



**PRÓ - REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANDRÉ ROSA

**SERVIÇOS DE APOIO PSICOPEDAGÓGICO E DE ACESSIBILIDADE AO
DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR**

Presidente Prudente–SP
2026



**PRÓ - REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANDRÉ ROSA

**SERVIÇOS DE APOIO PSICOPEDAGÓGICO E DE ACESSIBILIDADE AO
DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Carmen Lúcia Dias.
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos.

Presidente Prudente–SP
2026

Catálogo Internacional de Publicação (CIP)

378 Rosa, André.
R788s Serviços de apoio psicopedagógico e de
acessibilidade ao discente no ensino superior. / André
Rosa. – Presidente Prudente, 2026.
193 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) -
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente
Prudente, SP, 2026.
Bibliografia.
Orientadora: Carmem Lúcia Dias.

1. Ensino superior. 2. Acessibilidade. 3.
Educação inclusiva. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: “SERVIÇOS DE APOIO PSICOPEDAGÓGICO E ACESSIBILIDADE
AO DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR”**

AUTOR/A: ANDRÉ ROSA

ORIENTADOR/A: Profa. Dra. Carmen Lúcia Dias

Aprovado/a como parte das exigências para obtenção do título de MESTRE/A em
EDUCAÇÃO.

Área de Concentração EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Carmen Lúcia Dias (orientadora) – Unoeste/Universidade do Oeste Paulista

Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos (coorientadora) – Unoeste/Universidade
do Oeste Paulista

Raquel Rosan Christino Gitahy – Unoeste/Universidade do Oeste Paulista

Katia de Abreu Fonseca – PROFEI/ Universidade Estadual Paulista

Local e data da realização: Presidente Prudente, 23 de fevereiro de 2026.

Central de Assinaturas Eletrônicas

Sobre o documento

Assunto: Documento eletrônico
Status do documento: Concluído
Data de criação do documento: 24/02/2026 10:25
Fuso horário: (UTC-03:00) Brasília
Número de assinaturas: 4
Solicitante: LUCIANA APARECIDA POLIDO BRAMBILLA (#6435892)

Signatários do documento

CARMEN LUCIA DIAS (FUNCIONÁRIO)

carmenlucia@unoeste.br
Recebido em 24/02/2026 10:25
Assinado em 24/02/2026 10:47
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 2804:18:10d4:a150:41f:39db:88d:2cd8
ID da assinatura: 6348907

DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS (COORDENADOR DE CURSO)

danielle@unoeste.br
Recebido em 24/02/2026 10:25
Assinado em 24/02/2026 10:58
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 177.131.32.97
ID da assinatura: 6348908

KATIA DE ABREU FONSECA (SIGNATÁRIO EXTERNO)

katia.fonseca@unesp.br
Recebido em 24/02/2026 10:25
Assinado em 24/02/2026 10:29
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 2804:389:4e:67b5:25d0:d49b:f828:f2
ID da assinatura: 6348910

RAQUEL ROSAN CHRISTINO GITAHY (PROFESSOR)

raquel@unoeste.br
Recebido em 24/02/2026 10:25
Assinado em 24/02/2026 15:21
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 2804:14d:4e83:46e1::1002
ID da assinatura: 6348909

URL do documento: <https://www.unoeste.br/ca/e82da008>

Assinatura digital do documento: ae2ef7d5c570aac7749859ffce7b57f5d44dd96830524898aabc41a25e77179

UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista

Mantida pela EPEC - Empresa Prudentina de Educação e Cultura SA

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus queridos pais (in memoriam), ao meu companheiro de vida Bruno. Com amor e gratidão eterna.

AGRADECIMENTOS

A elaboração desta dissertação foi um caminho longo, intenso e, ao mesmo tempo, profundamente formativo. Nada do que está aqui teria sido possível sem pessoas e instituições que, em diferentes momentos, sustentaram esse percurso com orientação, escuta, trabalho coletivo, paciência e incentivo.

Agradeço, antes de tudo, a Deus, pela vida, pela força cotidiana e pela sustentação nos períodos mais difíceis, quando foi preciso manter a esperança, a disciplina e a serenidade para seguir.

Agradeço, às minhas orientadoras e amigas Professora Doutora Carmen Lúcia Dias, pela condução firme e generosa, pelas leituras criteriosas, pela confiança depositada no projeto e pela maneira ética com que acompanhou cada etapa, sem perder de vista o rigor e o sentido público da pesquisa. A Professora Doutora Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos, pelas contribuições qualificadas, pela disponibilidade em dialogar e pelas provocações que ajudaram a amadurecer escolhas teóricas e metodológicas ao longo do trabalho.

Agradeço de forma especial, às professoras que compuseram a banca examinadora, Professora Doutora Raquel Rosan Christino Gitahy, e Professora Doutora Katia de Abreu Fonseca, pelas leituras atentas, pelas contribuições qualificadas e pelas observações criteriosas, que fortaleceram este trabalho e ajudaram a aprimorar suas análises.

Às professoras Dottoras Daniela Ferreira dos Santos e Maria Cândida Soares Del Masso, membros suplementos da banca examinadora, pela disponibilidade.

À Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, agradeço pela oportunidade de formação, pelo ambiente de estudo e pelas experiências acadêmicas que ampliaram minha compreensão sobre políticas públicas, diversidade e processos formativos no ensino superior. Nesse percurso, agradeço à Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen e ao Prof. Dr. Felipe Viegas Rodrigues, pela condução e pelo trabalho institucional que sustentam o funcionamento do Programa e contribuem para a qualidade da formação. De modo especial, agradeço à Equipe Educacional da UNOESTE, pelo suporte e pelo compromisso com a formação.

Agradeço também às secretarias da Pós-Graduação, Luciana Aparecida Polido Brambilla e Keid Ribeiro Krüger, pelo apoio, pela atenção e pela prontidão no

encaminhamento de demandas acadêmicas e administrativas ao longo do percurso. Registro, ainda, meu agradecimento à Ina O. Lima, que, mesmo não fazendo mais parte do secretariado atualmente, esteve presente enquanto atuou e colaborou de maneira significativa em diferentes momentos, contribuindo para a organização e o andamento de etapas importantes da trajetória.

Aos profissionais e equipes vinculadas aos serviços que constituem o campo desta pesquisa, em especial às equipes do SUAPP e do NAI da UNOESTE, agradeço pela acolhida e pela seriedade com que receberam o estudo. Agradeço, de modo particular, às participantes e aos participantes que aceitaram colaborar, compartilhando vivências, desafios e percepções sobre o cotidiano do apoio psicopedagógico e da acessibilidade. A confiança e a disponibilidade de vocês deram densidade humana e institucional a esta investigação.

Agradeço também à Renata Maria Morais de Sá, bibliotecária da UNOESTE, pela atenção e pela disponibilidade de sempre, especialmente nos momentos em que precisei de orientação, acesso a materiais e apoio para qualificar as buscas e a organização das referências.

Agradeço às(aos) professoras(es) que encontrei ao longo da caminhada, pelas aulas, referências, sugestões e leituras que, mesmo quando breves, deixam marcas. A pesquisa se faz, também, dessas conversas que abrem caminho e repositonam a gente diante do problema.

À minha família, deixo um agradecimento que não cabe inteiro em palavras. Aos meus pais, Roberto Rosa e Naneides Ribeiro Rosa (in memoriam), agradeço por tudo o que me ensinaram e por tudo o que foi vivido, inclusive pelo que permanece como referência, força e saudade. Às minhas irmãs, Carolina Rosa e Gabriella Rosa, agradeço pelo apoio, pela torcida e pela presença que se mantém mesmo quando a rotina apertou e exigiu ausências. À minha avó, Eufrosina Pimenta da Silva (in memoriam), agradeço pelo afeto e pelos valores que atravessam gerações e seguem comigo.

Ao meu companheiro, amigo e amor, Bruno Ambrósio da Rocha, deixo um agradecimento especial por toda a dedicação e ajuda, pela paciência e pela parceria nos dias corridos, pela escuta nos momentos de tensão e por caminhar comigo com cuidado, respeito e amor, inclusive quando a dissertação parecia ocupar quase tudo.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, estiveram presentes nessa caminhada e me ajudaram a sustentar este trabalho: amigas(os),

colegas, estudantes e companheiros de jornada. Se esta dissertação tem algum mérito, ele também é coletivo, nasce do encontro entre formação acadêmica e compromisso com uma universidade mais acessível, mais justa e mais atenta às diferenças.

“Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças.”

MANTOAN, 2005.

RESUMO

Serviços de apoio psicopedagógico e de acessibilidade ao discente no ensino superior

Esta dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista - Área de concentração: Educação - Linha de Pesquisa: Formação e ação do profissional docente e práticas educativas. No cenário atual da Educação Superior, a inclusão e a acessibilidade são prioridades, refletindo um compromisso crescente com a equidade e a diversidade. As Instituições de Ensino Superior buscam implementar políticas e práticas que assegurem o acesso e a permanência dos estudantes com necessidades educativas específicas e estudantes com deficiência, visando promover um ambiente educacional inclusivo e igualitário. As dificuldades de aprendizagem dos estudantes no ensino superior são cada vez mais presentes e requerem uma atenção especial, levando-nos a refletir sobre como os serviços de apoio são articulados para atender essas demandas. Assim surgem as questões: como esses serviços são instituídos nas universidades? De que forma as práticas de acessibilidade e inclusão são efetivamente implementadas? Quais desafios as instituições enfrentam para garantir que as necessidades dos estudantes com dificuldades de aprendizagem sejam atendidas de maneira eficiente? É feita a articulação dos serviços e de que forma? Nessa perspectiva o objetivo geral desta pesquisa é analisar os serviços de apoio psicopedagógico e de acessibilidade, bem como a articulação entre esses serviços e suas contribuições para o apoio ao estudante do ensino superior no contexto de uma universidade privada do interior do Estado de São Paulo. De abordagem qualitativa do tipo estudo de caso intrínseco, teve como participantes 5 (cinco) profissionais dos Serviços de Apoio Psicopedagógico e Acessibilidade (Serviço Universitário de Apoio Psicopedagógico - SUAPp e Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NAI) da instituição pesquisada. Os instrumentos utilizados foram a análise de documentos oficiais referentes à inclusão e acessibilidade e dos serviços mencionados; entrevistas para os participantes e, para a análise e interpretação dos dados, recorreremos à Análise Textual Discursiva. Em relação às questões orientadoras, os resultados evidenciaram que na universidade pesquisada, a institucionalização do NAI e do SUAPp constitui uma integração de permanência acadêmica. O NAI atua na relação de acessibilidade, analisa e define

adaptações e orienta docentes e coordenações; o SUAPp realiza acolhimento e intervenções psicopedagógicas individuais, com ênfase em autorregulação de estudos, manejo de ansiedade e mediações didático-metodológica. A articulação entre os serviços ocorre por protocolos e fluxos de encaminhamento: o NAI aciona o SUAPp para demandas psicopedagógicas e comunica docentes/coordenações para implementar adaptações; ambos registram em sistema, realiza reavaliações periódicas e mantêm comunicação institucional. A análise documental confirmou fluxos padronizados de autodeclaração discente, triagem pedagógica, definição de estratégias e encaminhamentos entre serviços, com registros em sistema e comunicação institucional. As entrevistas indicam que os serviços alcançam diferentes níveis, garantindo atendimento próximo aos estudantes, com picos previsíveis no início das aulas e nas semanas de avaliação. Em síntese, a pesquisa evidencia que a integração entre acessibilidade e apoio psicopedagógico favorece o acesso, participação e aprendizagem, ao articular governança clara, fluxos rastreáveis e intervenções focadas nas demandas reais dos estudantes. Espera-se que este estudo contribua para dar visibilidade a tais serviços e fortalecer sua articulação no ensino superior.

Palavras-Chave: Inclusão; Serviço de Apoio Psicopedagógico; Núcleo de Acessibilidade e Inclusão; Ensino superior.

ABSTRACT

Psychopedagogical support and accessibility services for students in higher education

This dissertation was developed within the Graduate Program in Education at the Universidade do Oeste Paulista - Area of Concentration: Education - Research Line: Teacher Education and Educational Practices. In the current higher education landscape, inclusion and accessibility are priorities, reflecting a growing commitment to equity and diversity. Higher Education Institutions seek to implement policies and practices that ensure the access and retention of students with special educational needs and students with disabilities, aiming to promote an inclusive and equitable educational environment. Learning difficulties among higher education students are increasingly present and demand special attention, prompting reflection on how support services are organized to address these needs. This raises the following questions: how are these services instituted at universities? In what ways are accessibility and inclusion practices effectively implemented? What challenges do institutions face in ensuring that the needs of students with learning difficulties are efficiently met? Are services articulated with one another, and how? From this perspective, the general objective of this research is to analyze psychopedagogical support and accessibility services, as well as the articulation between these services and their contributions to student support in higher education within the context of a private university in the interior of the State of São Paulo. Using a qualitative approach characterized as an intrinsic case study, the participants were five (5) professionals from the institution's Psychopedagogical Support and Accessibility Services (the University Psychopedagogical Support Service - SUAPp and the Accessibility and Inclusion Center - NAI). The instruments employed were the analysis of official documents related to inclusion and accessibility and to the aforementioned services; interviews with participants; and, for data analysis and interpretation, Discursive Textual Analysis. Regarding the guiding questions, the results showed that, at the university studied, the institutionalization of the NAI and SUAPp constitutes an integrated framework for academic persistence. The NAI operates in the realm of accessibility, analyzing and determining accommodations, and provides guidance to faculty and program coordinations; SUAPp provides intake and individualized

psychopedagogical interventions, with emphasis on study self-regulation, anxiety management, and didactic-methodological mediation. Articulation between the services occurs through protocols and referral pathways: NAI activates SUAPp for psychopedagogical demands and communicates with faculty/coordination to implement accommodations; both record activities in an internal system, conduct periodic reassessments, and maintain institutional communication. The document analysis confirmed standardized flows for student self-declaration, pedagogical screening, definition of strategies, and referrals between services, with system records and institutional communication. Interviews indicate that the services operate at multiple levels, ensuring close support for students, with predictable peaks at the beginning of classes and during assessment weeks. In summary, the research indicates that the integration between accessibility and psychopedagogical support enhances access, participation, and learning by articulating clear governance, traceable workflows, and interventions focused on students' real demands. It is hoped that this study will contribute to giving visibility to these services and strengthening their articulation in higher education.

Keywords: Inclusion; Psychopedagogical Support Service; Accessibility and Inclusion Center; Higher education.

LISTA DE SIGLAS

AEE	- Atendimento Educacional Especializado
ATD	- Análise Textual Discursiva
AVA	- Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CADEME	- Campanha Nacional de Educação e a Reabilitação de Deficientes Mentais
CAPI	- Comitê Assessor de Pesquisa Institucional
CENESP	- Centro Nacional de Educação Especial
CEP	- Comitê de Ética e Pesquisa
CESB	- Campanha de educação do Surdo Brasileiro
CNBB	- Alfabetização Solidária
CNERDV	- Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Visuais
CONSU	- Conselho Universitário
CORDE	- Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
ES	- Ensino Superior
FUNDEB	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
IBC	- Instituto Benjamin Constant
IES	- Instituto de Ensino Superior
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	- Instituto Nacional de Educação de Surdos
IRDES	- Inventário de Rastreamento das Dificuldades no Ensino Superior
LBI	- Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	- Ministério da Educação
NAAP	- Núcleo de Acessibilidade e Apoio Psicopedagógico
NAI	- Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
NAP	- Os Núcleos de Apoio Psicopedagógico

NAPEI	- Núcleo de Apoio Pedagógico e Educação Inclusiva
NAPP	- Núcleo de Atendimento Psicopedagógico
NIDEP	- Núcleo Institucional de Desenvolvimento Pedagógico
OAB	- Ordem dos Advogados do Brasil
PAC	- Programa de Atendimento Comunitário
PAP	- Programa de Apoio Psicopedagógico
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PEI	- Plano Educacional Individualizado
PGA	- Plano de Garantia de Acessibilidade
PMI	- Programa Mackenzie Inclusão
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNEE	- Plano Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPD	- Pessoa Portadora de Deficiência
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PROACAD	- Pró- Reitoria Acadêmica
PROATO	- Programa de Atenção e Orientação aos Discentes
PROUNI	- Programa Universidade Para Todos
SAPP	- Serviço de Apoio Pedagógico ao Professor
SRM	- Salas de Recurso Multifuncionais
STF	- Supremo Tribunal Federal
TCLE	- Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TEA	- Transtorno do Espectro Autista
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	- Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNAI	- United Nations Academic Impact
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e Cultura
UNINOVE	- Universidade Nove de Julho
UNOESTE	- Universidade do Oeste Paulista

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Marcos históricos e legais da educação especial no Brasil (1854-1996)	33
Quadro 2-	Marcos históricos e legais da educação inclusiva no Brasil (1988-2024).....	43
Quadro 3-	Perfil dos participantes (serviços SUAPP/NAI – UNOESTE)	115
Quadro 4-	Eixos e categorias de análises.....	118

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma (Modelo PRISMA) - resultados quantitativos do levantamento das pesquisas	25
Figura 2 - Inclusão na educação superior: matrículas de estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação (2014–2024) e distribuição por tipo (2024)..	54
Figura 3 - Estrutura de revisão para promover inclusão e equidade - cinco fatores inter-relacionados	59
Figura 4 - Fluxo - área do aluno	111
Figura 5 - Fluxo - área do aluno	112
Figura 6 - Fluxo - área do aluno	112
Figura 7 - Fluxo - área do aluno	113

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO E PSICOPEDAGOGIA	30
2.1	Histórico da educação especial na perspectiva da inclusão.....	30
2.2	A psicopedagogia e os serviços de apoio à aprendizagem.....	63
3	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	72
3.1	Delineamento da pesquisa.....	72
3.2	Participantes da pesquisa e local de realização	72
3.3	Procedimentos de coleta de dados.....	73
3.4	Aspectos éticos	76
3.5	Análise dos dados	76
4	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	78
4.1	Protocolo documental.....	78
4.2	Discussão das entrevistas.....	108
4.2.1	Caracterização dos participantes.....	114
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
	REFERÊNCIAS.....	158
	ANEXO - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	174
	APÊNDICES.....	180
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFISSIONAIS DOS SERVIÇOS (SUAPP/NAI).....	181
	APÊNDICE B - PROFISSIONAIS DO SUAPP.....	185
	APÊNDICE C - PROFISSIONAIS DO NAI.....	188
	APÊNDICE D - PROTOCOLO DE ANÁLISE DOCUMENTAL	191

1 INTRODUÇÃO

Para compreender a pesquisa apresentada, é fundamental primeiro explicar o contexto que levou à sua elaboração. Minha escolha por este tema é pessoal e profissional. Após o meu trabalho junto à Secretaria de Educação de Maringá, recebi o convite para assumir a Orientação Educacional em uma escola. Nessa função, enfrentei alguns desafios significativos ao lidar com estudantes diagnosticados com graves problemas de aprendizagem e defasagem escolar. Percebi que faltavam conhecimentos e informações para atuar com maior competência e eficácia. Esse reconhecimento me levou a buscar uma especialização em Psicopedagogia na Universidade Estadual de Maringá entre os anos de 2018 e 2019. O meu estudo de conclusão foi sobre o papel do Psicopedagogo no Conselho de Classe. A pesquisa trouxe uma discussão para esclarecer e demonstrar a eficácia do trabalho Pedagógico Escolar com a Psicopedagogia, visando propor novas possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

No ano de 2020 me mudei para a cidade de Adamantina e comecei a lecionar no Ensino Superior, muitos questionamentos voltaram a aparecer em relação ao apoio psicopedagógico e às propostas de inclusão educacional baseadas nos conceitos de acessibilidade. Percebi que as dificuldades de aprendizagem dos estudantes no ensino superior requerem uma atenção especial, levando-me a refletir sobre como os serviços de apoio são articulados para atender essas demandas. Diante dessas reflexões, surgem os seguintes questionamentos: Como esses serviços são instituídos nas universidades? De que forma as práticas de acessibilidade e inclusão são efetivamente implementadas? Quais desafios as instituições enfrentam para garantir que as necessidades dos estudantes com dificuldades de aprendizagem sejam atendidas de maneira eficiente? É feita a articulação dos serviços e de que forma? Essas questões reacenderam o interesse nos estudos que havia realizado durante minha especialização em Psicopedagogia, e reforçaram a importância de compreender melhor a articulação dos serviços de apoio psicopedagógico e as políticas de acessibilidade no ensino superior.

Sendo assim, no cenário atual da Educação Superior, a inclusão e a acessibilidade são prioridades, refletindo um compromisso crescente com a equidade e a diversidade.

As Instituições de Ensino Superior devem implementar políticas e práticas que assegurem o acesso e a permanência de estudantes do público da educação especial, em especial, estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2025a). Entretanto, tornar a inclusão apenas como entrada e permanência é insuficiente, porque o núcleo do problema está no cotidiano acadêmico: no modo como se organizam o ensino, a avaliação e as oportunidades reais de participação no processo de aprender. Nesse sentido, Mantoan (2003) desloca o foco da deficiência do estudante para as exigências impostas pelas práticas educativas, ressaltando que a revisão do fazer pedagógico e do papel docente é condição para a inclusão, “seja qual for o nível de ensino em que atuamos” (Mantoan, 2003, p. 9).

Assim, ao tratar da inclusão no ensino superior, importa considerar não apenas a acessibilidade física e os serviços ofertados, mas também como as práticas de ensino e avaliação e, sobretudo, como estrutura de apoios, acompanhamento e articulação entre os docentes, coordenações e serviços especializados, de modo a sustentar participação e aprendizagem ao longo do percurso acadêmico.

Fonseca e Omote (2013) salientam que as atitudes sociais da comunidade universitária são essenciais para o sucesso da inclusão no ensino superior. Omote (2014) argumenta que a inclusão vai além da presença de rampas ou outros recursos físicos. Para que a inclusão seja efetiva, é necessário que os estudantes com deficiência tenham acesso integral às oportunidades sociais e acadêmicas, participando de todos os aspectos da vida universitária. Além disso, Omote (2014) destaca que a formação de uma atitude inclusiva na universidade depende não apenas da estrutura física, mas também do compromisso da comunidade em acolher e valorizar a diversidade.

No debate educacional, a educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva é transversal e perpassa todos os níveis de ensino. Cabe, assim, um olhar atento àqueles que ascenderam à universidade, tornando necessário compreender como o processo de inclusão se dá em âmbitos superiores da educação formal, a saber, o ensino superior.

Para compreender a inclusão no Ensino Superior, é imprescindível definir o conceito de deficiência. A convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil pelo Decreto n.º 6.949/2009, compreende como pessoa com deficiência “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental,

intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2009a). Ao deslocar o foco do “déficit” individual para a relação entre impedimentos e barreiras, essa formulação se aproxima do modelo social da deficiência e dialoga com a Lei Brasileira de Inclusão n.º 13.146/2015, que reafirma a perspectiva relacional e orienta deveres institucionais de acessibilidade e inclusão em diferentes contextos, inclusive educacionais (Brasil, 2015). No campo educacional, a Convenção reforça o direito à educação inclusiva em todos os níveis (Brasil, 2009a).

Diferencia-se assim de entendimentos anteriores, como a do Instituto Benjamin Constant (IBC, 2005) que descrevia a “pessoa portadora de deficiência” (PPD) como aquela com impedimentos permanentes que causam perdas ou reduções em sua estrutura, ou função anatômica, mental, psicológica ou fisiológica, limitando sua capacidade de realizar atividades que são consideradas “normais” pela sociedade. A partir de 3 de novembro de 2010, a designação pessoa portadora de deficiência (PPD) passou a ser substituída, em documentos oficiais oficialmente por PcD (Pessoa com Deficiência) conforme a Portaria n. 2344/2010 da Secretaria dos Direitos Humanos (Brasil, 2010a).

Essa evolução conceitual e normativa ganha impulso com as reformas educacionais da década de 1990, quando a educação básica passa a contar com os marcos regulatórios específicos para a inclusão, orientando políticas e práticas escolares, discutidos ao longo do trabalho. Mas, ainda no Ensino Superior, não houve avanços significativos (Santos; Hostins, 2015). Em maio de 1996 foi publicado um Aviso Circular de n.º 277, pelo Ministério da Educação (MEC) sendo o primeiro documento oficial sobre a inclusão de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) ou altas habilidades/superdotação. O referido documento direcionava as instituições de Ensino Superior a se prepararem para garantir o acesso e a inclusão desses estudantes, além de estabelecer orientações para os processos seletivos e adaptações necessárias. As recomendações incluíam o uso de textos ampliados, lupas e outros recursos ópticos para as pessoas com visão subnormal ou reduzida; a disponibilização de equipamentos específicos para cegos, como provas orais e/ou em Braille, máquinas de datilografia comum ou Perkins/Braile, e o software DOSVOX adaptado ao computador. Também foi sugerida a presença de intérpretes de LIBRAS para a avaliação de candidatos surdos, o uso de equipamentos específicos

para as pessoas com deficiência física que comprometam os membros superiores, e a ampliação do tempo para a realização das provas, conforme o grau de comprometimento do candidato (Brasil, 1996a).

Sendo que a Constituição garante ainda o direito à igualdade (Brasil, 1988, p. 13, art. 5º) e trata - no artigo 205 e nos seguintes - do direito de todos à educação. Elegendo como um dos princípios para o ensino “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inc. I) e acrescentar que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (p. 124, art. 208, inc. V).

Vigora-se ainda um conjunto de leis - como a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015, p. 8), ou Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), “[...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e da liberdade fundamental por pessoa com deficiência, visando à inclusão social e cidadania”; e políticas públicas, como o PNEE (Brasil, 2008a, p. 16), que, em suas diretrizes, aponta que:

a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns de ensino regular. (Brasil, 2008a, p.16).

Teve um acréscimo em 27 de maio de 2024, em um movimento relevante para a promoção de acessibilidade, a Lei n.º 14.863/24 acrescentou à Lei n.º 13.146/15 o art. 73-A, que determina que “as campanhas sociais, preventivas e educativas devem ser acessíveis à pessoa com deficiência”. Alinhada a um contexto de crescente conscientização sobre direitos e comunicação pública acessível, voltada a assegurar que campanhas alcancem todas as pessoas, independentemente de limitações físicas ou sensoriais.

Em relação à Educação Inclusiva no Ensino Superior e a sua reforma educacional da década de 1990 consolidou a regulamentação da inclusão na educação básica, estabelecendo marcos importantes para o atendimento às necessidades educacionais. No entanto, no contexto do ensino superior, os avanços não acompanharam o mesmo ritmo, permanecendo lacunas significativas, quanto à efetivação de práticas inclusivas (Santos; Hostins, 2015).

Nos anos seguintes, outras normativas reforçaram e ampliaram essas diretrizes iniciais. A portaria n.º 3.284/2003 do Ministério da Educação (MEC) enfatiza e estabelece os critérios de acessibilidade às pessoas com deficiência, visando orientar os processos de autorização e reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições (Brasil, 2003). Em 2004, foi publicado o Decreto n.º 5.296/04, o qual estabeleceu que todas as instituições de ensino, sejam públicas ou privadas, de qualquer nível ou modalidade, eram obrigadas a garantir condições de acesso e uso de todos os seus espaços para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida (Brasil, 2004a).

Nesse percurso, observa-se que, além do fortalecimento legal das leis, outras políticas públicas e programas ampliaram o compromisso com a inclusão no ensino superior. Pensando na Constituição Federal de 1988, onde já havia garantido, em seus artigos 205 e 206, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como princípio fundamental da educação (Brasil, 1988) sendo que mais tarde, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015) consolidou esse direito ao prever a acessibilidade como condição indispensável em todos os espaços sociais, incluindo o ambiente acadêmico (Brasil, 2015).

No âmbito das universidades, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR), lançado em 2005, destacou-se como um marco ao incentivar a criação e o fortalecimento de núcleos de acessibilidade nas instituições federais, visando eliminar barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais (Brasil, 2005). Nesse cenário, os serviços de apoio psicopedagógico passaram a integrar esse movimento, constituindo-se como estratégias fundamentais para garantir não apenas o ingresso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Ao lado das políticas públicas e dos programas de acessibilidade, os Serviços de Apoio Psicopedagógico ganharam destaque no Ensino Superior como estratégia essencial para promover a permanência e o desenvolvimento acadêmico dos estudantes.

Esses serviços não se limitam a atender dificuldades de aprendizagem, mas também oferecem suporte emocional, social e institucional, favorecendo um processo formativo mais integral, conforme observa Grinspun (2001), a orientação e o apoio psicopedagógico ultrapassam o simples acompanhamento do aluno considerado “em dificuldade”, assumindo um papel político e pedagógico de mediação, integração e transformação das práticas educativas:

O orientador, que já havia sido concebido como um agente de mudança, um terapeuta que deveria rogerianamente atender os alunos-problema, um psicólogo que só deveria trabalhar as relações interpessoais dentro da escola, um facilitador da aprendizagem, vai, pouco a pouco, deixando essas funções/denominações para assumir, com mais competência técnica, seu compromisso político na e com ela. (Grinspun, 2001, p.23,24).

As universidades, como, por exemplo, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), se esforçaram para adotar práticas de orientação educacional e psicopedagógica. Atualmente, o Serviço de Orientação Psicopedagógica é uma parte integrante do roteiro de elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das instituições de Ensino Superior (IES) e no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação/Presencial e a Distância Reconhecimento/Renovação de Reconhecimento:

INDICADOR 1.12 - Apoio ao discente CONCEITO CRITÉRIO DE ANÁLISE 1 Não há ações de apoio ao discente. 2 O apoio ao discente não contempla ações de acolhimento e permanência, acessibilidade metodológica e instrumental, monitoria, nivelamento, intermediação e acompanhamento de estágios não obrigatórios remunerados ou apoio psicopedagógico. 3 O apoio ao discente contempla ações de acolhimento e permanência, acessibilidade metodológica e instrumental, monitoria, nivelamento, intermediação e acompanhamento de estágios não obrigatórios remunerados, e apoio psicopedagógico. 4 O apoio ao discente contempla ações de acolhimento e permanência, acessibilidade metodológica e instrumental, monitoria, nivelamento, intermediação e acompanhamento de estágios não obrigatórios remunerados, apoio psicopedagógico e participação em centros acadêmicos ou intercâmbios nacionais e internacionais. 5 O apoio ao discente contempla ações de acolhimento e permanência, acessibilidade metodológica e instrumental, monitoria, nivelamento, intermediação e acompanhamento de estágios não obrigatórios remunerados, apoio psicopedagógico, participação em centros acadêmicos ou intercâmbios nacionais e internacionais e promove outras ações comprovadamente exitosas ou inovadoras. (INEP, 2017, p.15).

Assim, a psicopedagogia, nesse contexto, atua de forma transdisciplinar, investigando os processos de aprendizagem, identificando barreiras e propondo intervenções que considerem os múltiplos fatores envolvidos, sendo cognitivos, emocionais, sociais e institucionais. Para Novaes (2000), são justamente os comportamentos e reações dos educandos que servem como referencial básico para compreender os processos de adaptações e aprendizagem, oferecendo situações para intervenções mais adequadas. Essa abordagem é reforçada por Zambrano e Pereira (2016), ao destacarem que o apoio psicopedagógico no ensino superior deve prevenir e intervir nos processos cognitivos, emocionais e pedagógicos, auxiliando o acadêmico a superar dificuldades e a desenvolver-se de forma plena. Reforçando, Zambrano e Pereira (2016) ressaltam que a entrada no ensino superior não se limita ao acesso formal à universidade, mas implica enfrentar obstáculos que vão desde o

processo de adaptação ao novo espaço acadêmico até as exigências cognitivas de compreender e aplicar conhecimentos inéditos, o que pode comprometer a trajetória acadêmica de muitos estudantes.

Com isso, quando o estudante ingressa no Ensino Superior, ele traz uma expectativa para a sua futura experiência acadêmica. Para isso nesse momento de adaptação é fundamental:

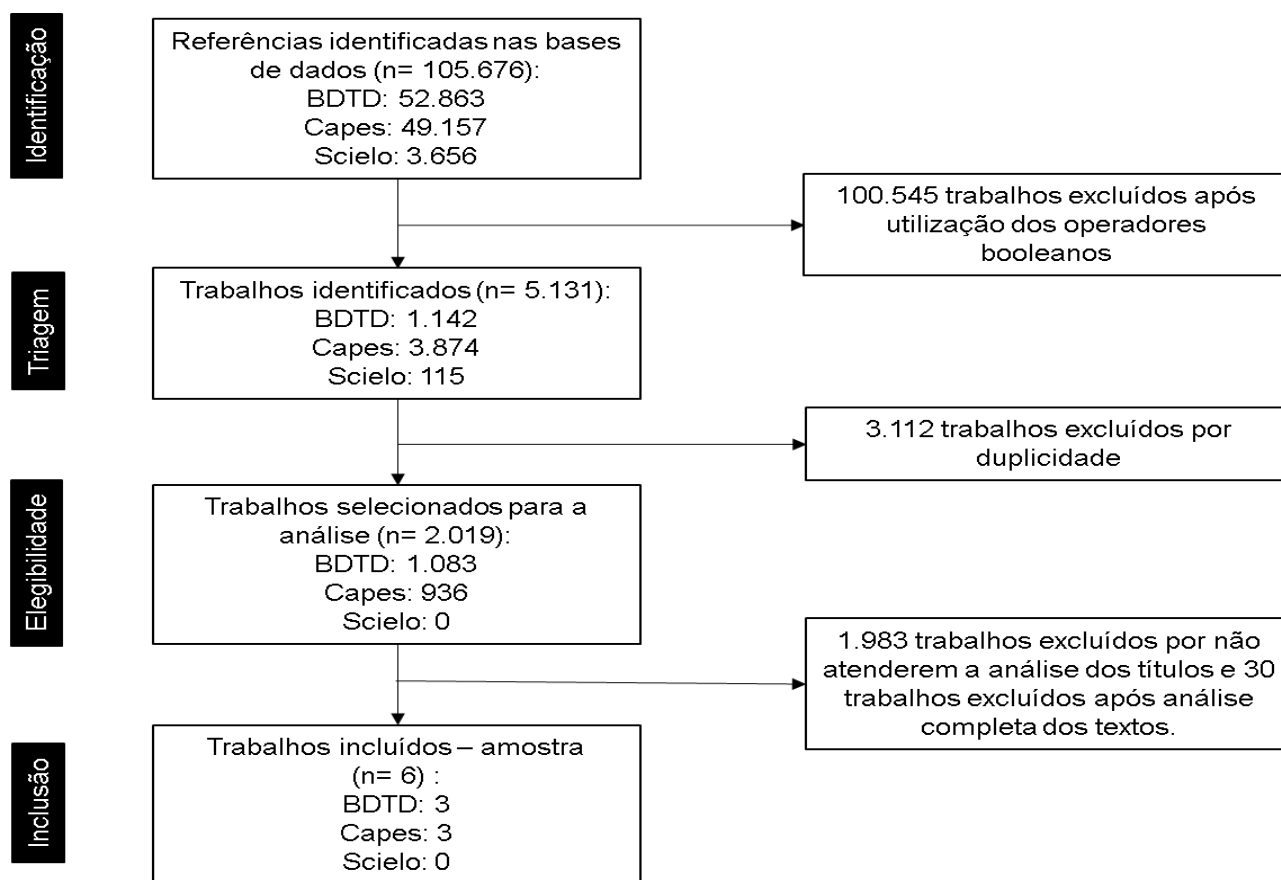
[...] olhar o estudante de forma diferenciada e acolhedora, principalmente no momento do seu ingresso no curso superior, por ser o primeiro ano de graduação um período crítico para o seu desenvolvimento e o seu ajustamento acadêmico. Nesta fase, o estudante, experiência vários desafios provenientes das tarefas psicológicas normativas inerentes a transição da adolescência para a vida adulta que quando confrontadas com as exigências da vida universitária constitui-se um desafio a ser vencido (Cunha; Carrilho, 2005, p.216).

