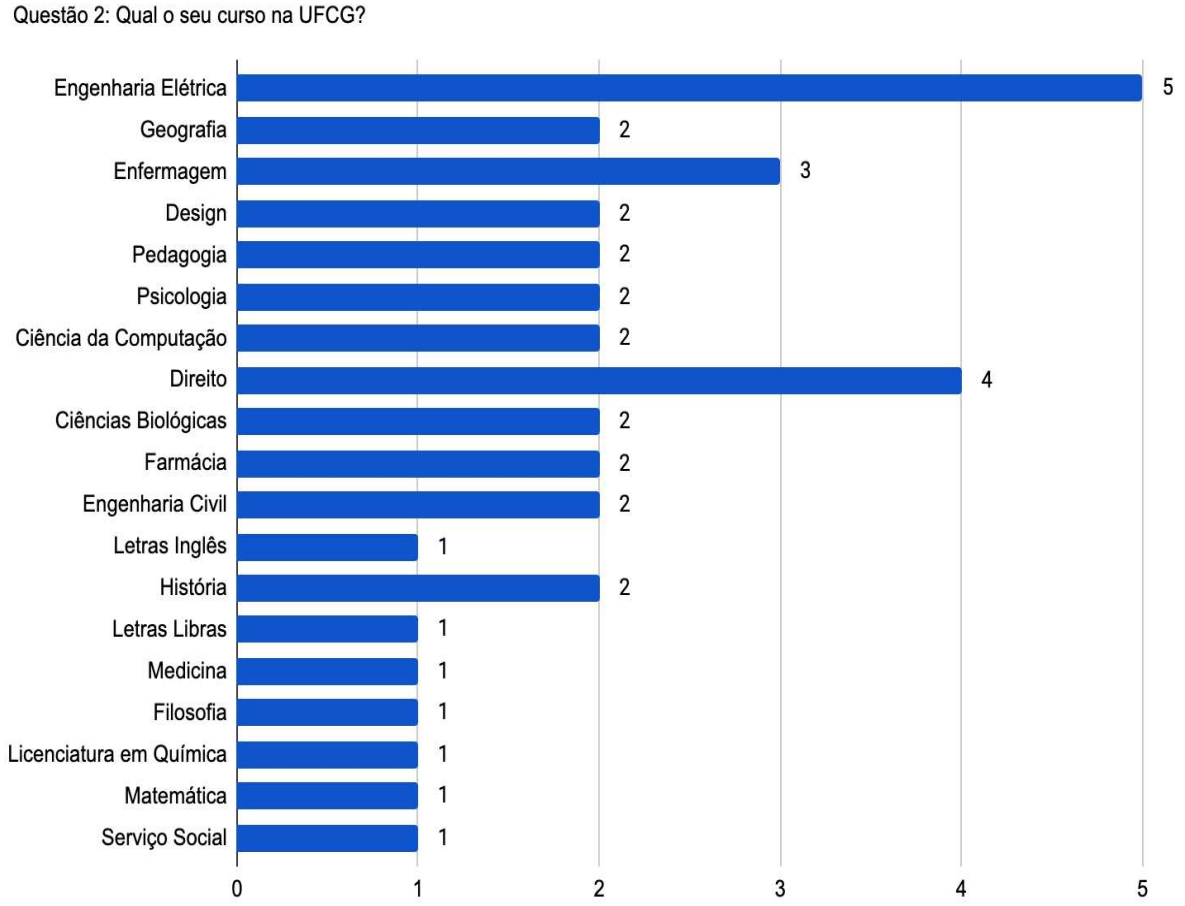


Fonte: dados da pesquisa (2025).

A Figura 8 mostra que há estudantes com entrada no semestre 2018.1 (P7 e P30), quando o Programa Monitoria Inclusiva começou a ser disponibilizado (observação participante do pesquisador-observador). Em seguida, pode-se perceber que o Programa ganha novos usuários em todas as entradas, notadamente, a partir de 2022.1 (ano de 2022), quando se observa um crescente registro de entrada no Programa Monitoria Inclusiva. De fato, dos 35 estudantes desse segmento, os dados indicam que em torno de 60% estão situados entre o período 2022.1 e 2024.2. Isso demonstra, na série histórica, uma ampliação de usuários do Programa, sendo, por conseguinte, exigida mais atenção ao dimensionamento dos recursos humanos e orçamentários necessários para a execução das políticas operacionais (Secchi, 2013).

Na sequência, os dados da questão 2, apresentados na Figura 9, ressaltam a natureza multidisciplinar e interdisciplinar das ações do NAI, visto que os estudantes cadastrados no NAI advêm das mais diversas áreas do conhecimento.

Figura 9 – Cursos de graduação dos participantes



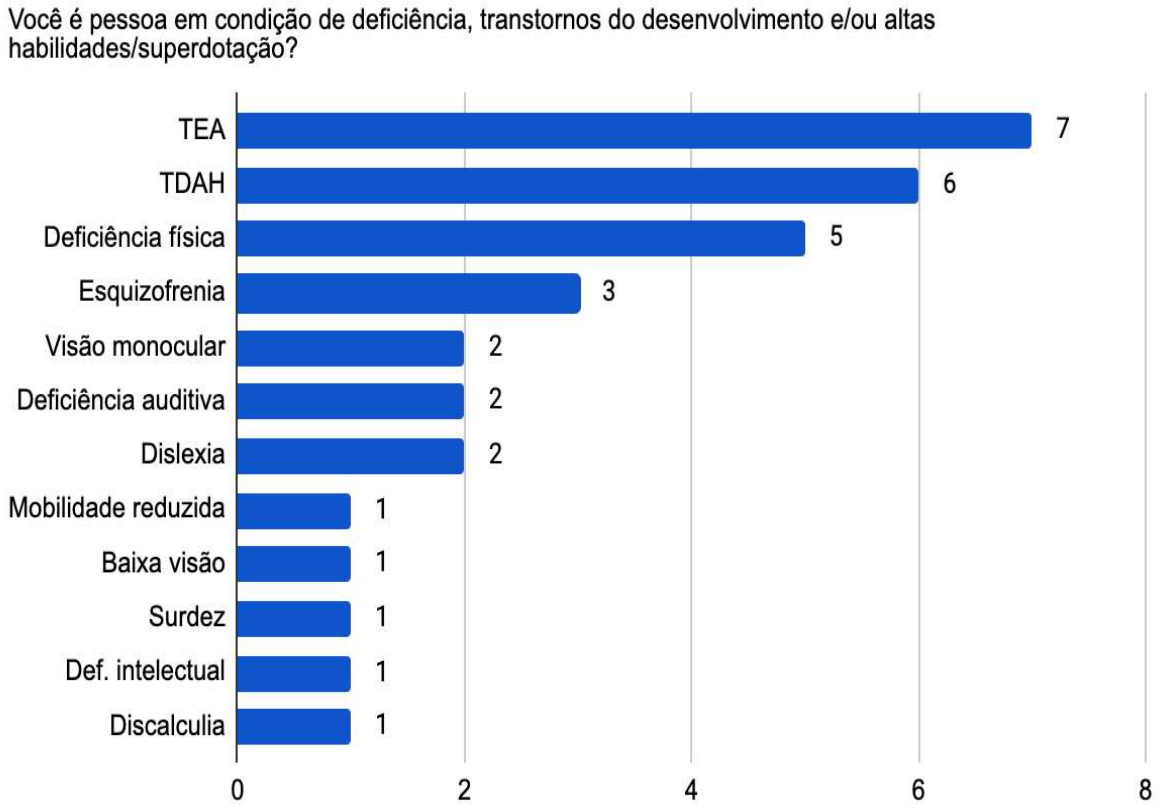
Fonte: dados da pesquisa (2025).

Nessa amostragem, os 35 participantes estão distribuídos em 20 cursos de graduação distintos, estes, por sua vez, estão distribuídos em 4 *campi* (Campina Grande, Cuité, Sousa e Cajazeiras). Isso demonstra que o planejamento estratégico e operacional do NAI demanda intersetorialidade e ampla articulação com cada um dos setores partícipes das ações de acessibilidade e inclusão da instituição (Martins; Melo; Martins, 2021; Melo; Melo Junior, 2022).

De acordo com os dados da Figura 9, aparecem 19 cursos de graduação aos quais esses 35 participantes estão vinculados com matrícula ativa. Essa foi uma amostragem de apenas 19% do segmento discente, o que é possível deduzir que os demais 81% dos estudantes cadastrados no NAI que não aderiram à pesquisa estão vinculados a alguns dos outros 76 cursos de graduação que não aparecem nesses dados coletados. Nesse sentido, corrobora-se a importância da mediação e interlocução que o NAI vem promovendo, o que deve ser pauta de muita atenção por parte da instituição para o que é apontado como potencial a fortalecer.

Em relação à questão 3, tem-se o objetivo de mapear a diversidade tipológica da condição de deficiência, além das necessidades educacionais específicas do grupo denominado neurodiverso, conforme exposto na Figura 10.