Isso vem ao encontro com a nossa preocupação em relação aos Serviços de Apoio, Acessibilidade e Inclusão que devem ser oferecidos aos estudantes desde o seu ingresso no Ensino Superior.

Para dar suporte científico à justificativa da nossa pesquisa foram realizadas buscas sobre o tema Serviços Psicopedagógico e Acessibilidade no ensino superior nas seguintes bases de dado; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Scientific Electronic Library Online (SciELO Brasil) e no Portal de Periódico da Capes. A busca por dissertações, teses e artigos teve um recorte temporal das produções sobre o tema nos últimos cinco anos, no período de 2019 a 2024.

O Fluxograma no modelo PRISMA a seguir apresenta a base de dados utilizada e o número de trabalhos encontrados durante a pesquisa.

Figura 1 - Fluxograma (Modelo PRISMA) - resultados quantitativos do levantamento das pesquisas



Fonte: O autor.

Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), entre os anos de 2019 e 2024, foram localizadas 18 dissertações e 2 teses que atenderam diretamente aos critérios da pesquisa. Esses trabalhos foram encontrados a partir dos descritores “apoio psicopedagógico” OR “serviço psicopedagógico” OR “serviço de apoio psicopedagógico”, bem como de suas combinações com “acessibilidade/inclusão”, “núcleos de apoio” e “ensino superior”. Também foram relevantes os resultados obtidos com as combinações “acessibilidade/inclusão, AND núcleos de apoio”, “acessibilidade/inclusão, AND ensino superior”, “acessibilidade/inclusão, AND universidade privada”, “núcleos de apoio, AND ensino superior” e “ensino superior AND universidade privada”. Esses trabalhos, após leitura de títulos e resumos, foram selecionados por sua pertinência à temática dos serviços psicopedagógicos e das políticas de acessibilidade no ensino superior.

A partir das pesquisas realizadas, dentro da base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) nos mostra que as literaturas recentes evidenciam que os núcleos e programas de apoio psicopedagógico e de acessibilidade vêm se consolidando como estratégias fundamentais para garantir a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes no ensino superior. Grapiglia (2023), por exemplo, ao investigar a busca por acompanhamento psicopedagógico na Universidade Federal de Santa Maria, constatou a carência de instrumentos específicos para adultos e propôs a criação de Inventário de Rastreamento das Dificuldades no Ensino Superior (IRDES) como recurso de autogestão da aprendizagem. Segundo a autora, “faz-se importante a criação de um instrumento de autogestão da aprendizagem, que visa identificar e direcionar a demanda apresentada pelo estudante para algum encaminhamento específico ou adaptações em sua rotina e hábitos de estudo” (Grapiglia, 2023)

De modo a complementar, Freitas (2019), ao analisar o Programa de Apoio Psicopedagógico (PAP) da Universidade de Fortaleza, destacou que o suporte institucional está diretamente vinculado à promoção da saúde mental dos discentes. O estudo mostrou que, além do atendimento individualizado, o PAP organiza grupos de estudo, ciclos de debates e encontros voltados à inclusão, revelando que o apoio psicopedagógico contribuiu não apenas para a aprendizagem, mas também para o bem-estar e equilíbrio emocional dos estudantes. Como ressalta a autora:

O Programa de Apoio Psicopedagógico (PAP) desenvolve diversas ações para a promoção da saúde mental dos estudantes, incluindo o apoio individual e em grupo, grupos de estudo, ciclos de debates e encontros de inclusão social e acessibilidade (Freitas, 2019, p. 45).

Além dos serviços psicopedagógicos, os núcleos de acessibilidade também assumem papel decisivo na promoção de condições equitativas no ensino superior. Pereira (2021), em sua investigação sobre a implantação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão de uma instituição privada de ensino superior, demonstrou que tais núcleos não apenas asseguram adaptações arquitetônicas, pedagógicas e de tecnologia assistiva, mas também fomentam mudanças atitudinais na comunidade acadêmica por meio de sensibilizações e formações continuadas. A autora enfatiza que a efetividade da inclusão depende “da articulação entre gestão institucional, corpo docente e setor de acessibilidade, de modo a integrar recursos e ações que garantam o direito de aprendizagem em sua totalidade” conforme declaração de um assessor entrevistado (G1) (Pereira, 2021, p. 92).

Na continuidade do levantamento, a pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES possibilitou identificar um conjunto expressivo de produções que dialogam diretamente com a temática investigada. O uso dos descritores revelou 27 artigos relacionados a “apoio psicopedagógico”, 18.720 voltados à “acessibilidade” e “inclusão”, 305 que tratam de “núcleos de apoio”, 8.584 vinculados a “ensino superior”, 20.347 associados a “aluno” ou “discente” e 1.174 que abordam “universidade privada”. As combinações também se mostraram produtivas, evidenciando 7 artigos que articulam apoio psicopedagógico e acessibilidade, outros 7 que associam apoio psicopedagógico e núcleos de apoio, além de 10 que relacionam apoio psicopedagógico e ensino superior. Esse mapeamento inicial passou por um processo de leitura e refinamento, do qual resultaram 16 artigos selecionados por sua pertinência à problemática desta dissertação.

Entre os estudos mais representativos, destaca-se o de Ribeiro *et al.* (2019), ao analisar o Núcleo de Apoio Psicopedagógico da UFMG (Napem) e evidenciar a prevalência de demandas relacionadas a distúrbios do humor, ressaltando a importância de políticas preventivas e do acolhimento nos primeiros anos da graduação. De forma complementar, Batista, Vivas e Nunes (2022) investigaram o Núcleo de Acessibilidade e Apoio Psicopedagógico (NAAP) em uma instituição de Belo Horizonte, apontando avanços significativos no acompanhamento de estudantes

com deficiência, mas também dificuldades persistentes, sobretudo em relação às barreiras atitudinais de parte do corpo docente. Já Eisenberg e Duarte (2024) ampliaram a discussão ao examinar práticas inovadoras de inclusão em universidades do Rio de Janeiro, reforçando o papel essencial dos atendimentos psicopedagógicos não apenas na adaptação acadêmica, mas também na promoção da permanência dos estudantes em contextos de maior vulnerabilidade.

Paralelamente, a busca realizada na Scientific Eletronic Library Online (SciELO Brasil) evidenciou resultados mais restritos em comparação às demais bases. Foram identificados 1 artigo com os descritores “apoio psicopedagógico” OR “serviço psicopedagógico” OR “serviço de apoio psicopedagógico”, 1.157 artigos relacionados a “acessibilidade” OR “inclusão”, 4 artigos sobre “núcleos de apoio”, 1.956 artigos vinculados a “ensino superior”, 486 artigos associados a “aluno” OR “discente” e 52 artigos com o descritor “universidade privada”. As combinações de descritores resultaram em números pontuais, como 1 artigo que articulou apoio psicopedagógico e acessibilidade, 1 artigo que uniu apoio psicopedagógico e núcleos de apoio e 1 artigos que relacionou apoio psicopedagógico e ensino superior. Em outras combinações, como apoio psicopedagógico com aluno/discente e universidade privada, não foram identificados trabalhos.

Ainda que tenham sido encontrados artigos relevantes nas combinações “acessibilidade/inclusão AND ensino superior” (68), “acessibilidade/inclusão AND aluno/discente” (56) e “ensino superior AND aluno/discente” (94), a leitura revelou que tais produções já estavam contempladas em pesquisas localizadas nas bases da BDTD e da CAPES. Tal constatação evidencia uma lacuna significativa na literatura nacional, especialmente no que tange à abordagem integrada dos serviços de apoio psicopedagógico e núcleos de acessibilidade em Universidades Privadas brasileiras.

Desta forma, por meio da análise de trabalhos anteriormente mencionados, procuramos conhecer novos estudos acadêmicos, como também a necessidade de mais pesquisas nesta temática. A fim de não somente contribuir para o enriquecimento acadêmico, mas também fortalecer a luta pela implementação de práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas de ensino e aprendizagem dos discentes.

Nesta perspectiva partimos da hipótese de que quando os serviços de apoio psicopedagógico e de acessibilidade operam de maneira articulada e colaborativa, o discente recebe um suporte mais eficaz para sua aprendizagem, desenvolvimento e

desempenho acadêmico. Essa integração permite que a instituição ofereça um apoio significativo que impacta positivamente a trajetória educacional do estudante.

Portanto, o objetivo desta pesquisa é analisar os serviços de apoio psicopedagógico e de acessibilidade, bem como a articulação entre os serviços de apoio psicopedagógico e de acessibilidade e suas contribuições para o apoio ao estudante do ensino superior no contexto de uma universidade privada do interior do Estado de São Paulo. Para sustentar esse objetivo geral, foram definidos três objetivos específicos: (I) realizar um estado de conhecimento sobre os eixos temáticos da pesquisa, apoio psicopedagógico, acessibilidade e inclusão, tomando como fio condutor suas implicações no ensino superior; (II) elaborar uma revisão bibliográfica e documental acerca dos serviços de apoio psicopedagógico e das políticas de acessibilidade nesse nível de ensino; (III) compreender, por meio de diálogo com os responsáveis, como esses serviços são operacionalizados e articulados na universidade pesquisada.

A dissertação está estruturada em cinco seções além da introdução. A segunda seção apresenta o Referencial Teórico, discutindo a trajetória das políticas públicas de inclusão e acessibilidade, bem como os fundamentos da psicopedagogia no ensino superior. A terceira seção trata da Metodologia, detalhando o percurso adotado, os participantes e os procedimentos de coleta e análise. Na quarta seção reúne a Análise e Discussão dos Resultados, nos quais os dados são examinados em diálogo com referências teóricas. Por fim, a quinta seção apresenta as Considerações Finais, apontando as contribuições, os limites e as perspectivas de continuidade da pesquisa.

Assim, a nossa expectativa é que esta pesquisa possa contribuir para evidenciar a importância dos Serviços de Apoio psicopedagógico e Acessibilidade ao discente no ensino superior.

A seguir serão apresentadas as considerações teóricas que fundamentam esta pesquisa, com ênfase no contexto histórico, no papel do psicopedagogo e na constituição dos serviços de apoio psicopedagógico no ensino superior.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO E PSICOPEDAGOGIA

Nesta seção serão abordadas questões referentes à história e às políticas de educação especial na perspectiva da inclusão, explicitando a passagem da segregação e integração, onde se consolida o paradigma da inclusão e suas implicações para o currículo, práticas pedagógicas e acessibilidade. Em seguida, apresentamos os fundamentos da psicopedagogia e sua integração com a educação inclusiva.

2.1 Histórico da educação especial na perspectiva da inclusão

Esta dissertação parte da perspectiva da inclusão defendida por Mantoan (2006, 2011), que enfatiza a transformação da escola comum para acolher a diversidade, com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte pedagógico transversal e não substitutivo. Essa abordagem dialoga diretamente com as políticas educacionais brasileiras em vigência, como o Decreto n.º 7.611/2011, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015) e o Decreto n.º 12.686/2025, que reafirmam a escola inclusiva como direito universal.

Em alguns momentos, especialmente na contextualização do percurso histórico e político da educação especial no Brasil, traremos também a perspectiva de Mendes (2010), pouco divergente dos princípios de Mantoan, mas valiosa para mapear as fases de exclusão, segregação e integração que precederam a consolidação da inclusão.

A história da educação especial no Brasil é marcada, inicialmente, por um longo período de exclusão, em que não havia qualquer política pública estruturada ou ação estatal voltada para garantir o acesso das pessoas com deficiência à escolarização. Como destaca Mazzotta (2011), até o final do século XIX, a educação era restrita às elites e a alguns grupos específicos, deixando de fora não apenas as classes populares, mas especialmente aqueles que apresentavam algum tipo de deficiência. Esse cenário reflete uma concepção social excludente, em que a deficiência era vista como sinônimo de incapacidade e marginalidade, reforçando preconceitos e justificando a ausência de investimentos públicos voltados à escolarização desse público.

Segundo Mendes (2010), a ausência de políticas educacionais destinadas às pessoas com deficiência, antes do século XX, estava diretamente relacionada à compreensão social e cultural vigente, fortemente influenciada por concepções médicas e religiosas. De um lado, havia uma perspectiva assistencialista, que via as pessoas com deficiência como objeto de caridade; de outro, predominava o entendimento de que elas não eram capazes de aprender, o que legitimava a sua exclusão das oportunidades educacionais formais. Assim, a exclusão não era apenas física, impedindo a entrada dessas pessoas nas escolas, mas também, simbólica, pois as representações sociais as colocavam à margem da vida social e produtiva.

Nesse período, o sistema educacional brasileiro encontrava-se em processo de formação e ainda não havia um aparato institucional capaz de atender às necessidades desse grupo. Como observa Mantoan (2006), a própria estrutura escolar era excludente, pautada em um currículo único e inflexível, pensado para um aluno “padrão” que correspondia ao modelo hegemônico de normalidade. Qualquer estudante que não se enquadrasse nesse padrão, era visto como “inapto” ou “incapaz” de participar do processo educacional regular.

Essa realidade não se restringia apenas ao Brasil. No contexto internacional, autores como Omote (1996) apontam que, até o final do século XIX, muitos países também negligenciavam o direito à educação dessa população, restringindo-os a ações pontuais, geralmente ligadas a iniciativas religiosas ou filantrópicas. No Brasil essa realidade se manteve por décadas, com exceções de atendimento, e sem qualquer perspectiva de integração efetiva dessas pessoas à vida escolar.

A partir da segunda metade do século XIX, movimentos internacionais começaram a discutir a necessidade de oferecer algum tipo de instrução a pessoas com deficiência, principalmente na Europa e nos Estados Unidos. Surgiram experiências educacionais pioneiras, entre elas a proposta de Maria Montessori, que sistematizou um método na observação da criança e no trabalho com materiais voltados à educação sensorial. Em sua formação e nos caminhos iniciais de sua reflexão pedagógica, Montessori dialoga com referências então associadas à educação de crianças classificadas, no vocabulário da época, como “mentalmente deficientes”. A própria autora registra que, ao se interessar por esse público:

vim a conhecer o método especial de educação idealizado por Édouard Séguin para esses pequenos infelizes, compenetrando-me da idéia, então nascente, admitida mesmo nos círculos médicos, da eficácia da ‘cura

pedagógica' para várias formas mórbidas, como a surdez, a paralisia, a idiotia, o raquitismo etc. (Montessori, 1965, p.27)

O que evidencia a presença de referências médico-pedagógicas no período e ajuda a compreender como se constituíram algumas das primeiras tentativas de organizar práticas educativas dirigidas a esse público. No entanto, conforme Mazzotta (2011), tais ideias demoraram a chegar no Brasil e, quando chegaram, foram incorporadas de forma pontual e restrita, sem se transformar em uma política nacional.

Antes mesmo da virada para o século XX, a educação brasileira mantinha-se fortemente elitizada e centralizada nas capitais, com baixíssimo acesso das camadas populares à escolarização. A situação das pessoas com deficiência, nesse contexto, era ainda mais precária, pois não havia sequer o reconhecimento legal de seus direitos à educação. Mendes (2010) ressalta que essa ausência de reconhecimento formal implicava não apenas a falta de instituições adequadas, mas também a inexistência de formação docente específica para o atendimento a esse público.

Segundo Mantoan (2006), essas pessoas eram vistas mais como objetos de cuidado do que como sujeitos de direito, o que justificava sua ausência nas escolas e sua presença quase exclusiva em espaços domésticos ou institucionais de caráter asilar. Essa lógica assistencialista perdurou por décadas, dificultando a construção de uma educação inclusiva.

Diante desse percurso, em que a ausência de políticas públicas e a criação de instituições especializadas marcaram as fases da exclusão e da segregação, com isso, torna-se relevante sintetizar os principais acontecimentos e marcos legais que configuraram essa trajetória.

A seguir, o Quadro 1 apresenta, de forma cronológica, os eventos e dispositivos normativos que vão desde a fundação das primeiras instituições especializadas, em meados do século XIX, até a década de 1990, quando novas legislações passaram a indicar caminhos para a integração e, posteriormente, para a inclusão.

Quadro 1 - Marcos históricos e legais da educação especial no Brasil (1854–1996)

ANO	MARCO	IMPACTO
1854	Criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (IBC)	Início da institucionalização segregada no país.
1857	Criação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos (INES)	Ampliação do modelo segregado para alunos surdos.
1957	Decreto n.º 42.728 – Campanha de Educação do Surdo Brasileiro (CESB)	Primeira campanha nacional para atendimento educacional de surdos.
1958	Decreto n.º 44.236 – CNERDV	Atendimento nacional a pessoas com deficiência visual.
1960	Decreto n.º 48.961 – CADEME	Campanha voltada as pessoas com deficiência mental.
1961	LDB n.º 4.024	Primeira LDB a mencionar a educação especial, de forma incipiente.
1971	Lei n.º 5.692	Reforço do modelo de classes e escolas especiais.
1988	Constituição Federal	Universalização do direito à educação e proibição da discriminação.
1989	Lei n.º 7.853	Estabelece normas gerais para a política nacional de integração da pessoa com deficiência.
1996	LDB n.º 9.394	Define a educação especial como modalidade da educação básica, oferecida preferencialmente na rede regular.

Fonte: O autor.

Os marcos apresentados no quadro acima evidenciam que o Brasil, ainda no século XIX, deu início a um processo institucional de Educação Especial. Como a criação, em 1854, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant) e, em 1857, do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES). Conforme registra Lanna Júnior (2010, p. 23):

A instituição foi instalada no Rio de Janeiro e tinha como modelo o Instituto de Meninos Cegos de Paris, cujos métodos de ensino eram considerados os mais avançados de seu tempo. Foi o discurso eloquente do jovem cego e ex-aluno do Instituto de Paris José Álvares de Azevedo que convenceu o imperador a instituí-lo, durante a audiência intermediada pelo médico da corte, ao Dr. José Francisco Xavier Siga e pelo Barão do Rio Bonito, o então presidente da província do Rio de Janeiro (Lanna Junior, 2010, p.23)

Essas iniciativas brasileiras, contudo, não surgiram isoladamente, pois dialogam com experiências educacionais já consolidadas na Europa. Em 1770, em Paris, o abade Charles Michel de L'Épée fundou então a primeira escola para surdos, considerado um marco no reconhecimento do direito à escolarização das pessoas surdas. Em 1771 funda a Instituição Nacional de Surdos Mudos, isso se deu pelo contato com irmãs gêmeas que estavam sob a tutela de outro religioso, o padre Vanin, que faleceu:

O seu contato com as duas meninas surdas convenceu o abade de que era possível ensinar os surdos através do uso de gestos e, a partir daí, propôs-se abrir uma instituição para receber outras crianças surdas e instruí-las na religião (Sofiato; Carvalho; Coelho, 2021, p. 7)

Poucos anos depois, com o propósito de possibilitar o ensino da leitura às pessoas cegas, oferecendo assim condições de inserção social, Valentin Haüy iniciou, em 1784, suas experiências pedagógicas com Francois Leuseur, um jovem de 17 anos que havia perdido a visão ainda na primeira infância. As aulas de Haüy trouxeram avanços, o método consistia na utilização de caracteres em relevo, perceptíveis ao tato, permitindo identificar letras, números e frases. Com todas as influências vividas por Haüy e a realidade de inúmeros cegos que sobreviviam em condições precárias, levou-o a desenvolver um sistema próprio de ensino da leitura (French, 1932 *apud* Bueno, 1993).

Valentin Haüy funda então o Instituto Nacional de Jovens Cegos (Institut National des Jeunes Aveugles) em Paris, onde mais tarde estudaria Louis Braille, jovem que, em 1824, adaptou um código militar de comunicação noturna, transformando-o no mais eficiente sistema de leitura e escrita para cegos, utilizados até hoje (Jannuzzi, 2004).

Nesse mesmo cenário europeu, destaca-se a contribuição da médica e educadora italiana Maria Montessori (1870-1952), cuja experiência com crianças com deficiência intelectual marcou profundamente o campo da educação especial. A médica italiana Maria Montessori aprimorou métodos de Itard e Séguin, sistematizando materiais sensoriais e sequências graduadas do simples ao complexo, com foco na autonomia. Em 6 de janeiro de 1907, ao fundar a primeira Casa Dei Bambini no bairro de San Lorenzo (Roma), incorporou tais princípios para a educação infantil comum, demonstrando que o ambiente preparado, os materiais autocorretivos

e a observação sistemática favoreciam a autoeducação e a participação ativa de todas as crianças. Na ação da própria Montessori:

[...] a aprendizagem não é aquilo que o adulto transmite, mas sim um processo natural que se desenvolve espontaneamente no indivíduo humano em virtude de experiências realizadas no seu ambiente natural (Montessori 1965, p. 91).

Essa transição entre teoria e prática, reorganização do ambiente, mediações pedagógicas responsivas e respeito ao ritmo individual em contexto coletivo, antecipou princípios que décadas depois se tornaram centrais à educação inclusiva.

Com tantas iniciativas acontecendo, outros países europeus e, posteriormente, os Estados Unidos e o Canadá, tornaram-se possíveis uma rede de instituições consolidadas voltadas à educação de pessoas com deficiência. No Brasil a repercussão dessas experiências ocorreu ainda no período imperial, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, hoje Instituto Benjamin Constant e que em 1857 o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, ambos no Rio de Janeiro (Mazzotta, 2011). Como ressalta Jannuzzi (2004), a experiência francesa exerceu profunda influência sobre a organização da educação especial em diversos países, inclusive no Brasil, onde as primeiras instituições para cegos e surdos seguiram de perto o modelo europeu.

Entretanto, como observa Mazzotta (2011) a criação dos institutos, embora pioneira, acabou não significando integração ao sistema comum de ensino, mas sim a consolidação segregacionista que marcaria a trajetória da educação especial no país até meados do século XX.

Mendes (2010) observa que, neste momento, não havia uma preocupação real com a inclusão, mas apenas com a oferta de algum tipo de instrução especializada, desvinculada do currículo comum e das experiências sociais compartilhadas com estudantes sem deficiência.

Outro aspecto relevante desse período, segundo Omote (1996), é que a deficiência era amplamente interpretada à luz do modelo médico, que enfatizava a incapacidade e a anormalidade. Essa abordagem influenciava diretamente as práticas educacionais, limitando-se à reabilitação ou à adaptação mínima para a vida cotidiana, sem a perspectiva de garantir autonomia e participação plena. Assim, a escola não se

configurava como um espaço de emancipação, mas como um instrumento de reforço das desigualdades.

Enquanto essas experiências europeias consolidavam metodologias e influenciavam concepções pedagógicas, no Brasil o atendimento às pessoas com deficiência foi historicamente atravessado por práticas assistencialistas e por iniciativas privadas de caráter filantrópico. Lehmkuhl (2018) em seus estudos mostra que a filantropia se articula a valores de caridade e benemerência, o que contribui para a permanência de um arranjo em que o poder público, em diferentes momentos, transferiu para entidades privadas, parte significativa do atendimento, com impactos sobre a compreensão da educação como direito. Como sintetiza a autora:

o essencial permaneceu: o Estado permaneceu terceirizando os serviços de educação especial para as entidades privado-filantrópico, se desresponsabilizando da educação de parcela da população [...] e estes ficando à mercê da caridade e da benemerência.” (Lehmkuhl, 2018, p. 82).

Com base nesse percurso, a expansão institucional da educação especial no país se dá marcada por uma lógica de assistência, na qual a oferta educacional tende a se confundir com práticas de “favor”, em vez de se afirmar como direito social.

A criação das APAEs (Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais), a partir da década de 1950, constituiu um marco nesse processo. Como aponta Mazzotta (2011), essas iniciativas exerceram papel fundamental ao reivindicar o acesso à educação regular e ao atendimento especializado, tensionando o poder público e rompendo com a lógica exclusivamente assistencialista. Nesse sentido:

Com os dados encontrados, pôde-se constatar que a APAE surgiu impulsionada pelos princípios do pragmatismo e do modelo liberal de cidadanias estadunidenses, pautada na filantropia e na ótica da higidez social, bem como recebeu influência do trabalho de Helena Antipoff. (Bezerra, 2018, p. 1).

A chamada fase da segregação na história da educação especial no Brasil marcou um avanço em relação ao período anterior da exclusão total, mas manteve a lógica de separação e diferenciação, consolidando um modelo que, embora oferecesse algum tipo de instrução, ainda reforçava a ideia de que a pessoa com deficiência não poderia ser integrada ao ensino regular.

Como observa Mantoan (2011, p.5):

A educação especial no Brasil foi se estruturando, seguindo quase sempre modelos que primam pelo assistencialismo, pela visão segregativa e por uma

segmentação das deficiências, fato que contribui ainda mais para que a formação escolar e a vida social das crianças e jovens com deficiência aconteçam em um mundo à parte.

Segundo Mazzotta (2011), essa fase se estruturou no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, quando se intensificou a criação de instituições especializadas voltadas para públicos específicos, como cegos, surdos e pessoas com deficiência intelectual. Embora representassem uma oportunidade inédita de acesso à educação, essas instituições atuavam isoladas do sistema comum e não tinham como objetivo a integração plena. Teixeira (1968) avalia esse período como marcado por omissão e paternalismo, apesar de criações como o Colégio Pedro II e dos institutos destinados a cegos e surdos.

O caráter central dessa fase foi a institucionalização da educação das pessoas com deficiência, mas em espaços separados e sob práticas pedagógicas voltadas apenas ao desenvolvimento de habilidades mínimas. Mendes (2010) destaca que essas instituições, concebidas como locais de ensino e de reabilitação, incorporavam um viés médico e assistencialista que limitava a autonomia do aluno e reforçava o estigma da incapacidade.

O modelo educacional vigente nesta fase, sobretudo entre o final do século XIX e meados do século XX, refletia uma compreensão limitada sobre o potencial de aprendizagem das pessoas com deficiência. De acordo com Mantoan (2006), o foco não era garantir o acesso ao currículo comum ou às oportunidades de desenvolvimento pleno, mas oferecer um ensino simplificado, muitas vezes reduzido à alfabetização básica e à capacitação para atividades manuais. Essa lógica ancorava-se em um paradigma médico-reabilitador, que restringia a escolarização às habilidades mínimas, em detrimento da formação integral. Mendes (2010) destaca que o currículo dessas instituições tinha como meta prioritária a reabilitação, e não o desenvolvimento cognitivo e social. Como acrescenta Mantoan (2003), mesmo nas situações de integração escolar, que surgiram depois, nem todos os estudantes com deficiência cabiam nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção.

Essa abordagem, ainda que representasse um avanço em relação à exclusão total, impedia que os mesmos alcançassem níveis mais elevados de escolarização e, conseqüentemente, melhores oportunidades de inserção no mercado de trabalho.

Como observa Mantoan (2003), a permanência desse modelo explicitava que a "escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidade de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia, evidenciando a manutenção de estruturas que marginalizam as de diferença em vez de acolhê-las".

Outro aspecto relevante dessa fase foi a ausência de políticas públicas articuladas que integrassem as instituições especializadas ao sistema educacional. Segundo Mazzotta (2011), até meados do século XX, não havia diretrizes ou metas nacionais claras para a educação das pessoas com deficiência, e a organização do atendimento ficava condicionada às iniciativas isoladas de dirigentes, ordens religiosas e entidades filantrópicas, o que gerava grande heterogeneidade na qualidade e na abrangência do ensino oferecido. Essa ausência de regulamentação comprometia a efetividade das práticas, ao não permitir acompanhamento sistemático nem integração com a rede escolar comum. Até meados das décadas de 1950 e 1960, a política educacional brasileira manteve a educação especial em arranjos paralelos e assistencialistas, pouco articulados ao ensino comum, o que resultou em cobertura restrita e atendimento precário, sobretudo fora dos grandes centros urbanos (Mazzotta, 2011, p. 29–31).

A partir de 1957 o Estado Brasileiro começou a sinalizar iniciativas governamentais, ainda tímidas e de caráter filantrópico, como a Campanha de educação do Surdo Brasileiro (CESB), instituída pelo Decreto n.º 42.728/1957, (Brasil, 1957) seguida da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Visuais (CNERDV), decreto n.º 44.236/1958 (Brasil, 1958), e da Campanha Nacional de Educação e a Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), decreto n.º 48.961/1960 (Brasil, 1960). Essas ações, embora pioneiras, mantinham-se paralelas ao ensino comum e não configuravam políticas públicas articuladas. Foi somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4.024/1961 (Brasil, 1961) que a educação especial passou a figurar no ordenamento legal, ainda que de forma incipiente, e posteriormente com a Lei n.º 5.692/1971 (Brasil, 1971), que reforçou a manutenção de classes e escolas especiais.

Esse processo culminou, nas décadas seguintes, em marcos mais sólidos, como a Lei n.º 7853/1989, que estabeleceu normas para a política nacional de integração, e sobretudo a Constituição Federal de 1988 e a LDB n.º 9394/1996, que consagraram a educação como direito de todos e definiram a educação especial como modalidade de educação básica. Apesar das críticas, Mazzotta (2011), reconhece que

algumas dessas instituições desempenharam papel relevante na preservação de culturas e identidades específicas, como a comunidade surda, que pode manter e desenvolver a Língua Brasileira de Sinais (Libras) em espaços de convivência exclusivos. Contudo, esse benefício cultural não anulava os prejuízos causados pela ausência de interação com a sociedade mais ampla, dificultando processos de inclusão social e profissional.

Essa fase, portanto, deve ser analisada com um olhar crítico, reconhecendo tanto seus avanços quanto suas limitações. Como observa Batista e Mantoan:

A verdadeira socialização, em todos os seus níveis, exige construções cognitivas e compreensão da relação com o outro. O que tem acontecido, em nome dessa suposta socialização, é uma espécie de tolerância da presença do aluno em sala de aula e o que decorre dessa situação é a perpetuação da segregação, mesmo que o aluno esteja frequentando um ambiente escolar comum. (Batista; Mantoan, 2006, p. 23).

Como podemos observar, até o início da década de 1960, predominavam iniciativas fragmentadas e vinculadas a campanhas governamentais de caráter emergencial. Somente a promulgação da Constituição Federal e da LDB n.º 9.394/1996 consolidou-se a noção de que a educação é direito universal, e a educação especial, uma modalidade da educação básica a ser oferecida preferencialmente na rede regular. Esse percurso histórico evidencia a transição da ausência de políticas públicas na fase da segregação para a emergência de uma política educacional voltada à integração, preparando para a inclusão escolar.

A fase da integração representou um momento de transição importante na trajetória da educação das pessoas com deficiência, marcada pela tentativa de aproximar esses indivíduos do sistema educacional comum, mais ainda sob a lógica de que era o sujeito quem deveria se adaptar à escola, e não o contrário.

Nogueira, Oliveira e Sá (2009, p. 88) afirmam que:

[...] a criança passa então a ser responsável por seu progresso escolar. Desta maneira, a escola não se vê obrigada a assumir a responsabilidade e a adaptar-se para receber o aluno com deficiência ou com dificuldade de aprendizagem.

De acordo com Mazzotta (2011), essa etapa consolidou-se a partir da década de 1970, impulsionando tanto por influências internacionais, especialmente das

discussões promovidas como a Declaração de Educação para todos (Unesco, 1990) e a Declaração de Salamanca (1994) deixa claro que;

Experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas comuns, que adotam uma orientação inclusiva. (Unesco, 1994).

Entretanto, apesar de sua relevância histórica, a integração manteve condicionantes que limitavam a participação efetiva dessa população. No Brasil, esse processo começou a ganhar corpo com a Lei n.º 5692/1971, que, ao reformular o ensino de 1º e 2º graus, determinou tratamento especial aos estudantes que apresentassem deficiências físicas ou mentais [...] e superdotação (art. 9º), viabilizando a expansão de classes e escolas especiais, especialmente após a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973, o que, no entanto, manteve a escolarização em moldes segregados. Esse arranjo institucional deve ser compreendido no contexto político do período da ditadura militar, sob o governo do então presidente Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), em que o discurso oficial sobre a educação estava centrado na formação de recursos humanos e no desenvolvimento econômico do país (Jannuzzi, 2004). Nesse mesmo período, Gallagher (1974) reforçava uma visão utilitarista da educação especial, argumentando que:

[...] um retardado e internado entre as idades de 10 e 60 anos, nos Estados Unidos, para ser cuidado, custa ao Estado US\$ 5.000 ao ano, ou um total de US\$ 250.000 durante toda a sua vida. O mesmo indivíduo recebendo educação e tratamento adequados pode tornar-se uma pessoa útil e contribuir para a sociedade. Assim, o custo extra que representam os gastos adicionais com educação especial pode ser compensador quanto a benefícios econômicos maiores. Há um estudo segundo o qual um adulto retardado e educado poderia ganhar US\$ 40 para cada dólar extra despendido com sua educação. (Gallagher, 1974, p. 100, *apud* Kassar, 2011 p. 69).

Na década de 1980, o movimento internacional pelos direitos humanos ampliou significativamente as discussões sobre a deficiência. Segundo Sasaki (2005), a ONU proclamou 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Com Deficiência, tendo como lema a participação plena e igualdade, o que projetou mundialmente a pauta da integração. Esse evento representou um marco simbólico e político. Como afirma Jannuzzi, (2004), em 1981, o Ano Internacional das Pessoas Com Deficiência repercutiu fortemente no Brasil e impulsionou mobilização social e

iniciativas governamentais rumo à integração, ainda que iniciais e limitadas (Jannuzzi, 2004).

Nesse contexto, o país passou a discutir a inserção escolar e social com deficiência, mas, como observa Mazzotta (2011), “o processo de integração manteve-se restrito à adaptação do aluno ao sistema escolar, sem transformações estruturais na escola comum”.

No campo jurídico, esse movimento internacional encontrou eco em mudanças internas importantes. A Constituição Federal de 1988 garantiu, em seu artigo 208, inciso III, o “atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). Em seguida, a Lei n.º 7.853/1989 reforçou a integração social ao assegurar o acesso à educação, saúde, trabalho e lazer, além de criar a Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Como sintetiza Mendes (2010), “apesar dos avanços legais, a inclusão ainda era parcial e tutelada, marcada por exigências de desempenho e autonomia para o ingresso nas escolas comuns”.

Em 1994, o Plano Nacional de Educação Especial (PNEE) incorporou o princípio da integração como norteador das políticas públicas. Como afirma Bernardes (2010, não paginado)

A integração é o princípio norteador do PNEE/1994 e entende que a integração dependerá da adaptação do aluno à escola regular, podendo ser vista como um processo que visa ao estabelecimento de condições que facilitem a participação da pessoa com necessidades especiais na sociedade, obedecendo aos valores democráticos de igualdade, participação ativa e respeito a direitos e deveres socialmente estabelecidos.

A legislação brasileira também deu passos nesse sentido. A Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação como direito de todos, a Lei n.º 9.394/1996 (LDB) definiu a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica (art.58). Entretanto, ainda prevalecia a noção de que o acesso deveria ser “preferencialmente” na rede regular, deixando espaço para práticas seletivas.

Apesar de todos esses avanços, a fase da integração manteve a lógica de que o aluno deveria se adaptar à escola. Esse quadro, ao mesmo tempo, em que reconhecia juridicamente o direito à educação, evidenciava a necessidade de uma

nova mudança de paradigma, a inclusão, em que a escola, e não o aluno, deveria se transformar para acolher a diversidade.

Assim, a integração não rompeu com a lógica da segregação, mas apenas suavizou. O ingresso de estudantes com deficiência dependia de avaliações diagnósticas seletivas, que decidiam se estavam “aptos” para frequentar a escola comum (Mendes, 2010). Essa prática reforçava a exclusão ao exigir do aluno a comprovação de competências prévias em vez de exigir da escola adaptações pedagógicas.

No Brasil, a integração configurou uma etapa intermediária entre a segregação escolar e o paradigma da inclusão, pois ampliou a convivência de estudantes com e sem deficiência nas classes comuns, mas, na ausência de mudanças estruturais, manteve barreiras atitudinais, pedagógicas e institucionais que impedem o pleno direito à escolarização, o que exige políticas e suportes capazes de transformar a escola comum para a inclusão efetiva (Mazzotta; Sousa, 2000; Mazzotta, 2011).

Em síntese, a integração não assegurou o pleno exercício do direito à educação, mas abriu espaço para a emergência da inclusão escolar como novo paradigma. Esse legado contraditório com avanços formais e barreiras persistentes ajudaram a compreender por que a inclusão surge, nos anos 1990 em diante, como necessidade histórica e política, sustentada pelo princípio do direito incondicional de acesso, permanência e participação de todos os estudantes.

Surge, assim, a inclusão, que desloca a responsabilidade de adaptação do indivíduo para o próprio sistema educacional, exigindo transformações curriculares, arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais.

Para compreender a consolidação dessa nova etapa no Brasil, é essencial apresentar, de forma cronológica, os principais marcos legais e políticos que, de 1988 até os dias atuais, estruturam a educação inclusiva. O Quadro 2 a seguir sintetiza esses acontecimentos, servindo de base para a análise das mudanças que transformaram o atendimento educacional às pessoas com deficiência.

Quadro 2 - Marcos históricos e legais da educação inclusiva no Brasil (1988-2024)

Ano	Marco	Impacto / Contribuição para a Inclusão
1988	Constituição Federal – art. 208, III	Estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, garantindo atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino.
1994	Declaração de Salamanca (UNESCO)	Reforça a necessidade de que todos os alunos estudem em classes comuns, cabendo à escola adaptar-se para eliminar barreiras.
1999	Decreto n.º 3.298	Regulamenta a Lei 7.853/1989, define a educação especial como modalidade transversal e amplia a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado.
2001	Plano Nacional de Educação (Lei 10.172) e Resolução CNE/CEB n.º 2	Determina a matrícula obrigatória de todos os alunos, estabelece metas de acessibilidade e formação docente para a inclusão.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)	Afirma a escola comum como espaço de todos, define o AEE como complementar e suplementar e orienta formação docente, acessibilidade e financiamento.
2008	Decreto n.º 6.571	Regulamenta a PNEEPEI, garante dupla matrícula no FUNDEB (classe comum + AEE) e define critérios de financiamento.
2009	Decreto n.º 6.949 – Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	Promulgada com status constitucional, assegura o direito humano à educação inclusiva.
2009	Resolução CNE/CEB n.º 4 02/10/2009	Estabelece as Diretrizes Operacionais do AEE, reforçando sua integração ao projeto político-pedagógico da escola.
2011	Decreto n.º 7.611	Consolida as diretrizes do AEE, define objetivos (acesso, participação e aprendizagem no ensino regular), integra o AEE ao PPP e disciplina financiamento.
2015	Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146)	Garante acesso, permanência e aprendizagem em todos os níveis, proíbe discriminação e exige desenho universal e tecnologia assistiva.
2017–2018	Base Nacional Comum Curricular – BNCC	Insere a inclusão como princípio curricular, orientando escolas a promoverem participação e aprendizagem de todos.
2020	Decreto n.º 10.502	Propõe nova Política de Educação Especial com possibilidade de segregação opcional; tem eficácia suspensa pelo STF (ADI 6590).
2023	Decreto n.º 11.370	Revoga o Decreto 10.502/2020 e reafirma a PNEEPEI/2008, fortalecendo a diretriz inclusiva.
2023–2024	Dados do Censo Escolar e do INEP	Indicam 1,77 milhão de matrículas na Educação Especial, sendo 91,3% em classes comuns; no ensino superior, as matrículas de estudantes com deficiência crescem, mas persistem desafios de permanência e conclusão.

Fonte: O autor.

À luz dos marcos apresentados no Quadro 2, dois eixos orientam a fase da inclusão: o direcionamento conceitual marcado pelo princípio da normalização e pelo

modelo social de deficiência, e a reconfiguração do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte ao currículo da escola comum.

Quando a escola toma a deficiência como sinônimo de incapacidade individual, tende a orientar suas condições por uma lógica de adequação do aluno ao funcionamento escolar já dado. Em contrapartida, uma perspectiva inclusiva exige analisar o que a escola produz em termos de oportunidades de participação, pertencimento e reconhecimento social. É nessa perspectiva que Mantoan destaca “A valorização dos papéis sociais compreende o desenvolvimento de habilidades pessoais e o aprimoramento da imagem social.” (Mantoan, 1997, p.140). e acrescenta “[...] para que as pessoas com deficiência mental possam desempenhar papéis sociais, integrando-se, na medida de suas possibilidades, ao meio em que vivem” (Mantoan, 1997, p.141)

No entanto, como ressalta Omote (1996), a deficiência não pode ser entendida apenas como um déficit individual, mas como uma condição construída socialmente, determinada pelo significado que a sociedade atribui ao sujeito em um dado contexto histórico e cultural. Essa concepção ajuda a compreender por que, no Brasil, a normalização foi muitas vezes aplicada de forma reducionista, impondo estudantes com deficiência a necessidade de se ajustar a padrões escolares uniformes, em vez de estimular mudanças estruturais no sistema para acolher suas especificidades.

Sob essa perspectiva, a fase da inclusão configura-se como uma ruptura paradigmática em relação às etapas anteriores, especialmente em comparação com a lógica da integração, a inclusão escolar requer a transformação da escola para acolher todos os estudantes, independentemente de suas condições, eliminando barreiras e garantindo participação plena no currículo comum. De acordo com Mantoan (2006), essa mudança implica repensar profundamente as práticas pedagógicas, a gestão escolar e a própria concepção de aprendizagem, substituindo a perspectiva assistencialista por uma abordagem de direitos humanos.

Pensando então nos marcos legais, temos a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, representa o marco jurídico e político fundamental para a consolidação do direito à educação inclusiva no país. Logo em seu artigo 1º, a Carta Magna elenca, entre os fundamentos da República, a cidadania e a dignidade da pessoa humana (incisos II e III) reconhecendo que toda pessoa é sujeita de direitos e que o Estado deve garantir condições para seu pleno desenvolvimento (Brasil, 1988).

No artigo 3º, inciso IV, estabelece como objetivo fundamental da República “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988). Essa formulação tem caráter abrangente e vinculante, de modo a abranger explicitamente as pessoas com deficiência e orientar políticas públicas no sentido de eliminar barreiras e práticas excludentes.

No campo específico da educação, a Constituição dedica o Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto à definição de princípios e garantias. O artigo 205 afirma que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Esse enunciado estabelece direito universal, obrigação estatal e participação social, configurando a educação como um bem público e um instrumento de inclusão social.

O artigo 206, inciso I, reforça o compromisso ao estabelecer a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola como princípio básico do ensino, evidenciando que não basta garantir matrícula, é preciso assegurar condições efetivas de participação e aprendizagem.

A Constituição de 1988, não apenas reconhece o direito universal à educação, mas impõe ao Estado o dever de ofertar atendimento educacional especializado integral à escola comum, estabelecendo a inclusão escolar à categoria de direito fundamental e cláusula pétrea.

Após a promulgação da Constituição de 1988, novos dispositivos legais e acordos internacionais fortaleceram a consolidação do direito à educação inclusiva, inaugurando uma etapa decisiva.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei n.º 8069/1990) foi o primeiro grande desdobramento, ao assegurar em seu art. 54, inciso III que é dever do Estado garantir atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1990). Esse dispositivo reafirma, em linguagem específica para a infância e adolescência, o que a Constituição havia estabelecido como princípio universal.

No plano internacional, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, resultou na Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, que defendeu a universalização do acesso e a equidade no

ensino, incluindo explicitamente as pessoas com deficiência (Unesco, 1990). Essa declaração provocou intenso debate no Brasil, impulsionando a revisão de políticas públicas e a elaboração de planos de educação voltados para a diversidade.

Poucos anos depois, em 1994, a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas consolidou em âmbito internacional, a defesa de que as escolas comuns fossem reestruturadas para acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou linguísticas, transformando-se em sistemas educacionais inclusivos (Unesco, 1994). Nesse sentido, Ainscow enfatiza que a educação inclusiva passa a ser compreendida não apenas como uma forma de atender estudantes com deficiência nas redes regulares, mas como uma reforma educacional mais ampla, voltada a eliminar a exclusão social produzida por respostas discriminatórias à diversidade de etnia, idade, classe social, religião, gênero e habilidades, afirmando a educação como direito humano básico e fundamento de uma sociedade mais justa e solidária (Ainscow, 2009).

Como observa Nascimento (2014, p. 18, *apud* Silva Neto *et al.*, 2018, p. 85), “o movimento pela Educação Inclusiva significa uma crítica às práticas marginalizadas encontradas no passado, inclusive as da própria Educação Especial”.

Esses compromissos internacionais tiveram repercussão direta nas políticas públicas brasileiras. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei n.º 9.394/1996), no art. 58, incorporou a educação especial como modalidade da educação básica, a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, reforçando o dever estatal de promover a inclusão (Brasil, 1996b).

Segundo Kassar (2007), a educação inclusiva ganha expressão na Educação Especial a partir da década de 1990, amparada pelo direito universal à educação e tendo como marcos a Constituição de 1988 e a Declaração de Salamanca de 1994. Kassar (2007) lembra que a década de 1990 foi fundamental para consolidar o entendimento de que a inclusão vai além da simples matrícula de estudantes com deficiência em classes comuns, mas exige a reestruturação do sistema escolar e mudança de concepção pedagógica.

Nessa perspectiva, Mazzotta (2011) analisa que até a década de 1990 as políticas de educação especial refletiam um caráter assistencialista e terapêutico, mesmo após esse período, parte dos planos e propostas continuou apresentando um

viés reducionista tratando a educação especial como uma questão meramente metodológica ou de procedimentos didáticos.

Dando continuidade, o Decreto n.º 3.298/1999 regulamenta a Lei n.º 7.853/1989 havia inaugurado, definindo princípios, objetivos e instrumentos para a efetivação da Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência. Além de consolidar o direito à educação, o decreto estabelece, em seu artigo 24, que a educação especial é modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, devendo integrar-se ao ensino regular e atuar de forma complementar ou suplementar (Brasil, 1999; Brasil, 1989). Esse dispositivo foi um passo fundamental para preparar a base legal que, anos depois, sustentaria a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a).

O texto também define, no artigo 2º, que cabe aos órgãos e entidades do Poder Público assegurar à Pessoa com Deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, incluindo educação, saúde, trabalho, lazer, transporte e outros correlatos, garantindo bem-estar pessoal, social e econômico (Brasil, 1999). Para acompanhar e fiscalizar a implementação dessas garantias, o decreto cria e reforça a atuação de órgãos específicos, como o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE) e a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE), ambos com a missão de propor políticas, estudos e campanhas que assegurem a qualidade de vida e a participação social das pessoas com deficiência (Brasil, 1999).

Como sintetiza o documento do Ministério da Educação sobre marcos políticos e legais da educação especial, “o Decreto n.º 3.298/1999 institui uma política nacional que compreende o conjunto de orientações normativas destinadas a assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência, reforçando a educação especial como modalidade de caráter complementar e transversal” (Brasil, 2008c, p. 5).

Em consonância com a Constituição Federal de 1988 e com os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil na década de 1990, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi instituído pela Lei n.º 10.172/2001, com vigência até 2010, configurando-se como marco estratégico para a promoção da inclusão escolar. O documento estabelece objetivos e metas voltados à educação de estudantes então denominados de pessoas com necessidades educacionais especiais e reconhece que um dos principais avanços esperados na chamada década da educação consiste na

construção de uma escola inclusiva, capaz de atender à diversidade humana (Brasil, 2001).

O PNE identificou desafios estruturais como baixa oferta de matrículas em classes comuns, formação docente insuficiente e barreiras de acessibilidade física e pedagógica e previu, entre suas metas, a criação de programas para compensar deficiências de escolarização anterior (Meta 4.3, Obj. 19), além da ampliação do atendimento educacional especializado (AEE) (Brasil, 2001a).

Dando sequência na direção das metas do PNE (2001), o atendimento Educacional Especializado (AEE) consolida-se como estratégia central para enfrentar as barreiras de participação e aprendizagem do público-alvo da educação especial nas redes regulares. Pelas Diretrizes Operacionais, o AEE tem a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar barreiras, atuando de modo complementar e/ou suplementar à escolarização, com vistas à autonomia do estudante (Brasil, 2009b).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) baseia-se no pressuposto de que todos os estudantes independentemente de suas necessidades educacionais especiais, etnia, gênero, idioma, religião, condição social ou cultural, têm o mesmo direito de acesso à escolarização, junto ao grupo de sua faixa etária. Cabe à escola acolher, respeitar e valorizar essas diferenças (Brasil, 2008b, p. 8).

Aquino (2015), sobre o AEE: A expressão Atendimento Educacional Especializado foi, durante muito tempo, entendida de forma equivocada, como se fosse sinônimo da escolarização realizada pela escola/classe especial (Aquino, 2015, p. 93).

Batista e Mantoan (2006, p. 31), referindo-se à importância dessa interlocução, chamam a atenção para que ela não se caracterize como “[...] uma forma de orientação pedagógica do professor especializado para o professor comum e vice-versa, mas a busca de soluções que venham a beneficiar o aluno de todas as maneiras possíveis e não apenas para avançar no conteúdo escolar”

O AEE é um serviço complementar ou suplementar à formação do estudante público-alvo da educação especial, realizado prioritariamente em Salas de Recursos Multifuncionais e articulado ao projeto político-pedagógico da escola (Brasil, 2009b; Brasil, 2011).

A Constituição admite que o atendimento educacional especializado também pode ser oferecido fora da rede regular de ensino, em qualquer instituição, já que seria apenas um complemento, e não um substitutivo, do ensino ministrado na rede regular para todos os alunos. Mas na LDB (art. 58 e seguintes), consta que a substituição do ensino regular pelo ensino especial é possível. (Mantoan, 2003, p. 22).

Como desdobramento, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O texto determina que os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento às necessidades educacionais especiais, assegurando uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001b, art. 2º). Para Aranha (2004), trata-se de um avanço ao romper com a lógica de adaptação do aluno à escola, propondo que a escola se reestruture para tornar-se inclusiva, incorporando AEE e demais recursos de apoio.

Nessa direção, Mazzotta sobre Educação Especial “é um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, para garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens” (Mazzotta, 1989, p. 39, *apud* Mazzotta, 2000, p. 101–102). Esse entendimento conceitual foi consolidado e operacionalizado posteriormente pelas Diretrizes do AEE (Res. CNE/CEB n.º 4/2009) e pelo Decreto n.º 7.611/2011, que definem o AEE como serviço complementar ou suplementar à escolarização, preferencialmente ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais, articulado ao PPP da escola (Brasil, 2009b; Brasil, 2011).

O Ministério da Educação reforçou essas orientações no documento Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ao resgatar o propósito do PNE (Lei n.º 10.172/2001) e enfatizar que “o grande avanço a ser produzido na década da educação será a construção de uma escola inclusiva, de modo a garantir o atendimento à diversidade humana” (Brasil, 2001a, p. 40).

Na esteira do PNE/2001 e das diretrizes do início dos anos 2000, 2008 inaugura um ponto de inflexão com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). O documento reafirma a escola comum como espaço de todos, define a educação especial como modalidade transversal e caracteriza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como apoio

complementar e/ou suplementar ao ensino regular, porém, nunca seu substituto. Entre os objetivos, sobressai garantir o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino e assegurar a transversalidade em todos os níveis e etapas da educação básica (Brasil, 2008, p. 4–5).

No mesmo ano, o Decreto n.º 6.571/2008 regulamenta a oferta do AEE, preconiza sua implementação, preferencialmente, em Salas de Recursos Multifuncionais e viabiliza o financiamento por meio da dupla matrícula no FUNDEB (classe comum + AEE), reforçando a articulação entre atendimento especializado e currículo da sala regular (Brasil, 2008).

Em 2009, o Decreto n.º 6.949 promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, incorporando-os ao ordenamento com status constitucional (art. 5º, § 3º, CF/88). A Convenção consagra o direito à educação inclusiva em todos os níveis e exige a eliminação de barreiras e a oferta de apoios razoáveis no sistema educacional (Brasil, 2009a).

Também em 2009, a Resolução CNE/CEB n.º 4 institui as Diretrizes Operacionais do AEE, definindo sua finalidade (complementar/suplementar à escolarização), a articulação obrigatória com o projeto político-pedagógico da escola e as condições de oferta (acessibilidade, recursos de tecnologia assistiva, profissionais e organização dos atendimentos). Em síntese, reafirma-se que o AEE não substitui a escolarização comum; ao contrário, remove barreiras à participação e à aprendizagem, em consonância com a PNEEPEI (Brasil, 2009b).

Em sequência, o Decreto n.º 7.611/2011 consolida o AEE ao defini-lo como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à escolarização no ensino regular (Brasil, 2011, art. 2º, §1º). O decreto fixa objetivos de prover condições de acesso, participação e aprendizagem e de fomentar recursos didáticos e pedagógicos que eliminem barreiras (Brasil, 2011, art. 3º), além disso, disciplina o financiamento por meio de apoio técnico-financeiro da União e da dupla matrícula no FUNDEB para a matrícula concomitante na classe comum e no AEE (Brasil, 2011, arts., 4º, 5º e 8º). Para situar o papel do apoio federativo e do FUNDEB, o MEC sintetiza:

Visando instituir uma política pública de financiamento e apoio à educação inclusiva, foi publicado o Decreto n.º 6.571/2008, que previu apoio técnico e financeiro da União para ampliar a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes público-alvo da educação especial (art. 1º). Posteriormente, tal desenho foi reorganizado e consolidado pelo Decreto n.º 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o AEE, incluindo a previsão de apoio federativo e provisões de financiamento no âmbito do FUNDEB (arts. 4º–6º). (Brasil, 2008, art. 1º; Brasil, 2011, arts. 4º–6º).

A luz do próprio decreto, “o atendimento educacional especializado é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos [...] prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes no ensino regular” (Brasil, 2011, art. 2º, §1º). Essa moldura normativa exige a inserção do AEE no Projeto Político Pedagógico (PPP), com institucionalização em Salas de Recurso Multifuncionais (SRM), elaboração do Plano de AEE, cronograma e equipe, preservando o caráter não substitutivo e a oferta em turno inverso (Brasil, 2009b). Na prática, as salas de recursos multifuncionais (SRM) são “[...] um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais.” (Alves, 2006, p. 14), para proporcionar um acompanhamento especializado aos estudantes que apresentem necessidades educacionais específicas, sejam elas temporárias ou permanentes, ao longo de seu processo de aprendizagem. Na sequência, esse arranjo é densificado pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015) e pela BNCC (2017/2018), que incorporam a inclusão como princípio estruturante do currículo e das práticas pedagógicas.

No ano de 2015, a Lei n.º 13.146, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, consolidou e reforçou o paradigma da inclusão ao assegurar a participação plena das pessoas com deficiência em todas as esferas da vida social, com ênfase no direito à educação. Nesse marco, o sistema educacional passa a ter o dever de garantir acessibilidade em suas dimensões físicas, comunicacionais e pedagógicas, providenciar recursos de tecnologia assistiva e promover a formação continuada dos profissionais da educação para eliminar barreiras e favorecer a aprendizagem. É o que afirma o art. 1º, alinhado à Convenção da ONU incorporada no ordenamento brasileiro (DL n.º 186/2008; Dec. n.º 6.949/2009) (Brasil, 2015).

Outro ponto que a LBI coloca em primeiro plano é o das barreiras: não basta matricular, é preciso remover obstáculos arquitetônicos, comunicacionais, tecnológicos e, sobretudo, atitudinais. Essa chave de leitura, destacada em análises

comentadas da LBI, reforça que a inclusão se concretiza quando a escola revisa rotinas, espaços e práticas (Setubal; Fayan, 2016). Na mesma direção, Mantoan fala em reestruturar a escola para todos, deslocando a adaptação do indivíduo para o sistema; Omote chama atenção para a diferença entre “colocar” e “incluir”, com o PPP assumindo a responsabilidade por condições reais de participação; e Mazzotta lembra que a política só se efetiva quando encontra viabilidade institucional e financiamento, ponto em que a LBI dialoga com o Decreto n.º 7.611/2011 e com as diretrizes operacionais do AEE.

Em diálogo com essa base de direitos, a BNCC, homologada para Educação Infantil e Ensino Fundamental em 2017 e para o Ensino Médio em 2018, insere a inclusão como princípio curricular, orientando as escolas a planejarem a participação e a aprendizagem de todos. Em termos práticos, isso requer planejamento no PPP, articulação com o AEE/SRM e uso de tecnologia assistiva, sempre com foco na participação e aprendizagem de todos. (Brasil, 2017a; Brasil, 2018).

Houve uma tentativa de reorientação com o Decreto n.º 10.502/2020, que abria caminho para arranjos segregativos opcionais. A medida, contudo, teve a eficácia suspensa pelo STF (ADI 6590) e o ato acabou sendo revogado pelo Decreto n.º 11.370/2023, que reafirma a PNEEPEI/2008 e recoloca a diretriz inclusiva no centro da política educacional.

Em termos mais recentes, o Censo Escolar (2011-2024) mostra avanço consistente das matrículas em classes comuns nas três etapas, registrando, em 2024, 1.735.807, sendo que as matrículas de estudantes público da educação especial são, 275.164 na Educação Infantil. 1.199.803 no Ensino Fundamental e 260.840 no Ensino Médio. O Ensino Fundamental concentra a predominância (aprox. 69%). Enquanto Educação Infantil e Ensino Médio respondem por 15.9% e 15.0% respectivamente. No recorte dos últimos dez anos (2015/2025), a inclusão em classes comuns cresceu de forma acentuada: na Educação Infantil. 51.891 (2015) para 275.164 (2024), no Ensino Fundamental de 576.795 (2015) para 1.199.803 (2025) e no Ensino Médio de 64.488 (2015) para 260.840 (2025). Essa trajetória confirma o deslocamento contínuo para a sala regular em consonância com o Decreto n.º 7.611/2011 e a LBI/2015.

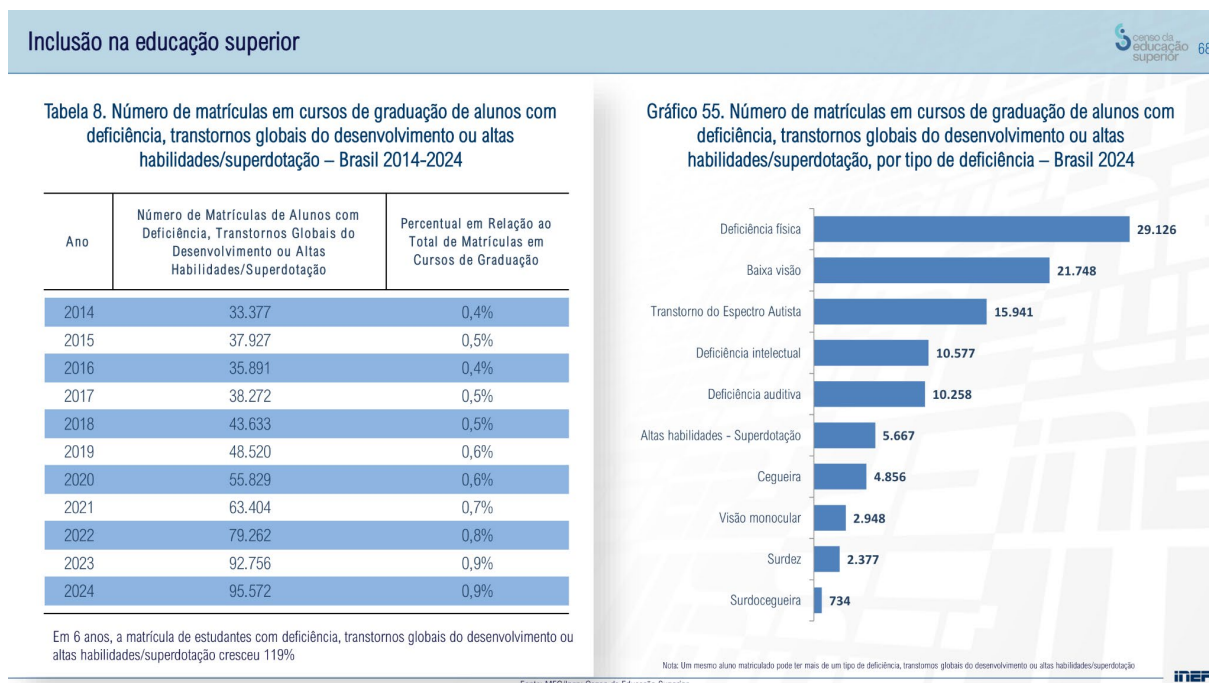
Em termos de composição de público, observa-se um crescimento das matrículas por tipo de deficiência, transtornos do espectro do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação entre 2023/2024, indicando ampliação do registro e do atendimento no sistema regular (Brasil, 2025a). Esse movimento dialoga diretamente

com a Lei Brasileira de Inclusão, que nos convida a olhar menos para o “mérito individual” e mais para as condições que a instituição cria para acolher e ensinar, trazer a acessibilidade, apoios e mediações que fazem diferença no cotidiano (Brasil, 2015; Kassar, 2007). Com esses resultados obtidos reforçam às diretrizes da LBI dando força para o Projeto Político Pedagógico onde articula o Atendimento Educacional Especializado e as Salas de Recursos Multifuncionais com tecnologia assistiva e formação docente, ele transforma princípios em prática concreta, abrindo caminhos para o acesso, a participação e a aprendizagem (Brasil, 2013; Brasil, 2020a). Em sintonia com leituras recentes, essa é também uma escolha de humanidade: colocar os estudantes no centro, reconhecer as barreiras do contexto e garantir apoios que promovam autonomia e dignidade ao longo do percurso (Rufino; Moreira, 2025).

A expansão da inclusão na educação básica começa a repercutir no ensino superior, em 2024, o Brasil ultrapassou, pela primeira vez, a marca de 10 milhões de matrículas na graduação (+2,5% em relação a 2023), segundo o Censo da Educação Superior (Brasil, 2025b). No mesmo ciclo, o contingente de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades (PcD/TGD/AH-SD) alcançou 95.572 matrículas, mantendo 0,9% de participação no total do sistema (Brasil, 2025b). A distribuição por tipo em 2024 evidencia a heterogeneidade das demandas de acessibilidade/deficiência física (29.126), baixa visão (21.748), TEA (15.941), deficiência intelectual (10.577), deficiência auditiva (10.258), altas habilidades/superdotação (5.667), cegueira (4.856), visão monocular (2.948), surdez (2.377) e surdocegueira (734), com ressalva de que um mesmo estudante pode ser contabilizado em mais de um tipo (Brasil, 2025b). Esse quadro sugere que o avanço da inclusão na educação básica está pressionando a porta de entrada no Ensino Superior, mas a baixa participação relativa de PcD/TGD/AH-SD (0,9%) mantém no centro da agenda institucional a necessidade de políticas integradas de acesso, permanência e conclusão, com fortalecimento dos Serviços de Acessibilidade e Inclusão e o monitoramento de indicadores acadêmicos.

Conforme a Figura 2, o contingente PcD/TGD/AH-SD alcança 95.572 matrículas (0,9%) em 2024 (Brasil, 2025b).

Figura 2 - Inclusão na educação superior: matrículas de estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação (2014–2024) e distribuição por tipo (2024).



Fonte: Brasil, (2024).

O crescimento das matrículas de estudantes com deficiência/TGD/AH-SD no ensino superior brasileiro insere-se em uma trajetória nacional e internacional de afirmação do direito à educação inclusiva, universal e equitativa. Ao nível mundial, destaca-se a Conferência Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que orientam políticas inclusivas nos sistemas educacionais (Unesco, 1990; Unesco, 1994). No Brasil, esse movimento ganha densidade com a Constituição de 1988 (arts. 205–208), a LDB/1996, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB n.º 2/2001) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) (Brasil, 1988; Brasil, 1996b; Brasil, 2001b; Brasil, 2008a). No ciclo mais recente, a ratificação da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto n.º 6.949/2009), o Decreto n.º 7.611/2011 (AEE), a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei n.º 13.146/2015) e a Lei de Cotas no ES (Lei n.º 12.711/2012, atualizada em 2023) consolidam o arcabouço que chega ao ensino superior (Brasil, 2009a; Brasil, 2011; Brasil, 2015; Brasil, 2012). Nesse contexto normativo, os dados do Censo da Educação Superior 2024 (Figura 2) mostram 95.572 matrículas (0,9%) e um aumento

de 119% em seis anos, evidenciando que o avanço institucional da inclusão na educação básica vem, gradualmente, se projetando sobre o acesso e a permanência no nível superior (Brasil, 2025b).

Neste panorama, Lustosa (2020) destaca que a presença desses estudantes no Ensino Superior intensifica as lutas e conquistas pelo direito à inclusão na sociedade. Além disso, suscita reflexões sobre as práticas institucionais e pedagógicas oferecidas a pessoas com deficiência. (Malheiro; Schlunzen; Saço, 2022).

Os serviços de apoio psicopedagógico e os núcleos de acessibilidade desempenham papéis essenciais nesse processo. Estes serviços são fundamentais para a adaptação curricular e o suporte emocional dos estudantes, contribuindo para a sua integração e sucesso acadêmico. Esses serviços de apoio psicopedagógico no Brasil, especialmente no contexto do ensino superior, são fundamentais para garantir que os estudantes possam superar dificuldades acadêmicas e pessoais, promovendo uma educação inclusiva e integral.

Para que esses serviços não sejam tratados como iniciativas pontuais, mas como garantia de direito, é preciso situá-los no marco dos direitos humanos (art. 26 DUDH; art. 24 da CDPD/Decreto 6.949/2009), que impõe às instituições o dever de assegurar acessibilidade, adaptações razoáveis e apoios necessários no ensino superior. A educação é assegurada pelo art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH:

Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. [...] A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. (ONU, 1948, art. 26).

No art. 24 do Decreto 6949/09 diz:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Com vistas a realizar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis e ao longo de toda a vida [...], assegurando a não exclusão do sistema educacional geral por motivo de deficiência, adaptações razoáveis e o acesso a apoios necessários no âmbito do sistema educacional geral. (Brasil, 2009a, art. 24).

Para fundamentar o que já foi afirmado, o decreto n.º 12.773/2025 explicita que a inclusão se concretiza com apoio necessário à participação, permanência e aprendizagem:

A garantia do sistema educacional inclusivo ocorre por meio da organização do sistema educacional geral, de forma a assegurar que os estudantes que são públicos da educação especial tenham o direito a ser incluídos em classes e escolas comuns, com o apoio necessário à sua participação, permanência e aprendizagem. (Brasil, 2025a).

Na mesma direção, o decreto vincula essa garantia à acessibilidade e à articulação intersetorial, reforçando que não se trata de iniciativas pontuais:

VI – a garantia de acessibilidade e o incentivo ao desenvolvimento de tecnologias que assegurem o direito à educação ao público da educação especial; VII – a consolidação do trabalho intersetorial como estratégia para a atenção integral ao público da educação especial; VIII – o respeito pela diversidade de estudantes com deficiência e suas especificidades [...].(Brasil, 2025a).

Além disso, o texto normativo alcança diretamente o ensino superior ao afirmar a aprendizagem ao longo da vida, até os níveis mais elevados:

b) a educação e a aprendizagem ao longo da vida, até os níveis e as etapas de ensino mais elevados; (Brasil, 2025a).

O decreto também operacionaliza a exigência institucional por meio de documentos pedagógicos obrigatórios (PAEE/PEI) com atualização contínua, integrados ao Projeto Político Pedagógico e orientadores do trabalho em sala comum, do AEE, das atividades colaborativas e da articulação intersetorial:

O resultado do estudo de caso fundamentará o Plano de Atendimento Educacional Especializado – PAEE e o Plano Educacional Individualizado – PEI. (BRASIL, Decreto n.º 12.773/2025, art. 11, § 2º).
É obrigatória a realização de documento individualizado de natureza pedagógica, com atualização contínua, como PAEE e PEI, que derive do estudo de caso. § 1º A institucionalização do PAEE e do PEI compõe o projeto político-pedagógico do estabelecimento de ensino. § 2º O PAEE e o PEI têm a finalidade de orientar: I – o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula comum; II – o trabalho no âmbito do AEE; III – as atividades colaborativas no estabelecimento de ensino; e IV – as ações de articulação intersetorial. (BRASIL, Decreto n.º 12.773/2025, art. 12, caput e §§ 1º–2º).

Partindo desse entendimento, a inclusão em todos os seus níveis, e aqui com um olhar para o ensino superior, desloca o foco do “déficit” do estudante para a

responsabilidade institucional de garantir presença, participação e aprendizagem em condições de igualdade, conforme os marcos internacionais e nacionais recentes (Unesco, 2019).

No Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação, sintetiza, “integrar os princípios da equidade e da inclusão na educação envolve valorizar a presença, participação e realização de todos os estudantes, independentemente de seus contextos e características pessoais” (Unesco, 2019, p. 13). Esse enquadramento reforça que serviços como os núcleos de acessibilidade e o apoio psicopedagógico não são acessórios, mas parte do dever público de assegurar condições de percurso formativo.

Esse referencial coordenado por Ainscow opera como prático para instituições de todos os níveis de educação, organizando a melhoria contínua em torno de conceitos, diretrizes, estrutura/sistemas e práticas, com ênfase em identificar e remover barreiras e monitorar conjuntamente presença, participação e aprendizagem (Unesco, 2019). Reforçando que a inclusão e equidade na educação envolve:

- **Valorizar a presença, participação e realização** de todos os estudantes, **independentemente** de seus contextos e características pessoais;
 - **Reconhecer os benefícios da diversidade** dos estudantes, aprender a conviver e aprender com a diferença;
 - **Coletar, agrupar e avaliar evidências** sobre as barreiras de acesso à educação, à participação e à realização, com atenção especial a estudantes que correm maior risco de incapacidade, marginalização ou exclusão;
 - **Construir entendimento comum** de que sistemas educacionais mais inclusivos e equitativos têm potencial para promover igualdade de gênero, reduzir desigualdades, desenvolver capacidades do professor e do sistema e encorajar ambientes de apoio à aprendizagem — esforços que, por sua vez, contribuem para **melhorias na qualidade** da educação;
 - **Engajar o setor de educação e parceiros-chave** da comunidade para promover condições de aprendizagem inclusiva e uma compreensão mais ampla dos princípios;
 - **Implementar mudanças e monitorá-las** quanto ao impacto, reconhecendo que construir inclusão e equidade é **processo contínuo**, não esforço único;
 - **E articular com outros setores** (saúde, assistência social, proteção à criança), assegurando **quadro administrativo e legislativo comum**.
- (Unesco, 2019, p. 13).