Figura 10 – Tipologias da condição de deficiência e necessidades educacionais



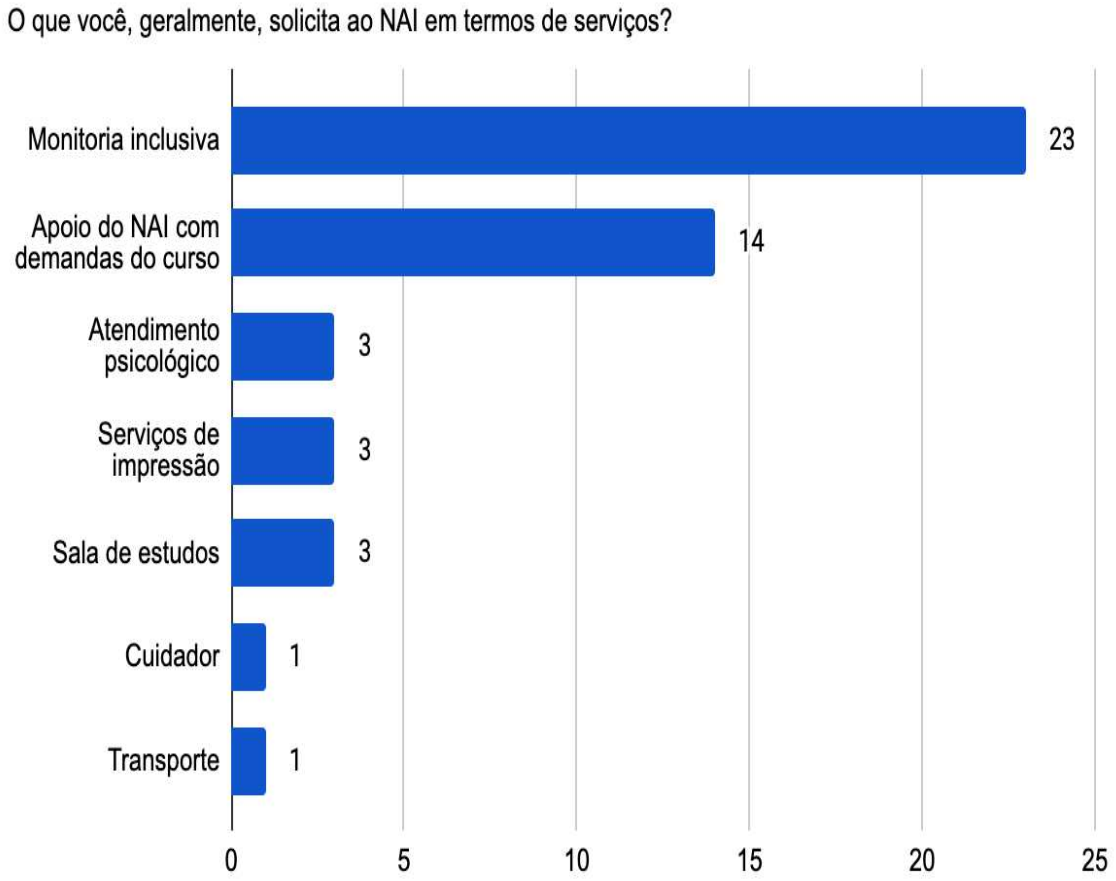
Fonte: dados da pesquisa (2025).

Em relação às tipologias da condição de deficiência ou das necessidades educacionais específicas questionadas na questão 3, as respostas apresentam cinco enunciados não válidos como resposta esperada ou incompletos (3 respostas “sim” e duas “não”). Esses dados indicam a diversidade do público atendido pelo NAI, que tem incluído em seu atendimento, além do público-alvo da educação especial (Brasil, 2011; UFCG, 2016), em termos legais, aqueles outros grupos que não são equiparados à pessoa com deficiência pela legislação vigente, mas que apresentam necessidades educacionais específicas, como os sujeitos com transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), dislexia e discalculia.

Além disso, o grupo com diagnóstico de esquizofrenia vinculado ao NAI, a partir de suas necessidades educacionais específicas, é um dado novo para o pesquisador observador que não tinha registro desse público, que está cadastrado junto ao NAI, mas que não apresenta a

condição de pessoa com deficiência. Pelo contexto dos enunciados, os estudantes declaram apenas “esquizofrenia”, sem qualquer condição de pessoa com deficiência associada. No entanto, em atendimento ao público-alvo da política pública, os estudantes cadastrados no NAI com o diagnóstico de esquizofrenia também apresentam uma condição de pessoa com deficiência. Em continuidade, apresentam-se os resultados da questão 4, conforme Figura 11, que teve como objetivo mapear os serviços disponibilizados aos estudantes cadastrados no NAI.

Figura 11 – Serviços solicitados ao NAI



Fonte: dados da pesquisa (2025).

Conforme as respostas, os serviços mencionados pelos participantes foram: a) monitoria inclusiva (22 participantes); b) atendimento psicológico (3 participantes); c) serviços de impressão (3 participantes); d) sala de estudos (3 participantes); e) programa ledor – referência ao Programa Monitoria Inclusiva (1 participante); f) cuidador (1 participante); g) apoio do NAI – com demandas do curso (14 participantes); h) transporte para auxiliar na locomoção do centro da cidade para o Campus (1 participante). Para essa questão, quatro enunciados foram apenas “sim”, o que tornou essas respostas sem valor para contagem ou

análise do ponto de vista do objetivo da questão. Isso pode ter ocorrido pela leitura apressada da questão.

Dos enunciados, dois já avaliam os serviços, mesmo não sendo objetivo da questão, como no de P28: “A ajuda do NAI é eficiente para a inclusão e o desenvolvimento para nós que precisamos de ajuda e óbvio, também é um grande apoio”; e no de P30 “Anteriormente acesso a psicóloga que me ajudou a enfrentar os desafios do curso”.

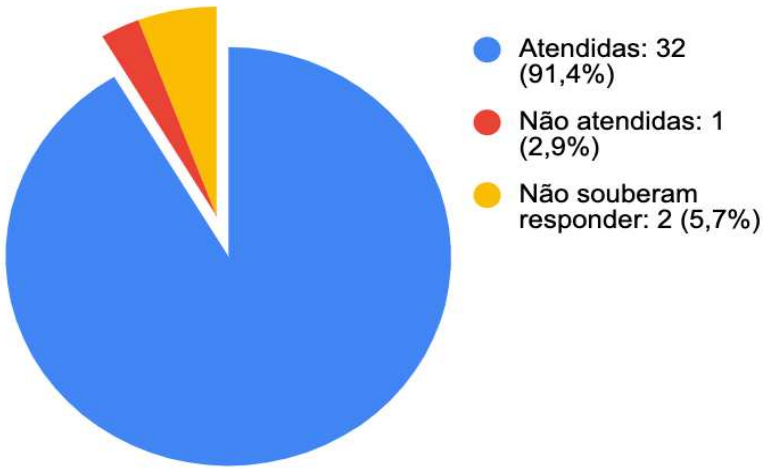
Quanto às respostas que se referem ao apoio do NAI com demandas do curso, elas apontam para uma das ações do Núcleo que demanda da equipe multiprofissional um trabalho qualitativo que é marcado por tensões (Figueira, 2021) em relação ao planejamento das articulações intersetoriais necessárias. Por vezes, as demandas são resolvidas em reuniões ou a partir de diálogos com os setores envolvidos que, como indicam os resultados, fazem parte do fluxo de atividades (observação participante do pesquisador observador).

Essas tensões apontadas podem estar relacionadas à presença de barreiras atitudinais frequentemente observadas pelos participantes em seus enunciados. A esse respeito, será relevante um estudo específico para se detalhar esse fenômeno da barreira atitudinal e sua implicação na efetivação da política de inclusão da instituição.

É importante destacar que, em relação ao serviço de tradução e interpretação de Libras, ele não foi citado pelos participantes da pesquisa, embora tenha havido uma que se autodeclarou surda. Isso pode ser explicado porque esse serviço está vinculado à Unidade Acadêmica de Letras (UAL), sendo os tradutores intérpretes de Libras lotados nessa Unidade. Assim, quando foi perguntado sobre os serviços utilizados, a participante pode não compreender esse serviço como sendo um daqueles disponibilizados pelo NAI e, de fato, não tem essa relação institucional.

Na questão 5, “Em relação a sua solicitação (ou solicitações) cite/comente qual (ou quais) foi (foram) atendida(s) ou qual (ou quais) não foi (foram) atendida(s)”, o resultado foi considerado satisfatório, conforme a porcentagem apresentada na Figura 12. Ao considerar que a participação foi bem abaixo do esperado, não se pode concluir que os resultados se referem a um resultado global da situação analisada, embora sinalizem que, em sua maioria, os participantes têm sua solicitação atendida.

Figura 12 – Solicitações atendidas e não atendidas dos participantes



Fonte: dados da pesquisa (2025).

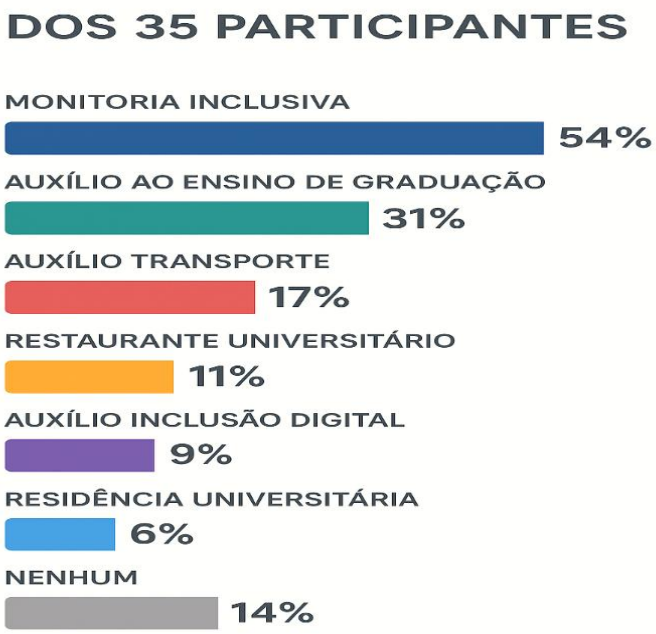
Em relação à solicitação não atendida, P33 respondeu que "solicitação de prova inclusiva, nunca é deferida". Assim, pode-se compreender que a necessidade educacional para algum tipo de adaptação não tem sido atendida para esse participante. Nesse processo, as necessidades educacionais específicas dos estudantes são avaliadas e apontadas em relatório específico para fins de informação e recomendação aos docentes (observação participante do pesquisador observador). Além de P33, outros dois participantes afirmaram que não tiveram sua solicitação atendida (indeferimento), mas se referindo aos Programas da Prac. Os programas e auxílios da Prac são disponibilizados em edital específico, com reserva de vagas a PcDs, e com observância ao critério do perfil socioeconômico exigido pela PNAES (Brasil, 2024). Ademais, dois enunciados relativos à questão 5 enquadram-se na categoria dos que não souberam responder, pois se obteve como resposta "nao tenho" (P18) e "nenhuma" (P26).