A enumeração dessas diretrizes permite qualificar o argumento central: inclusão e equidade não se reduzem a um conjunto de “boas práticas” ou a um setor isolado, mas configuram um modo de organizar a instituição para remover barreiras e sustentar o percurso formativo com responsabilidade compartilhada. Nessa passagem do direito reconhecido para o direito efetivado, o Decreto n.º 12.773/2025

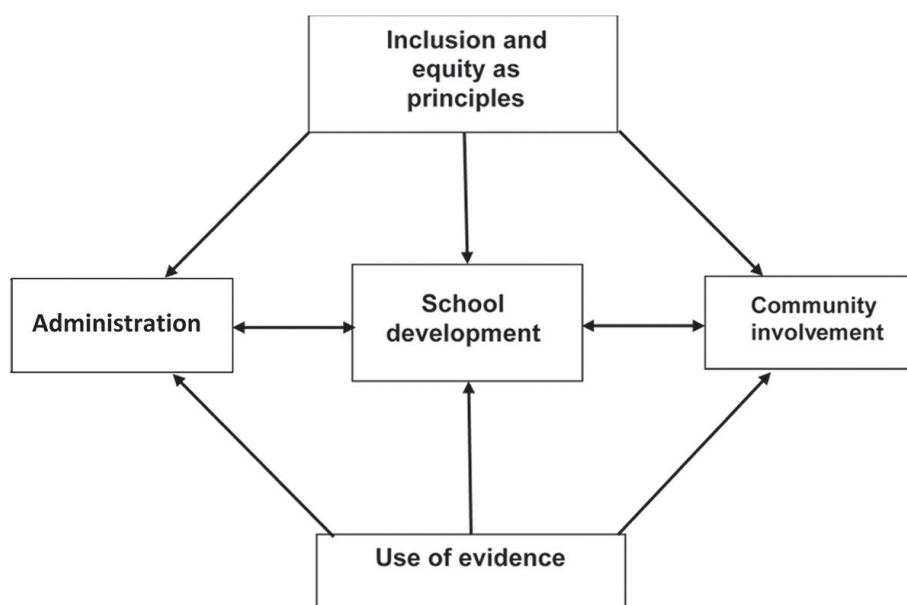
é mobilizado como concretização de uma racionalidade de garantia (apoios, acessibilidade, articulação intersetorial, planejamento pedagógico e atualização contínua), e não como simples transposição mecânica de dispositivos próprios da educação básica para a graduação. Ao afirmar a “aprendizagem ao longo da vida” até “os níveis e as etapas de ensino mais elevados” (Brasil, 2025a), o texto normativo reforça o eixo orientador de que a inclusão deve alcançar também o ensino superior, exigindo que as instituições organizem, de forma estruturante, serviços e dispositivos de apoio que tornem esse direito efetivo.

Ao tratar a inclusão como dever institucional contínuo, ela passa a ser compreendida como parte de uma agenda política mais ampla, orientada por direitos e por responsabilidades institucionais concretas. Em linha com diretrizes internacionais, Ainscow (2020) argumenta que reconhecer a educação inclusiva como um direito de todos é “uma vertente essencial de uma nova agenda política internacional” (Ainscow, 2020, p. 8, tradução nossa). Essa formulação é importante porque impede que a inclusão seja tratada como resposta episódica a demandas individuais e, ao mesmo tempo, desloca o debate para o que a instituição precisa aprender a fazer, regular e sustentar para garantir presença, participação e realização acadêmica.

Na perspectiva de operacionalizar inclusão e equidade como princípios institucionais, Ainscow (2020) propõe um enquadramento analítico que permite observar, de modo articulado, como políticas e práticas se sustentam no cotidiano educacional. Nessa direção, o autor identifica cinco fatores interdependentes para promover inclusão e equidade: princípios de inclusão e equidade, envolvimento comunitário, uso de evidências, administração e desenvolvimento institucional, destacando que esses fatores devem ser tratados de forma integrada (Ainscow, 2020, p. 9).

Conforme a Figura 3, Ainscow organiza a promoção de inclusão e equidade a partir de cinco fatores inter-relacionados, que precisam ser enfrentados de modo integrado:

Figura 3 - Estrutura de revisão para promover inclusão e equidade: cinco fatores inter-relacionados



Fonte: O autor.

Nota: Esquema 1. Fatores promotores da inclusão e a equidade (Ainscow, 2020, p. 9).

Se pensarmos nesse enquadramento no ensino superior, é particularmente produtivo porque desloca o debate da adesão formal a diretrizes para a capacidade institucional efetivamente construída. Em termos práticos, princípios precisam se traduzir em normativas e orientações internas que organizem responsabilidades e garantias; o envolvimento comunitário requer participação real de docentes, estudantes e setores de apoio; o uso de evidências implica registro e avaliação sistemática dos apoios e das barreiras enfrentadas; a administração demanda fluxos, prazos e definição de papéis; e o desenvolvimento institucional supõe revisão contínua de práticas pedagógicas e avaliativas, com foco na redução de barreiras e no fortalecimento da presença, participação e realização acadêmica.

Com base nessa lógica, é possível explicitar a inclusão como processo institucional, e não como atributo do estudante. Ainscow (2020) apresenta uma formulação operacional ao [...] “definir a educação inclusiva como um processo voltado à identificação e remoção de barreiras à presença, participação e realização, com ênfase nos estudantes em risco de marginalização, exclusão ou baixo desempenho” (Ainscow, 2020, p. 9, tradução nossa).

Essa definição desloca o foco do estudante para as condições institucionais: no ensino superior, serviços de acessibilidade e apoio psicopedagógico devem atuar para identificar e reduzir barreiras pedagógicas, comunicacionais, tecnológicas, avaliativas e atitudinais que dificultam a participação e a aprendizagem. Quando essas

barreiras permanecem, o acesso via matrícula não se converte em permanência e realização acadêmica.

No plano do monitoramento institucional, Ainscow (2020) enfatiza o papel do uso de evidências como alavanca de mudança: decisões sobre o que coletar e como usar dados importam porque, no interior dos sistemas educacionais, “o que é medido é o que se faz”, e a escolha de indicadores pode tanto apoiar quanto distorcer a finalidade inclusiva. Em termos institucionais, isso implica que políticas de acessibilidade e apoio psicopedagógico precisam ser tratadas como ações monitoráveis: com rastreabilidade, critérios e indicadores coerentes com o que se valoriza, evitando reduzir a avaliação a métricas estreitas que ocultem barreiras e reforcem exclusões. Para explicitar esse argumento, Ainscow (2020) adverte que a evidência pode tanto sustentar a transformação inclusiva quanto produzir distorções quando se mede o que é fácil, e não o que importa:

Tenho argumentado que a evidência é o “sangue vital” do desenvolvimento inclusivo. Portanto, decidir que tipos de evidência coletar e como utilizá-la exige cuidado, pois, nos sistemas educacionais, “o que é medido é o que se faz”. [...] Se a efetividade for avaliada com base em indicadores estreitos, até inadequados, o impacto pode ser profundamente danoso. [...] O desafio, portanto, é aproveitar o potencial das evidências como alavanca de mudança, evitando esses problemas.” (Ainscow, 2020, p. 10, tradução nossa).

Esse ponto é central para o ensino superior porque desloca a discussão do plano formal (existência de serviços e normas) para o plano da efetividade: o que importa demonstrar é se os dispositivos de acessibilidade e apoio psicopedagógico estão, de fato, reduzindo barreiras e ampliando presença, participação e realização acadêmica.

No debate brasileiro da inclusão, essa passagem do plano formal para a efetividade exige enfrentar um problema que recorre entre escola e instituições, pois tendem a operar com a ideia de igualdade que, aplicada de modo indiferenciado, mascara desigualdades reais e produz novas formas de exclusão. Esse entendimento entre igualdade/diferença é visto por Mantoan como eixo decisivo para mostrar por que a inclusão não pode ser reduzida a um “tratamento igual para todos”, sob pena de apagar justamente as especificidades que demandam apoios e arranjos de acessibilidade. Nesse sentido:

Quando entendemos que não é a universalidade da espécie que define um sujeito, mas as suas peculiaridades, ligadas ao sexo, etnia, origem, crenças, tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como

tratar igualmente os diferentes podem esconder as suas especificidades e excluí-las do mesmo modo. (Mantoan, 2007, p. 321)

Com isso, Mantoan desloca o foco retórico da igualdade abstrata para o questionamento sobre quem continua ficando para trás quando tudo é tratado como se fosse neutro.

Esse questionamento acaba se tornando algo pesado em relação ao ensino superior, onde a seleção, desempenho e progressão acadêmica costumam ser naturalizados em nome de mérito individual e critérios padronizados. Quando o foco passa ser a justiça educacional, Mantoan explicita que fazer valer o direito à educação “não se limita a cumprir o que é de lei e aplicá-la, sumariamente, às situações discriminatórias”, porque a inclusão “propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida” (Mantoan, 2007, p. 320). Em outras palavras, não basta existir norma nem serviço no papel: é preciso que as decisões institucionais sobre o ensino, avaliação e apoios enfrentem desigualdades produzidas socialmente e reorganizem o funcionamento acadêmico para garantir presença, participação e realização, e não apenas matrícula.

Ao explicitar a passagem de uma “filosofia da identidade” para uma “filosofia da diferença”, Mantoan mostra que o desafio da inclusão recai sobre as normalizações e hierarquias produzidas pela própria instituição sobre como isso se traduz em práticas pedagógicas e avaliativas. Quando afirma que a educação brasileira ainda vive “calcada em uma filosofia da identidade”, enquanto a filosofia da diferença exige revisitar “no fazer pedagógico de todo dia, as práticas que contrastam com um projeto inclusivo de educação” (Mantoan, 2017, p. 41-42), a autora nos leva a pensar: não basta admitir o estudante com deficiência; se ensino, avaliação e organização dos apoios não mudam, o resultado pode ser presença física com exclusão acadêmica.

Esse diagnóstico obriga a deslocar a discussão para o plano onde a inclusão se decide na prática: não no enunciado do direito, mas no modo como a instituição organiza o ensino e a avaliação e, portanto, no que ela considera aprendizagem, êxito e participação acadêmica. Nessa direção, Mantoan é direta ao criticar a lógica que individualiza o fracasso e preserva o funcionamento escolar:

A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as eficiências que são do próprio ensino ministrado por elas — sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa “o que” e “como” a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados

pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, enfim. (Mantoan, 2003, p. 18)

A consequência, para o ensino superior, é direta: não basta garantir ingresso e matrícula; é preciso olhar para como se definem critérios, como se acompanha o percurso e quais barreiras se produzem nos modos de ensinar e avaliar. É nesse ponto que se determina se haverá aprendizagem e participação acadêmica, ou apenas permanência formal.

É nesse ponto que estudos de Orrú ajuda a evitar uma conclusão automática do tipo “entrou, então permanece”. A autora distingue a inclusão maior, vinculada à obrigatoriedade legal e ao que está previsto na lei, e a inclusão menor, que se faz no cotidiano, nos “minúsculos espaços” e nas “entrelinhas” das práticas institucionais, coexistindo com a primeira e convertendo o enunciado legal em acontecimento vivido (Orrú, 2017).

Ao explicitar essa coexistência, Orrú mostra que, mesmo quando o direito está assegurado no papel, mecanismos de exclusão podem continuar operando na vida institucional: “Mesmo existindo leis (inclusão maior) para uma educação de todos e para todos, as fendas produzidas pelos mecanismos de exclusão expulsam” [...] (Orrú, 2016, p. 60).

Sendo que a inclusão menor desloca o foco do enunciado normativo para movimentos micropolíticos que atravessam relações, práticas e decisões, insistindo que a inclusão não é um estado alcançado, mas um processo em disputa e em atualização, cuja potência não se restringe a um grupo, pois:

[...] a inclusão menor em sua potência acaba por ser benéfica a todos, uma vez que ela desterritorializa o território dos excluídos e dos incluídos, uma vez que todo ser humano, em algum momento, vive circunstâncias no papel de excluído e de incluído (Orrú, 2017, p. 51-52).

Com esse enquadramento, os serviços institucionais de apoio deixam de ser um “anexo” administrativo e passam a integrar o problema central: podem favorecer articulação, orientação e acompanhamento acadêmico, ou podem se limitar a encaminhamentos fragmentados que não alcançam as barreiras produzidas no cotidiano do ensino e da avaliação. A seção seguinte, portanto, aprofunda a psicopedagogia e os serviços de apoio à aprendizagem no ensino superior,

focalizando sua pertinência para compreender como a instituição sustenta, na prática, trajetórias acadêmicas marcadas por barreiras à participação e à aprendizagem.

2.2 A psicopedagogia e os serviços de apoio à aprendizagem

Ao tratar a inclusão como algo que se decide no cotidiano do ensinar, avaliar e sustentar a participação acadêmica, torna-se inevitável discutir quais medidas a universidade oferece quando o estudante encontra barreiras para aprender e permanecer.

Ao chegar à universidade, muitos estudantes vivenciam um “momento de transição, mudança, adaptação [...] que pode elevar os níveis de ansiedade e estresse” (Freitas, 2019, p. 28) ao mesmo tempo, se deparam com uma estrutura acadêmica mais fragmentada e exigente, tal como já apontavam os clássicos sobre mudanças identitárias e demandas do Ensino Superior (Bellodi; Martins, 2005). Evidências recentes no Brasil e no exterior registraram prevalências elevadas de sintomas de depressão, ansiedade e estresse entre universitários, associados a sobrecarga acadêmica, dificuldades financeiras e baixa autorregulação do estudo, com resiliência e estratégias de enfrentamento atuando como fatores de proteção (Teston *et al.*, 2024; Rodrigues *et al.*, 2025). Em paralelo, cresce a demanda por adaptações e recursos de acessibilidade já na etapa de ingresso (como no Enem), o que antecipa a necessidade de apoios institucionais, acolhimento psicopedagógico, mediação com docentes para adaptações curriculares e avaliação acessível e apoio à autorregulação/metacognição a fim de transformar acesso em permanência com aprendizagem (Inep, 2025).

Considerando as evidências e a necessidade de apoios institucionais articulados, cabe situar o campo responsável por compreender e intervir nos processos de aprender. A psicopedagogia é uma área das Ciências Humanas que se dedica a investigar os processos envolvidos na aprendizagem.

Conforme a Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp), no Capítulo I — Dos princípios, Artigo 1º:

A Psicopedagogia é um campo de conhecimento e ação interdisciplinar em Educação e Saúde com diferentes sujeitos e sistemas, quer sejam pessoas, grupos, instituições e comunidades. Ocupa-se do processo de aprendizagem considerando os sujeitos e sistemas, a família, a escola, a sociedade e o contexto social, histórico e cultural. Utiliza instrumentos e procedimentos

próprios, fundamentados em referenciais teóricos distintos, que convergem para o entendimento dos sujeitos e sistemas que aprendem e sua forma de aprender. (ABPp, 2019, p.1).

Com uma abordagem transdisciplinar, o psicopedagogo analisa as características do aprendizado humano, explorando como ele ocorre, as variações ao longo do desenvolvimento e os múltiplos fatores que o influenciam. Além disso, estuda as dificuldades que podem surgir nesse processo, identificando, abordando e prevenindo possíveis problemas. No contexto institucional, a Psicopedagogia foca nas formas de aprendizado promovidas ou influenciadas pela escola, para prevenir e resolver conflitos relacionados à escolarização.

O desenvolvimento de apoio psicopedagógico no ensino superior brasileiro está diretamente ligado à institucionalização da orientação educacional, que ganhou relevância na década de 1970. Com a Lei 5692/71 sancionada em 11 de agosto de 1971 estabelecendo assim a obrigatoriedade da orientação educacional. Conforme estabelecido pela lei, a orientação educacional deveria promover a integração dos estudantes na comunidade escolar, auxiliando no desenvolvimento de suas potencialidades e na escolha de suas carreiras.

O decreto 7.2846/73 (Brasil, 1973) regulamentou a profissão de orientador educacional, especificando suas funções e responsabilidades. No decreto mencionado, pode-se observar que o papel do orientador educacional transcende o simples acompanhamento e apoio aos estudantes que necessitam de uma orientação. O campo de atuação deste profissional abrange toda a escola, engajando não apenas os estudantes, mas também os colegas de trabalho, as famílias e a comunidade em geral. As questões psicológicas e pedagógicas estão intrinsecamente ligadas, beneficiando todos os envolvidos no processo educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 1º, apresenta uma consideração significativa ao tratar o aluno como um ser social, abordando a dimensão emocional:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e manifestações culturais. (Brasil, 1996b, art. 1º, caput).

Entretanto, a mesma Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 resultou na eliminação das habilitações em Orientação e Supervisão Educacional dos cursos de Pedagogia. Essa decisão foi tomada com base na constatação de que o

curso de Pedagogia apresentava fragmentação dentro do contexto educacional contemporâneo. Apesar da mudança legislativa, algumas instituições de ensino particulares optaram por manter profissionais de Orientação Educacional em seus quadros pedagógicos, reconhecendo a relevância e a necessidade desses orientadores no ambiente educacional.

Para compreender como essa reconfiguração acontece no Brasil, é pertinente retomar, ainda que brevemente, o percurso histórico da Psicopedagogia. A literatura da área situa sua constituição na Europa do século XIX e destaca sua natureza interdisciplinar, vinculada a práticas de reeducação e à chamada pedagogia curativa, voltadas às dificuldades de aprendizagem e de adaptação infantil (Costa; Pinto; Andrade, 2013).

No contexto francês, esse movimento se institucionaliza com a criação de centros psicopedagógicos a partir de 1946 e com a consolidação do termo pedagogia curativa desde 1948, em iniciativas que integravam conhecimentos da Psicologia, da Psicanálise e da Pedagogia, orientadas a enfrentar maus resultados escolares e problemas de adaptação:

A Pedagogia Curativa introduzida na França poderia ser entendida como método que favorecia a readaptação pedagógica do aluno, uma vez que pretendia tanto auxiliar o sujeito a adquirir conhecimentos, como também desenvolver a sua personalidade (Costa; Pinto; Andrade, 2013, p. 13)

De acordo com Visca, (*apud* Bossa, 2019), a Psicopedagogia foi inicialmente uma ação subsidiada da Medicina e da Psicologia, perfilando-se posteriormente como um conhecimento independente e complementar, com objeto de estudo próprio, o processo de aprendizagem, e com recursos diagnósticos, corretivos e preventivos específicos

No Brasil, entre as décadas de 1950 e 1980, observa-se a transição de um enfoque centrado na mensuração de deficiências por testes para uma leitura ampliada das dificuldades de aprendizagem que inclui fatores institucionais, socioculturais e subjetivos; com isso, a Psicopedagogia deixa de restringir-se à prevenção do fracasso e passa a orientar a otimização dos processos de ensino-aprendizagem (Costa; Pinto; Andrade, 2013). São marcos desta consolidação o curso de reeducação psicopedagógica do Instituto Sedes Sapientiae (1979), a fundação da Associação Brasileira de Psicopedagogia (1980) e o primeiro curso regulamentado na Faculdade

São Marcos (1985), que impulsionam formação, identidade profissional e difusão nacional (Costa; Pinto; Andrade, 2013).

Na perspectiva das Diretrizes nacionais de formação, a Psicopedagogia configura-se como campo de conhecimento, prática profissional e investigação voltado aos processos de aprendizagem humana, orientado ao suporte de indivíduos e coletivos implicados nesse processo, com fundamento em princípios de diversidade e inclusão (ABPp, 2019).

Nesse contexto, o psicopedagogo, no âmbito dos serviços de apoio psicopedagógico e os núcleos de acessibilidade em relação ao ensino superior, é estratégico para transformar acesso em permanência com aprendizagem, porque integra três eixos complementares como; (I) avaliação e triagem das demandas acadêmicas e socioemocionais, com encaminhamentos e elaboração de planos de apoio (Ribeiro; Melo; Rocha, 2019; Freitas, 2019); (II) mediação pedagógica junto a docentes e coordenações para adaptações curriculares, avaliação acessível e desenho didático inclusivo, articulando-se às rotinas de acessibilidade institucional (Batista; Vivas; Nunes, 2022; Pereira, 2021) e (III) intervenções de autorregulação/metacognição (planejamento, organização do estudo, monitoramento do progresso), associadas à redução de procrastinação e à melhoria do uso do tempo e do desempenho (Grapiglia, 2023).

Além da atuação clínica-pedagógica, cabe ao psicopedagogo qualificar fluxos, indicadores e formação docente, por exemplo, acompanhar taxas de evasão e reprovação, tempos de resposta do serviço e concessões de adaptações, produzindo evidências que retroalimentam a gestão acadêmica (Pereira, 2021; Malheiro; Schlünzen; Saço, 2022).

Nesse cenário, a atuação psicopedagógica nas instituições de ensino superior deixa de ser apenas uma possibilidade e se consolida como uma necessidade institucional. À luz deste enquadramento conceitual e histórico, a presença da psicopedagogia nas IES se expressa na organização de serviços e apoios que assegurem condições de acessibilidade, adaptações razoáveis e recursos de acompanhamento ao longo do percurso acadêmico, em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão, que garante o direito à educação em sistema inclusivo (Brasil, 2015, art. 27) e estabelece deveres de oferta de serviços e recursos de acessibilidade e de institucionalização de adaptações razoáveis para assegurar acesso ao currículo em condições de igualdade (Brasil, 2015, art. 28, II–III).

Nesse horizonte, a efetividade dessas práticas depende de uma ética da escuta que recusa hierarquias e sustenta o diálogo como encontro entre sujeitos (Freire, 2002).

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito, é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível (Freire, 2002, p. 62).

Assim, adaptações razoáveis e recursos de acessibilidade não podem ser tratados como rito burocrático: sua efetividade depende de negociação pedagógica, pactuação de medidas com docentes e coordenações, registro e acompanhamento das providências e corresponsabilização institucional na garantia de participação e aprendizagem (Freire, 2002; Brasil, 2015; Brasil, 2013).

Do ponto de vista da organização institucional, isso exige articulação direta com a docência e com a gestão pedagógica, porque a inclusão se decide na relação entre currículo, formas de ensinar e avaliar e a existência de apoios que removam barreiras à participação e à aprendizagem. Em reforço a essa diretriz, o Decreto n.º 12.773/2025 enfatiza que a garantia do sistema educacional inclusivo se realiza pela organização do sistema educacional geral, assegurando apoios necessários à participação, permanência e aprendizagem e vinculando essa garantia à acessibilidade, às tecnologias e à articulação intersetorial (Brasil, 2025a).

Em termos de desenho institucional, o Programa Incluir e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) atuaram como indutores de políticas e estruturas voltadas, respectivamente, à acessibilidade e à permanência estudantil na educação superior, favorecendo a criação e o fortalecimento de núcleos e coordenadorias com atribuições de eliminação de barreiras, orientação e articulação interna (Brasil, 2007; Brasil, 2024; Brasil, 2013).

Segundo o documento orientador Programa Incluir - acessibilidade na educação superior - 2013, o ponto III – Marcos Legais, Político e Pedagógico explica:

Em consonância com a legislação que assegura o direito da pessoa com deficiência à educação; com a atual política de educação especial e com os referenciais pedagógicos da educação inclusiva, importa explicitar o significado destes marcos legais, políticos e pedagógicos, bem como, seu impacto na organização e oferta da educação em todos os níveis e etapas. III – Marcos Legais, Político e Pedagógico (Brasil, 2013. p.7).

No ensino superior, as demandas do público-alvo da Educação Especial incidem diretamente sobre o cotidiano acadêmico, porque a inclusão não se esgota no ingresso e na presença física. Essa compreensão se apoia no marco de acessibilidade e nas adaptações razoáveis previstas na Lei Brasileira de Inclusão. No contexto da educação superior, esse marco é concretizado por orientações institucionais, como o Programa Incluir, que deslocam o foco do texto da lei para as condições reais de participação e aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido as instituições precisam de equipes especializadas e materiais pedagógicos acessíveis, como tecnologia assistiva, formatos acessíveis, serviços de tradução e interpretação, apoio acadêmico e adequações avaliativas, em articulação com o currículo e com os processos de ensino e aprendizagem (Brasil, 2008a; Brasil, 2011; Brasil, 2013; Brasil, 2015).

Nessa direção, Souza, Santos e Reis (2021), ao mobilizarem Mantoan e Santos, situam a Educação Especial no ensino superior como suporte à promoção do acesso, da permanência e da participação efetiva do público-alvo da educação especial, articulando a organização de recursos e os ajustes nas práticas acadêmicas:

No nível superior de ensino, a educação especial está a serviço da promoção do acesso, da permanência e da participação efetiva dos alunos que constituem seu público-alvo; dá apoio aos processos seletivos e a organização de recursos a serem disponibilizados para garantir acessibilidade ao espaço físico e ao conhecimento. Ao implicar em ajustes nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, a educação especial alarga os horizontes do ensino superior e provocam mudanças que visam a inclusão de todos, sem exceção, em seus ambientes de estudo e trabalho (Mantoan; Santos, 2010, p.32 *apud* Souza; Santos; Reis, 2021, p.05).

Nessa mesma direção conceitual, a literatura recente sintetiza a finalidade do Atendimento Educacional Especializado no contexto universitário: “o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da Educação Especial ofertado a estudantes com deficiências em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e tem como proposta possibilitar a acessibilidade ao currículo educacional, por meio do atendimento de suas necessidades educativas.” (Evaristo; Asnis; Cardoso, 2022, p. 346).

Ao longo da história, o ensino superior no Brasil se consolidou de modo tardio e sob forte centralização, com universidades estruturadas sobretudo a partir dos anos 1930 e uma trajetória que priorizou formação e pesquisa antes de políticas acadêmico-

pedagógicas voltadas ao estudante. Esse percurso ajuda a compreender por que, por décadas, o apoio discente foi tratado predominantemente como assistência material, por meio de moradia e bolsas, sem se constituir como política sistemática de aprendizagem e acompanhamento (Freitas, 2019).

Nesse processo, iniciativas como casas do estudante e a organização do movimento estudantil ganharam visibilidade. Ainda assim, a literatura sistematizada por Toti e Polydoro (2020) mostra que a consolidação de um desenho nacional de permanência foi lenta e marcada por respostas localizadas e heterogêneas entre as instituições. A redemocratização e a Constituição de 1988 reposicionam o tema ao reforçar direitos e ao abrir caminho para que a permanência passe a ser pensada para além do suporte material, incorporando dimensões acadêmico-pedagógicas e serviços institucionais no interior das universidades (Toti; Polydoro, 2020).

A ampliação do acesso ocorrida nas décadas seguintes intensifica esse debate. Ao analisar dez anos de políticas de ação afirmativa no Brasil, Heringer (2014) atribui o avanço do período à combinação de medidas de inclusão de grupos historicamente excluídos e de expansão do próprio sistema, o que reconfigura o perfil discente e torna mais visível o desafio da permanência:

O avanço expressivo ocorrido ao longo da década deve-se à combinação de um conjunto de políticas implementadas voltadas tanto para a inclusão de setores historicamente excluídos da educação superior quanto de medidas direcionadas à expansão do próprio sistema de educação superior no Brasil (Heringer, 2014, p.21)

Nesse quadro, medidas como o PROUNI, instituído inicialmente pela Medida Provisória n.º 213/2004 e consolidado pela Lei n.º 11.096/2005, e o FIES, criado pela Lei n.º 10.260/2001, são frequentemente apontadas como relevantes para o custeio e para o ingresso em instituições privadas (Brasil, 2001c; Brasil, 2004b; Brasil, 2005). Ainda assim, o aumento do acesso não resolve, por si, as condições de permanência no cotidiano acadêmico. É nesse ponto que a discussão sobre serviços de apoio e acompanhamento ganha centralidade.

A dissertação de Magnago, a partir da experiência da CAED/UFES, evidencia que, embora serviços de apoio tenham sido criados e fortalecidos nos IFES, permanecem fragilidades na avaliação dessas ações, pois “a maioria das universidades que dispõe de atendimento e acompanhamento do estudante, ainda não têm dispositivos de avaliação da eficiência dessas ações” (Magnago, 2024, p. 17).

A autora também mobiliza a crítica de que “o foco é sobre o prisma pecuniário, tratando dos benefícios decorrentes de auxílios financeiros” (Silva Filho *et al.*, 2007, *apud* Magnago, 2024, p. 17), indicando a tendência de reduzir permanência à dimensão financeira. Em contrapartida, ao tratar do apoio psicopedagógico no ensino superior, Magnago afirma que essas estratégias “favorecem a adaptação, o desempenho acadêmico, a permanência e a conclusão do curso, repercutindo positivamente na trajetória dos estudantes” (Magnago, 2024, p. 189).

Esse deslocamento da permanência como “repasso” para a permanência como experiência acadêmica mais ampla também aparece em Heringer (2014). A autora observa que, na prática, institucional, as ações de permanência e assistência estudantil “são integradas, às vezes, superpostas ou mesmo confundidas” (Heringer, 2014, p. 28) e explicita que, no âmbito dessas políticas, devem ser consideradas “dimensões tanto materiais quanto simbólicas” (Heringer, 2014, p. 28), inclusive situações de preconceito, discriminação e sentimentos de não pertencimento. Ao analisar o PNAES, Heringer registra eixos que ultrapassam o custeio e incluem, entre outros, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esportes e educação infantil, bem como “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência” (Heringer, 2014, p. 27). Tomado como referência, esse enquadramento ajuda a sustentar que políticas de permanência, nas IES, precisam articular apoios institucionais capazes de sustentar participação e aprendizagem no cotidiano acadêmico, sobretudo quando persistem barreiras de acessibilidade e de avaliação.

A literatura específica sobre serviços de apoio pedagógico nas universidades brasileiras confere visibilidade e legitimidade a esses serviços que os consolidam como política de permanência (Toti; Polydoro, 2020).

Em termos históricos, a consolidação de serviços nas universidades dialoga com a trajetória do campo psicopedagógico: a profissionalização e a organização associativa a partir das décadas de 1970 e 1980 formaram um repertório clínico-institucional que, mais adiante, foi incorporado pelas instituições com linguagem de gestão e foco em resultados de aprendizagem (ABPp, 2020). Na sequência, a indução de políticas de acessibilidade e permanência favoreceu essa migração do repertório para o ambiente universitário, convertendo práticas antes dispersas em núcleos, serviços e rotinas estáveis. Ao integrar acessibilidade e AEE, mediação pedagógica e estratégias de permanência, esses serviços configuram uma infraestrutura acadêmica coerente com a regulação vigente e com o compromisso

institucional de assegurar acesso, participação e aprendizagem ao longo do percurso formativo (Brasil, 2011; Brasil, 2015).

Em síntese, o apoio psicopedagógico deixa de ser ação fragmentada e se torna política acadêmica de aprendizagem inclusiva, estabilizada em governança, equipe e indicadores institucionais (Brasil, 2011; Brasil, 2015). Assim, o que antes era considerado boa vontade hoje é convertido em políticas de permanência universitárias.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta seção visa apresentar o delineamento da pesquisa, os participantes, o local de realização e os procedimentos de coleta e da análise dos resultados obtidos nas entrevistas.

3.1 Delineamento da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso intrínseco, que segundo (Gil 2002, p. 54) é uma abordagem qualitativa “[...] consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”, onde o pesquisador adota um conjunto de diferentes técnicas interpretativas visando descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados, o que supõe um corte temporal-espacial de determinado fenômeno, definindo assim o campo e a dimensão em que o trabalho se desenvolverá (Oliveira, 1997).

Na abordagem qualitativa, o estudo de caso se caracteriza como uma forma particular de organizar e analisar os dados para compreender o estudo em sua singular complexidade. Constitui-se o modo específico de coletar, organizar e analisar dados, com o propósito de reunir informações compreensivas, sistemáticas e em profundidade, sobre o caso de interesse (Minayo, 2007). Sustenta-se este tipo de estudo como intrínseco, que de acordo com (Stake 1995 *apud* André, 2008, p.19), “[...], quando o pesquisador tem um interesse intrínseco naquele caso particular” visando conhecer com profundidade o objeto de estudo.

3.2 Participantes da pesquisa e local de realização

A pesquisa foi realizada com profissionais dos Serviços de Apoio Psicopedagógico e Acessibilidade (SUAPp e NAI) de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada do Estado de São Paulo. Os critérios de inclusão dos participantes referem-se aos profissionais da IES que atuam diretamente com os serviços. Assim, foram convidados os respectivos profissionais e todos concordaram em participar da pesquisa e assinaram o TCLE.

A caracterização do contexto da IES pesquisada e do perfil dos participantes será especificada na seção de apresentação dos resultados.

3.3 Procedimentos de coleta de dados

Para atingir os objetivos específicos:

1 - Realizar um estado de conhecimento sobre os eixos temáticos da pesquisa (apoio psicopedagógico; acessibilidade e inclusão) tendo como fio condutor as suas implicações no Ensino Superior: foi feita uma análise bibliográfica sobre os eixos temáticos da pesquisa, essa análise buscou consolidar as principais contribuições teóricas e práticas encontradas na literatura, especialmente no que diz respeito ao impacto desses eixos e serviços de apoio psicopedagógico e acessibilidade e inclusão no contexto do ensino superior. O estado do conhecimento permite identificar os desafios e avanços no campo, oferecendo base conceitual e sólida para orientar as etapas seguintes da pesquisa.

2 - Elaborar uma revisão bibliográfica e documental sobre serviço de apoio psicopedagógico e acessibilidade no ensino superior: realizou-se análise documental dos serviços de apoio psicopedagógico e acessibilidade da instituição pesquisada, como relatórios e políticas públicas da educação inclusiva no ensino superior. Essa etapa foi guiada por um Protocolo de Análise Documental (ver Apêndice D), garantindo sistematicidade, transparência e rastreabilidade ao longo de todo o processo (Bardin, 2016; Cellard, 2008).

A análise documental consiste em uma técnica de investigação que utiliza fontes primárias e secundárias para extrair informações relevantes a partir de registros já existentes, possibilitando a reconstrução de contextos, a compreensão de processos históricos e a identificação de padrões e tendências.

Segundo Cellard (2008), trata-se de um método que permite ao pesquisador obter dados sem interferir diretamente no fenômeno estudado, pois se baseia em documentos produzidos de forma independente do estudo. Bardin (2016) complementa afirmando que a análise documental deve seguir um procedimento sistemático e rigoroso, com critérios de seleção e categorização previamente definidos, a fim de garantir a validade e a confiabilidade das interpretações.

A escolha pela análise documental neste estudo justifica-se pelo caráter histórico e normativo da temática, que envolve compreender a evolução das políticas públicas voltadas à educação especial e inclusiva no Brasil, com destaque para as mudanças legais e institucionais ocorridas ao longo das últimas décadas. De acordo

com Flick (2009), essa técnica é especialmente útil quando o objetivo é identificar o percurso e as transformações de determinado campo social por meio de marcos legais, pareceres, decretos, resoluções e documentos oficiais. Assim, optou-se por um protocolo metodológico que contempla a coleta, a organização e a análise de documentos que retratam a construção e a consolidação da inclusão educacional no ensino superior.

Os critérios de seleção dos documentos foram definidos com base na relevância para o objeto de estudo, na confiabilidade da fonte e no período histórico contemplado. Foram incluídos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e de órgãos reguladores da educação superior, além de legislações como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a). Conforme orienta Cellard (2008), a confiabilidade das fontes é um aspecto essencial para assegurar a legitimidade das informações.

A análise partiu de uma questão central e de objetivos claramente definidos para orientar a busca e manter o foco analítico. Em termos de fontes e escopo, priorizaram-se os sites oficiais do governo federal (MEC/INEP) e repositórios institucionais de IES privadas do Estado de São Paulo, a exemplo de UNOESTE, PUC-SP, Mackenzie e UNINOVE, contemplando políticas, relatórios, regulamentos e páginas institucionais sobre acessibilidade e apoio psicopedagógico.

As instituições foram selecionadas por apresentarem desempenho institucional indicado por resultados oficiais do INEP no Índice Geral de Cursos (IGC) e por disponibilizarem documentação pública consistente sobre acessibilidade e apoios acadêmicos. Considerou-se, para este recorte, o IGC 2022, divulgado pelo Inep em 2024, contemplando IES privadas do Estado de São Paulo em faixas distintas do indicador, o que permite ampliar a contextualização do desenho institucional desses serviços no setor privado. Assim, além da instituição investigada (UNOESTE, IGC faixa 4), consultou-se PUC-SP (IGC faixa 5), Mackenzie (IGC faixa 4) e UNINOVE (IGC faixa 3), não como “casos” adicionais, mas como fontes documentais para triangulação e comparação descritiva de como esses serviços são formalizados.

Os métodos de busca combinaram leitura exploratória e navegação por links internos, com uso de palavras-chave relacionadas a acessibilidade, inclusão, AEE, NAI/NAP/SUAPP e permanência estudantil.

Para assegurar validade e confiabilidade, adotaram-se critérios de inclusão (documentos oficiais e conteúdos institucionais completos, atualizados e aderentes ao tema) e exclusão (materiais incompletos, sem identificação institucional ou alheios ao escopo) conforme recomendações metodológicas (Cellard, 2008).

O processo de seleção envolveu triagem inicial por título, leitura integral dos elegíveis e registro padronizado em matriz de extração contendo (tipo documental, órgão emissor, ano), conteúdo-chave e evidências. A estratégia de extração e síntese organizou o corpus em categorias temáticas: fundamentos legais; estruturação institucional; tecnologia assistiva e acessibilidade digital; barreiras e estratégias; políticas de permanência; apoio psicopedagógico; articulação intersetorial; formação docente; produção de dados para avaliação; e concepção ampliada de acessibilidade.

A garantia de rigor decorreu da rastreabilidade das fontes, da explicitação dos critérios e da categorização sistemática alinhada à análise de conteúdo (Bardin, 2016) e à análise documental (Cellard, 2008).

Os resultados dessa etapa, quadros de sistematização, categorias e sínteses são apresentados e discutidos na seção 4, enquanto o Protocolo completo encontra-se descrito no (Apêndice D).

3 - Compreender, por meio do diálogo com os responsáveis por esses serviços, como é a operacionalização e articulação dos mesmos na universidade pesquisada: foram realizadas entrevistas semiestruturadas (Apêndices B e C) com os responsáveis pelos serviços SUAPP (03 profissionais -S1, S2 e S3) e NAI (02 profissionais - N1, N2) da universidade pesquisada, no período de 28/05 a 16/06 de 2025. O diálogo permitiu entender como esses serviços são geridos, como articulam suas ações para entender as necessidades dos estudantes e quais são os principais desafios enfrentados na prática diária.

A entrevista é um procedimento usado na investigação social para coletar dados, ou ajudar no diagnóstico, ou tentar solucionar problemas sociais. Acontece em um colóquio entre duas pessoas, em que uma delas vai passar informações para a outra. A entrevista proporciona “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 195).

Nessa perspectiva, a entrevista semiestruturada é a técnica adotada por combinar foco e flexibilidade, permitindo captar percepções e estratégias no cotidiano dos serviços analisados.

A entrevista é uma técnica recomendada por permitir uma amplitude maior de público, sem limitações na coleta quando conduzida por pesquisador capacitado. Trata-se de procedimento dotado de flexibilidade não admitida em outras técnicas, podendo assumir quatro modalidades de abordagem: (1) informal; (2) focalizada; (3) parcialmente estruturada; e (4) totalmente estruturada. (Gil, 2002)

As entrevistas foram realizadas após as devidas autorizações institucionais e seguirão um roteiro que abrange questões relacionadas à organização, práticas de apoio e estratégias de acessibilidade e inclusão. A definição de critérios para a inclusão e exclusão de participantes é um processo essencial e amplamente adotado na elaboração de pesquisas de qualidade. Utilizamos como critério de inclusão dos participantes os profissionais que estiverem atuando nos serviços.

3.4 Aspectos éticos

Após a aprovação do projeto pelo Comitê Assessor de Pesquisa Institucional (CAPI) e Comitê de Ética (CEP), CAAE 84902324.8.0000.5515, parecer 7.282.325 do dia 10/12/2024 e a autorização da coordenação da instituição pesquisada, fizemos a coleta dos dados, e a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) pelos participantes (Apêndices A e B).

3.5 Análise dos dados

Com os dados coletados consistiram em argumentações elaboradas pelos sujeitos; recorreremos à Análise Textual Discursiva (ATD), a qual se refere a uma metodologia para analisar informações de cunho qualitativo, visando à produção de novas compreensões a partir dos discursos analisados, abrangendo extremos da análise de conteúdo e a análise de discurso, representando, diferentemente destas, um movimento interpretativo de caráter hermenêutico. (Moraes; Galiazzi, 2006). Nesse sentido, a ATD é utilizada para realização de análises a partir de entrevistas e observações, sendo uma metodologia que descreve e interpreta sentidos e significados a partir de um *corpus*. Moraes (2003, p. 192) a descreve como

[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. Esse processo em seu todo pode ser comparado com uma tempestade de luz.

Ainda, Moraes (2003, p. 191) se refere a análise textual discursiva como um processo realizado por meio de um “ciclo de análise constituído de três elementos – unitarização, categorização e comunicação – se apresenta como um movimento que possibilita a emergência de novas compreensões com base na auto-organização”, bem como a explicação a respeito da busca ou finalidade desse tipo de análise:

[...] aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão. (Moraes, 2003, p. 191).

Enfim, todo o material coletado, ou seja, as informações obtidas por meio das entrevistas foram organizadas por eixos e categorias, vinculando-se aos objetivos da pesquisa.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, serão apresentados, os eixos de análise e suas categorias, o protocolo documental (Apêndice D) utilizado para analisar três instituições privadas do estado de São Paulo, dos participantes e, em seguida, as discussões dos resultados das entrevistas realizadas com os profissionais dos serviços da instituição pesquisada.

4.1 Protocolo documental

A presente análise documental teve como objetivo identificar, organizar e sintetizar os principais documentos reguladores e institucionais relacionados à acessibilidade e aos serviços de apoio psicopedagógico no ensino superior. A análise compreendeu uma leitura estratégica de fontes normativas, políticas públicas, regulamentos institucionais e experiências relatadas por instituições de ensino superior privadas brasileiras, especialmente no interior do Estado de São Paulo, sendo elas PUC São Paulo, UNINOVE São Paulo, MACKENZIE São Paulo e UNOESTE Presidente Prudente–SP. Os documentos analisados foram pesquisados diretamente nos sites das instituições.

Na sequência segue a apresentação da análise dos dados do protocolo (Apêndice D).

Fundamentos legais da acessibilidade no ensino superior

A construção do marco legal da acessibilidade no ensino superior brasileiro iniciou com a Constituição Federal de 1988, que estabelece, em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa. No artigo 208, inciso III, a Carta Magna assegura atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa diretriz constitucional fundamenta todo o arcabouço normativo posterior, inclusive os instrumentos específicos de acessibilidade voltados ao ensino superior (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394/1996, reforça o princípio da inclusão ao estabelecer, em seu artigo 59, que os sistemas de ensino devem assegurar “aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” currículos, métodos, técnicas e recursos educativos específicos para atender às suas necessidades. Essa norma se aplica a todos os níveis e modalidades da educação nacional, inclusive o ensino superior, ainda que os dispositivos específicos sobre acessibilidade sejam mais recentes (Brasil, 1996b).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada pelo Ministério da Educação em 2008, representa um marco fundamental ao propor a reestruturação da educação especial e sua articulação com a educação regular em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. O documento estabelece que a educação inclusiva é uma diretriz constitucional, sendo responsabilidade das instituições ofertar educação de qualidade para todos, com eliminação de barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais (Brasil, 2008a).

No contexto específico do ensino superior, a Portaria MEC n.º 3.284/2003 determina que os instrumentos de avaliação das condições de oferta de cursos e de credenciamento institucional incorporem requisitos de acessibilidade, incluindo medidas de eliminação de barreiras arquitetônicas, como rampas e adequações de banheiros, além de compromissos institucionais de suporte e recursos para estudantes com deficiência visual e auditiva, como sala de apoio equipada, adaptação de acervo e disponibilização de intérprete de Libras quando necessário (Brasil, 2003)

O Decreto n.º 9.235/2017 prevê o PDI como documento obrigatório nos processos de credenciamento e exige, ainda, a apresentação de plano de garantia de acessibilidade conforme a legislação, acompanhado de laudo técnico, reforçando a necessidade de planejamento institucional e de condições objetivas de acessibilidade no âmbito da regulação e avaliação da educação superior (Brasil, 2017b)

As instituições de ensino superior também são orientadas por documentos técnicos complementares, como os Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e Avaliação in loco, produzidos em parceria com o INEP e o MEC, que detalham critérios técnicos de acessibilidade a serem consideradas nas visitas de avaliação institucional e de cursos. Esse material reforça a necessidade de acessibilidade arquitetônica, pedagógica e atitudinal, exigindo, por exemplo, que os

planos de ensino incluam estratégias diferenciadas para estudantes com deficiência (Inep, 2017).

A análise do Guia de Orientações para as Instituições de Ensino Superior, publicado com apoio da UNESP e disponibilizado pelo Governo do Estado de São Paulo através da Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência também reforça o compromisso com a acessibilidade nos planos institucionais. O documento apresenta orientações práticas para que as IES desenvolvam diagnósticos institucionais, mapeiem barreiras e elaborem planos de ação que incluam formação de servidores, revisão curricular e estruturação de núcleos de acessibilidade (Caad, 2023).

Dessa forma, observa-se que os fundamentos legais da acessibilidade no ensino superior estão amplamente consolidados em documentos legais e técnicos que se complementam e fundamentam as ações das instituições de ensino. O desafio atual reside na efetiva incorporação dessas normas nas práticas institucionais, garantindo não apenas o cumprimento da lei, mas a construção de ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos.

A estruturação institucional da acessibilidade no ensino superior é um desdobramento prático das políticas públicas de inclusão e requer a incorporação de princípios legais e pedagógicos em documentos, órgãos e processos internos das instituições.

A estruturação institucional da acessibilidade no ensino superior é um desdobramento prático das políticas públicas de inclusão e requer a incorporação de princípios legais e pedagógicos em documentos, órgãos e processos internos das instituições.

A análise documental realizada evidência que várias IES têm avançado na constituição de estruturas administrativas e pedagógicas específicas para atender estudantes com deficiência, visando assegurar o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico.

Na Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), o compromisso com a inclusão se concretiza através da criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), instituído pela Portaria n.º 17, de 16 de outubro de 2013, como órgão consultivo e propositivo vinculado à Reitoria. O NAI articula ações junto às pró-reitorias acadêmicas, administrativas e de extensão, para planejar e executar políticas institucionais voltadas à promoção da acessibilidade. Entre suas atribuições, destaca-

se a implantação de recursos de tecnologia assistiva, a adaptação de materiais didáticos, o suporte pedagógico individualizado e o acompanhamento psicossocial, garantindo condições adequadas de permanência e desenvolvimento acadêmico para os estudantes com deficiência (Unoeste, 2013).

A Universidade Presbiteriana Mackenzie também tem desenvolvido ações relevantes de sensibilização e formação voltadas à inclusão. Um exemplo recente é o evento “Mack+ Inclusão”, realizado em 2024, que reuniu especialistas em inclusão escolar para debater temas como o Plano Educacional Individualizado (PEI), o Desenho Universal da Aprendizagem e o uso do esporte como ferramenta de inclusão para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A universidade reforça, com essas iniciativas, seu compromisso com a formação de professores e profissionais da educação capaz de atuar de forma efetiva na promoção da equidade no espaço acadêmico (Instituto Presbiteriano Mackenzie, 2024).

A Universidade Nove de Julho (UNINOVE), por sua vez, reafirma sua atuação voltada à inclusão ao integrar a United Nations Academic Impact (UNAI), uma iniciativa da ONU que conecta instituições de ensino superior comprometidas com os princípios de direitos humanos, acesso à educação, cidadania global e desenvolvimento sustentável. A adesão da UNINOVE a essa rede internacional fortalece sua imagem como instituição comprometida com a democratização do ensino superior e com a valorização da diversidade no ambiente acadêmico (Uninove, 2023). Além disso, a universidade foi destacada no World University Rankings 2025 como a primeira universidade particular do Estado de São Paulo, a sexta melhor entre as instituições privadas do Brasil e a 27ª no ranking nacional, evidenciando não apenas excelência acadêmica, mas também um compromisso com políticas educacionais inclusivas (Uninove, 2023).

Essas instituições demonstram, com ações concretas e documentadas, que o compromisso com a acessibilidade no ensino superior não se resume ao cumprimento de normas legais, mas se expressa também em iniciativas formativas, organizacionais e culturais que reconhecem e valorizam a diversidade dos sujeitos que compõem o espaço universitário.

Portanto, a estruturação institucional da acessibilidade nas IES brasileiras tem se dado, de forma crescente, por meio da criação de comissões, núcleos especializados, elaboração de políticas internas e incorporação de metas de inclusão em seus planos institucionais. Essa organização é essencial para garantir que a

acessibilidade não seja apenas um dispositivo legal a ser cumprido, mas sim um valor integrado à cultura universitária e aos processos pedagógicos.

Tecnologia assistiva e acessibilidade digital

¹A tecnologia assistiva e a acessibilidade digital têm se consolidado como componentes essenciais na promoção de uma educação superior inclusiva.

No contexto do ensino superior, essas ferramentas não apenas facilitam o acesso ao conteúdo educacional, mas também garantem a autonomia e a participação ativa dos estudantes com deficiência no processo de ensino e aprendizagem.

²A crescente digitalização das atividades acadêmicas, especialmente após a pandemia da COVID-19, ampliou a relevância dessas ferramentas nas instituições de ensino superior brasileiras.

A acessibilidade digital constitui um eixo estruturante das políticas institucionais de inclusão no ensino superior e tem sido reconhecida por diversas universidades como um fator determinante para a permanência estudantil.

Em relação à Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) ela promove ações nesse sentido por meio do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), instituído pela Portaria n.º 17 de 2013. O NAI atua de forma articulada com diferentes pró-reitorias e é responsável por garantir a acessibilidade em todos os processos acadêmicos, inclusive nos ambientes virtuais. Entre as suas ações, destaca-se a adaptação digital de conteúdos e a disponibilização de recursos compatíveis com tecnologia assistiva, como leitores de tela, ampliadores de texto e sistemas de navegação adaptados, assegurando o acesso equitativo aos recursos didáticos digitais (Unoeste, 2013).

A Universidade Nove de Julho (UNINOVE), por sua vez, estrutura sua política de acessibilidade digital por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) interativo, que contempla o acesso a vídeos legendados, fóruns acessíveis, biblioteca

¹ Tecnologia assistiva refere-se a “produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (Brasil, Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, art. 2º, inciso XX).

² Período pandêmico compreendido entre a Portaria MEC n.º 343/2020b (autorização excepcional de EaD durante COVID-19, março/2020) e a retomada gradual do ensino presencial em 2022, período crítico para serviços de acessibilidade e apoio psicopedagógico no ensino superior brasileiro.

digital e suporte com tutores, permitindo o uso de plataformas inclusivas no processo de ensino-aprendizagem. O AVA foi projetado com base em princípios do design universal, atendendo às necessidades de estudantes com deficiência e assegurando a autonomia no acesso aos conteúdos acadêmicos (Uninove, 2023).

Já a Universidade Presbiteriana Mackenzie tem demonstrado seu compromisso com a acessibilidade por meio de ações de sensibilização e eventos voltados à inclusão. Um exemplo é o evento “Mack+ Inclusão”, realizado em 2024, que abordou temas como o Plano Educacional Individualizado (PEI), estratégias pedagógicas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o uso de tecnologias como ferramentas de inclusão no ensino superior. A universidade defende a importância do planejamento pedagógico acessível e da formação docente para o uso de tecnologia assistiva, contribuindo para a construção de ambientes digitais mais inclusivos (Instituto Presbiteriano Mackenzie, 2024).

Essas experiências demonstram que a acessibilidade digital não deve ser compreendida apenas como um recurso técnico, mas como um princípio que orienta o planejamento pedagógico, a gestão institucional e as políticas de permanência. Nesse contexto, o uso de tecnologia assistiva configura-se como uma expressão de justiça social, assegurando que estudantes com deficiência possam usufruir plenamente do direito à educação superior de qualidade.

Em síntese, os documentos analisados evidenciam que as tecnologias assistiva e a acessibilidade digital vêm sendo integradas às práticas institucionais das universidades brasileiras como mecanismos fundamentais para a inclusão no ensino superior. As experiências dessas IES apontam para a necessidade de investimentos contínuos, formação de equipes multidisciplinares e avaliação permanente dos ambientes virtuais, a fim de garantir o cumprimento dos princípios legais e éticos que sustentam uma educação verdadeiramente inclusiva.

Barreiras institucionais e estratégias de superação

Embora os marcos legais e as políticas públicas avancem continuamente na defesa da inclusão, a prática institucional nas universidades brasileiras ainda enfrenta inúmeros desafios para tornar o ensino superior efetivamente acessível. Enfrentar esse conjunto de obstáculos exige planejamento e governança, com compromisso explícito da gestão e integração das ações de acessibilidade em todos os setores da

instituição, de modo que a inclusão deixe de depender de iniciativas isoladas e passe a orientar o funcionamento do sistema como um todo. Esse entendimento dialoga com a orientação de que a garantia de um sistema educacional inclusivo se efetiva pela organização do sistema educacional geral, assegurando a matrícula em classes e escolas comuns e o apoio necessário à participação, permanência e aprendizagem do público da educação especial (Brasil, 2025a, art. 1º, § 3º). Do mesmo modo, o texto normativo reforça a garantia de acessibilidade e o incentivo ao desenvolvimento de tecnologias, bem como a consolidação do trabalho intersetorial como estratégia de atenção integral (Brasil, 2025a, art. 2º, incs. VI-VII).

Nesse cenário, as instituições de ensino superior seguem enfrentando desafios relevantes para transformar diretrizes em efetividade, especialmente quando a acessibilidade é tratada apenas como adequação pontual, e não como eixo transversal da política institucional. A própria lógica do planejamento educacional em âmbito nacional, ao prever mecanismos de acompanhamento local para a consecução das metas do PNE, indica que a implementação depende de coordenação, monitoramento e ajustes ao longo do tempo, favorecendo ações continuadas e não episódicas (Brasil, 2015, art. 7º, § 3º).

Para enfrentar esse desafio, a Universidade Nove de Julho (UNINOVE) disponibiliza cursos de aprimoramento na área da Educação Inclusiva, voltados à formação continuada de professores. Esses cursos buscam capacitar os docentes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais sensíveis às diversidades presente no ambiente acadêmico, promovendo estratégias de ensino que favoreçam a inclusão e a equidade no processo educativo (Uninove, [2021], 2023).

A ausência de um planejamento institucional articulado também é um desafio significativo. A Universidade Presbiteriana Mackenzie no evento 'Desafios e possibilidades da inclusão', em comemoração aos 10 anos do PROATO, com a participação de Mantoan, enfatizou a necessidade de tecnologia assistiva e formação docente continuada para superar barreiras à inclusão. O programa exemplifica integração efetiva de acessibilidade aos planos estratégicos, orçamentários e pedagógicos da instituição, promovendo acesso e permanência de discentes com necessidades específicas (Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2025).

Em relação à escassez de recursos tecnológicos adequados e de profissionais especializados em tecnologia assistiva, é outra limitação identificada. A Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), por meio do Núcleo de Acessibilidade e

Inclusão (NAI), busca ampliar essas parcerias, oferece capacitação técnica aos servidores e desenvolve conteúdos acessíveis desde a concepção dos cursos (Unoeste, 2025).

Fazer a integração dos serviços de acessibilidade com as demais áreas acadêmicas também apresenta desafios. Como estratégia de superação, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), por meio de sua Fundação São Paulo (Fundasp), observa desafios iniciais na inclusão de funcionários surdos, relacionados à comunicação em ambientes majoritariamente ouvintes e à capacitação de recursos humanos. A Divisão de Recursos Humanos (DRH), em parceria com a Derdic, intensificou ações desde 2014, alcançando 67 colaboradores surdos em todos os campi. Essa mobilização demonstra esforços para superar limitações administrativas e promover acessibilidade efetiva (PUC, 2019). Desenvolveu o Projeto Diversidade, articulado com o Programa de Atendimento Comunitário (PAC), promovendo a integração entre os diferentes setores acadêmicos e administrativos, visando assegurar condições de acessibilidade e uma governança compartilhada para as ações de inclusão, como consta no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2025-2029 (PUC, 2025a).

Em relação aos processos de formação em inclusão, instituições como a UNOESTE estabeleceram cronogramas de capacitações e campanhas de sensibilização interna, visando criar uma cultura institucional favorável à acessibilidade (Unoeste, 2025).

A precariedade da infraestrutura física, especialmente em prédios antigos que não foram concebidos com critérios de acessibilidade, é outro desafio comum. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), ações de promoção da inclusão têm enfatizado a necessidade de adaptações estruturais, priorizando a eliminação de barreiras arquitetônicas por meio da instalação de rampas, corrimãos, pisos táteis e adequações em sanitários. A instituição, por meio do Projeto Diversidade e do Programa de Atendimento Comunitário (PAC), reforça a importância da realização de avaliações periódicas da infraestrutura e da implementação de reformas que assegurem condições de acessibilidade universal no ambiente acadêmico (PUC-SP, 2023).

A escassez de materiais didáticos acessíveis também é uma barreira significativa. Como estratégia, a UNOESTE, através do NAI, adotou a produção interna de materiais em formato digital acessível e firmou parcerias com bibliotecas

digitais especializadas, além de desenvolver um programa interno de monitoria inclusiva, capacitando estudantes para atuar como mediadores pedagógicos de colegas com deficiência (Unoeste, 2023).

Essas experiências evidenciam que a superação das barreiras à inclusão no ensino superior requer um compromisso institucional abrangente, envolvendo formação continuada de docentes, planejamento estratégico integrado, investimento em recursos tecnológicos e infraestrutura adequada, além do desenvolvimento de uma cultura organizacional que valorize a diversidade e promova a equidade no ambiente acadêmico.

Em síntese, os documentos analisados revelam que as barreiras institucionais à acessibilidade são multifatoriais e interdependentes. As estratégias de superação requerem planejamento institucional sistêmico, investimento em recursos humanos e tecnológicos, articulação entre setores e fortalecimento das instâncias de governança voltadas à inclusão. O caminho para uma educação superior plenamente acessível exige que a acessibilidade deixe de ser um “projeto especial” e passe a integrar organicamente as práticas acadêmicas e administrativas das instituições.

Políticas de permanência e acessibilidade pedagógica

As políticas de permanência estudantil assumem um papel essencial na consolidação da inclusão no ensino superior, especialmente quando articuladas com práticas de acessibilidade pedagógica. O acesso ao ensino, embora fundamental, não garante por si só a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes com deficiência. Dessa forma, é necessário um conjunto de estratégias institucionais que contemplem desde o acolhimento até a conclusão do curso, assegurando igualdade de condições em todas as etapas da trajetória acadêmica.

As políticas de permanência para estudantes com deficiência têm sido incorporadas de forma progressiva em instituições de ensino superior que reconhecem a inclusão como um direito e um compromisso ético. A Universidade Nove de Julho (UNINOVE), em sua atuação na formação continuada de profissionais da educação, destaca, por meio de seu ³canal no YouTube, que a permanência no

³ Canal YouTube oficial da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), com conteúdo sobre atividades acadêmicas, eventos e serviços institucionais, incluindo divulgação de práticas educacionais e acessibilidade. Disponível em: [UNINOVE - YouTube](#)

ensino superior exige uma abordagem integral do estudante, considerando aspectos acadêmicos, emocionais, cognitivos e sociais. A instituição defende o acompanhamento pedagógico, seja individualizado ou em grupo, criando estratégias de ensino e a adaptação dos ambientes educacionais como formas eficazes de combater desigualdades e promover uma aprendizagem significativa (Uninove, 2024).

Na Universidade Presbiteriana Mackenzie, diversas ações formativas têm sido desenvolvidas com foco na inclusão. Um exemplo é o evento “Diálogos sobre Inclusão e Acessibilidade”, realizado pelo Programa Mackenzie de Inclusão (PMI), PROATO e Centro de Comunicação e Letras (CCL), que abordou os desafios de professores no acolhimento de estudantes com deficiência, incluindo adaptações avaliativas e uso de intérprete de Libras. O evento reforçou a importância de construir planos de adaptação individualizados em conjunto com docentes, núcleos de acessibilidade e estudantes, garantindo adaptações curriculares, avaliações diferenciadas e acompanhamento na trajetória acadêmica (Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2021).

A Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), por meio do seu Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), estrutura suas ações de permanência com base na oferta de formação continuada para professores, na disponibilização de materiais acessíveis e na promoção de atendimentos personalizados. Entre as estratégias adotadas, destacam-se os cursos a distância de capacitação docente sobre inclusão no ensino superior, além da oferta de tecnologia assistiva e de apoio psicopedagógico voltadas à superação de barreiras no processo de ensino-aprendizagem (Unoeste, 2025).

No contexto da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), as ações de permanência são operacionalizadas por meio do Núcleo de Apoio Pedagógico e Educação Inclusiva (NAPEI). O núcleo oferece suporte direto aos estudantes com deficiência, com destaque para o programa de estudantes leitoras e leitoras voluntárias, que prestam apoio a estudantes com deficiência visual, assegurando-lhes o acesso ao conteúdo didático em condições de equidade. A iniciativa evidencia o compromisso da instituição com uma inclusão ativa, em que a permanência se dá a partir da cooperação entre estudantes, docentes e setores de apoio (PUC, 2023).

Essas iniciativas demonstram que a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior está intrinsecamente ligada à capacidade institucional de planejar, executar e avaliar ações inclusivas. Isso envolve desde a formação

continuada de professores, passando pela produção de materiais acessíveis, até a criação de ambientes colaborativos que reconhecem a diversidade como valor pedagógico e social.

A análise dos documentos demonstra que as políticas de permanência e a acessibilidade pedagógica estão intrinsecamente relacionadas. Não há como garantir o sucesso acadêmico de estudantes com deficiência sem transformar o fazer pedagógico, o currículo e as relações de ensino-aprendizagem. A flexibilização curricular, por exemplo, não significa redução de exigência, mas adaptação dos meios para que todos possam atingir os mesmos objetivos formativos.

Em síntese, as IES que avançam na consolidação de políticas de permanência com base na acessibilidade pedagógica reconhecem que a inclusão plena demanda mudanças estruturais, culturais e metodológicas. Os documentos evidenciam que, onde há compromisso institucional articulado com práticas pedagógicas sensíveis à diversidade, há também maior sucesso na permanência e na trajetória acadêmica dos estudantes com deficiência.

Apoio Psicopedagógico no Ensino Superior

Os Núcleos de Apoio Psicopedagógico (NAPs) têm se constituído como componentes estratégicos no interior das Instituições de Ensino Superior (IES), especialmente diante da ampliação do acesso ao ensino superior por estudantes com trajetórias escolares heterogêneas e demandas educacionais específicas. A concepção desses núcleos baseia-se na articulação entre os saberes da psicologia, da pedagogia e da educação inclusiva, sendo estruturados para atuar tanto na prevenção quanto na intervenção em situações de vulnerabilidade acadêmica, emocional e social.

A atuação psicopedagógica nas instituições de ensino superior tem se consolidado como um instrumento essencial para a permanência, a adaptação e o sucesso acadêmico dos estudantes. Na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), essa atuação é institucionalizada por meio do Núcleo de Atendimento Psicopedagógico (NAPP), vinculado ao curso de Psicologia. O núcleo oferece apoio por meio de escuta acolhedora, orientação individualizada e acompanhamento de estudantes com dificuldades emocionais e pedagógicas, visando o fortalecimento da autonomia, ao desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e à promoção da

saúde mental no ambiente universitário. As ações do NAPP incluem atendimentos sigilosos, atividades educativas e apoio contínuo ao corpo discente, consolidando-se como um espaço de mediação entre as demandas estudantis e os processos acadêmicos da universidade (Uninove, 2023)

Na Universidade Presbiteriana Mackenzie, esse apoio é estruturado por meio do Programa de Atenção e Orientação aos Discentes (PROATO), que oferece suporte psicopedagógico e psicossocial voltado ao bem-estar e ao desempenho acadêmico dos estudantes. O PROATO atua com foco no desenvolvimento de competências cognitivas e emocionais, na prevenção do sofrimento psíquico e na mediação de conflitos pedagógicos, promovendo uma cultura de cuidado e escuta no ambiente acadêmico (Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2025).

A Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) também investe em uma abordagem preventiva e integradora por meio do Serviço Universitário de Apoio Psicopedagógico (SUAPp), desde 2015, vinculado a Pró-Reitoria Acadêmica (PROACAD) e ao Núcleo Institucional de Desenvolvimento Pedagógico (NIDEP), presente nos campi I e II da instituição de Presidente Prudente e em Jaú e Guarujá. O SUAPp acolhe estudantes que enfrentam dificuldades de aprendizagem, oferecendo atendimentos individuais e sigilosos que visam à identificação de obstáculos pedagógicos, emocionais e sociais que interferem na trajetória acadêmica. A atuação é centrada na escuta ativa e na construção conjunta de estratégias de superação, em articulação com o corpo docente e os setores acadêmicos (Unoeste, 2023).

Essas iniciativas evidenciam que os núcleos psicopedagógicos desempenham um papel estratégico no contexto universitário, funcionando como instâncias mediadoras entre os aspectos emocionais, pedagógicos e sociais que perpassam a experiência do estudante. Ao promover o acolhimento, a escuta qualificada e a orientação individualizada, esses núcleos fortalecem os vínculos institucionais e contribuem de forma concreta para a democratização do acesso, da permanência e do êxito acadêmico.

O conceito de apoio psicopedagógico adotado por essas instituições ultrapassa, portanto, a dimensão corretiva, propondo uma atuação centrada na integralidade do sujeito e em seu percurso acadêmico singular. Ao promover a escuta das dificuldades de aprendizagem, os núcleos de atendimento também contribuem com a elaboração de projetos pedagógicos mais sensíveis às múltiplas formas de

aprender e ensinar, bem como à complexidade das trajetórias estudantis no ensino superior contemporâneo.

Por fim, os núcleos são também instâncias de fortalecimento institucional da cultura da inclusão. Sua atuação, conforme demonstram os documentos analisados, reflete um compromisso ético com o direito à educação e com a promoção de ambientes universitários acolhedores, empáticos e equitativos. Ao atuarem como espaços de diagnóstico, intervenção e formação, os núcleos psicopedagógicos contribuem não apenas para o sucesso individual dos estudantes, mas também para a qualidade da instituição na totalidade.

Abrangência e público atendido

A abrangência dos Núcleos de Apoio Psicopedagógico nas Instituições de Ensino Superior (IES) tem se expandido de forma significativa, tanto em termos da diversidade de serviços oferecidos quanto do público atendido. Inicialmente focados em estudantes com dificuldades de aprendizagem, esses núcleos passaram a acolher também demandas relacionadas à saúde mental, transtornos específicos de aprendizagem, deficiência, vulnerabilidades sociais e adaptação à vida universitária. Essa expansão reflete uma concepção mais ampla de permanência estudantil, alinhada aos princípios de inclusão e equidade no ensino superior.

Os Núcleos de Apoio Psicopedagógico (NAP) nas instituições de ensino superior têm ampliado sua atuação para acolher a diversidade de demandas apresentadas pelos estudantes, reconhecendo que as dificuldades acadêmicas estão frequentemente associadas a fatores emocionais, cognitivos e sociais. Na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), o Núcleo de Atendimento Psicopedagógico (NAPP), vinculado ao curso de Psicologia desde 2012, é direcionado a estudantes que enfrentam problemas de adaptação, dificuldades de aprendizagem, ansiedade diante de avaliações ou baixa autoestima acadêmica. O serviço oferece atendimento individualizado, grupos de apoio e atividades de orientação, buscando fortalecer a autonomia e promover a permanência com qualidade (Uninove, 2023).

Na Universidade Presbiteriana Mackenzie, o Programa de Atenção e Orientação aos Discentes (PROATO) contempla uma abordagem ampla, atendendo estudantes com deficiência, dificuldades de aprendizagem ou em situação de vulnerabilidade emocional. O programa atua como mediador entre o discente e os

setores pedagógico e administrativo, promovendo ações articuladas para reduzir barreiras acadêmicas, garantir a equidade nas avaliações e desenvolver estratégias personalizadas de apoio ao ensino-aprendizagem. A equipe multidisciplinar do PROATO realiza escutas, treinamentos e orientações sistemáticas, pautadas na ética do cuidado e na valorização das subjetividades (Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2025).

A Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), também desenvolve ações relevantes por meio do Serviço Universitário de Apoio Psicopedagógico (SUAPp), cuja proposta é acolher, orientar e aconselhar os acadêmicos em dificuldades. O SUAPp atende a um público heterogêneo, incluindo estudantes com transtornos de aprendizagem, sintomas de sofrimento psíquico ou problemas de adaptação à linguagem acadêmica, dentre outros. É importante acrescentar que esse serviço se estende também, quando necessário, aos docentes, funcionários e gestores. O serviço oferece atendimentos sigilosos e personalizados, visando à superação dos obstáculos à permanência e à melhoria do desempenho acadêmico. Sua atuação se articula com o corpo docente e demais setores institucionais (Unoeste, 2019).

Na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), o Núcleo de Apoio Pedagógico e Educação Inclusiva (NAPEI) atua com foco na promoção do desempenho acadêmico e no apoio ao processo de aprendizagem dos estudantes. O núcleo oferece orientação psicopedagógica individualizada, atividades formativas e ações de mediação pedagógica junto aos docentes, considerando tanto os aspectos acadêmicos quanto às questões emocionais e sociais que impactam a trajetória universitária. A atuação do NAPEI é integrada ao Programa de Atendimento Comunitário (PAC), funcionando como um espaço de acolhimento, escuta ativa e planejamento acadêmico, visando garantir condições equitativas de permanência e sucesso escolar (PUC, 2025c).