Desse resultado, destacam-se as solicitações atendidas, com um percentual de 91% em relação aos 35 participantes. Dessa perspectiva, e de todo o contexto apresentado, compreende-se que os agentes das políticas operacionais (gestão do NAI, equipe multiprofissional e docentes na função de orientador de monitoria inclusiva) têm acolhido as solicitações dos participantes em sua quase totalidade (Dye, 2017; Secchi, 2021).

Não se pode confundir essa avaliação com a de políticas públicas, uma vez que nesta são observados outros indicadores de efetividade e impacto dos serviços de forma mais profunda (Dye, 2017). Nesta pesquisa, apesar de o Programa Monitoria Inclusiva estar em evidência, ele está em meio a todos os serviços disponibilizados, e o resultado, portanto, não pode ser atribuído ao programa, exclusivamente.

Dando sequência à análise, na questão 6, “De quais serviços, programas, auxílios você faz parte? (Considere o Programa de Monitoria Inclusiva, auxílios da PRAC e outros)”, procurou-se mapear toda a rede de apoio aos estudantes cadastrados no NAI. Nesse sentido, as respostas foram: a) monitoria inclusiva (19 participantes); b) auxílio ao ensino de graduação (11 participantes); c) auxílio transporte (6 participantes); d) restaurante universitário (4 participantes); e) auxílio inclusão digital (3 participantes); f) residência universitária (2 participantes); g) nenhum dos programas ou auxílios (5 participantes). A distribuição percentual dos participantes em cada um dos auxílios ou programas da Prac está apresentada na Figura 13.

Figura 13 – Programas e auxílios dos participantes



Fonte: dados da pesquisa (2025).

Uma vez que foi obtida como resposta “nenhum”, é possível que alguns participantes não tenham compreendido bem a questão 6. Pode ser ainda uma referência a nenhum dos auxílios da Prac, mas que participa do Programa Monitoria Inclusiva; ou a intenção de afirmar que não participa de programa realmente. Essa hipótese pode indicar a razão pela qual, na questão 4, há 22 participantes no Programa Monitoria Inclusiva; e, na questão 6, os dados mostram 19 participantes no referido programa.

Destaca-se que 1 participante, P23, enuncia que faz parte do PIBID: “monitoria inclusiva! tenho pibid e auxílios prac”. Dessa forma, o trabalho do NAI se constitui na prática intersetorial, transversal e com uma natureza dialógica inerente para a promoção de uma

educação especial na perspectiva inclusiva (Dantas, 2017; Martins; Melo; Martins, 2021; Melo; Melo Junior, 2022).

Em relação à questão 7, o objetivo foi o de perceber a perspectiva dos participantes referente aos serviços a eles disponibilizados. Nesse sentido, pergunta foi: “de acordo com suas necessidades educacionais específicas, avalie cada um dos programas, auxílios, ou outros que você citou na questão 6. Uma sugestão: você pode avaliar considerando o que está bom e o que precisa melhorar”. As respostas coletadas estão apresentadas no Quadro 13.

Quadro 13 – Enunciados dos participantes – estudantes cadastrados no NAI

Questão 7: De acordo com suas necessidades educacionais específicas, avalie cada um dos programas, auxílios, ou outros que você citou na questão 6. Uma sugestão: você pode avaliar considerando o que está bom e o que precisa melhorar.
P1: Na monitoria inclusiva, o monitor é competente. Talvez se houvesse uma sala/s destinada para os estudantes/monitores voltada para estudos.
P2: Monitor inclusivo competente, seria melhor se houvesse um ambiente de estudo destinado a esse tipo de monitoria.
P3: A monitoria exclusiva está excelente e o PAEG está bom. Nada a reclamar.
P4: A residência em si atende as minhas necessidades principais, entretanto, o auxílio alimentação residente não é suficiente para suprir todas as necessidades com alimentação, visto que o RU não oferece todas as refeições diárias. O auxílio inclusão digital é muito bom e vai me ajudar bastante, já que devido a minha deficiência o aparelho celular força muito minha visão. Entretanto, acredito que o valor do AIC deveria ser atualizado de acordo com o mercado, visto que não se encontra um computador ou notebook no valor disponibilizado.
P5: Na minha opinião está bom
P6: Não sei avaliar algo que não tenho acesso
P7: A questão de espaço, que todos sejam abertos ao próximo.
P8: O AEG poderia ter valores melhorados. A monitoria inclusiva poderia ter uma sala de estudos própria.
P9: Até está bom
P10: Até está bom
P11: Até o momento estou recebendo o apoio da monitoria inclusiva e considero um apoio positivo para minha permanência na graduação e também para o meu aprendizado dentro da vida acadêmica
P12: PAEG: aumentar a bolsa

Auxílio Transporte: também aumentar a bolsa Monitoria: está dando certo, mas se fosse um monitor independente sem ser estudante, tipo um cuidador, seria melhor, pois nem sempre o colega está disponível Impressão de materiais: está dando certo, a direção liberou Transporte para o centro da cidade: é um suporte muito bom, pois me ajuda a locomover entre o campus do centro da cidade e o campus da BR
P13: A atualização dos livros e refeitório que falta
P14: Até agora no momento tô sendo assistida bem de um modo geral.
P15: Atualização e disponibilidades de livros atualizados
P16: 9 para o auxílio RU.
P17: Perfeito
P18: Preciso melhorar
P19: Vejo que está ótimo no meu ponto de vista tenho total suporte
P20: Acredito que o NAI encontrou um modelo excelente de gerenciamento da monitoria. Além da iniciativa ser revolucionária para aqueles que precisam, me vejo extremamente satisfeito com acompanhamento e auxílio que são prestados a mim e meu monitor. Apresento um crescimento de desempenho no curso notório, graças ao auxilio do NAI e do meu monitor. Gostaria que todos que precisassem, tivessem a oportunidade de receber o acompanhamento que tive, para isso, acredito que deve ser mais divulgado a monitoria, pois trata-se de um benefício não só pro mentorado, mas também para o monitor!
P21: Seria bom poder receber o AEG + Restaurante Universitário juntos, fui aprovado nos dois mas por necessidade de apenas poder escolher um fiquei com AEG e as vezes ainda pesa cuidar da alimentação durante o mês
P22: É bom mas sempre precisa melhorar
P23: Sim! São legais e consigo me desenvolver neles
P24: A residência no geral é muito boa, os pontos negativos são o valor do auxílio alimentação que recebemos que é bem pouco, não dando pra suprir nossas necessidades básicas e, no momento, sem o RU tá ainda mais difícil, principalmente quem tem curso diurno, como o meu caso. O auxílio inclusão digital é muito bom, mas o valor do auxílio precisa acompanhar o valor do mercado, visto que o valor concedido não dá pra comprar um notebook que supra as necessidades básicas dos estudantes.
P25: Todos são bons para cada necessidade. Não sei como avaliar, já que não passei em nenhum dos programas, mas os professores já falaram com a minha mãe que eu preciso de alguém para auxiliar nos trabalhos manuais.

P26: O auxílio moradia precisa aumentar de valor, 450 é muito pouco. O auxílio alimentação também precisa aumentar de valor, 350 reais é muito pouco.
P27: No momento só tenho um e tá me ajudando muito, já me escrevi no auxílio digital e não consegui, acredito que uma melhor distribuição de auxílios mais pessoas serão beneficiadas
P28: Vou avaliar apenas o da monitoria, que inclusive é essencial.
P29: O programa de Monitoria Inclusiva está sendo bom pra mim pois os monitores estão participativos entre as aulas e nas atividades de estudo. Portanto o que necessita melhorar é a questão da assinatura ser feita normalmente com a caneta e não utilizando o dedo por conta da minha dificuldade em escrever pela tela.
P30: Possibilidade de acumular o PAEG com RU
P31: A monitoria inclusiva está excelente
P32: Está muito bom só espero ser aceita nos auxílios para melhorar a questão financeira
P33: Precisa melhorar a questão das coordenações abraçar a causa do NAI, e fazer uma parceria significativa. Pois, toda vez que eu precisava de um documento para minha aluna assistida, iria na coordenação para pegar uma cópia e alegavam que não tinham conhecimento sobre aquele documento, sendo que o NAI sempre os informou, outro ponto importante também seria uma divulgação maior do programa de monitoria inclusiva dentro da universidade com professores, e com outros alunos não assistidos pelo o programa também para que todos possam ver a importância significativa do NAI dentro do âmbito acadêmico!
P34: Nenhum
P35: Tenho recebido apoio importante do NAI, que tem sido essencial pra minha permanência na universidade. O acompanhamento me ajudou muito a entender minhas dificuldades e adaptar melhor meus estudos. Porém, percebo que alguns professores ainda não seguem bem as orientações, o que me deixa numa situação desconfortável de ter que me justificar toda vez. Isso poderia ser reforçado pela coordenação. Sobre o atendimento psicológico da UFCG, infelizmente não consegui estabelecer um vínculo, então tenho feito acompanhamento particular, que tem funcionado melhor pra mim. Também sou acompanhado por psiquiatra e neuro pelo SUS, mas preciso comprar a Ritalina por conta própria, o que pesa no meu orçamento. De forma geral, os apoios ajudam muito, mas acho que poderia ter mais sensibilidade dos professores e mais articulação entre NAI, coordenação e docentes.

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Com base nos enunciados, podem-se estabelecer quatro categorias de avaliação pelos participantes: avaliação positiva, avaliação negativa, sugestões e não saber opinar (Bardin, 2016). Essas ocorrências estão apresentadas no Quadro 14.

Quadro 14 – Avaliação do Programa Monitoria Inclusiva e programas da PRAC

Avaliação positiva	**Avaliação negativa**	**Não saber opinar**	**Sugestão**
P1; P2; P3; P4; P5; P9; P10; P11; P12; P14; P16; P17; P18; P19; P20; P22; P24; P27; P28; P29; P31; P32; P33; P35	P13 – Falta refeitório	P6 P25 – Não está em nenhum programa P34 – nenhum	P7 – sala de estudos P8 – Sala de estudos e AEG com melhores valores P12 – aumentar as bolsas P12 – Monitor terceirizado P13 – atualização dos livros P15 – Atualização dos livros P21 – acumular mais auxílios da PRAC P24 – o valor das bolsas da PRAC, precisa aumentar o valor P26 – aumentar os auxílios P27 – melhor distribuição de auxílios mais pessoas serão beneficiadas P30 – aumentar PAEG e RU. P33 – precisa melhorar a questão das coordenações abraçar a causa do NAI P33 – Maior divulgação do NAI.