Esses núcleos têm ampliado seu escopo para além do atendimento aos estudantes com deficiência ou dificuldades pontuais, passando a contemplar também estudantes pertencentes a grupos socialmente vulnerabilizados, como indígenas, quilombolas, pessoas trans., etc. Além disso, em instituições como a UNINOVE, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e a Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) nos campi I e II, os seus núcleos de apoio oferecem suporte técnico a professores e gestores, orientando práticas pedagógicas sensíveis às diferenças e mediando situações que envolvem sofrimento psíquico ou dificuldades

pedagógicas em sala de aula. Dessa forma, os Núcleos de Apoio Pedagógico e programas correlatos atuam de maneira articulada com as políticas de permanência, contribuindo para a democratização do acesso e para a construção de trajetórias acadêmicas mais equitativas.

Portanto, observa-se que os Núcleos de Apoio Psicopedagógico nas IES assumem uma função cada vez mais abrangente e estratégica, sendo responsáveis não apenas por atender estudantes com deficiência ou transtornos de aprendizagem, mas também por acolher a pluralidade de sujeitos e contextos que compõem o ensino superior brasileiro. A ampliação do público atendido reflete o compromisso institucional com a democratização da permanência, a equidade educacional e a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seus direitos.

Atividades desenvolvidas pelos núcleos

As atividades desenvolvidas pelos Núcleos de Apoio Psicopedagógico nas Instituições de Ensino Superior são múltiplas e articulam ações preventivas, interventivas, educativas e formativas. Tais ações visam criar ambientes de aprendizagem mais acolhedores, propícios ao desenvolvimento integral dos estudantes e sensíveis à diversidade de perfis e trajetórias acadêmicas. A análise dos documentos institucionais demonstra que essas atividades vão além dos atendimentos individuais, englobando oficinas, rodas de conversa, grupos de estudo, mediações pedagógicas e apoio à saúde mental.

Os Núcleos de Apoio Psicopedagógico (NAP) nas instituições de ensino superior têm se consolidado como espaços fundamentais para o acolhimento, a escuta e o acompanhamento dos estudantes que enfrentam dificuldades diversas ao longo de sua trajetória acadêmica. Na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), o Núcleo de Atendimento Psicopedagógico (NAPP), vinculado ao curso de Psicologia desde 2012, oferece suporte a estudantes com dificuldades acadêmicas, emocionais e de adaptação à vida universitária. O núcleo realiza atendimentos individualizados, trabalha com formulários online para solicitação de ajuda e busca fortalecer a autonomia discente, promovendo o autoconhecimento e a adoção de estratégias de estudo personalizadas (Uninove, [2012]).

Na Universidade Presbiteriana Mackenzie, o Programa de Atenção e Orientação aos Discentes (PROATO) articula apoio psicopedagógico e psicossocial

por meio de uma equipe multidisciplinar. O programa atende estudantes com deficiência e/ou dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem, promovendo a permanência e o bom desempenho acadêmico. Entre suas ações estão a orientação de estudos, o encaminhamento a serviços especializados e o suporte a docentes na adaptação de estratégias pedagógicas inclusivas (Mackenzie, 2022).

A Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) oferece, por meio do Serviço Universitário de Apoio Psicopedagógico (SUAPp), um espaço de escuta sigilosa, aconselhamento e orientação para estudantes que enfrentam obstáculos no processo de aprendizagem. Os atendimentos são realizados por psicólogas distribuídas nos campi I e II da instituição de Presidente Prudente, Jaú e Guarujá, com foco na superação de bloqueios cognitivos e emocionais que interferem no rendimento acadêmico. O SUAPp busca integrar suas ações às demais políticas institucionais de permanência e acessibilidade (Unoeste, 2019).

As oficinas temáticas, como “técnicas de memorização”, “gestão do tempo” e “ansiedade acadêmica”, aparecem como estratégia comum entre as instituições. Na UNOESTE, há divulgação institucional de orientações sobre técnicas de memorização e estratégias práticas de estudo (Unoeste, 2024c), e materiais voltados ao enfrentamento da ansiedade, tema frequentemente associado a dificuldades de adaptação e sobrecarga no cotidiano universitário (Unoeste, 2023). Na PUC-SP, a pauta do estresse acadêmico aparece vinculada a investigação conduzida por estudantes, com foco em compreender sua manifestação no contexto universitário (PUC-SP, 2025). Já na UNINOVE, há registros institucionais de lives dedicadas ao planejamento de estudos e à organização do tempo, indicando a presença desse tipo de ação como prática de apoio ao estudante (Uninove, 2023). No Mackenzie, iniciativas formativas como o Fórum de Aprendizagem Transformadora explicitam preocupação com bem-estar e qualidade de vida no ambiente acadêmico, reforçando essa agenda como componente institucional (Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2023; 2025b).

Tais oficinas visam instrumentalizar os estudantes para o enfrentamento das demandas acadêmicas com maior autoconfiança e autonomia. Além disso, os núcleos atuam como instâncias de mediação entre docentes e discentes, principalmente em situações que exigem adaptações pedagógicas ou reestruturação das estratégias de ensino-aprendizagem.

Por fim, observa-se que os NAPs também desempenham um papel estratégico na formulação de políticas institucionais, atuando como centros de análise pedagógica e psicossocial. A partir das demandas atendidas, os núcleos produzem relatórios, diagnósticos e propostas que contribuem para o aprimoramento das práticas acadêmicas e para a construção de ambientes universitários mais inclusivos e responsivos às singularidades dos estudantes.

Articulação com os setores de acessibilidade e permanência

A eficácia dos Núcleos de Apoio Psicopedagógico no ensino superior está diretamente relacionada à sua capacidade de articulação com os setores institucionais responsáveis pelas políticas de acessibilidade e permanência. Essa articulação é imprescindível para garantir uma atuação interdisciplinar e integrada, promovendo uma resposta institucional mais coerente e eficaz às múltiplas demandas dos estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade pedagógica, emocional ou social.

A articulação entre os núcleos de apoio psicopedagógico e os setores de acessibilidade nas instituições de ensino superior é reconhecida como essencial para a efetividade das políticas de permanência e inclusão.

Na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), o Núcleo de Atendimento Psicopedagógico (NAPP), coordenado pelo curso de Psicologia, atua em sinergia com os setores acadêmicos e administrativos da instituição, promovendo ações articuladas voltadas à superação de dificuldades no processo de aprendizagem. Essa atuação conjunta permite o encaminhamento adequado de estudantes, a identificação precoce de fatores de risco e a construção de estratégias intersetoriais para garantir suporte ampliado aos discentes (Uninove, [2021]).

Na Universidade Presbiteriana Mackenzie, a integração é operacionalizada por meio do Programa de Atenção e Orientação aos Discentes (PROATO), que oferece suporte psicopedagógico a estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas. O PROATO atua em cooperação com setores como a Coordenadoria de Inclusão e Acessibilidade, a Assistência Social e as coordenações de curso, promovendo o planejamento e a implementação de planos individuais de atendimento, adaptações pedagógicas e formações continuadas para docentes. Essa estrutura evidencia o compromisso institucional com práticas inclusivas

fundamentadas na cooperação interdepartamental (Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2017).

Na Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), o Serviço Universitário de Apoio Psicopedagógico (SUAPP) realiza atendimentos psicopedagógicos em articulação com as unidades de saúde mental, acessibilidade e assistência estudantil da instituição. O serviço funciona de maneira intersetorial, com psicólogas atuando nos diversos campi, oferecendo escuta sigilosa, orientação e mediação, além de participar do encaminhamento dos estudantes para serviços especializados, quando necessário. Essa atuação integrada tem como foco central a permanência qualificada e a promoção do bem-estar acadêmico (Unoeste, 2019).

Essas experiências demonstram que a integração entre núcleos psicopedagógicos e setores de acessibilidade potencializa a eficácia das políticas educacionais, contribuindo para a superação das práticas fragmentadas e para a consolidação de uma cultura institucional inclusiva. A elaboração de planos individuais de atendimento, a implementação de metodologias diferenciadas, a produção de materiais acessíveis e a escuta ativa dos estudantes são ações que só se tornam viáveis quando conduzidas de forma colaborativa e sistematizada.

Em síntese, a articulação dos núcleos de apoio psicopedagógico com os setores de acessibilidade e permanência é condição fundamental para a consolidação de políticas institucionais inclusivas. Quando essa integração é assegurada, a instituição consegue responder com maior eficácia às complexidades do ensino superior contemporâneo, garantindo suporte contínuo e multidimensional aos estudantes e fortalecendo a qualidade da formação acadêmica.

Formação docente e sensibilização institucional

A formação docente e a sensibilização da comunidade acadêmica são dimensões fundamentais da atuação dos Núcleos de Apoio Psicopedagógico nas Instituições de Ensino Superior. O sucesso das políticas de inclusão e acessibilidade depende diretamente do engajamento dos docentes e da capacidade institucional de promover práticas pedagógicas coerentes com os princípios da diversidade, da equidade e da justiça social. Nesse sentido, os núcleos não apenas realizam atendimentos individualizados, mas também desenvolvem ações educativas voltadas ao corpo docente e técnico-administrativo.

As instituições de ensino superior têm intensificado seus esforços na formação continuada de docentes para promover práticas pedagógicas inclusivas e acessíveis.

Na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), o Núcleo de Atendimento Psicopedagógico (NAPP) realiza ações voltadas tanto aos estudantes quanto aos professores, oferecendo acolhimento, escuta e orientação para situações que envolvem dificuldades acadêmicas, emocionais e sociais. O núcleo também desenvolve ações formativas junto ao corpo docente, como encontros temáticos e materiais de apoio, visando sensibilizar os professores quanto à importância da inclusão e capacitá-los para lidar com a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem em sala de aula (Uninove, 2023).

Na Universidade Presbiteriana Mackenzie, a formação docente está integrada ao Programa de Atenção e Orientação aos Discentes (PROATO), que atua de maneira intersetorial junto aos setores pedagógicos e de inclusão. O PROATO promove oficinas, rodas de conversa e produção de guias pedagógicos voltados à prática docente, com foco na adaptação de estratégias de ensino, elaboração de planos de atendimento e uso de recursos de acessibilidade. A equipe multidisciplinar do programa busca sensibilizar e apoiar os docentes na construção de ambientes de aprendizagem mais equitativos, considerando a complexidade e a diversidade do público universitário (Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2025).

A Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) reconhece a necessidade de investir na formação continuada de professores para promover a inclusão educacional, especialmente no atendimento a estudantes com necessidades específicas, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Por meio do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) e do SUAPP, a instituição oferece cursos, seminários e ações permanentes de capacitação, destacando que tais iniciativas são essenciais para superar os desafios da inclusão no ensino superior (UNOESTE, 2019)

Na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a qualificação docente é uma diretriz promovida por meio do Núcleo de Apoio Pedagógico e Educação Inclusiva (NAPEI) e do Programa de Atendimento Comunitário (PAC), que integram a política institucional de formação continuada. Esses programas promovem oficinas, assessorias e grupos de estudos voltados para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, o uso de tecnologias digitais e a implementação de metodologias de ensino inovadoras. Além disso, o NAPEI atua como espaço de

acolhimento e orientação aos professores, realizando escuta ativa de suas dificuldades e oferecendo suporte técnico-pedagógico em processos de adaptação curricular e mediação de conflitos no ambiente universitário (PUC, 2025c).

Essas iniciativas demonstram o compromisso das universidades com a criação de uma cultura institucional voltada à empatia, ao respeito às diferenças e à valorização da diversidade. Além das formações pontuais, os núcleos psicopedagógicos têm investido na produção de materiais institucionais permanentes, como cartilhas, vídeos, manuais e guias didáticos, que sistematizam boas práticas pedagógicas inclusivas, esclarecem dúvidas frequentes dos docentes e orientam quanto à aplicação de estratégias adaptativas no ensino superior. Com isso, consolida-se uma política de formação que valoriza o professor como agente de transformação da inclusão educacional.

Em síntese, a formação docente e a sensibilização institucional constituem pilares fundamentais da atuação dos núcleos de apoio psicopedagógico. As experiências relatadas pelas instituições analisadas demonstram que, quando há investimento contínuo na formação de professores e no fortalecimento da cultura institucional de inclusão, há também avanços concretos na construção de ambientes universitários mais equitativos, participativos e humanizados. A sensibilização da comunidade acadêmica, portanto, não é um adereço, mas uma condição essencial para o êxito das políticas de permanência e acessibilidade no ensino superior.

Avaliação institucional e contribuição para a qualidade acadêmica

A atuação dos Núcleos de Apoio Psicopedagógico não se limita à assistência individualizada ao estudante. Esses núcleos têm desempenhado papel estratégico nos processos de avaliação institucional, contribuindo diretamente para o aprimoramento da qualidade acadêmica. Ao sistematizar dados, avaliar intervenções e colaborar na elaboração de relatórios institucionais, os núcleos fornecem subsídios valiosos para o planejamento educacional e a formulação de políticas institucionais de permanência e inclusão.

Os Núcleos de Apoio Psicopedagógico das instituições de ensino superior têm desempenhado um papel significativo não apenas no suporte direto aos estudantes, mas também como espaços de produção de dados relevantes para os processos de autoavaliação institucional.

Na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), o Núcleo de Atendimento Psicopedagógico (NAPP) realiza registros sistemáticos dos atendimentos realizados, contemplando aspectos como frequência, natureza das demandas e orientações fornecidas. Essas informações subsidiam a formulação de estratégias institucionais voltadas à promoção da permanência, ao enfrentamento das dificuldades acadêmicas e ao fortalecimento do bem-estar dos estudantes, reafirmando o compromisso da universidade com uma formação de qualidade e inclusiva (Uninove, 2023).

Na Universidade Presbiteriana Mackenzie, o Programa de Atenção e Orientação ao Discente (PROATO) também estrutura sua atuação a partir de uma lógica institucional integrada. O regulamento do programa prevê que os registros psicopedagógicos, uma vez organizados em relatórios técnicos, sejam compartilhados com os setores pedagógicos e administrativos. Esses documentos são utilizados como base para decisões relativas à revisão curricular, à adaptação metodológica e à reestruturação de serviços de apoio ao estudante, demonstrando o impacto direto da escuta psicopedagógica sobre a gestão educacional (Mackenzie, 2025a).

Na Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), o Serviço Universitário de Apoio Psicopedagógico (SUAPp) fornece dados essenciais para os processos de avaliação institucional ao manter relatórios atualizados sobre os atendimentos individuais realizados nos diversos campus da universidade. Esses relatórios apontam os principais desafios enfrentados pelos estudantes no processo de aprendizagem e permitem identificar tendências que orientam a elaboração de políticas educacionais voltadas à permanência e ao desempenho acadêmico (Unoeste, 2023).

Essas experiências revelam que os núcleos psicopedagógicos exercem não apenas funções assistenciais, mas também funções analíticas e propositivas dentro das instituições. Os dados gerados por esses setores possibilitam à gestão acadêmica tomar decisões mais fundamentadas, promover a reestruturação de práticas pedagógicas e assegurar a efetividade das políticas de acessibilidade e permanência. Ao integrar os núcleos aos processos de autoavaliação institucional, as universidades fortalecem uma cultura de planejamento participativo, baseado em evidências e orientado para a equidade educacional.

Além disso, os núcleos psicopedagógicos contribuem para a qualidade acadêmica ao atuarem como espaços de inovação pedagógica. A sistematização das dificuldades enfrentadas pelos estudantes permite que os núcleos proponham, de

forma embasada, alterações curriculares, ajustes nas práticas avaliativas e implementação de estratégias pedagógicas mais inclusivas, o que fortalece o compromisso institucional com o ensino de qualidade.

Em síntese, os Núcleos de Apoio Psicopedagógico exercem um papel central não apenas no acolhimento e suporte aos estudantes, mas também na produção de dados e evidências que contribuem para os processos avaliativos internos e externos das instituições. Sua atuação fortalece a cultura da autoavaliação crítica, da melhoria contínua e da responsabilidade institucional com a equidade e a qualidade na formação superior.

Concepção ampliada de acessibilidade

Os documentos analisados, composto por documentos normativos nacionais e por documentos públicos institucionais das IES analisadas, indica que a acessibilidade vem sendo tratada como um princípio transversal das universidades, e não apenas como uma providência pontual dirigida à infraestrutura. Historicamente, no campo normativo brasileiro, parte importante do debate sobre acessibilidade foi estruturada a partir de parâmetros do ambiente construído, com ênfase em edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos (ABNT, 2004).

Os documentos e registros institucionais analisados evidenciam que, embora barreiras estruturais apareçam, a acessibilidade passa a ser compreendida também em dimensões pedagógicas, tecnológicas e atitudinais, vinculadas à participação, à permanência e às condições efetivas de aprendizagem.

A Universidade Nove de Julho (UNINOVE), por meio de seu Relatório Final de Autoavaliação Institucional 2021–2023, reconhece que a acessibilidade deve estar presente em todas as etapas da vida acadêmica, desde os processos seletivos até a conclusão dos cursos. O documento destaca a importância de ações que considerem a diversidade como um valor institucional, incluindo a adaptação dos recursos didáticos, ambientes virtuais acessíveis, metodologias inclusivas e políticas de permanência que dialoguem com as diferentes realidades estudantis (Uninove, 2023).

A Universidade Presbiteriana Mackenzie também adota essa perspectiva integradora por meio de ações como a Semana de Acessibilidade e Inclusão, realizada anualmente. Em uma das edições do evento, especialistas e representantes da instituição discutiram a importância da acessibilidade como prática estruturante da

qualidade do ensino superior. Foi reforçada a necessidade de que os currículos e os materiais didáticos estejam alinhados aos princípios do design universal, garantindo a presença de recursos como legendas, tradução em Libras e compatibilidade com leitores de tela desde a concepção dos cursos (Mackenzie, 2022).

Na Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) tem como missão promover uma política institucional de inclusão que reconheça as diferentes formas de barreiras existentes no ensino superior. A atuação do NAI está voltada à remoção de obstáculos arquitetônicos, comunicacionais e pedagógicos, com base em planejamento sistemático e na articulação com os setores acadêmicos e administrativos. A instituição defende que a inclusão plena exige escuta ativa da comunidade universitária, diagnósticos participativos e a construção de estratégias adaptadas às condições reais dos estudantes (UNOESTE, 2025).

A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) institucionaliza essa abordagem por meio do trabalho desenvolvido pelo Setor de Atendimento Comunitário (PAC), o Núcleo de Apoio Pedagógico e Educação Inclusiva (NAPEI). Em sua atuação, o NAPEI orienta os professores, tutores e setores técnicos quanto à necessidade de desenvolver ambientes de aprendizagem acessíveis e acolhedores. São destacadas como ações prioritárias a flexibilização de prazos, a adaptação de conteúdos e a produção de materiais em formatos acessíveis. (PUC, 2025b).

Essas experiências demonstram um avanço na compreensão institucional sobre acessibilidade como parte indissociável da qualidade acadêmica. Ao romper com práticas historicamente excludentes, como a rigidez curricular e os critérios homogêneos de avaliação, essas universidades apontam para uma gestão acadêmica mais sensível às diferenças e comprometida com a equidade. A institucionalização da acessibilidade como política permanente fortalece o compromisso com o direito à educação superior para todos, ampliando as possibilidades de permanência, desenvolvimento e sucesso acadêmico dos estudantes.

Em síntese, a concepção ampliada de acessibilidade emergente dos documentos analisados aponta para uma reconfiguração do papel das instituições de ensino superior no enfrentamento das desigualdades educacionais. Trata-se de um compromisso ético e político com a diversidade, que exige transformação estrutural nos modos de planejar, ensinar, avaliar e conviver no espaço universitário. A inclusão, nesse contexto, deixa de ser uma ação corretiva para se tornar fundamento de o próprio fazer acadêmico.

Apoio psicopedagógico como política de permanência

A análise documental permitiu identificar que o apoio psicopedagógico vem sendo cada vez mais compreendido como componente estruturante das políticas de permanência no ensino superior. Não se trata de um serviço complementar, mas de um eixo estratégico que articula ações de acolhimento, mediação pedagógica, escuta qualificada e intervenção preventiva visando garantir o percurso formativo dos estudantes em sua totalidade. Essa compreensão é recorrente nos regulamentos e planos institucionais das instituições públicas e privadas analisadas.

As ações de apoio psicopedagógico nas instituições de ensino superior têm se consolidado como estratégias fundamentais para promover a permanência dos estudantes, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade ou que enfrentam dificuldades acadêmicas.

Na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), o Núcleo de Atendimento Psicopedagógico (NAPP) atua na escuta ativa, no acolhimento e no desenvolvimento de habilidades acadêmicas, com foco na superação de desafios como a ansiedade, a desorganização nos estudos e a baixa autoestima. O NAPP oferece plantões, orientações individuais e oficinas de aprendizagem, configurando-se como espaço essencial para o enfrentamento da evasão e para o fortalecimento da autonomia dos estudantes (Uninove, 2023).

A Universidade Presbiteriana Mackenzie, por meio do Programa de Atenção e Orientação ao Discente (PROATO), integra suporte psicopedagógico e ações institucionais voltadas ao acolhimento e à inclusão, com repercussões sobre acesso, permanência e sucesso acadêmico, reduzindo evasão e desistência. No artigo que descreve o programa, os autores indicam que o PROATO acolhe estudantes com deficiência e diferentes demandas psicopedagógicas e emocionais, realizando entrevista inicial para identificação de necessidades e encaminhamentos, além de promover orientações e articulação com professores, coordenações e outros setores, com foco no processo de ensino e aprendizagem e no acompanhamento do estudante ao longo da permanência na universidade (Fragoso; Souza; Molina, 2018).

Na Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), o Serviço Universitário de Apoio Psicopedagógico (SUAPp) acolhe estudantes em situação de dificuldade acadêmica por meio de orientação sistemática. O SUAPp realiza atendimentos individuais, promovendo a reflexão sobre os processos de aprendizagem e

desenvolvendo planos personalizados de estudos. Essas ações visam não apenas a melhoria do desempenho acadêmico, mas também a construção da permanência qualificada, ao considerar os aspectos emocionais e cognitivos que impactam o percurso formativo (Unoeste, 2025).

Essas iniciativas evidenciam que o apoio psicopedagógico, ao ser institucionalizado, fortalece a missão acadêmica das universidades ao garantir condições equitativas de permanência e aprendizagem. Mais do que serviços de escuta pontual, os núcleos psicopedagógicos representam espaços de mediação, planejamento e ação estratégica, contribuindo de forma direta para a redução das taxas de evasão e para o aprimoramento das experiências formativas no ensino superior.

As instituições analisadas também demonstram que a permanência estudantil, quando articulada ao apoio psicopedagógico, contribui para a constituição de uma cultura institucional mais sensível às necessidades dos estudantes. Isso implica reconhecer que o sucesso acadêmico não depende apenas da capacidade técnica do estudante, mas do ambiente que lhe é oferecido. Assim, o apoio psicopedagógico assume uma função de escuta institucional, dando visibilidade às fragilidades do sistema educacional e promovendo transformações internas.

A mediação entre estudantes e professores tem se consolidado como uma das funções essenciais dos Núcleos de Apoio Psicopedagógico nas instituições de ensino superior. Essa atuação busca facilitar o diálogo, reduzir tensões acadêmicas, promover adaptações metodológicas e fortalecer os vínculos entre os discentes e o corpo docente. Na Universidade Presbiteriana Mackenzie, o Programa de Atenção e Orientação aos Discentes (PROATO) assume esse papel ao oferecer acolhimento e suporte psicopedagógico a estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, atuando como mediador entre os diferentes setores acadêmicos visando promover uma trajetória acadêmica inclusiva e bem-sucedida (Mackenzie, 2025a).

A abordagem preventiva também é um eixo estruturante das ações psicopedagógicas nessas instituições. Em vez de atuarem apenas após a identificação de riscos concretos de evasão, os núcleos têm promovido estratégias antecipatórias voltadas à promoção da saúde mental e ao fortalecimento da rede de apoio.

Essas iniciativas demonstram que tanto a mediação quanto a prevenção são estratégias centrais adotadas pelas universidades que buscam garantir a permanência e o bem-estar acadêmico dos estudantes. A atuação dos núcleos psicopedagógicos, ao estabelecer vínculos entre os diversos setores da instituição e antecipar demandas emocionais, pedagógicas e sociais, contribui diretamente para a construção de um ambiente universitário mais justo, sensível às diferenças e comprometido com a qualidade da formação superior.

Em síntese, o apoio psicopedagógico, quando integrado à política de permanência, fortalece a missão das instituições de ensino superior na construção de trajetórias acadêmicas bem-sucedidas. Os núcleos tornam-se espaços não apenas de atendimento, mas de escuta institucional, análise de dados e formulação de estratégias de retenção, consolidando uma cultura acadêmica que valoriza o cuidado, a escuta e a equidade.

Integração entre núcleos e setores institucionais

A integração entre os Núcleos de Apoio Psicopedagógico e os demais setores institucionais tem se consolidado como uma diretriz fundamental para a consolidação de políticas educacionais inclusivas e eficazes no ensino superior. A análise documental demonstra que essa articulação é essencial para garantir a continuidade, a efetividade e a coerência das ações de apoio aos estudantes em situação de vulnerabilidade acadêmica, emocional ou social. Tal integração permite romper com práticas fragmentadas e construir uma rede de suporte interdisciplinar, alinhada às diretrizes institucionais de permanência e inclusão.

A integração intersetorial dos Núcleos de Apoio Psicopedagógico (NAPs) com os demais setores institucionais tem sido reconhecida como um fator fundamental para o fortalecimento das políticas de permanência no ensino superior.

Na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), o Núcleo de Atendimento Psicopedagógico (NAPP) realiza atendimentos articulados com as coordenações de curso e os docentes, promovendo reuniões sistemáticas para avaliação conjunta dos casos acompanhados. Essa integração possibilita a construção de intervenções pedagógicas ajustadas às demandas reais dos estudantes, contribuindo para a personalização do processo de aprendizagem e para a prevenção da evasão acadêmica (Uninove, 2023).

Na Universidade Presbiteriana Mackenzie, o Programa de Atenção e Orientação ao Discente (PROATO) estabelece a intersetorialidade como princípio da política de apoio estudantil. O PROATO mantém vínculo direto com os núcleos que atendem acessibilidade e inclusão, com as coordenações de curso e com os serviços de assistência psicológica, criando uma rede institucional de suporte à trajetória acadêmica dos estudantes. Essas redes são responsáveis por ações conjuntas de escuta, mediação pedagógica, flexibilização curricular e acolhimento psicopedagógico, assegurando um atendimento não fragmentado e responsivo às diferentes expressões da diversidade (Mackenzie, 2025a).

A Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), por meio do Serviço Universitário de Apoio Psicopedagógico (SUAPP), reforça essa articulação institucional ao promover ações integradas com os setores acadêmicos e o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI). O SUAPP participa de reuniões de planejamento com os coordenadores de curso e oferece atividades como oficinas formativas e palestras voltadas à promoção da saúde mental e à conscientização sobre práticas inclusivas. O serviço atua também na mediação de situações acadêmicas sensíveis, realizando encaminhamentos para psicólogos e outros profissionais, conforme as necessidades apresentadas pelos estudantes (Unoeste, 2019).

Essas experiências demonstram que a atuação integrada dos NAPs com os diversos setores institucionais não apenas amplia a eficácia das ações psicopedagógicas, como fortalece uma cultura de cuidado, inclusão e planejamento coletivo nas universidades. A intersetorialidade, nesses contextos, não é apenas uma diretriz organizacional, mas uma estratégia pedagógica e política de enfrentamento às desigualdades que afetam a permanência e o sucesso acadêmico no ensino superior.

Em síntese, a integração entre os Núcleos de Apoio Psicopedagógico e os setores institucionais configura-se como uma prática essencial à consolidação de uma cultura de inclusão e permanência no ensino superior. Os documentos analisados revelam que, quando essa articulação é efetiva, as instituições avançam na construção de ambientes acadêmicos mais acolhedores, responsivos e comprometidos com a formação integral de seus estudantes.

Formação docente e sensibilização como eixo da inclusão

A análise documental das instituições de ensino superior revela que a formação docente contínua e a sensibilização institucional são consideradas dimensões centrais para a implementação efetiva das políticas de acessibilidade e apoio psicopedagógico. Os documentos indicam que o sucesso das ações de inclusão está diretamente relacionado ao envolvimento qualificado do corpo docente, à sua capacidade de reconhecer a diversidade como um valor pedagógico e à sua abertura para adaptar metodologias, práticas avaliativas e materiais didáticos.

A formação continuada de docentes para práticas pedagógicas inclusivas tem se consolidado como um eixo estruturante das políticas institucionais de inclusão no ensino superior.

Na Universidade Presbiteriana Mackenzie, o Programa Mackenzie Inclusão (PMI), em parceria com o Programa de Orientação e Atenção aos Discentes (PROATO) e com o Centro de Comunicação e Letras (CCL), promoveu a ação formativa “Diálogos sobre Inclusão e Acessibilidade”, voltada aos professores da graduação. A atividade teve como objetivo capacitar e conscientizar o corpo docente sobre acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência, abordando adaptações pedagógicas, métodos avaliativos e o papel do intérprete de Libras no processo de ensino e aprendizagem (Mackenzie, 2021).

Na Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) oferece cursos de formação continuada para professores, com ênfase no atendimento educacional especializado a estudantes com deficiência física e auditiva. Esses cursos são ofertados na modalidade a distância e visam fortalecer as competências docentes na elaboração de estratégias pedagógicas acessíveis, contribuindo para a efetividade das políticas de permanência e inclusão (Unoeste, 2023).

Essas iniciativas demonstram que a formação docente voltada à inclusão ultrapassa a dimensão técnica, ao incorporar aspectos éticos, relacionais e políticos da prática educativa. Ao promover espaços de escuta, trocas de experiências e qualificação pedagógica contínua, as universidades reafirmam seu compromisso com a construção de uma cultura institucional inclusiva, baseada no reconhecimento da diversidade como valor formativo.

Em síntese, a formação docente e a sensibilização institucional aparecem nos documentos como eixos estruturantes da política de inclusão. A atuação dos núcleos psicopedagógicos extrapola o atendimento individual ao estudante e se insere de maneira estratégica na construção de um ambiente acadêmico mais justo, colaborativo e acolhedor. A inclusão, nesse contexto, é compreendida como responsabilidade coletiva e como projeto institucional sustentado pela reflexão crítica e pela formação continuada.

Produção de dados para avaliação institucional

Os documentos analisados revelam que os Núcleos de Apoio Psicopedagógico vêm ganhando protagonismo nos processos de produção de dados estratégicos para a avaliação institucional nas Instituições de Ensino Superior (IES). A atuação dos núcleos, para além das atividades de atendimento individual ou coletivo, é compreendida como essencial para gerar indicadores que contribuam com a gestão educacional e o planejamento de políticas de permanência, inclusão e qualidade acadêmica.

Na Universidade Presbiteriana Mackenzie, a sistematização de dados pelos núcleos de apoio é parte integrante das ações voltadas à inclusão e à permanência. A instituição realiza levantamentos regulares por meio de seu Programa de Atenção e Orientação aos Discentes (PROATO), e os resultados são utilizados como subsídios para as reuniões pedagógicas e para o planejamento de formações docentes, bem como na elaboração de medidas de apoio e inclusão acadêmica (Mackenzie, 2021).

A Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), por meio de seu Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), estabelece fluxos de registro das ações educacionais inclusivas, cujos dados são integrados aos sistemas institucionais de avaliação e gestão. Esses registros são utilizados para identificar padrões de dificuldades recorrentes, planejar intervenções personalizadas e orientar a tomada de decisões nos colegiados acadêmicos (Unoeste, 2023).

Na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), o Núcleo de Apoio Psicopedagógico mantém um sistema de acompanhamento contínuo dos atendimentos realizados. Os dados coletados são organizados em relatórios semestrais, os quais são compartilhados com as coordenações de curso e a gestão

acadêmica, servindo como ferramenta estratégica na formulação de políticas institucionais de permanência e enfrentamento à evasão (Uninove, 2023).

Tais práticas institucionais são coerentes com os parâmetros definidos nos Referenciais de Acessibilidade para Avaliação *in loco*, utilizados pelas comissões do INEP, que reconhecem a existência de registros sistematizados, fluxos de atendimento documentados e relatórios analíticos como evidências de qualidade institucional. A atuação dos núcleos psicopedagógicos na produção e análise de dados representa, assim, uma estratégia indispensável à promoção da equidade e da permanência no ensino superior (INEP, 2015).

A sistematização dos dados pelos núcleos psicopedagógicos também contribui para o planejamento de estratégias preventivas. Ao identificar padrões de dificuldades, recorrência de transtornos específicos, demandas de acessibilidade negligenciadas ou falhas na comunicação institucional, os núcleos podem antecipar situações de risco e propor intervenções antes que se agravem, promovendo um ambiente mais seguro e favorável à aprendizagem.

Além disso, os dados produzidos pelos núcleos permitem dar visibilidade institucional às vivências dos estudantes que, muitas vezes, não chegam às instâncias decisórias. A escuta qualificada e o registro das experiências relatadas nos atendimentos psicopedagógicos tornam-se instrumentos potentes para repensar políticas acadêmicas, ajustar currículos e implementar mudanças nos processos de avaliação e acompanhamento discente.

Em síntese, a produção de dados pelos Núcleos de Apoio Psicopedagógico representa uma importante contribuição à avaliação institucional e à melhoria da qualidade acadêmica. Os documentos analisados indicam que, quando sistematizados e utilizados de forma estratégica, esses dados ampliam a capacidade da instituição de responder às demandas da diversidade, fortalecer a permanência e promover um ensino superior mais equitativo, sensível e comprometido com os direitos educacionais.

Concluindo essa análise dos documentos, ressaltamos a importância dessas buscas nos sites do governo federal e das instituições de Ensino Superior PUC-SP, Mackenzie SP, Uninove e UNOESTE, Universidades Particulares do Estado de São Paulo sobre acessibilidade e serviço de apoio psicopedagógico.

4.2 Discussão das entrevistas

As análises seguintes resultam das entrevistas semiestruturadas realizadas com os profissionais responsáveis pelos serviços SUAPp (S1, S2, S3) e NAI (N1, N2) da universidade pesquisada, as quais, em conjunto com o protocolo documental, compõem o corpus submetido à Análise Textual Discursiva.

A Universidade do Oeste Paulista estrutura sua política de apoio ao estudante por meio de dois serviços institucionais complementares, sendo eles, o Serviço Universitário de Apoio Psicopedagógico (SUAPp) e o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI). O primeiro volta-se ao apoio psicopedagógico e à promoção de metodologias de estudo para discentes (e, em situações emergenciais, docentes/servidores); o segundo configura-se como núcleo de governança em acessibilidade e inclusão, classifico aqui como governança, pois o mesmo é de caráter propositivo e consultivo, que coordena políticas, organiza o AEE e estabelece diretrizes e fluxos institucionais (autodeclaração, análise pedagógica, encaminhamentos ao SUAPp), conforme seu regulamento e o Plano de Garantia de Acessibilidade. Em conjunto, constituem o eixo de acesso, permanência e aprendizagem com qualidade na instituição (Unoeste, 2022; 2024a).

Como marcos institucionais, o SUAPp foi instituído pela Portaria n.º 31, de 28 de abril de 2015, consolidando o serviço no âmbito do NIDEP, já o NAI foi instituído pela Portaria n.º 17, de 16 de outubro de 2013, tendo seu Regulamento atualizado pela Resolução n.º 03, de 19 de agosto de 2024 (Unoeste, 2015; 2024b).

Ao situar a inclusão como valor institucional, a política de apoio ultrapassa o cumprimento normativo: organiza experiências de convivência respeitadas e qualifica as interações pedagógicas, reconhecendo o papel do clima universitário na aprendizagem e na formação ética. A inclusão, nessa chave, é direito, processo e prática de transformação institucional, que demanda reorganizações curriculares, formativas e relacionais para reconhecer e valorizar as diferenças sem as converter em estigma (Mantoan, 2003). A história e as políticas de educação especial no Brasil mostram que a garantia de participação requer desenho institucional e financiamento contínuo (Mazzotta, 2011), enquanto a compreensão social da deficiência desloca o foco do indivíduo para as barreiras produzidas nos contextos, arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais que precisam ser removidas (Omote, 2021).

No âmbito das políticas públicas federais, esse desenho feito pelos dois serviços da instituição pesquisada, dialoga com o Programa Incluir, instituído pela Portaria Normativa n.º 14/2007 e consolidado em documentos orientadores subsequentes, voltado à criação e ao fortalecimento de núcleos de acessibilidade e de ações para eliminação de barreiras no ensino superior (Brasil, 2007; Brasil, 2013).

O Plano de Garantia de Acessibilidade e a Resolução do NAI atualizam esse compromisso no nível institucional, alinhando diretrizes legais, procedimentos e anexos operacionais que normatizam autodeclaração, análise pedagógica, definição de estratégias e recursos e integração com o SUAPp (Unoeste, 2023; 2024b).

O SUAPp integra o NIDEP e tem atuação nos campi de Presidente Prudente, Jaú e Guarujá, com foco direto na aprendizagem. Documentos institucionais delimitam, desde a introdução, a distinção entre transtornos de aprendizagem (de natureza neurológica/psiquiátrica) e dificuldades de aprendizagem (de origem contextual/metodológica), que constituem o alvo direto do serviço. As ações organizam-se em três eixos: atendimento coletivo, atendimento individual (presencial e on-line) e palestras psicoeducativas (Unoeste, 2022). Em convergência com essa diretriz, o relato técnico-científico sobre o SUAPp registra que o serviço é operado por equipe de psicólogas com formação *stricto sensu*, articulando acolhimento, orientação psicopedagógica e intervenções coletivas, com agendamento via sistema acadêmico e registro sigiloso padronizado (Fuzinelli *et al.*, 2022).

No plano operacional, o SUAPp prevê salas próprias, salas de aula e auditórios; equipamentos multimídia; fichas de cadastro e acompanhamento; sala com capacidade técnica para web conferência; e computador com acesso ao sistema para atualização de agenda e relatórios. O acesso ocorre por procura espontânea ou indicação, com agendamento via Área do Aluno/Professor. Os atendimentos podem ser individuais (presencial/online) ou grupais (por demanda discente ou por solicitação de coordenação) e as ações on-line observam as normativas profissionais para atendimentos mediados por TICs (Unoeste, 2022). Entre 2015 e abril de 2022, o serviço registrou 3.704 atendimentos nos quatro campi, com queixas recorrentes em adaptação universitária, métodos de estudo, gestão do tempo, conflitos interpessoais e demandas de AEE (Fuzinelli *et al.*, 2022).

O NAI, por sua vez, atua como órgão propositivo e consultivo que estabelece políticas e planeja ações visando à acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência nos diferentes campus. A Resolução n.º 03/2024 (Unoeste, 2024d) atualiza

seu regulamento, define finalidade, objetivo geral (desenvolver políticas de acessibilidade e propor ações de inclusão nos espaços físicos e acadêmicos) e estrutura organizacional, com previsão de subcomissões para campi fora de sede (Unoeste, 2024a).

O Plano de Garantia de Acessibilidade consolida as diretrizes legais (LBI/Estatuto da Pessoa com Deficiência; instrumentos do INEP), os procedimentos que normatizam o fluxo institucional, descrevendo atuação interdisciplinar entre NAI e SUAPp, os procedimentos para o AEE, diretrizes por categorias de público e recursos de acessibilidade, além de ações formativas, integração ao AVA e oferta de tecnologia assistiva (Unoeste, 2023).

A integração entre NAI e SUAPp se expressa em portas de entrada, triagem pedagógica e encaminhamentos. No fluxo institucional, o estudante realiza autodeclaração e apresenta documentação via Sistema Gestor do NAI. A equipe do Núcleo analisa o caso, delibera estratégias, adaptações e recursos, com orientação a docentes e coordenações e quando cabível, elaboração de plano de atendimento individualizado. Quando a demanda envolve acompanhamento psicopedagógico, como organização dos estudos, manejo de ansiedade frente a avaliações e apoio metodológico, efetiva-se o encaminhamento padronizado ao SUAPp; paralelamente, o discente também pode agendar diretamente o atendimento pela Área do Aluno (Unoeste, 2023).

O procedimento de agendamento é simples, acessar a Área do Aluno com RA e senha; entrar em “Apoio ao Estudante/SUAPp”; visualizar a agenda disponível (até oito dias de antecedência), escolher o horário e confirmar o formato do atendimento (presencial ou on-line). Ao final, o sistema confirma o agendamento e registra o atendimento, aplicando-se as regras do serviço, como limite de agendamentos por semestre, bloqueio temporário em caso de ausências não justificadas e possibilidade de cancelamento pelo sistema dentro do prazo previsto (Área do Aluno).

Para estudantes com deficiência visual, esse mesmo percurso é sustentado pelos recursos de tecnologia assistiva, para que o acesso ao sistema não dependa de leitura visual. As orientações do NAI preveem o uso de leitores de tela e sintetizadores de voz, com recomendação do NVDA por viabilizar, inclusive, a leitura de PDFs quando o estudante já utiliza outras soluções, como JAWS ou DosVoz, orienta-se que seja respeitada sua familiaridade com o recurso. Nesse sentido, considerando que a autodeclaração, a solicitação de AEE e o agendamento ocorrem em ambiente digital,

torna-se relevante explicitar que o acesso do discente com deficiência visual depende dessa mediação e da disponibilização de materiais compatíveis com leitor de tela e de recursos como audiodescrição quando necessário.

Além disso, para garantir autonomia e permanência com participação, os materiais e comunicações associadas ao atendimento estão em formato acessível e compatível com leitor de tela, e conteúdos apresentados de modo predominante visual precisam ser acompanhados de explicação verbal e audiodescrição quando necessário.

No próprio fluxo da Área do Aluno, a etapa de autodeclaração de deficiência e solicitação de AEE organiza-se em blocos com campos específicos e envio de documentos comprobatórios, com acompanhamento de status e devolutiva do avaliador

Conforme mostram as figuras abaixo:

Figura 4 - Fluxo - área do aluno

- Junto com os dados do aluno existe a informação sobre a autodeclaração.

Área do Aluno

The screenshot shows a user profile page titled 'Área do Aluno'. It contains several fields for personal and academic information. A red rectangular box highlights the 'AUTODECLARAÇÃO DE DEFICIÊNCIAS: 100%' entry, which includes a green progress bar and an '(ATUALIZAR)' button. Other visible fields include 'REGISTRO ACAD. (RA):', 'RG: ORGÃO EXP: SSP UF: SP', 'CPF:', 'CURSO: SUP. DE TEC. EM ANÁLISE E DESENV. DE SIST. TERMO: 3 TURMA: A (Cursando)', 'E-MAIL PESSOAL: email@gmail.com (ATUALIZAR)', 'E-MAIL EDUCACIONAL: (ENTRAR)', 'CELULAR: (ATUALIZAR)', 'CONTATOS DE EMERGÊNCIA: (0) (CADASTRAR)', and 'CURRÍCULO LATTES: [Não cadastrado] (CADASTRAR)'. At the bottom, there is an 'ENDEREÇO: (ATUALIZAR)' field.

Figura 5 - Fluxo - área do aluno

- Na aba “APOIO AO ESTUDANTE” também existe o ícone de acesso

Nesta aba você encontra toda a ajuda que precisa para driblar qualquer necessidade, seja uma rede de apoio ou até uma mãozinha nos estudos! Você pode agendar um horário com o SUAPp, acessar os cursos de nivelamento do Unoeste turbo, ter mais informações sobre o NEDHU (núcleo de educação e direitos humanos) e o NAI (núcleo de acessibilidade e inclusão), fazer uma autodeclaração, informar uma identidade de gênero/ nome social ou acessar a página do Sucesso do Aluno.

SUAPp: Serviço Universitário de Apoio Psicopedagógico

Programa de Nivelamento / Unoeste Turbo

Autodeclaração de Deficiências

CPA
Avaliação da infraestrutura

Identidade de Gênero/ Nome Social

Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI)

unoeste.br

Unoeste

Fonte: Manual - Área do Aluno.

Figura 6 - Fluxo - área do aluno

2º bloco – Autodeclaração

Autodeclaração segundo manual do CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR/MEC

Indique se você possui algum tipo de deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação:

Não Possui

Altas habilidades/superdotação

Autismo/Transtorno de Espectro Autista (TEA): Alta performance

Autismo/Transtorno de Espectro Autista (TEA): Nível 1

Preciso de atendimento educacional especializado (AEE) [O que é AEE?](#)

Autismo/Transtorno de Espectro Autista (TEA): Nível 2

Autismo/Transtorno de Espectro Autista (TEA): Nível 3

Cadeirante Permanente

unoeste.br

Unoeste

Fonte - Manual Área do aluno - (No sistema, quando o aluno acessa, existem mais deficiências no rolar da tela).

Figura 7 - Fluxo - área do aluno.

4º bloco – Tratamento dos dados e confirmação

Declaro para os devidos fins que, em caso afirmativo de deficiência com necessidade de atendimento especializado, estou ciente de que devo enviar laudos ou documentos médicos que comprovem a minha situação.

Informamos que a Unoeste tem como compromisso o respeito à sua privacidade e busca sempre tratar os seus dados pessoais com segurança e transparência, somente os tratando para finalidades necessárias e sempre em observância à Lei nº 13.709/18 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais - LGPD). Para saber mais informações de como seus dados são tratados, consulte nosso [Aviso de Privacidade](#).

[Salvar alterações](#)



[unoeste.br](https://www.unoeste.br)



Fonte: Manual - Área do Aluno

Para além do fluxo formal, a equipe também atende solicitações de coordenações e turmas, realizando intervenções coletivas e palestras psicoeducativas, com registros no sistema integrado (Fuzinelli *et al.*, 2022).

Em relação aos ajustes acadêmicos, o regulamento e o plano preveem, dentre outros, ampliação de tempo de prova, prazos estendidos para atividades, uso de tecnologia assistiva e orientações específicas por categoria do público-alvo; casos omissos e recursos são analisados pela coordenação/comissão do NAI (Unoeste, 2023; 2024a). Ao reconhecer a diversidade como princípio organizador do ensino e nesse caso o ensino superior, a inclusão deixa de ser somente um imperativo legal e passa a orientar práticas de acolhimento, mediação didático-psicológica e adaptação que respondem às singularidades dos estudantes (Mantoan, 2003; Omote, 2021).

Com mais detalhamento, os dados do SUAPp e do NAI, foram analisados a partir da transcrição da entrevista realizada com os responsáveis por estes Serviços de Apoio Psicopedagógico ao estudante da Instituição pesquisada, visando obter informações sobre a importância dos Serviços.

4.2.1 Caracterização dos participantes.

A seguir, no Quadro 03, será apresentado o perfil dos participantes.

Quadro 3 – Perfil dos participantes (serviços SUAPP/NAI – UNOESTE)

Informações	S1	S2	S3	N1	N2
Campus / Serviço	Presidente Prudente / SUAPP	Jaú / SUAPP & NAI	Guarujá / SUAPP	Presidente Prudente / NAI	Presidente Prudente / NAI
Formação acadêmica	Psicologia (licenciatura e bacharelado)	Psicologia (2017)	Psicologia (2023); Letras – Francês (2014)	Biblioteconomia (1981)	Pedagogia (2001)
Especialização (lato sensu) / área	Aconselhamento Familiar	TEA; Docência e Gestão no ES; Processos Didático-pedagógicos para EaD; outras	Cuidados Paliativos e Dor (2024); Yoga (2024); Neuropsicologia (em andamento)	Met. Ensino Sup. (1986); Adm. Global (1999); Gerência de UI (2002); MBA Gestão (2008); Ed. Especial e Inclusiva (em curso)	Ed. Especial e Inclusão (em andamento, 2024)
Mestrado / área	Educação (2013)	Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (2020)	—	Educação (2013)	Educação (2008)
Doutorado / área	Educação (em andamento – doutoranda)	Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (2024 – concluído)	—	—	Educação (2014 – concluído)
Tempo no serviço	—	Desde 2018 (SUAPP)	8 meses (SUAPP)	Desde 2013 (Coord. NAI)	—

Situação funcional / anos de docência	Docente desde 2010 (FAMEPP); psicóloga SUAPp	Psicóloga SUAPp; integra NAI; docência/coordenação	Psicólogo SUAPp; anos de docência: não informado	Coord. do NAI; coordena Rede de Bibliotecas	Orientadora pedagógica no NAI; anos de docência: não informado
Jornada semanal	—	14 h	16 h	10 h	20 h
Observações	Atuação também na docência (Medicina)	Atuação em SUAPp/NAI; pesquisa na área de desenvolvimento/aprendizagem	Especializações recentes e formação dupla Letras/Psicologia	Formação lato sensu diversificada; cursando Ed. Especial e Inclusiva	Trajetória em educação básica e superior; atuação pedagógica no NAI

Fonte: O autor.

Observando o perfil dos participantes vinculados aos serviços institucionais, nota-se diversidade de formações (Psicologia, Pedagogia, Biblioteconomia e Letras), com predomínio de Psicologia entre os integrantes do SUAPp (S1, S2, S3) e formações em Pedagogia (N2) e Biblioteconomia (N1) no NAI. No lato sensu, todos apresentam ao menos uma especialização, distribuída entre eixos pedagógicos (educação especial, docência no ensino superior, processos didático-pedagógicos) e clínico-técnicos (aconselhamento familiar, neuropsicologia, cuidados paliativos), o que indica investimento contínuo em desenvolvimento profissional.

No stricto sensu, quatro possuem mestrado, três em Educação (S1, N1, N2) e um em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem (S2), com dois doutorados concluídos (N2 em Educação; S2 em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem) e um doutorado em andamento (S1 em Educação). Essa combinação sugere um repertório teórico-metodológico que integra perspectivas da educação superior, da acessibilidade e da psicologia aplicada à aprendizagem.

Quanto à lotação e distribuição institucional, três participantes atuam em Presidente Prudente (S1/SUAPp; N1/NAI; N2/NAI), um em Jaú (S2/SUAPp / NAI) e um no Guarujá (S3/SUAPp). Nas jornadas informadas, registram-se 10h (N1) e 20h (N2) no NAI, e 14h (S2) e 16h (S3) no SUAPp, permanecendo não informada a jornada de S1. Em relação ao tempo no serviço, há atuação desde

2013 na coordenação do NAI (N1), desde 2018 no SUAPp/Jaú (S2) e ingresso recente no SUAPp/Guarujá (S3, 8 meses), sem data explicitada para S1 e N2.

Em síntese, o grupo combina experiência acadêmica e institucional com presença nos três campi, articulando formações pedagógicas e técnico-clínicas e regimes de trabalho variados.

Os resultados obtidos das entrevistas, para análise dos dados, foram divididos em dois Eixos principais: Caracterização do Serviço e Operacionalização do Serviço. Dentro desses dois eixos, foram formadas dezesseis categorias, com as informações apresentadas a seguir.

Quadro 4 - Eixos e categorias de análises

Eixo I - Caracterização do Serviço (Parte 2)
Categoria 1 - Caracterização do Serviço de Apoio
Categoria 2 – Divulgação
Categoria 3 – Geração de pesquisas / publicação do Serviço de Apoio
Categoria 4 – Aceitação do programa
Eixo II - Operacionalização do Serviço (Parte 3)
Categoria 5 - Modalidades de Assistência
Categoria 6 - Usuários do Serviço
Categoria 7 - Forma de acesso
Categoria 8 - Índice de procura
Categoria 9 - Queixas mais frequentes
Categoria 10 - Forma de condução do Serviço
Categoria 11 - Pontos positivos x Pontos negativos
Categoria 12 - Facilidades x Dificuldades
Categoria 13 - Registros de Atendimentos
Categoria 14 - Impacto x Aceitação
Categoria 15 – Articulação dos Serviços
Categoria 16 – Cursos, workshops, lives

Fonte: O autor.

Eixo I – Caracterização do Serviço

Categoria 1 – Caracterização do Serviço de Apoio

Esta categoria discute as respostas das questões Q1 a Q6, que investigaram a natureza, os objetivos, o público-alvo, a estrutura, as formas de atuação, a abrangência institucional, a composição das equipes e o financiamento dos serviços SUAPp e NAI.

A Categoria 1 tem por finalidade delimitar quem são e para que servem os dois serviços institucionais analisados, a partir das falas dos(as) profissionais entrevistados(as) e dos documentos internos. Em termos analíticos, interessa verificar a coerência entre o que está prescrito nos documentos (como a criação do NAI em 2013 e a formalização do SUAPp em 2015; as funções de acessibilidade/AEE e de apoio psicopedagógico) e o que é vivido e narrado nas entrevistas (rotinas, alcances e limites).

A caracterização dos serviços evidencia papéis complementares no desenvolvimento institucional: o NAI responde pela orientação, normatização e acompanhamento das adaptações acadêmicas e da acessibilidade no conjunto da universidade; o SUAPp concentra o apoio psicopedagógico anual e pontual ao estudante, focado em aprendizagem, organização de estudos e manejo de ansiedade. Essa compreensão é reforçada pelos próprios participantes. No caso do NAI, a entrevistada N1 destaca:

Núcleo de Acessibilidade e Inclusão / NAI: O NAI, instituído pela Portaria n.º 17, Reitoria da Unoeste, de 16 de outubro de 2013, e aprovado pelo Conselho Universitário (CONSU).[...] constitui-se como um núcleo de apoio institucional, sob a coordenação do Núcleo Institucional de Desenvolvimento Pedagógico (NIDEP) com interface com as Pró-Reitorias e Reitoria, sendo órgão propositivo e consultivo que estabelece políticas institucionais e planeja ações que visem à acessibilidade e a inclusão de pessoas com deficiência na Universidade do Oeste Paulista - Unoeste, em seus diferentes campi.” (N1)

No âmbito do SUAPp, os participantes chegam a uma mesma perspectiva, logo, apresentamos a descrição da entrevistada que evidencia o desenho institucional do serviço como apoio psicopedagógico especializado, gratuito e articulado ao cotidiano acadêmico:

Serviço Universitário de Apoio Psicopedagógico (SUAPp) está alocado no Campus I, ligado ao Núcleo Institucional de Desenvolvimento Pedagógico (NIDEP) e à Pró-Reitoria Acadêmica (PROACAD). É um serviço oferecido pela instituição de forma totalmente gratuita aos estudantes de graduação e pós-graduação.” (S1)

A partir desses elementos, as entrevistas deixam clara a natureza e a finalidade de cada serviço, o NAI ocupa posição normativa e estratégica, orientando procedimentos, validando adaptações e sustentando fluxos institucionais, com articulação multicampi. Essa leitura é reforçada quando a participante afirma que “O NAI é um serviço de caráter intuitivo e consultivo, vinculado às pró-reitorias. Ele planeja ações, mas também executa essas ações” (N1). Além disso, a configuração de governança e alcance aparece quando N1 descreve “Temos uma comissão central e subcomissões nos campi de Jaú e Guarujá. As subcomissões respondem hierarquicamente à comissão central” (N1), evidenciando uma estrutura que organiza responsabilidades e sustenta a atuação para além de um único campus. Do ponto de vista da articulação, a entrevistada é direta ao afirmar que “a articulação é fundamental” (N1) e, ao diferenciar os fluxos, esclarece que “quando surge demanda emocional ou psicológica, os setores são orientados a encaminhar o estudante ao SUAPp. Já as demandas estruturais chegam diretamente ao NAI” (N1), o que explicita a distribuição de funções e a ordenação institucional dos encaminhamentos. Isso é reforçado pela entrevistada N2 ao descrever o fluxo de entrada e acompanhamento, “A autodeclaração do aluno já entra no sistema, a gente faz a análise, registra os atendimentos, os encaminhamentos, e isso dá muito mais segurança para o serviço” (N2).

Já o SUAPp configura-se como serviço assistencial-acadêmico dirigido ao estudante, com foco no apoio psicopedagógico (organização de estudos, autorregulação, manejo de ansiedade e mediação de dificuldades de aprendizagem) como indica a fala de S1 ao registrar que:

“Nosso trabalho de atenção e acompanhamento de cada caso se limita a atitude e ao discernimento do estudante de procurar o Serviço e, por conseguinte, acatar as recomendações relacionadas aos compromissos acadêmicos e encaminhamentos feitos para ajuda externa” (S1).

Esse desenho também se expressa na forma de acesso, descrita como acolhedora e protetiva, uma vez que:

o acesso é totalmente direto. O aluno não precisa pedir autorização de ninguém, nem passar por coordenação. Ele entra na Página do Aluno com RA e senha, vai em 'Apoio ao Estudante' e já encontra o SUAPp ali (S1).

Na mesma direção, S2 reforça o efeito desse desenho ao afirmar que isso:

[...] garante sigilo e diminui bastante a ansiedade de quem está buscando ajuda. E para muitos estudantes, especialmente os que estão passando por crises ligadas à cobrança acadêmica, ao medo do fracasso ou às dificuldades para equilibrar estudo, trabalho e vida pessoal, essa entrada sem barreiras faz toda diferença (S2).

Essa distribuição de funções, reiterada nas falas, sustenta a leitura do NAI como referência para diretrizes e validação, e do SUAPp como “porta de cuidado educacional” vinculada ao cotidiano acadêmico discente (Entrevistas SUAPp/NAI, 2025).

Quanto à localização administrativa, as entrevistas situam o NAI em um locus institucional diretamente associado ao NIDEP e com interface com instâncias de gestão acadêmica, o que ajuda a compreender sua atuação para além do atendimento pontual e sua responsabilidade na organização de diretrizes e fluxos de acessibilidade. Essa vinculação aparece quando se registra que o núcleo:

[...] constitui-se como um núcleo de apoio institucional, sob a coordenação do Núcleo Institucional de Desenvolvimento Pedagógico (NIDEP) com interface com as Pró-Reitorias e Reitoria, sendo órgão propositivo e consultivo que estabelece políticas institucionais e planeja ações que visem a acessibilidade e a inclusão de pessoas com deficiência na Universidade do Oeste Paulista - Unoeste, em seus diferentes campus (N1)

Além disso, o alcance multicampi também é explicitado na própria caracterização do serviço, ao indicar atuação em “Campus de Presidente Prudente, Campus de Jaú e Campus de Guarujá” (N1), elemento que reforça seu papel de articulação e padronização institucional.

No caso do SUAPp, as falas convergem ao descrevê-lo, aqui usaremos a fala da entrevistada (S1) “Está alocado no Campus I - Bloco H - subsolo. Ligado ao Núcleo Institucional de Desenvolvimento Pedagógico - NIDEP e Pró-reitoria Acadêmica - Proacad” (S1). Essa diferença de locus contribui para delimitar os alcances, enquanto o NAI opera como referência institucional na regulação de políticas de acessibilidade e na orientação de padrões de adaptação, o SUAPp se organiza como frente de acolhimento e intervenção psicopedagógica voltada às demandas individualizadas do estudante, articulando encaminhamento e devolutivas sem perder sua autonomia técnico-pedagógica (Entrevistas SUAPp/NAI, 2025)

A composição das equipes, em ambos os serviços, confirma o desenho institucional identificado. No SUAPp, as entrevistas indicam equipe formada por psicólogos(as) vinculados ao NIDEP/PROACAD, conforme indicação de que a “equipe SUAPp é composta de quatro psicólogas” (S3), com atuação que contempla atendimentos no Campus I, presencial e on-line, e atendimento aos campus de Jaú e Guarujá por via remoto (S3, 2025, s.p.). Já no NAI, a organização é apresentada como colegiada e multicampi, estruturada por “comissão central e subcomissões no campus de Jaú e Guarujá” (N1), e a própria comissão é descrita como composta por representantes de diferentes áreas, como “psicologia, pedagogia, comunicação, biblioteca e docência” (N1), evidenciando uma composição interdisciplinar.

Em relação às datas e marcos institucionais, tanto as falas quanto os documentos (Portaria n.º 17/2013 para o NAI e formalização do SUAPp em 2015) indicam convergência entre o prescrito e o vivido, reforçando o caráter estruturado e contínuo dos serviços. No que se refere à cobertura institucional e ao público-alvo, ambos são descritos como multicampi e voltados às modalidades presencial e EaD atendendo todos os cursos: o NAI assume casos que exigem adaptações pedagógicas, tecnológicas e de acessibilidade; o SUAPp atende demandas psicopedagógicas gerais, incluindo estudantes sem laudo formal, mas com dificuldades de desempenho, organização ou permanência. As rotinas de acesso relatadas nas entrevistas, agendamento via sistema com RA e senha, tempo de atendimento e critérios de limitação de sessões e indicam busca por equidade e gestão responsável da demanda. (Entrevistas SUAPp/NAI, 2025)

Quanto ao financiamento, as falas sugerem manutenção orçamentária institucional, com portarias internas e planejamento acadêmico-administrativo, em relação a ambos os serviços. Como demonstra a entrevistada (S1): “Nenhum financiamento. A UNOESTE arca com todas as despesas”.

Isso significa que os dois serviços são integralmente custeados pela instituição, sem utilização de editais externos, convênios ou recursos suplementares, o que reforça seu caráter estrutural, e não eventual, dentro da política institucional de apoio à permanência estudantil. A manutenção orçamentária contínua revela, como destaca Mazzotta (2000) que a inclusão não pode depender de ações isoladas, mas de investimento permanente, capaz de garantir condições de participação acadêmica e suporte pedagógico. Ao ter um financiamento estável, fortalece a compreensão dos

serviços como política institucional, e não como projeto temporário, reforçando coerência entre o discurso de inclusão e sua materialização no cotidiano universitário.

Categoria 2 – Divulgação

A categoria 2 discute as respostas à questão Q7, que investigou como os serviços NAI e SUAPp são divulgados à comunidade acadêmica, por quais canais, linguagens e estratégias institucionais.

A divulgação opera por dois caminhos convergentes: o NAI circula via coordenações, pró-reitorias e eventos acadêmicos, enquanto o SUAPp chega diretamente ao discente pela Área do Aluno e por apresentações iniciais de curso. Conforme os entrevistados S3 e S1:

Semestralmente aos calouros. Também via banner encaminhado aos coordenadores (via email e what's) e, por consequência, os coordenadores dos cursos encaminham aos estudantes. (S1)

Via site, palestras, orientação de professores, comentários de estudantes e divulgações em sala. (S3)

Essa lógica confirma que o SUAPp prioriza estratégias de comunicação direta e sensível ao momento de ingresso, favorecendo o acolhimento inicial e antecipando a procura nos primeiros meses. Esse fluxo estruturado pelas coordenações, associado às comunicações digitais, fortalece a visibilidade do serviço e a sua inserção orgânica no cotidiano dos cursos.

No caso do NAI, a divulgação apresenta contornos próprios, derivados de sua natureza institucional e intersetorial. A entrevistada N1 destaca que: “Os serviços são divulgados por meio da imprensa da UNOESTE e seus coordenadores e diretores”. (N1).

Essa resposta reforça que o NAI opera predominantemente por canais oficiais e por seus líderes acadêmicos, o que se articula ao seu papel consultivo e às suas atribuições junto às pró-reitorias. Além disso, a divulgação se expande para ações formativas e presenciais, especialmente os Workshops Inclusivos realizados junto ao ENEPE, conforme é relatado nas entrevistas e previsto no Plano de Garantia e Acessibilidade (PGA). Esses eventos mencionados funcionam como mecanismos de visibilidade e sensibilização, aproximando docentes, estudantes, setores

administrativos das políticas institucionais de inclusão e toda a comunidade externa da instituição.

A entrevistada N2 amplia essa compreensão ao afirmar que “Promovemos oficinas, palestras e rodas de conversa[...] Buscamos envolver os professores desde o planejamento das disciplinas.” (N2)

Com isso, reforçando o que diz a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei n.º 13.146/2015, sustenta o dever de informação acessível com base nos princípios da igualdade, não discriminação, e a plena participação social (Brasil, 2015).

A divulgação realizada tanto pelo SUAPp quanto pelo NAI converge para esse princípio, ainda que com intensidades e formatos distintos, demonstrando que os serviços mobilizam dispositivos comunicacionais coerentes com suas naturezas específicas.

Esse desenho fortalece a cultura institucional de acolhimento ao ingressante e antecipa a procura nos primeiros meses. O Plano de Garantia e Acessibilidade (PGA) prevê ações formativas e de sensibilização (oficinas, workshops, ENEPE) como dispositivos de difusão da política de acessibilidade, convergindo com as ações psicoeducativas relatadas no capítulo do SUAPp (Unoeste, 2024b; Fuzinelli *et al.*, 2022).

Categoria 3 – Geração de pesquisas / publicações do Serviço de Apoio

Esta categoria reúne as respostas à questão Q8, que investigou a existência de registros sistemáticos, relatórios, materiais psicoeducativos, produções técnicas e científicas decorrentes das ações dos serviços SUAPp e NAI, bem como sua utilização para monitoramento, transparência e qualificação das práticas.

Quanto à produção e registro, os participantes indicam movimentos distintos e complementares. No SUAPp, além do registro sistemático dos atendimentos e da avaliação de satisfação dos estudantes no sistema institucional, há produção técnica e científica decorrente da experiência do serviço. Selecionamos a fala da entrevistada S1 como síntese representativa desse entendimento, quando destaca a participação em obra coletiva como o capítulo do livro “Acessibilidade e Inclusão no Ensino Superior: Experiências, Recursos e Políticas Públicas. Título: Práticas Inclusivas no

Ensino Superior: Um Relato de Experiência de uma Equipe de Psicólogas que atua no Serviço Universitário de Apoio Psicopedagógico (SUAPp)” (S1).

Esse registro confirma que o SUAPp não apenas documenta atendimentos, mas também sistematiza e socializa suas práticas como experiência institucional, articulando atendimento, avaliação e produção de conhecimento.

No SUAPp, as entrevistas convergem ao indicar que, além dos atendimentos individuais, o serviço também realiza orientações e ações psicoeducativas direcionadas aos estudantes. Nesse caso, optamos por citar S1, uma vez que S2 e S3 descrevem o mesmo movimento, ao registrar a realização de “palestras e ações psicoeducativas online ou presenciais” (S1).

Na mesma direção, S2 reforça a demanda por ações ao afirmar que “sempre é nos solicitado alguma palestra presencial ou webinar direcionada aos estudantes” (S2). Como evidencia documental complementar, é citado pelos entrevistados, que existe no site da instituição, uma página de ⁴“materiais gratuitos”, com planejadores de estudo, e-books e infográficos voltados a auxiliar a organização de rotina e a jornada educacional, compondo um conjunto mais amplo de recursos institucionais de apoios.

O NAI destaca normativas internas e materiais de orientação para docentes/coordenações. Há registros estruturados no SUAPp e dossiê histórico no NAI, “Temos um documento que são registradas todas as ações realizadas pelos membros do NAI desde a sua fundação em 16 de outubro de 2013.” (N1).

A Política Nacional de Assistência Estudantil demanda monitoramento e transparência, criando base para relatórios e estudos sobre permanência (Brasil, 2024).

Essa estrutura institucional dá suporte à documentação e à transparência das práticas, alinhado ao que o capítulo do SUAPp apresenta como produção institucional e ao que o PGA sistematiza como diretrizes e procedimentos (Fuzinelli *et al.*, 2022; Unoeste, 2025).

⁴ Página institucional com “materiais gratuitos” (planejador de estudos, ebooks e infográficos) disponível no Blog da Unoeste. Acesso em: 26 jan. 2026. Disponível em: <https://blog.unoeste.br/materiais-gratuitos/>

Categoria 4 – Aceitação do programa

Esta categoria reúne a análise da questão Q9, que investigou como os serviços NAI e SUAPp são percebidos e aceitos pela comunidade acadêmica, considerando procura espontânea, encaminhamentos internos, reconhecimento institucional e eventuais resistências.

A aceitação aparece na procura espontânea pelos estudantes, nos encaminhamentos internos e no reconhecimento do papel específico de cada serviço, adaptações/acessibilidade no NAI; estudo/ansiedade/intervenções pedagógicas no SUAPp. No SUAPp a aceitação é ampla e sustentada por encaminhamentos docentes e coordenação:

A aceitação é geral de todos (docentes e comunidade acadêmica). Coordenadores e docentes fazem encaminhamentos, sempre que necessário e estamos em comunicação direta e frequente durante todo o semestre.(S1)

Evidenciando que o serviço é acionado como recurso legítimo no acompanhamento das trajetórias acadêmicas. Essa percepção é corroborada pelo participante S2, ao relatar que, no campus Jaú, “os docentes e coordenadores encaminham estudantes para o SUAPp e pedem intervenções com frequência ao SUAPp” (S2), o participante S3, sintetiza “contato cotidiano com docentes, discentes e colaboradores” (S3), reforçando a presença do serviço na rotina institucional.

No caso do NAI, a inserção institucional é reforçada pela fala de N1, ao destacar que “os diretores e coordenadores da comunidade acadêmica da UNOESTE trabalham em conjunto com a coordenação e pedagoga do NAI” (N1), indicando sustentação política e acadêmica às ações do núcleo.

Esse conjunto de depoimentos indica não apenas conhecimento sobre a existência dos serviços, mas um envolvimento efetivo da comunidade acadêmica, enquanto docentes e coordenações se apropriam dos fluxos, encaminham casos, solicitam intervenções e dialogam com as equipes. Tal cenário é coerente com o Plano de Garantia de Acessibilidade (PGA), que prevê a atuação articulada entre NAI, coordenações e demais setores, bem como ações de orientação e esclarecimento dirigidas à comunidade universitária, favorecendo a legitimação dos serviços como parte da política institucional de acessibilidade e permanência (Unoeste, 2025).

Evidências recentes descrevem ganhos de adaptação e permanência quando núcleos são visíveis e integrados à docência (Eisenberg; Duarte, 2024).

Ao mesmo tempo, a entrevistada N2 aponta que essa aceitação, embora majoritariamente positiva, exige manutenção contínua por meio de ações formativas e de sensibilização, especialmente no que diz respeito à compreensão das adaptações e do papel dos serviços:

Um dos principais desafios é a sensibilização da comunidade acadêmica. Apesar dos avanços legais, ainda enfrentamos resistência de alguns professores e estudantes em relação às adaptações necessárias. Além disso, a demanda tem crescido ano a ano, o que exige uma constante atualização das práticas e uma articulação eficiente com outros setores. (N2)

Assim, a categoria 4 mostra uma aceitação ampla e forte engajamento de todos, demonstrando que se deve continuar investindo em comunicação, formação e acompanhamento para fortalecer e aprofundar essa cultura de corresponsabilidade.

Eixo II – Operacionalização do Serviço (Parte 3)

Categoria 5 – Modalidades de Assistência

Esta categoria discute as respostas à questão Q1 do Eixo II, que investigou quais modalidades de assistência são ofertadas pelos serviços NAI e SUAPp (atendimentos presenciais e on-line, individuais e coletivos), bem como sua forma de organização nos diferentes campos.