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Com base nos dados do Quadro 14, 21 participantes mencionaram explicitamente a monitoria inclusiva de forma muito positiva. Não houve avaliação negativa, mas houve sugestões, conforme os enunciados do P33, apresentado no Quadro 14.

Em relação aos programas e auxílios mencionados, eles foram avaliados positivamente também, mas com forte sugestão para aumento do valor real dos auxílios ou programas da Prac. Ainda, dos 35 participantes, P13 avalia negativamente a “falta de refeitório”, mas, a esse respeito, não se consegue recuperar o contexto ou mais informações. Três participantes não souberam avaliar.

Em relação aos programas e auxílios da Prac, há apenas o Programa Monitoria Inclusiva que o NAI planeja e executa em parceria com essa Pró-Reitoria. Os demais são geridos exclusivamente por ela, sendo observado o cumprimento de reserva de vagas para pessoas com deficiência (UFCG, 2022). Além disso, esses programas e auxílios de natureza PNAES não estão no escopo do atendimento educacional especializado, uma vez que eles objetivam a permanência estudantil por meio da mitigação das barreiras socioeconômicas e consideram a condição de vulnerabilidade socioeconômica (Brasil, 2024). Eles estão presentes

nos enunciados dos estudantes porque o objetivo da questão era mapear essa rede de apoio ao estudante a partir de sua perspectiva.

Ao concluir a análise dos enunciados do segmento estudantes cadastrados no NAI, foi percorrido o caminho metodológico planejado para atingir os objetivos da pesquisa neste trabalho. Ao analisar o material documental, os enunciados de cada segmento participante, somados à observação participante do pesquisador observador, trabalhou-se com base no princípio da triangulação da fonte de dados (Yin, 2005). Nesse sentido, apresentam-se, no Quadro 15, os objetivos específicos da pesquisa e sua relação com os resultados alcançados.

Quadro 15 – Objetivos específicos da pesquisa e resultados alcançados

Objetivo específico 1: identificar e discutir as concepções legais acerca do AEE na UFCG.		
Documento interno	**Questionário**	**Observação participante**
Resolução nº 11/2016 (Regimento Interno do NAI) prevê o atendimento educacional ou apoio especializado ou atendimento especial.	Segmentos: gestão, equipe multiprofissional e docente apontam para o Programa Monitoria Inclusiva e atendimentos realizados.	O atendimento educacional especializado se caracteriza pela dimensão 1, conforme explanado na Figura 14.
Objetivo específico 2: descrever as políticas, programas e serviços que envolvem o AEE na UFCG.		
Documento interno	**Questionário**	**Observação participante**
Regulamentação do Programa Monitoria Inclusiva (Portaria Reitoria nº 86, de 30 de setembro de 2022)	Segmentos: gestão, equipe multiprofissional, docente e discentes apontam, sobretudo, o Programa Monitoria Inclusiva. Outros serviços demandados pelos estudantes estão apresentados no Quadro 9.	O Programa Monitoria Inclusiva aparece como em primeiro lugar dos serviços citados. Os programas e auxílios disponibilizados pela Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários (Prac) são citados pela maioria dos estudantes. Observa-se uma percepção, por parte dos estudantes, que não se diferencia entre o serviço de natureza pedagógica (NAI) e aquele de natureza assistencial (Prac).

Objetivo específico 3: analisar a percepção de AEE dos servidores implicados na sua implementação e dos estudantes público-alvo em relação a esse serviço na UFCG.		
Documento interno	**Questionário**	**Observação participante**
A Resolução nº 11/2016 (Regimento Interno do NAI) não estabelece diretrizes para o AEE, alinhando-se a uma lacuna normativa sobre esse atendimento na educação superior por parte do MEC.	O segmento gestão compreende que o NAI disponibiliza o serviço de AEE. O segmento equipe multiprofissional compreende, não de forma unânime, o AEE como aqueles serviços prestados aos estudantes. O segmento docente aponta necessidade de formação sobre o tema AEE, o que se pode inferir que há uma compreensão parcial por parte desse segmento acerca da natureza conceitual do AEE. A percepção do segmento estudante, de forma majoritária, é no sentido de não conseguir diferenciar entre o serviço de natureza pedagógica (NAI) e aquele de natureza assistencial (Prac).	Embora o fluxo de atendimento aos estudantes esteja alinhado em todos os sete *campi*, há uma necessidade formativa para todos os participantes deste estudo em relação aos serviços de natureza pedagógica, com vista à promoção de eliminação de barreiras pedagógicas/metodológicas.
Objetivo específico 4: formular diretrizes para aperfeiçoar a oferta do AEE na UFCG		
Diretrizes apresentadas no Quadro 16.		

Fonte: autoria própria

Conforme demonstrado no Quadro 15, a pesquisa atingiu os objetivos postulados através do caminho metodológico percorrido, porém, os resultados apontam para outros fenômenos que poderão ser melhor investigados em trabalhos futuros, visto que, por motivo da delimitação da pesquisa, esses fenômenos não podem ser explorados.

4.1.5 Análise situacional: como o AEE tem sido implementado

Primeiramente, toma-se a compreensão de implementação como "aquela em que regras, rotinas e processos sociais são convertidos de intenções em ações" (Secchi, 2013, p. 55). Nesse sentido, implementar é colocar em prática a tomada de decisão, em termos de política

pública, conforme Secchi (2013, p. 57) explica, “a fase de implementação é aquela em que a administração pública se reveste de sua função precípua: executar as políticas públicas”. Ainda de acordo com Secchi (2013), a análise sobre o processo de implementação envolve sempre pessoas e organizações, com interesses e competências (técnicas, humanas, de gestão); relações entre as pessoas; regras formais e informais; recursos financeiros, materiais, políticos; e comportamentos variados.

Nesse sentido, a análise do processo de implementação do atendimento educacional especializado não pretendeu dar conta de todos os fenômenos e elementos constituintes da implementação. Conforme o que foi possível visualizar, perceber e compreender, esses elementos norteiam-se pela análise do processo de implementação como “forma de pesquisa, na qual o foco está centrado no processo de implementação *per se*, seus elementos, seus contornos, suas relações, seu desenvolvimento temporal” (Secchi, 2013, p. 57).

A partir das considerações normativo-legais e do referencial teórico acerca do atendimento educacional especializado, foi possível concluir que atendimento educacional especializado equivale à denominação de núcleo de acessibilidade das Ifes, para a política pública de educação especial, pois os núcleos de acessibilidade, inicialmente, foram estruturados com o objetivo de eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (Brasil, 2013).

Dessa forma, compreende-se que o AEE, de forma geral, possui duas dimensões: uma se refere à articulação entre os sujeitos ou setores com fins de disponibilização de recursos, serviços e parcerias; a outra diz respeito à natureza do atendimento individualizado compreendido como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e recursos pedagógicos prestados das seguintes formas: “a) complementar à formação dos estudantes público-alvo da educação especial; b) suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2011). Essas dimensões não são separadas, mas interdependentes para que se alcance a efetividade dos serviços do AEE para o estudante. A fim de obter uma melhor visualização dessas dimensões, elas estão apresentadas na Figura 14. Ressalta-se que a ordem de apresentação como sendo a número “1” e a outra como número “2” expressa apenas uma organização didática, não de hierarquia.

Figura 14 – Dimensões do AEE



Fonte: dados da pesquisa (2025).

Ao compreender essas duas dimensões do AEE, pode-se concluir que os dados indicam que o NAI/UFCG tem implementado a política do atendimento educacional especializado situado na dimensão 1, no que diz respeito às articulações e interlocuções setoriais e intersetoriais. Nessa dimensão, situam-se: a) o Programa Monitoria Inclusiva; b) o relatório das necessidades educacionais específicas enviados às coordenações de curso e aos docentes; c) as formações; d) o serviço de cuidador; e) os atendimentos individuais e especializados realizados pelas equipes multiprofissionais do Núcleo, entre outros serviços e ações cuja mediação volta-se para a promoção da participação acadêmica e autonomia do sujeito da educação especial na educação superior.

Em relação à dimensão 2, essa não se aplica ao NAI/UFCG, já que ela se refere ao atendimento educacional especializado materializado nas salas de recursos multifuncionais, predominantemente, embora tanto a dimensão 1 quanto a dimensão 2 estejam no cotidiano da educação básica (Borges, 2020) e se constituem interdependentes.

Nesse sentido, a natureza pedagógica presente na dimensão 1 não pode ser dissociada de suas ações ou serviços, e, no caso em estudo, a falta de profissionais pedagogos na composição da equipe multiprofissional do NAI/UFCG denota que a importância dessa natureza pedagógica não tem sido observada pela instituição. Nesse sentido, há a necessidade

de se incluir no planejamento estratégico do NAI e da SRH a alocação desses profissionais para que seja possível pensar sobre as condições de implantação do plano educacional individualizado (Borges, 2020) que considere as especificidades e finalidades da educação superior em relação às necessidades educacionais específicas do público-alvo da educação especial.

Ademais, nenhum documento normativo da UFCG menciona ou prevê o plano educacional individualizado e esse fator pode estar relacionado à concepção de atendimento educacional especializado na educação superior compreendida na "dimensão 1", conforme Figura 14. Nesse modelo proposto, o plano educacional individualizado perpassa as duas dimensões. Em um primeiro momento, insere-se na "dimensão 2", pois ele advém do atendimento educacional de forma individualizada, para, em um segundo momento, avançar em relação à dimensão 2, na articulação com família, docentes e demais profissionais para a viabilização da acessibilidade curricular.

Nesse cenário, compreende-se que, na educação superior, especificamente no que diz respeito ao NAI/UFCG, não se almeja replicar um modelo de atendimento educacional especializado conforme as diretrizes para a educação básica; no entanto, implementar programas ou ações sem considerar a "dimensão 2", contribui para uma implementação de serviços com prováveis lacunas de efetividade do serviço prestado e pode comprometer substancialmente o objetivo das políticas operacionais (Secchi, 2013).

Nesta seção, problematizamos o AEE ofertado na UFCG e como cada segmento envolvido no processo analisa o serviço de atendimento. Na próxima seção, apresentaremos o produto educacional proposta a partir da análise da problemática, considerando os objetivos e resultados desta pesquisa.

5 PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO

Nesta seção, será apresentado o produto técnico-tecnológico proposto após aplicar uma metodologia que pudesse identificar como é prestado o atendimento educacional especializado no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Universidade Federal de Campina Grande.

5.1 DIRETRIZES PARA O NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO

Ao considerar os resultados da pesquisa, este trabalho identificou que o atendimento educacional especializado (AEE), na condição de política pública, previsto em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, equivale, em termos legais e para fins de política pública, aos núcleos de acessibilidade nas Ifes (Brasil, 2011). Dessa forma, o NAI/UFCG é instituído como Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, e aparece apenas o termo "atendimento educacional" na Resolução que o instituiu. Nesse caso, o termo "atendimento educacional" consiste no atendimento educacional especializado, concebido como um serviço de atendimento individualizado ao estudante (Mazzotta, 2011).

Nesse contexto, o NAI/UFCG disponibiliza o atendimento educacional por meio de seus profissionais especializados com base no Programa Monitoria Inclusiva, mesmo sem uma diretriz normativa de competência do MEC. Nesta pesquisa, ao realizar a análise situacional, foram verificados problemas latentes em relação a essa disponibilização dos serviços no que diz respeito aos recursos humanos.

Como proposta de intervenção, considerada um dos objetivos deste trabalho, o estudo propõe elaborar diretrizes para o atendimento educacional especializado, compreendendo a expressão como política pública. Nesse sentido, pode-se compreender que esse objetivo equivale a "elaborar diretrizes para o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFCG". Considerando a finalidade de sua criação, espera-se que elas sejam revistas no que se refere à Resolução nº 11/2016, que instituiu o NAI e lança as diretrizes para a construção da Política de Inclusão e Acessibilidade, em andamento. As diretrizes propostas estão relacionadas aos problemas apontados na análise situacional, conforme apresentado no Quadro 16, a seguir.

Quadro 16 – Diretrizes para o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão

Diretrizes para o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFCG	
Problemas apontados na análise situacional	**Diretrizes propostas para constar da revisão da Resolução nº 11/2016 e da Política de Inclusão e Acessibilidade.**
Atendimento ao público-alvo do NAI	Revisão da Resolução nº 11/2016 (Regimento Interno do NAI) para atualização da sua estrutura organizacional para fins de atendimento das necessidades educacionais específicas demandadas pelo seu público-alvo. Essa revisão deve dialogar com a construção da política de inclusão, que se encontra na fase de planejamento, elaboração e discussão pelos Grupos de Trabalhos já instituídos pela Reitoria (Portaria nº 91, de 9 de junho de 2025).
Sobrecarga de trabalho	Firmar colaboração com a SRH e Reitoria para o cumprimento do Decreto nº 5.825/2006, que traz a necessidade de que toda Instituição Federal de Ensino (IFE) implante um processo de identificação e análise da força de trabalho, o **dimensionamento**. [...] III - adequação do quadro de pessoal às demandas institucionais. [...] I - dimensionamento das necessidades institucionais de pessoal, com definição de modelos de alocação de vagas que contemple a realidade da instituição;
Equipes multiprofissionais com atribuições na Assistência Estudantil e no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão	Com base no trabalho de dimensionamento realizado pela SRH e mediante consulta prévia formal, remover, conforme viabilidade organizacional e de pessoal, os servidores que atuam com as demandas do NAI para sua UORG, a fim de formar, assim, uma equipe própria.
Recursos humanos limitados	A mesma diretriz para **dimensionamento**. A UORG do NAI contém apenas 6 servidores alocados.
Infraestrutura ainda parcialmente inacessível	Prever, na Política de Inclusão, colaboração na construção no Plano de Desenvolvimento Institucional de objetivos e metas para uma universidade acessível.
Falta de gratificação ou valorização proporcional à complexidade do trabalho desenvolvido	Instituir, na revisão da Resolução nº 11/2016, a previsão de função gratificada para as funções designadas.
Baixa integração com setores administrativos e acadêmicos em algumas unidades	Prever, na Política de Inclusão, colaboração com a SRH para curso de formação com a temática da inclusão, com foco na mitigação das diversas barreiras, com previsão no Plano de Desenvolvimento Pessoal da SRH.

Carência de orçamento próprio para aquisições específicas de tecnologia assistiva	Instituir, na revisão da Resolução 11/2016, a participação no planejamento orçamentário junto às Pró-reitorias e direções de centro e alocação. Além de lotar um servidor técnico-administrativo no cargo de Administrador no NAI.
Resistência atitudinal por parte de alguns segmentos da comunidade acadêmica	Prever, na Política de Inclusão, colaboração com a SRH para curso de formação com a temática da inclusão, com foco na mitigação das diversas barreiras, com previsão no Plano de Desenvolvimento Pessoal da SRH.
Sobrecarga de demandas sem proporcional reforço estrutural e financeiro	A mesma diretriz para **dimensionamento** e instituição de funções gratificadas.
Impossibilidade de implantar o plano educacional individualizado.	Instituir, na Revisão da Resolução nº 11/2016, considerando a Política de Inclusão, uma divisão pedagógica com atuação em parceria com a Pró-Reitoria de Ensino, para fins de planejamento e implementação dessa ação pedagógica além de outras ações pedagógicas alinhadas à promoção da educação especial na perspectiva inclusiva.
Pouca capacitação para os orientadores de Monitoria Inclusiva	Prever, na Política de Inclusão, colaboração com a SRH para curso de formação com a temática da inclusão especificamente para os participantes do Programa Monitoria Inclusiva.
Falta de estrutura nos centros para promover a inclusão	Prever, na Política de Inclusão, um planejamento de uma matriz orçamentária específica para os centros de ensino implementarem ações de inclusão e acessibilidade.
Serviço de Tradução Interpretação de Libras não vinculados ao NAI	Promover um diálogo entre Reitoria e UAL para fins de vinculação do serviço ao NAI.

Fonte: autoria própria

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atendimento educacional especializado na educação superior tem se constituído um desafio tanto do ponto de vista de concepção quanto de implementação. Conforme o levantamento inicial da revisão da literatura sobre esse tema tem revelado, trata-se de um cenário de poucas pesquisas sobre o AEE na educação superior.

Conquanto o AEE na educação básica se constitua consolidado do ponto de vista da implementação da política de educação especial na perspectiva inclusiva, na educação superior, conforme a revisão da literatura e os resultados deste estudo de caso, há uma previsão legal sem diretrizes específicas que objetivem como o AEE deve ser implementado nesse nível de ensino. Usa-se o termo "deve" em referência à previsão legal apresentada neste trabalho.

Contudo, a previsão legal não é suficiente, para fins de implementação, caso o ciclo de políticas públicas não seja observado, especificamente em relação ao problema público, a agenda e soluções, em cada instituição. É o que se observa nesse processo de institucionalização dos núcleos de acessibilidade das universidades que, em um primeiro momento – em termos legais, para a política pública de educação –, equiparam-se ao serviço do AEE da educação básica, em suas finalidades, qual seja, promover uma educação especial na perspectiva inclusiva. Na prática, no entanto, cada nível de ensino exige uma estruturação específica, visto que a organização e a finalidade dos dois níveis de ensino são deveras distintas, portanto, não se poderia pensar que um modelo (solução) de AEE da educação básica seja replicável na educação superior.

A partir dessa discussão, este trabalho buscou responder à pergunta: como o atendimento educacional especializado é implementado na UFCG? A busca pela resposta foi expressa nos objetivos específicos, quais sejam: a) identificar e discutir as concepções legais acerca do AEE na UFCG; b) descrever políticas, programas e serviços que envolvem o AEE na UFCG; c) analisar a percepção de AEE dos servidores implicados na sua implementação e dos estudantes público-alvo em relação a esse serviço na UFCG; e d) formular diretrizes para aperfeiçoar a oferta do AEE na UFCG. A partir do caminho metodológico percorrido e dos resultados obtidos, pode-se concluir que foi possível responder à pergunta de pesquisa, embora com limitações.

Ao se fazer a indagação postulada como problema de pesquisa, considerou-se exatamente a previsão legal. Ao fazer a investigação a partir deste estudo de caso, os resultados mostraram que o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, advindo desse contexto supralegal e do Decreto nº 7.611/2011, estrutura-se para atender às orientações do Programa Incluir, que traz

como concepção uma institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior (Ifes) baseada na disponibilização de recursos que visam a eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência. Essas orientações do Programa Incluir estão alinhadas a apenas à dimensão 1, em detrimento da dimensão 2, conforme apresentado na Figura 14.

Nesse sentido, o atendimento educacional especializado é implementado como núcleos de acessibilidade. Essa concepção se distingue da educação básica principalmente pela organização e disponibilização dos serviços, que visam à remoção de barreiras e à autonomia do sujeito, como uma das finalidades da educação superior, qual seja, "a formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho e a sociedade" (Brasil, 1996).

Assim, tanto em termos de concepção teórica de desenvolvimento humano e aprendizagem inerentes a uma educação especial numa perspectiva inclusiva quanto em matéria de direito de uma educação inclusiva e equitativa e de qualidade e oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, o direito positivo aos serviços do AEE não se difere do que ocorre na educação básica, embora as finalidades da educação superior e a configuração do ambiente universitário modulem esse serviço a ponto de configurá-lo como "outro" (observação participante do pesquisador-observador).

Nesse "outro", cabe destacar o papel do Programa Monitoria Inclusiva na UFCG, que tem por objetivo promover a acessibilidade pedagógica a partir do apoio pedagógico prestado por estudantes de graduação em formação sob orientação do orientador de monitoria inclusiva e da equipe multiprofissional do NAI. Com base nesse serviço, é realizada a mediação no processo de ensino e aprendizagem, em colaboração com as coordenações de curso e os docentes das disciplinas, com foco na remoção das diversas barreiras, apesar de constantes tensões inerentes a essa mediação, provavelmente pela forte incidência de barreiras atitudinais, como apresentado no percurso deste trabalho. Nesse sentido, o Programa Monitoria Inclusiva, como vem sendo implementado, reúne elementos caracterizadores do serviço do AEE, todavia, sem um referencial do ponto de vista espacial, como a Sala de Recursos Multifuncionais presente nas diretrizes para a educação básica.

Outro elemento caracterizador do serviço do AEE presente no NAI é o atendimento individualizado disponibilizado pelas equipes multiprofissionais aos estudantes cadastrados nesse Núcleo. Esse atendimento diz respeito às orientações acadêmicas/pedagógicas (realizada por pedagogos e técnicos em assuntos educacionais), acompanhamento psicológico/educacional (com psicólogos) e acompanhamento do serviço social (com

assistentes sociais). Outras demandas de acessibilidade são atendidas pelos revisores de textos braille, transcritores de textos braille, tradutores intérpretes de Libras.

Salienta-se que, como apresentado no percurso da pesquisa, das sete equipes multiprofissionais atuantes no NAI/UFCG (uma equipe em cada um dos sete *campi*), em apenas um deles conta-se com o profissional pedagogo. Há a expectativa de provimento desses profissionais para compor as equipes, uma vez que há concurso vigente, homologado ainda no ano de 2025. Esses profissionais são fundamentais para o atendimento individualizado voltado para a remoção de barreiras pedagógicas/metodológicas, por exemplo, a instituição do plano educacional individualizado (PEI), ainda não implantado de forma geral ao público-alvo da educação especial; bem como para fortalecer a promoção de uma cultura organizacional inclusiva.

Ainda em relação às equipes multiprofissionais, com exceção da equipe do Campus Campina Grande, estas estão administrativamente lotadas na Direção de Centro de cada Campus, vinculando-se à Prac no que se refere às demandas da assistência estudantil da UFCG. Com isso, essas equipes também atuam no Setor de Apoio Local, assim compreendido como o NAI de cada Campus fora da Sede, para fins das demandas de acessibilidade e inclusão, de acordo com o material documental e os enunciados dos participantes.

Em relação à contribuição dos participantes para esta pesquisa, no segmento gestão e equipe multiprofissional, destaca-se a percepção da barreira atitudinal como um grande desafio. Essa barreira se apresenta como ameaça (na matriz swot) na consolidação da política de inclusão e acessibilidade, conforme aponta esse segmento.

No que se refere aos serviços disponibilizados aos estudantes cadastrados no NAI, os de competência do NAI são percebidos pela maioria dos estudantes como sendo efetivos em relação às demandas apresentadas. Nesse cenário, a Prac ocupa um lugar de destaque em relação à assistência estudantil prestada aos estudantes observando os critérios da PNAES.

Por sua vez, o segmento docente destaca a necessidade de formação sobre educação especial na perspectiva inclusiva tanto em relação à função específica de orientação de monitoria inclusiva quanto em relação aos docentes da instituição de forma geral. Considera-se, portanto, que o aspecto formação de todos os participantes do Programa Monitoria Inclusiva é uma ação essencial a ser implementada, conforme os enunciados dos docentes, da equipe multiprofissional, da gestão do NAI e dos estudantes atendidos pelo referido Programa. A barreira atitudinal apontada por todos os segmentos de forma veemente como ameaça à garantia do direito à inclusão e acessibilidade pode ser mais investigada em trabalhos futuros.

Não se pretendeu esgotar todas as possibilidades de compreensão deste estudo de caso, de modo que ele poderá ser retomado a partir das delimitações da pesquisa e as limitações inerentes ao ponto de vista do pesquisador-observador em relação aos dados apresentados. Apesar disso, pode-se afirmar que os serviços de AEE, como política pública de educação, estão estruturados em núcleos de acessibilidade na educação superior. No caso analisado, ele se reflete em todas as ações com a finalidade de mitigação das diversas barreiras, sobretudo as atitudinais, pedagógicas e metodológicas. Tais ações diferem-se dos serviços do AEE na educação básica no aspecto finalístico da educação superior.

Nesse processo, a falta de uma política de inclusão e acessibilidade – que, no momento deste trabalho, encontra-se em construção – e os recursos humanos escassos no NAI, como foi apresentado durante o percurso da pesquisa, limitam a atuação do NAI e, por conseguinte, pode-se percebê-lo como carente de avanços na área da educação especial e inclusiva, conforme as orientações e finalidades do Programa Incluir. Esse resultado dialoga com o estado da literatura sobre o AEE na educação superior. Apesar de poucos estudos sobre esse tema, eles têm mostrado um cenário problemático para a implementação da política de inclusão e acessibilidade comum entre esses núcleos de acessibilidade.

Este trabalho se insere na discussão sobre o AEE na educação superior e o compreende como equivalente ao NAI, em termos legais. Falar de AEE na educação superior é falar de núcleo de acessibilidade, como previsto no Decreto nª 7.611/2011. No entanto, sem uma diretriz específica nacional, como tem ocorrido na educação básica, ao NAI/UFCG coube se estruturar com base no documento orientador do Programa Incluir e na autonomia administrativa da Universidade, na condição de autarquia.

Nesse contexto, o NAI/FCG tem disponibilizado serviços e ações com foco na mitigação de barreiras, mas a gestão universitária ainda precisa centrar esforços para o redimensionamento da força de trabalho para o NAI, visto que há essa carência de recursos humanos incompatível com as demandas de trabalho, conforme os enunciados dos participantes apontam. Isso se constitui um fator de risco para a consolidação de qualquer política pública.

Para além das orientações e finalidades do Programa Incluir, o NAI deve contemplar, em seu planejamento estratégico, ações ou programas que contemplem a educação especial para o trabalho, que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN/1996), visa à efetiva integração na vida em sociedade do público-alvo da educação especial. Para isso, as equipes multiprofissionais dos *campi* precisam ser fortalecidas com os profissionais pedagogos. Atualmente, faltam, no mínimo 4 profissionais, conforme a portaria de designação de

composição dessas equipes, além da ausência de uma política de permanente redimensionamento da força de trabalho

A partir dessa constatação, este trabalho espera contribuir para com as resolutividades a ser planejadas pela gestão da UFCG e do NAI para o fortalecimento dos serviços de inclusão e acessibilidade, notadamente no que é apontado no Produto Técnico-Tecnológico. Ademais, as lacunas deste trabalho são refletidas pela complexidade do problema de pesquisa. Dessa forma, recomenda-se que outros estudos possam investigar outras perspectivas não contempladas, como a cultura organizacional inclusiva em relação às barreiras atitudinais, a avaliação específica do Programa Monitoria Inclusiva ou a ação de mediação inerente a esse programa que envolve estudante atendido, monitor inclusivo e professor orientador de monitoria inclusiva. Outro aspecto limitador do trabalho foi a baixa adesão dos participantes, que não possibilitou uma visão maior do fenômeno.

REFERÊNCIAS

AGENDA 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. **Nações Unidas Brasil**, 15 set. 2015. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel. Acesso em: 22 ago. 2024.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARNAIS, M. A. O. **Alteridade e reconhecimento acadêmico no atendimento educacional especializado no ensino superior**. 2021. 310 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.

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

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Gen LTC, 2004.

BORGES, C. S. **Atendimento educacional especializado na escola comum como ação pedagógica favorecedora da educação inclusiva**. Curitiba: Appris, 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 15 mar. 2024

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 15 mar. 2024.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 15 mar. 2024.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 2 out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9.522 de 8 de outubro de 2018**. Promulga o Tratado de Marraqueche para Facilitar o Acesso a Obras Publicadas às Pessoas Cegas, com Deficiência Visual ou com Outras Dificuldades para Ter Acesso ao Texto Impresso, firmado em Marraqueche, em 27 de junho de 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9522.htm. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. **BDTD**, [2025?]. Disponível em https://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em 11 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras Providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 mar. 2024.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 8 set. 2024.

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. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm. Acesso em: 15 ago 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024**. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.914-de-3-de-julho-de-2024-569928638. Acesso em: 10 ago 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 out 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESu-2013**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/busca-geral/241-programas-e-acoes-1921564125/programa-incluir-1713523704/12257-programa-incluir. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 131, de 28 de junho de 2017**. Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais. Disponível em: https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=1051. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 389, de 23 de março de 2017**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. Disponível em: https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=24. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-ceb-2001. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 1 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: SEESP/MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view. Acesso em: 1 dez. 2023.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ARAÚJO, R. C. T.; AMORIM, G. C. Atendimento Educacional Especializado: revisão bibliográfica em base nacional. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 30, n. 1, p. 68-83, 2015. Disponível em: https://ojs.unifor.br/rh/article/view/4749. Acesso em: 30 jun. 2024.

CORREIA, V. C. **Atendimento Educacional Especializado no ensino superior**: formação continuada de professores na perspectiva da deficiência visual. 2022. 141 f. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DADOS Abertos. **Pró-Reitoria de Ensino UFCG**, 1 set. 2025. Disponível em: https://pre.ufcg.edu.br/pre/dados-abertos. Acesso em: 1 set. 2025.

DANTAS, N. M. R. **A inclusão dos estudantes com deficiência no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal De Campina Grande**: desafios e possibilidades. 2017. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

DUARTE, E. R.; DANTAS, A. C.; QUEIROZ, F. M. de; RIBEIRO, R. M.; SILVA, T. F. C. Análise das publicações da revista brasileira de políticas públicas (2020-2021): um olhar sobre os problemas públicos tematizados. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, São Paulo, v. 7, n. 14, p. e14958, 2024. Disponível em: https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/958. Acesso em: 30 out. 2025

DYE, T. R. **Understanding public policy**. 15. ed. Boston: Longman, 2017.

EVARISTO, F. L.; ASNIS, V. P.; CARDOSO, P. A. O Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior: relatos de experiência. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [*s. l.*], v. 11, n. 1, p. 346-361, 2022. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/64913. Acesso em: 30 out. 2025.

FIGUEIRA, E. **As pessoas com deficiência na História do Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2021.

FUNDADORA. **Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha**, [2025?]. Disponível em: https://icpac.com.br/fundadora. Acesso em: 30 out. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Gov.br**, [2024]. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/ Acesso em: 1 mar. 2024.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MADRUGA, R. S. **O Atendimento Educacional Especializado na educação superior**. 2019. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

MARTINS, M. H. V.; MELO, F. L. V.; MARTINS, C. Serviços para estudantes com deficiências nas universidades: dificuldades e desafios. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e27022, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/RgVpF6Sy5Gbhd5DM5WRb3QN/#. Acesso em: 2 out. 2023.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, F. R. L. V.; MELO JUNIOR, A. F. Política de Inclusión y Accesibilidad de la Universidade Federal de Rio Grande do Norte: orígenes y perspectiva. **Archivos De Ciencias De La Educación**, [*s. l.*], v. 16, n. 22, p. e112, 2022. Disponível em: https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/archivose112. Acesso em: 13 out. 2023.

MENEZES, E. T; SANTOS, T. H. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix, 2001.

PEREIRA, D. F. **Atendimento educacional especializado na educação superior**: ações do núcleo de acessibilidade da UFSM. 2021. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

ROZA, B. M. **Atendimento educacional especializado no ensino superior**: Universidade Federal do Rio Grande do Sul em foco. 2020. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

RUIZ, L. C. **Atendimento educacional especializado na universidade**: políticas, práticas de ensino e trajetória de um estudante com deficiência visual. 2022. 138 f. Tese. (Doutorado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.

SECCHI, L. **Análise de políticas públicas**: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções. São Paulo: Cengage Learning, 2021.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SILVA, C. R. **Políticas educacionais**: deficiência e o modelo social. São Paulo: Ícone, 2023.

UFCG. UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Portaria nº 53, de 15 de maio de 2023b**. Designa os membros dos setores de apoio local do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI, nos Campi da UFCG. Disponível em: https://portal.ufcg.edu.br/phocadownload/userupload/Boletim_de_servico/boletim%20de%20Servio%20-%202023%2031.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

UFCG. UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Portaria R/SRH nº 1.473, de 11 de julho de 2025**. Provimento de cargos. Disponível em: https://in.gov.br/leiturajornal?data=14-07-2025&secao=do2&org=Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o&org_sub=Universidade%20Federal%20de%20Campina%20Grande. Acesso em: 5 set. 2025.

UFCG. UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Portaria Reitoria nº 86, de 30 de setembro de 2022**. Regulamenta o Programa de Monitoria Inclusiva da Universidade Federal de Campina Grande e dá outras providências. Disponível em: https://portal.ufcg.edu.br/phocadownload/userupload/Boletim_de_servico/boletim%20de%20servio%20-%2057%202022.pdf. Acesso em: 2 ago. 2025.

UFCG. UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Resolução nº 04/2023a**. Aprova as alterações efetuadas no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, e dá outras providências. Disponível em: https://www.sods.ufcg.edu.br/index.php/legislacao/regimentos-e-estatuto/322-pdi-2020-2025. Acesso em: 1 jun. 2024.

UFCG. UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Resolução nº 11, de 31 de maio de 2016**. Cria o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, como Órgão Suplementar vinculado à Reitoria, e dá outras providências. Disponível em https://ccta.ufcg.edu.br/images/arquivos/res_11-2016.pdf. Acesso em 1 jun. 2024.

VIEIRA, A. C. O.; SILVA, J. Y. O instituto de cegos do Rio Grande do Norte (Ierc) e a inclusão de sujeitos cegos nos processos educacionais. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10. 2024, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize, 2024. p. 1-12. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/112223. Acesso em: 5 set. 2025.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2011.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO A

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública – Em Rede - PROFIAP
Centro de Ciências Jurídicas e Sociais – CCJS
Campus Sousa/PB

Título da dissertação:

Atendimento educacional especializado no ensino superior: concepção e implementação na Universidade Federal de Campina Grande.

Objetivos:

- **1**. Identificar e discutir as concepções legais acerca do AEE na UFCG;
- **2**. Descrever as políticas, programas e serviços que envolvem o AEE na UFCG;
- **3**. Analisar a concepção e percepção de AEE dos servidores/gestores implicados na sua implementação e dos estudantes público-alvo em relação a esse serviço na UFCG;
- **4**. Formular diretrizes para aperfeiçoar a oferta do AEE na UFCG.

Senhores e senhoras,

Cordialmente, ao tempo que cumprimento vossas senhorias, vos convido para participar da pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública, a qual, conforme os objetivos formulados, passa a contar com a participação da equipe multiprofissional que atua no NAI-UFCG. Destaca-se que não há a perspectiva de respostas certas ou erradas. Sua participação é valorosa. Assegura-se a confidencialidade na participação e a conduta ética em todas as fases da pesquisa, conforme a legislação vigente. Ressalta-se que esta pesquisa se baseia na Agenda 20230 para o Desenvolvimento Sustentável e pretende contribuir para o quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS), o qual objetiva assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (ONU, 2015).

Agradeço, antecipadamente.
Elias Ribeiro Duarte

Questão 1. Quanto tempo de efetivo exercício na UFCG? (Esta questão considera aspectos organizacionais, conforme Gil, 2016.)

Resposta:

_____
_____
_____

Questão 2. Quanto tempo de atuação na equipe multiprofissional do NAI? (Esta questão considera aspectos organizacionais, conforme Gil, 2016.)

Resposta: _____ _____
Questão 3. Quais os serviços disponibilizados pelo NAI - ou outros órgãos da UFCG, ou através de parcerias - aos estudantes público-alvo da educação especial? (Esta questão se refere aos objetivos 1 e 2, e norteia-se pelos estudos de Correia, 2022; Ruiz, 2022; Arnais, 2021; Pereira, 2021; Roza, 2020; Madruga, 2019; Borges 2020; Secchi, 2013, 2021; Dye, 2017.)
Resposta: _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____
Questão 4. Quais são os serviços relacionados ao AEE realizados por você? (Esta questão se refere aos objetivos 1, 2 e 3 e norteia-se pelos estudos de Correia, 2022; Ruiz, 2022; Arnais, 2021; Pereira, 2021; Roza, 2020; Madruga, 2019; Borges 2020; Secchi, 2013, 2021; Dye, 2017.)
Resposta: _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____
Questão 5. No caso hipotético seguinte, analise e apresente as orientações/informações para o estudante do caso hipotético: a) Situação/contexto: Um <u>estudante</u> do curso de Administração, não cotista e está no primeiro período letivo, chega ao NAI e leva seu laudo e seu documento de identificação oficial com foto. No seu laudo consta a declaração de pessoa com deficiência, com a classificação do tipo deficiência visual: baixa visão. Ele, presencialmente, pergunta o que o NAI pode fazer para auxiliá-lo, pois está com dificuldades de aprendizagem no curso de Administração, o que resultou em notas baixas nas primeiras atividades avaliativas e, com isso, tem estado muito preocupado e ansioso, segundo relata esse <u>estudante</u>. Você é o servidor que está atendendo esse <u>estudante</u>. Quais informações/orientações você, enquanto equipe do NAI, prestaria a esse <u>estudante</u>? (Esta questão se refere aos objetivos 1, 2 e 3, e norteia-se

pelos estudos de Correia, 2022; Ruiz, 2022; Arnais, 2021; Pereira, 2021; Roza, 2020; Madruga, 2019; Borges 2020; Secchi, 2013, 2021; Dye, 2017.)
Resposta: _____ _____ _____ _____ _____ _____

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO B

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública – Em Rede - PROFIAP
Centro de Ciências Jurídicas e Sociais – CCJS
Campus Sousa/PB

Título da dissertação:

Atendimento educacional especializado no ensino superior: concepção e implementação na Universidade Federal de Campina Grande.

Objetivos:

- **1**. Identificar e discutir as concepções legais acerca do AEE na UFCG;
- **2**. Descrever as políticas, programas e serviços que envolvem o AEE na UFCG;
- **3**. Analisar a concepção e percepção de AEE dos servidores/gestores implicados na sua implementação e dos estudantes público-alvo em relação a esse serviço na UFCG;
- **4**. Formular diretrizes para aperfeiçoar a oferta do AEE na UFCG.

Senhores e senhoras,

Cordialmente, ao tempo que cumprimento vossas senhorias, vos convido para participar da pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública, a qual, conforme os objetivos formulados, passa a contar com a participação da equipe multiprofissional que atua no NAI-UFCG. Destaca-se que não há a perspectiva de respostas certas ou erradas. Sua participação é valorosa. Assegura-se a confidencialidade na participação e a conduta ética em todas as fases da pesquisa, conforme a legislação vigente. Ressalta-se que esta pesquisa se baseia na Agenda 20230 para o Desenvolvimento Sustentável e pretende contribuir para o quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS), o qual objetiva assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (ONU, 2015).

Agradeço, antecipadamente
Elias Ribeiro Duarte

Questão 1. O Atendimento educacional especializado está previsto nos atos normativos da instituição? Se sim, qual (is) documento (s)? (Esta se refere aos objetivos 1 e 2 e norteia-se pelos estudos de Correia, 2022; Ruiz, 2022; Arnais, 2021; Pereira, 2021; Roza, 2020; Madruga, 2019; Borges 2020; Secchi, 2013, 2021; Dye, 2017.)

Resposta:

_____

_____

_____ _____
Questão 2. Em caso positivo à questão anterior, a quem é disponibilizado o serviço do AEE, isto é, quem é seu público-alvo? (Esta questão se refere aos objetivos 1 e 2, e norteia-se pelos estudos de Correia, 2022; Ruiz, 2022; Arnais, 2021; Pereira, 2021; Roza, 2020; Madruga, 2019; Borges 2020; Secchi, 2013, 2021; Dye, 2017.)
Resposta: _____ _____
Questão 3. Ao considerar o serviço do AEE na educação superior, no âmbito da superação das barreiras pedagógicas, como o NAI tem disponibilizado esse atendimento em relação aos recursos pedagógicos? (Esta questão se refere aos objetivos 1, 2 e 3 e norteia-se pelos estudos de Correia, 2022; Ruiz, 2022; Arnais, 2021; Pereira, 2021; Roza, 2020; Madruga, 2019; Borges 2020; Secchi, 2013, 2021; Dye, 2017; Dantas, 2017)
Resposta: _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____
Questão 4. Ao considerar o serviço do AEE na educação superior, no âmbito da superação das diversas barreiras, como o NAI tem disponibilizado serviços que impliquem na permanência dos estudantes em condição de pessoa com deficiência? (considerar todos os serviços, ações, disponibilização de recursos tecnológicos etc.) (Esta questão se refere aos objetivos 1, 2 e 3 e norteia-se pelos estudos de Correia, 2022; Ruiz, 2022; Arnais, 2021; Pereira, 2021; Roza, 2020; Madruga, 2019; Borges 2020; Secchi, 2013, 2021; Dye, 2017, Dantas, 2017)
Resposta: _____ _____ _____ _____ _____ _____
Questão 5. Ao considerar o planejamento estratégico institucional, um dos recursos que pode ser utilizado para auxiliar nesse planejamento é a ferramenta de gestão conhecida como matriz *SWOT*. *SWOT* é um acrônimo da língua inglesa: *Strenghts* (forças), Weaknesses (Fraqueza), Opportunities (oportunidade) e *Threats* (ameaças). Essa ferramenta de gestão auxilia organizações/instituições na identificação de pontos fortes e fracos, assim como, as oportunidades e ameaças. Ao refletir sobre o contexto

institucional do NAI, o que pode ser apontado como pontos fortes e fracos, assim como, o que pode ser identificado como oportunidades e ameaças? **(**Esta questão se refere aos objetivos 1, 2 e 3 e 4, e norteia-se pelos estudos de Correia, 2022; Ruiz, 2022; Arnais, 2021; Pereira, 2021; Roza, 2020; Madruga, 2019; Borges 2020; Gil, 2016, Secchi, 2013, 2021; Dye, 2017)
Resposta: _____ _____ _____

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO C

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública – Em Rede - PROFIAP
Centro de Ciências Jurídicas e Sociais – CCJS
Campus Sousa/PB

Título da dissertação:

Atendimento educacional especializado no ensino superior: concepção e implementação na Universidade Federal de Campina Grande.

Objetivos:

- **1**. Identificar e discutir as concepções legais acerca do AEE na UFCG;
- **2**. Descrever as políticas, programas e serviços que envolvem o AEE na UFCG;
- **3**. Analisar a concepção e percepção de AEE dos servidores/gestores implicados na sua implementação e dos estudantes público-alvo em relação a esse serviço na UFCG;
- **4**. Formular diretrizes para aperfeiçoar a oferta do AEE na UFCG.

Senhores e senhoras,

Cordialmente, ao tempo que cumprimento vossas senhorias, vos convido para participar da pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública, a qual, conforme os objetivos formulados, passa a contar com a participação da equipe multiprofissional que atua no NAI-UFCG. Destaca-se que não há a perspectiva de respostas certas ou erradas. Sua participação é valorosa. Assegura-se a confidencialidade na participação e a conduta ética em todas as fases da pesquisa, conforme a legislação vigente. Ressalta-se que esta pesquisa se baseia na Agenda 20230 para o Desenvolvimento Sustentável e pretende contribuir para o quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS), o qual objetiva assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (ONU, 2015).

Agradeço, antecipadamente
Elias Ribeiro Duarte

Questão 1. Quanto tempo de efetivo exercício na UFCG? (Esta questão se refere ao objetivo 3 e considera aspectos organizacionais, conforme Gil, 2016.)

Resposta:

_____
_____
_____
_____

Questão 2. A qual Unidade Acadêmica a Sra./o Sr./você está vinculado, institucionalmente? (Esta questão se refere ao objetivo 3 e considera aspectos organizacionais, conforme Gil, 2016.)
Resposta: _____ _____
Questão 3. De acordo com a Portaria nº 86, de 30 de setembro de 2022, que regulamenta o Programa de Monitoria Inclusiva da Universidade Federal de Campina Grande e dá outras providências, do Capítulo II - dos participantes do Programa de Monitoria Inclusiva, o Art. 7º, inciso III, indica como participantes os(as) orientadores(as) de monitoria. Há quanto tempo a Sra./o Sr./você atua como orientadora(o) no Programa de Monitoria Inclusiva? (Esta questão se refere ao objetivo 3 e considera aspectos organizacionais, conforme Gil, 2016.)
Resposta: _____ _____ _____
Questão 4. Ainda em relação ao Programa de Monitoria Inclusiva mencionado na questão 3, comente algum/alguns ponto(s) forte(s) e algum/alguns ponto(s) fraco(s), de acordo com sua percepção. (Esta questão se refere aos objetivos 1, 2 e 3 e norteia-se pelos estudos de Correia, 2022; Ruiz, 2022; Arnais, 2021; Pereira, 2021; Roza, 2020; Madruga, 2019; Borges 2020; Gil, 2016; Secchi, 2013, 2021; Dye, 2017.)
Resposta: _____ _____ _____ _____
Questão 5. Ao considerar o serviço do atendimento educacional especializado na educação superior, no âmbito da superação das barreiras pedagógicas, comente a sua percepção sobre esse serviço na UFCG, em relação aos recursos pedagógicos. (Esta questão se refere aos objetivos 1, 2 e 3 e norteia-se pelos estudos de Correia, 2022; Ruiz, 2022; Arnais, 2021; Pereira, 2021; Roza, 2020; Madruga, 2019; Borges 2020; Dye, 2017; Brasil, 2011; Secchi, 2013, 2021.)
Resposta: _____ _____ _____

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO D

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública – Em Rede - PROFIAP
Centro de Ciências Jurídicas e Sociais – CCJS
Campus Sousa/PB

Título da dissertação:

Atendimento educacional especializado no ensino superior: concepção e implementação na Universidade Federal de Campina Grande.

Objetivos:

- **1**. Identificar e discutir as concepções legais acerca do AEE na UFCG;
- **2**. Descrever as políticas, programas e serviços que envolvem o AEE na UFCG;
- **3**. Analisar a concepção e percepção de AEE dos servidores/gestores implicados na sua implementação e dos estudantes público-alvo em relação a esse serviço na UFCG;
- **4**. Formular diretrizes para aperfeiçoar a oferta do AEE na UFCG.

Senhores e senhoras,

Cordialmente, ao tempo que cumprimento vossas senhorias, vos convido para participar da pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública, a qual, conforme os objetivos formulados, passa a contar com a participação da equipe multiprofissional que atua no NAI-UFCG. Destaca-se que não há a perspectiva de respostas certas ou erradas. Sua participação é valorosa. Assegura-se a confidencialidade na participação e a conduta ética em todas as fases da pesquisa, conforme a legislação vigente. Ressalta-se que esta pesquisa se baseia na Agenda 20230 para o Desenvolvimento Sustentável e pretende contribuir para o quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS), o qual objetiva assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (ONU, 2015).

Agradeço, antecipadamente
Elias Ribeiro Duarte

Questão 1. Quanto período letivo de entrada na UFCG? (Esta questão se refere ao objetivo 3.)

Resposta:

_____

Questão 2. Qual o seu curso na UFCG? (Esta questão se refere ao objetivo 3.)

Resposta:

_____

Questão 3. Você é pessoa em condição de deficiência, transtornos do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação? Qual?. (Esta questão se refere ao objetivo 3 e norteia-

se pelos estudos de Correia, 2022; Ruiz, 2022; Arnais, 2021; Pereira, 2021; Roza, 2020; Madruga, 2019; Borges 2020; Secchi, 2013, 2021; Dye, 2017; Brasil, 2011.)
Resposta: _____ _____
Questão 4. Você é um(uma) estudante cadastrado(a) no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão. O que você, geralmente, solicita ao NAI em termos de serviços? (Esta questão se refere ao objetivo 3 e norteia-se pelos estudos de Correia, 2022; Ruiz, 2022; Arnais, 2021; Pereira, 2021; Roza, 2020; Madruga, 2019; Borges 2020; Secchi, 2013, 2021; Dye, 2017; Brasil, 2011.)
Resposta: _____ _____ _____
Questão 5. Em relação a sua solicitação (ou solicitações) cite/comente qual (ou quais) foi (foram) atendida(s) ou qual (ou quais) não foi (foram) atendida(s). (Esta questão se refere ao objetivo 3 e norteia-se pelos estudos de Correia, 2022; Ruiz, 2022; Arnais, 2021; Pereira, 2021; Roza, 2020; Madruga, 2019; Borges 2020; Secchi, 2013, 2021; Dye, 2017; Brasil, 2011.)
Resposta: _____ _____ _____
Questão 6. De quais serviços, programas, auxílios você faz parte? (Considere o Programa de Monitoria Inclusiva, auxílios da PRAC e outros.) (Esta questão se refere aos objetivos 2 e 3 e norteia-se pelos estudos de Correia, 2022; Ruiz, 2022; Arnais, 2021; Pereira, 2021; Roza, 2020; Madruga, 2019; Borges 2020; Secchi, 2013, 2021; Dye, 2017; Brasil, 2011.)
Resposta: _____ _____ _____
Questão 7. De acordo com suas necessidades educacionais específicas, avalie cada um dos programas, auxílios, ou outros que você citou na questão 6. Uma sugestão: você pode avaliar considerando o que está bom e o que precisa melhorar. Esta questão se refere ao objetivo 3 e norteia-se pelos estudos de Correia, 2022; Ruiz, 2022; Arnais, 2021; Pereira, 2021; Roza, 2020; Madruga, 2019; Borges 2020; Secchi, 2013, 2021; Dye, 2017; Brasil, 2011.)
Resposta: _____ _____