As modalidades de assistência confirmam a complementaridade: NAI com análise pedagógica, definição de recursos/medidas e acompanhamento do AEE; SUAPp com atendimentos individuais (presenciais e on-line), intervenções coletivas e palestras psicoeducativas, funcionando em todos os campos:

Atendimentos Online (meet) e presenciais. Palestras e ações psicoeducativas onlines ou presenciais. Intervenções em sala de aula. (S2)

Serviço oferecido pela instituição de forma totalmente gratuita. Presencial e On-line. (S1)

Essa complementariedade também segue as orientações da Lei Brasileira de Inclusão e do Plano de Garantia de Acessibilidade. A LBI compreende acessibilidade como “possibilidade e condição de alcance de espaços, mobiliários, transportes,

informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias” (Brasil, 2015, p.10) e com as diretrizes do Plano de Garantia de Acessibilidade, que reafirma a necessidade de “eliminar barreiras pedagógicas, arquitetônicas, de comunicação, de informação, educacionais e atitudinais” para assegurar a plena participação acadêmica (Unoeste, 2024b, p. 8). Essas modalidades de assistência identificadas nas entrevistas dialogam diretamente com essas diretrizes legais e institucionais, evidenciando que a prática adotada se mantém alinhada às políticas de inclusão da IES.

Conforme a entrevistada do SUAPp, os agendamentos e as demandas são:

responsável pelos atendimentos no Campus I Presencial/On-line e no Campus Jaú e Guarujá (on-line), conforme a demanda de agendamentos. [S1].

Nas entrevistas com o NAI, os participantes deixam claro que em relação ao atendimento:

O atendimento pedagógico pode ser realizado por meio da pedagoga do NAI, e para outras solicitações são enviadas para a Coordenadora, tais como: vaga de estacionamento para pessoas com deficiência, aquisição de equipamentos acessíveis, mobiliário adaptado, solicitação de adaptação de mesas de laboratórios, mesas cirúrgicas para animais, uso de elevadores, e outros. (N1)

A entrevistada N2 relata algumas das modalidades operacionais do NAI:” [...] depois que é feita essa análise eu gero um plano de orientação pedagógica por tipo de deficiência [...] as adaptações de prova, tempo adicional, letra ampliada, sala separada, notebook sem internet [...] sempre preservando o sigilo” (N2).

Em relação aos atendimentos on-line, tanto os participantes do NAI quanto do SUAPp evidenciam que o atendimento individual não presencial é ofertado a estudantes e docentes, abrangendo tanto os cursos à distância quanto os cursos presenciais em que haja opção pelo formato online em todos os campus (Presidente Prudente, Jaú e Guarujá). Conforme as entrevistas, o atendimento preserva os mesmos princípios e objetivos do modelo presencial, diferenciando-se apenas pelo meio de mediação utilizado (Entrevistas SUAPp/NAI, 2025).

No remoto a gente atende estudantes e também docentes dos cursos EaD, mas não só: quem é de presencial e prefere online também pode. O que muda é o canal; os objetivos seguem os mesmos do presencial. (S2)

A mediação acontece por tecnologias síncronas, como web conferência ou videoconferência. O foco é facilitar a comunicação direta entre a psicóloga e a pessoa atendida. (S2)

A equivalência de princípios é uma diretriz: não é um atendimento 'menor' por ser online. É o mesmo cuidado, com outro meio. (S2)

Em síntese, os participantes de ambos os serviços apontam que web conferência, videoconferência e recursos digitais correlatos figuram como condições operacionais que garantem a interação entre psicóloga e usuário, sem comprometer a intencionalidade do cuidado psicopedagógico. A literatura institucional e o capítulo do SUAPp sustentam esses formatos como apoios complementares à aprendizagem e à permanência (Unoeste, 2025; Fuzinelli *et al.*, 2022).

Todas as entrevistas vão ao encontro do Plano de Garantia e Acessibilidade, onde deixa claro que o NAI realiza atendimentos individuais a estudantes de graduação e pós-graduação que se autodeclaram público-alvo da educação especial ou que apresentam transtornos do neurodesenvolvimento. O acolhimento inicial visa aproximar a equipe do estudante para, por meio do diálogo, compreender sua singularidade, mapear características e condições específicas e, a partir disso, definir recursos e suportes necessários à participação nas atividades acadêmicas (Entrevistas SUAPp/NAI, 2025; Unoeste, 2024b).

Conforme o Plano de Garantia de Acessibilidade (PGA/UNOESTE), o AEE inicia-se na Área do Aluno, com autodeclaração/laudos e análise pedagógica do NAI para definição de adaptações e recursos; havendo demanda psicopedagógica, efetiva-se o encaminhamento ao SUAPp por formulários e fluxos padronizados (Anexos A–D do PGA).

Para o SUAPp, em relação ao Plano de Garantia de Acessibilidade (PGA) operacionaliza o acesso por agendamento na Área do Aluno, com visualização da agenda dos próximos oito dias, escolha do formato presencial ou on-line e regras de cancelamento, detalhamento que reforça as modalidades de assistência descritas nas entrevistas.

A atuação interdisciplinar, NAI e SUAPp e o fluxograma do AEE apresentados no PGA confirmam a complementaridade entre adaptações/acessibilidade (NAI) e apoio psicopedagógico (SUAPp), garantindo continuidade do cuidado acadêmico.

Categoria 6 – Usuários do Serviço

Esta categoria apresenta a análise da questão Q2 do Eixo II, que investigou quem são os usuários atendidos pelos serviços NAI e SUAPp, distinguindo público prioritário e usuários eventuais (estudantes, docentes, colaboradores e gestores) e sua forma de acesso.

Os dados colhidos dos entrevistados de ambos os serviços e dos documentos confirmam ao indicar que os estudantes constituem o público prioritário, com interface frequente com docentes e coordenações para orientação pedagógica, encaminhamentos e implementação de adaptações, conforme fluxos descritos no Plano de Garantia de Acessibilidade (Entrevistas SUAPp/NAI, 2025; Unoeste, 2025). No SUAPp, as falas dos participantes reforçam o caráter ampliado do atendimento, contemplando diferentes níveis de formação e segmentos da comunidade acadêmica. Conforme S1:

Estudantes da Graduação, Pós-graduação, Mestrado e Doutorado. Coordenadores, Professores e Funcionários. (S1, Entrevistas SUAPp/NAI, 2025, s/p.)

Na mesma direção, S2 sintetiza:

Professores/colaboradores e estudantes da UNOESTE. (S2, Entrevistas SUAPp/NAI, 2025)

Essas falas mostram que, embora o foco seja o acompanhamento da trajetória discente, o SUAPp também presta apoio pontual a docentes, coordenadores e colaboradores, especialmente em situações que envolvem manejo de demandas acadêmicas, encaminhamentos e intervenções junto às turmas. Mesmo que as respostas dos participantes convergem em sentido geral, torna-se necessário explicitar os usuários para evidenciar a amplitude do atendimento, que ultrapassa o público discente e se estende aos diferentes atores envolvidos no processo formativo.

No NAI, a definição de usuários é mais especificamente vinculada à política de acessibilidade e ao público-alvo da educação especial. A entrevista com N1 explicita:

Docentes, discentes e colaboradores da UNOESTE, pessoas com deficiência – PCD. (N1, Entrevistas SUAPp/NAI, 2025)

A participante N2 em sua entrevista mostra como a amplitude de usuários aparece de forma concreta ao mencionar os diferentes perfis que chegam ao núcleo:

Atendo estudantes EaD, estudantes de outros países, como um estudante do Japão. Também existem casos de estudantes que têm psicopedagogas particulares, professores particulares, tutores que acessam o sistema. Os pais também me procuram, e eu oriento quando necessário. (N2)

Essa formulação reforça o que a política institucional já prevê no Plano de Garantia de Acessibilidade (PGA) e nos documentos institucionais: o NAI atende prioritariamente estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento ou outras condições que demandem recursos de acessibilidade e AEE, atuando também na orientação de docentes, coordenações e setores administrativos envolvidos na implementação das adaptações (Unoeste, 2025). Assim, o núcleo assume papel mediador entre as necessidades específicas dos estudantes e as condições institucionais de oferta, estendendo sua ação, quando necessário, aos demais atores que participam da construção das respostas acadêmicas.

Dessa forma, a Categoria 6 evidencia que os serviços analisados combinam foco prioritário na permanência estudantil com abertura para o atendimento e orientação de docentes, coordenadores e colaboradores, em especial quando estes estão implicados na efetivação das adaptações, no manejo de situações acadêmicas complexas ou na mediação com estudantes. A leitura conjunta das entrevistas e do protocolo documental reforça que a definição de usuários não se restringe a um recorte burocrático, mas expressa uma lógica de apoio integrada à comunidade acadêmica, coerente com as diretrizes de acessibilidade e de cuidado com a trajetória formativa na UNOESTE.

Categoria 7 – Forma de acesso

Esta categoria reúne a análise da Questão Q3 do Eixo II, que investigou como ocorre o acesso aos serviços SUAPp e NAI, distinguindo canais formais de entrada, protocolos institucionais e condições operacionais que organizam o percurso inicial de acolhimento. O objetivo é compreender se o acesso é direto ou mediado, individual ou institucional, e em que medida esses fluxos contribuem para a previsibilidade, rastreabilidade e acolhimento dos usuários.

A forma de acesso distingue os fluxos distintos entre os dois serviços. No SUAPp, a porta é direta e simplificada, favorecendo o autoconhecimento e reduzindo

barreiras de busca por ajuda. Nas pesquisas, S3 reforça essa dinâmica “O acesso é direto pelo sistema com RA e senha do aluno: Área do Aluno - Apoio ao Estudante - SUAPp.” (S3).

As falas dos participantes do SUAPp convergem na mesma direção, reforçando que o acesso é realizado pela página do aluno e de forma autônoma pelo estudante. Como ilustra S1:

O aluno entra na Página do Aluno, vai em ‘Apoio ao Estudante’ e escolhe o horário direto no SUAPp. Não precisa passar pela coordenação ou justificar nada; ele agenda sozinho, do jeito dele, o que deixa o processo mais leve e acolhedor. (S1)

Essa estrutura permite que o estudante acione o serviço sem mediações intermediárias, garantindo rapidez, autonomia e previsibilidade, além de possibilitar que encaminhamentos realizados pelo NAI ou pelas coordenações sejam acolhidos dentro do mesmo fluxo digitalizado.

No NAI, a abertura do atendimento é mediada por um protocolo institucional formalizado, acompanhado de entrevista inicial e elaboração de um plano de acompanhamento com reavaliações periódicas quando necessário. A participante N2 descreve esse processo:

Tudo começa com a autodeclaração do estudante. Antes da minha entrada, o aluno tinha que procurar a coordenação e apresentar laudo. Nós criamos um sistema em que o aluno se autodeclara no Portal Acadêmico. Ele entra no campo do perfil, marca se tem deficiência; se sim, aparece a lista das deficiências e transtornos. Ele assinala a deficiência, indica se necessita AEE e anexa os documentos. Esses documentos chegam para mim e para o coordenador como ‘pendentes’ e, a partir disso, fazemos a análise e organizamos o atendimento. (N2)

A fala da participante mostra que o acesso ao NAI é algo formalizado por etapas que dão origem ao fluxo institucional de acolhimento. Previsto no Plano de Garantia de Acessibilidade da UNOESTE, que normatiza a autodeclaração como porta de entrada, seguida de análise pedagógica, identificação das necessidades específicas, definição das adaptações e, quando pertinente, encaminhamento para o SUAPp.

Para docentes, coordenadores e colaboradores, o acesso aos serviços ocorre pelos canais digitais destinados ao corpo funcional da universidade, conforme previsto nos fluxos institucionais que regulamentam solicitações intersetoriais e comunicações

administrativas (Unoeste, 2024b), o que garante alinhamento entre níveis de acesso e responsabilidades acadêmicas.

Em síntese, o SUAPp prioriza acesso autoiniciado e ágil (com reforço por encaminhamentos do NAI), enquanto o NAI estrutura um acesso procedimental orientado por protocolo e plano individualizado, o que assegura rastreabilidade e integração com a docência e as coordenações (Unoeste, 2025; Fuzinelli *et al.*, 2022).

Categoria 8 – Índice de procura

Nesta categoria, trata-se da questão Q4 do Eixo II, que investigou o índice de procura pelos serviços SUAPp e NAI, considerando frequência, sazonalidade e características da demanda ao longo do semestre. O objetivo é compreender como os usuários acionam os serviços, quando o fazem com maior intensidade e de que forma esses padrões se articulam às políticas institucionais de permanência, acessibilidade e apoio psicopedagógico.

No SUAPp, as entrevistas apontam um quadro de procura elevada, distribuída ao longo de todo o semestre, sendo que em alguns momentos há necessidade de reorganizar as agendas para os atendimentos, porém com intensificações em períodos como no início do semestre e nas semanas de avaliação. Em Presidente Prudente, a participante S1 destaca:

Existe uma grande procura da parte dos estudantes. Eles buscam bastante o atendimento, tanto presencial quanto on-line. A demanda é contínua, e os encaminhamentos feitos por professores e coordenações também aumentam esse fluxo. (S1)

A fala evidencia que o SUAPp mantém um fluxo contínuo de atendimentos, nutrido tanto pela busca direta dos estudantes quanto pelos encaminhamentos feitos por docentes e coordenações. No campus em Guarujá, o participante da entrevista deixa claro um comportamento cíclico, atrelado ao momento das exigências do semestre. Como afirma S3:

A procura é variável. Nós percebemos picos de demanda próximos aos períodos de avaliação e no início do semestre. Fora desses momentos, a procura continua acontecendo, mas de maneira mais distribuída. (S3)

Esses dados mostram que, embora a busca seja constante, ela aumenta significativamente em momentos que concentram maior carga emocional e cognitiva.

No NAI, a demanda também se mantém frequente e associada a momentos específicos do percurso acadêmico. A participante N1 afirma:

É frequente a procura por serviços. Os estudantes procuram o núcleo para orientações, adaptações e apoio. Também há procura por parte de docentes e colaboradores quando precisam de auxílio para organizar recursos ou resolver questões de acessibilidade. (N1)

A participante N2, reforça essa dinâmica ao mencionar que a procura cresce anualmente e se intensifica conforme aumentam as demandas pedagógicas, emocionais e organizacionais dos estudantes: “A demanda cresce a cada ano, e isso exige articulação com outros setores e atualização constante.” (N2)

Além dos estudantes, a participante N2 também relata procura por parte de familiares e profissionais externos, especialmente em casos que exigem alinhamento de informações e articulação intersetorial:

Os pais também me procuram, e eu os oriento. Mesmo quando o aluno é maior de idade, se o pai está junto por conta da deficiência, eu explico. Pela LGPD, o ideal seria só falar com o aluno, mas em muitos casos os pais têm procuração ou acompanham por necessidade real. Alguns estudantes têm psicopedagogas particulares, professores particulares, tutores que acessam o sistema do aluno.

As falas dos participantes em suas entrevistas, ampliam a compreensão sobre o perfil dos usuários e revelam que, no caso do NAI, a procura pode incluir não apenas o estudante, mas familiares, psicopedagogos, psicólogos externos e coordenações acadêmicas, sobretudo quando envolvem decisões relacionadas ao bem-estar do estudante.

A análise dialoga diretamente com o Plano de Garantia de Acessibilidade (Unoeste, 2024b), que identifica como momentos de maior fluxo de solicitações aqueles concentrados na autodeclaração e envio de laudos no início do semestre, seguidos pela análise pedagógica inicial, pela definição de adaptações e dos recursos necessários e pelos ajustes decorrentes de reorganizações curriculares ou necessidades emergentes ao longo do período letivo. O PGA também aponta a importância de monitoramento contínuo da demanda e de estratégias de comunicação institucional que antecipem períodos críticos, a fim de evitar sobrecarga e reduzir desigualdades de acesso.

Categoria 9 – Queixas mais frequentes

Nesta categoria, discute-se a questão Q5 do Eixo II, que investigou as queixas mais recorrentes apresentadas pelos usuários dos serviços SUAPp e NAI. As entrevistas revelam dois conjuntos distintos, mas complementares, de demandas, de um lado, questões emocionais, cognitivas e organizacionais relacionadas ao processo de aprendizagem, predominantes do SUAPp, de outro, barreiras estruturais, pedagógicas e comunicacionais associadas às necessidades de acessibilidade, típicas do NAI.

No SUAPp, há predominância de queixas relacionadas à adaptação ao ambiente universitário, manejo da ansiedade, dificuldades de concentração, organização da rotina de estudos e demandas específicas como TDAH, TEA e quadros de depressão. A participante S1 sintetiza esse panorama ao afirmar que chegam, com frequência, “dificuldade de Adaptação ao ambiente acadêmico, ansiedade, depressão, falta de disciplina e organização dos estudos e atividades acadêmicas.”

A participante S2, do campus de Jaú, detalha esse conjunto de demandas ao indicar dificuldades de gestão da rotina pessoal, desafios para identificar o próprio estilo de aprendizagem e situações que atravessam diretamente o desempenho acadêmico, sobretudo em períodos avaliativos:

As queixas mais frequentes envolvem dificuldades de gerenciar a rotina pessoal com os estudos e também a dificuldade de identificar o próprio estilo de aprendizagem. Muitas crises de ansiedade em semanas de prova, além de dificuldades de socialização, especialmente no trabalho em grupos. Também surgem conflitos familiares, situações de divórcio ou conflitos no relacionamento amoroso que acabam interferindo no desempenho acadêmico. E há ainda as crises emocionais decorrentes de quadros que já estão em tratamento, como depressão, transtornos de personalidade e transtorno de pânico. (S2)

O entrevistado do campus do Guarujá S3 converge com esse mesmo eixo de demandas e destaca que, em contextos de maior pressão acadêmica, crescem as queixas relacionadas à ansiedade, desorganização da rotina e instabilidade emocional.

A consistência desse padrão aparece em estudos de outros serviços universitários. No monitoramento do SAPPE/Unicamp, Oliveira (2009) aponta que as queixas mais frequentes dos estudantes se concentram em demandas acadêmicas que se articulam a dimensões emocionais. A autora descreve que:

As queixas mais frequentes dos estudantes apontadas pelos autores se referem às questões acadêmicas. Eles mencionam dificuldade de concentração, atenção e memorização, alto nível de ansiedade, dificuldade de relacionamento interpessoal e com professores, aspectos esses que podem se relacionar ao estado emocional (Oliveira, 2009, p. 52).

Além disso, ao discutir a persistência do problema quando não há manejo adequado, Oliveira (2009) recorre a Hoirisch *et al.* (1993), indicando que o sofrimento pode se prolongar e se agravar diante das pressões acadêmicas. Nesse sentido:

O problema vai-se arrastando com grande ansiedade para o aluno, e eclode alguns períodos adiante por meio de episódios de depressão ou até ideias e tentativas de suicídio diante das pressões que enfrenta (Hoirisch *et al.*, 1993, *apud* Oliveira, 2009, p. 52).

Esse diálogo com a literatura corrobora a leitura de que o SUAPp lida com um perfil de demandas semelhante ao observado em outros serviços universitários, especialmente no entrelaçamento entre dificuldades acadêmicas e sofrimento emocional. Além disso, os relatos dos participantes indicam que essas queixas podem se intensificar em períodos de maior pressão acadêmica, como as semanas de avaliação, quando se ampliam episódios de ansiedade e desorganização da rotina de estudos (S2; S3).

No NAI, as queixas mais frequentes estão associadas à eliminação de barreiras físicas, arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas, bem como à definição de recursos de Acessibilidade e Atendimento Educacional Especializado (AEE). A participante N1 sintetiza esse conjunto de demandas ao afirmar:

É frequente a procura por serviços. Os estudantes com deficiência procuram o núcleo para orientações, adaptações e apoio. Também há procura por parte de docentes e colaboradores quando precisam de auxílio para organizar recursos ou resolver questões de acessibilidade. (N1)

A participante N1 descreveu uma situação concreta que ilustra a complexidade das adaptações pedagógicas e arquitetônicas:

As demandas mais frequentes estão relacionadas à acessibilidade física, como estacionamento, mobilidade temporária por cirurgia, fratura, uso de muletas ou cadeira de rodas. Também aparecem demandas de adaptação de mobiliário, compra de equipamentos e adequação de espaços físicos, como laboratórios, bancadas e salas práticas. (N1)

Esses exemplos ganham materialidade quando a entrevistada relata um caso específico envolvendo uma estudante cadeirante do curso de Medicina Veterinária:

Tivemos uma aluna cadeirante [...]. A cadeira dela era baixa e moderna, então adaptamos bancadas, mesas e o acesso ao microscópio. Percorremos todos os trajetos que ela fazia dentro da instituição para identificar dificuldades reais. Tivemos que criar uma mesa específica para que ela pudesse girar a cadeira e acessar o microscópio. A mesa de cirurgia não foi adaptada porque já era regulável. (N1)

Esse episódio demonstra que muitas das queixas que chegam ao NAI não se configuram como demandas subjetivas, mas como efeitos diretos de barreiras institucionais como físicas, organizacionais e pedagógicas, que exigem respostas articuladas entre setores, análise técnica minuciosa e ajustes contínuos. Trata-se de um acompanhamento cuja complexidade transcende a dimensão individual do estudante e alcança a estrutura institucional como um todo.

Essa dinâmica vai ao encontro ao Decreto n.º 12.773/2025, que estabelece que a educação especial deve assegurar “a educação e a aprendizagem ao longo da vida, até os níveis e as etapas de ensino mais elevados” (Brasil, 2025a, p. 2), reforçando que o dever de garantir condições de participação plena também se aplica ao ensino superior.

Adicionalmente, o decreto enfatiza a garantia de acessibilidade e o incentivo ao desenvolvimento de tecnologias que assegurem o direito à educação do público da educação especial (Art. 2º, VI), bem como a necessidade de consolidar o trabalho intersetorial como estratégia de atenção integral (Art. 2º, VII) (Brasil, 2025a, p. 1). Esses princípios reforçam a centralidade da atuação colaborativa entre NAI, SUAPp, coordenações, docentes e profissionais externos, dinâmica amplamente reconhecida nos relatos dos participantes.

Assim, a Categoria 9 evidencia que as queixas recorrentes recebidas pelo SUAPp e pelo NAI refletem não apenas desafios individuais dos estudantes, mas condições institucionais que impactam diretamente sua permanência e participação plena. Enquanto o SUAPp trabalha com dificuldades emocionais, acadêmicas e de adaptação, o NAI atua na eliminação de barreiras e na definição de recursos de acessibilidade, compondo um desenho integrado e coerente de apoio à trajetória formativa do estudante na UNOESTE.

Categoria 10 – Forma de condução do Serviço

Esta categoria examina as respostas às questões Q6 a Q10 do eixo II, que investigaram como SUAPp e NAI organizam a condução cotidiana de seus atendimentos, abrangendo a avaliação inicial das demandas, os critérios de encaminhamento, os pontos fortes e fragilidades percebidos pelas equipes, bem como os modos de registro e acompanhamento. Diferentemente das categorias anteriores, que trataram da entrada nos serviços, da procura e da natureza das queixas, aqui o foco é sobre dinâmica interna de funcionamento e sobre como cada setor operacionaliza suas atribuições no percurso de apoio aos estudantes.

No que se refere à avaliação inicial das demandas e à definição do enquadre dos atendimentos, a condução articula rotinas próprias e pontos de articulação entre NAI e SUAPp. No SUAPp, a partir da escuta inicial, a equipe delimita a demanda, organiza metas imediatas e registra cada encontro no sistema institucional, prática mencionada por todos os participantes, que assegura continuidade, rastreabilidade e respaldo técnico. A lógica de objetividade aparece claramente na fala de S2, utilizada aqui como síntese das respostas convergentes dos entrevistados do SUAPp:

Os atendimentos se limitam a dois agendamentos ao semestre por não se tratar de um atendimento psicoterápico. A partir daí, dependendo da necessidade e urgência, os agendamentos serão estipulados e efetuados pelos psicólogos responsáveis sem abandono do caso.(S2)

Ainda no que diz respeito à forma de condução cotidiana dos atendimentos, os participantes destacam as modalidades de atendimento adequadas à realidade estudantil, como indica os participantes das entrevistas do SUAPp, para exemplificar destaco a fala S1 atendimentos de “50 minutos, presencial e on-line, com agendamento direto via RA e senha”, o que evidencia um fluxo acessível, desburocratizado e compatível com os tempos da vida acadêmica.

Essa organização do serviço contempla os critérios de encaminhamento, internos e externos, constituindo uma rede de suporte que ultrapassa a dimensão psicopedagógica. Nesse ponto, as respostas dos participantes convergem, sendo a fala de S3 representativa desse entendimento:

Quando necessário, realizamos encaminhamentos tanto para a rede pública quanto para a rede particular. A intervenção começa com avaliação da queixa inicial, acolhimento e orientação. Se identificamos que o estudante precisa de um acompanhamento especializado contínuo, fazemos esse direcionamento externo. (S3)

Isso demonstra que o SUAPp, funciona como elo articulador, quando as demandas extrapolam sua natureza orientativa.

No que concerne às fragilidades e desafios operacionais percebidos pelas equipes, os participantes que compõem o serviço apontam ao ritmo cíclico da demanda, que se intensifica no início do semestre e em semanas de avaliação, exigindo reorganização constante das agendas e esforços de comunicação preventiva. Esse aspecto reforça o que já havia sido identificado na Categoria 8, compondo um padrão estrutural na relação entre calendário acadêmico e procura por apoio.

Essa forma de trabalho permite que o serviço atenda um grande número de estudantes sem comprometer a qualidade do acolhimento, ao mesmo tempo, em que mantém a especificidade psicopedagógica do trabalho.

No NAI, por sua vez, a condução se estrutura a partir de procedimentos formais e documentados, alinhados ao Plano de Garantia de Acessibilidade (PGA): protocolo de abertura, análise documental/autodeclaração e entrevista inicial para mapear singularidades e barreiras; em seguida, plano de acompanhamento com adaptações/recursos (AEE), comunicação a docentes/ coordenação e reavaliações. Como explica N2:

Tudo começa com a autodeclaração do estudante. Ele se autodeclara no sistema acadêmico, anexa os documentos e, a partir disso, fazemos a análise para organizar o atendimento. (N2)

Essa etapa que inaugura o fluxo de definição de barreiras, identificação de necessidades específicas e elaboração das adaptações. A avaliação pedagógica inicial é descrita pela N1 como:

A avaliação pedagógica inicial permite identificar as barreiras enfrentadas pelo estudante, as necessidades específicas e quais adaptações serão necessárias. Esse processo orienta todo o fluxo posterior de atendimento. (N1)

Essas falas evidenciam que a condução do NAI articula dimensões pedagógicas, administrativas e estruturais, com fluxos padronizados que asseguram previsibilidade, rastreabilidade e continuidade dos atendimentos, em consonância com o Plano de Garantia de Acessibilidade da instituição (Unoeste, 2025).

No que se refere às normas de funcionamento, ao tempo e à duração dos atendimentos, as respostas dos participantes indicam que o SUAPp e NAI opera, a partir de lógicas distintas, coerentes com suas finalidades institucionais. No SUAPp, as falas convergem ao apontar que o serviço possui enquadre temporal e

periodicidade definidos, com possibilidade de flexibilização técnica diante de situações de maior completibilidade, preservando o caráter orientativo do atendimento. Essa compreensão é sintetizada na fala de S2, ao afirmar que “os atendimentos se limitam a dois agendamentos ao semestre por não se tratar de um atendimento psicoterápico, podendo ser ajustados conforme necessidade e urgência, sem abandono do caso” S2.

No NAI, por sua vez, as respostas convergem no sentido de que não há delimitação rígida de tempo ou número de intervenções, uma vez que o acompanhamento está diretamente vinculado às necessidades de acessibilidade apresentadas pelos estudantes. Essa lógica é exemplificada pela fala de N2, ao destacar que:

[...] realizamos uma entrevista inicial para identificar as necessidades e, a partir daí, elaboramos um plano de acompanhamento individualizado. Esse plano é compartilhado com os professores e com outros setores envolvidos, sempre respeitando a privacidade do aluno. O acompanhamento é contínuo, com reuniões periódicas e reavaliações sempre que necessário. (N2)

Permitindo que o acompanhamento seja mantido, monitorado e reavaliado ao longo do semestre ou do curso, conforme as demandas identificadas.

Em síntese, os fluxos mostram triagem e acesso documentados, sessões breves e focalizadas no SUAPp com registros e avaliação de satisfação, devolutivas a coordenações e docentes resguardando o sigilo e, no NAI, monitoramento e reavaliação ao longo do semestre, enquanto o SUAPp acompanha os objetivos pactuados com o discente. Essa parceria de trabalho entre NAI/SUAPp sustenta a continuidade do cuidado acadêmico (Fuzinelli *et al.*, 2022; Unoeste, 2025; Entrevistas SUAPp/NAI, 2025).

Categoria 11 - Pontos positivos x Pontos negativos

Esta categoria reúne a análise das questões Q8, no âmbito do NAI, e a questão Q11, no âmbito do SUAPp do Eixo II, ambas voltadas à identificação dos pontos positivos e dos pontos negativos percebidos pelos profissionais na condução dos serviços. O objetivo é mostrar a percepção dos serviços quanto às potencialidades do modelo adotado, às fragilidades identificadas na prática cotidiana e aos limites institucionais que interferem na efetividade do atendimento aos estudantes.

Nas entrevistas do SUAPp, os pontos positivos aparecem associados, de modo recorrente, à experiência direta do atendimento ao estudante e ao impacto percebido na trajetória acadêmica. A participante S1 destaca como aspecto central a possibilidade de oferecer um espaço protegido de escuta, acolhimento e orientação, no qual o estudante pode compartilhar dificuldades emocionais e acadêmicas sem exposição ou julgamento. Ao afirmar que há “muito mais pontos positivos do que negativos”, S1 enfatiza a satisfação observada nos estudantes ao final dos atendimentos e a percepção de melhora no convívio acadêmico e no desempenho, o que é reforçado pela avaliação de satisfação registrada no próprio sistema do serviço (Entrevistas SUAPp/NAI, 2025). Para exemplificar, S1 diz que:

[...] Pontos positivos: visualizar a satisfação do estudante ao poder compartilhar seus medos, dificuldades e problemas que lhe trazem desconforto e insegurança em um ambiente propício ‘com toda proteção necessária’. Nosso trabalho de atenção e acompanhamento de cada caso se limita a atitude e ao discernimento do estudante de procurar o Serviço e, acatar as recomendações relacionadas aos compromissos acadêmicos e encaminhamentos feitos para ajuda externa. (S1)

O participante S3, por sua vez, reconhece pontos positivos, a especialização do serviço, a oferta de atendimentos presenciais e on-line e a quantidade de horários disponíveis, fatores que ampliam o acesso e reduzem barreiras à busca por ajuda. No entanto, ao tratar dos pontos negativos, aponta explicitamente o limite no número de sessões por estudante, reconhecendo que, embora o modelo breve seja adequado à natureza institucional do SUAPp, ele pode tensionar casos mais complexos que demandariam acompanhamento prolongado. Essa observação não aparece como crítica ao serviço, mas como reconhecimento de um limite estrutural do seu formato. Essa afirmação é esclarecida na fala de S3:

O serviço tem muitos pontos positivos, como a variedade de horários, e a possibilidade de atendimentos presenciais e on-line, o que facilita bastante o acesso dos estudantes. Além disso, por ser um serviço especializado, o aluno se sente mais seguro e bem acolhido. Não vejo isso exatamente como um ponto negativo, mas, em algumas situações, se fosse possível ter mais atendimentos, ajudaria a acompanhar melhor casos mais complexos. (S3)

A participante S2 reforça essa leitura ao afirmar não identificar pontos negativos imediatos no funcionamento do SUAPp, mas aponta como desafio futuro o crescimento contínuo da demanda e a possibilidade de ampliação da equipe. Além

disso, aponta a ausência de um serviço médico especializado vinculado à instituição, especialmente um profissional da área psiquiátrica, como um aspecto que poderia fortalecer a condução de casos mais graves, sobretudo em contextos em que não há ambulatórios públicos acessíveis para encaminhamento dos estudantes. Isso é exemplificado a seguir:

Tenho dificuldade em apontar pontos negativos no SUAPP, pois o serviço cumpre bem sua função. No entanto, com o aumento das demandas, acredito que, futuramente, será necessário ampliar a equipe de psicólogos. Sei que não é o objetivo do serviço realizar tratamento clínico, penso que seria importante discutir protocolos mais claros para a condução de casos psiquiátricos mais complexos. A presença de um psiquiatra na equipe poderia contribuir nesses casos, especialmente considerando que, no campus de Jaú, não há um ambulatório de saúde mental para encaminhamento dos estudantes quando necessário (S2)

No NAI, a avaliação dos pontos positivos está ligado ao impacto institucional do serviço e à efetivação das respostas às demandas de acessibilidade. A participante N1 identifica como aspecto positivo central:

Olha, os estudantes são bem atendidos, isso a gente responde com muita satisfação. Porque, como eu disse, a minha parte é lidar muito com o aluno, com questões práticas do dia a dia: estacionamento, locomoção, situações em que a pessoa está temporariamente impossibilitada, às vezes por cirurgia, por uso de muleta, porque quebrou o pé, alguma coisa assim. Então toda essa parte a gente vê. (N1)

Essa fala destaca a satisfação gerada pela possibilidade de viabilizar condições concretas de acesso, participação e permanência acadêmica. Essa satisfação não é descrita apenas em termos individuais, mas como resultado de um trabalho coletivo que envolve articulação com diversos setores da universidade. Isso é explicado na fala N1:

Eu lido bastante com adaptações físicas: estacionamento, circulação, piso, mobiliário. E para isso eu converso com vários setores. Eu tô muito ligada com o pessoal de infraestrutura, principalmente nas questões de piso, segurança e circulação (N1)

Ainda na sua fala, foi dado um exemplo bem concreto de como é feita essa articulação entre os setores que não é a parte pedagógica, mas de infraestrutura:

[...] aí entra o Departamento de Projetos e Obras. Vou te dar um exemplo bem concreto. Esses dias nós tivemos uma demanda sobre estacionamento para pessoas com deficiência. Eu fiquei um dia inteiro conversando com o

Departamento de Projetos e Obras, com o engenheiro, com o arquiteto, com o marketing e com o SESMET. (N1)

Quando pontua pontos negativos, é apontado de forma objetiva a dimensão financeira como fragilidade, especialmente quando os custos de determinados equipamentos ou adaptações são elevados. Mas isso não aparece como ausência de ação da instituição, mas como fator que pode interferir no tempo de resposta ou na viabilidade imediata de algumas demandas, sobretudo aquelas que exigem aquisições específicas ou intervenções estruturais.

Um ponto frágil é quando os custos de determinado serviço ou equipamento estão altos. Porque envolve orçamento, autorização, ofício, levantamento de preços. Não é que não aconteça, acontece, mas exige mais tempo e mais negociação. (N1)

A fala de N2 complementa essa análise ao situar os desafios do NAI no crescimento progressivo da demanda e na complexidade das situações atendidas. Embora reconheça avanços institucionais e maior sensibilidade da comunidade acadêmica, N2 destaca que ainda resistências pontuais e dificuldades relacionadas à sensibilização de docentes.

[...] uma das maiores dificuldades ainda é a gente conseguir sensibilizar todo mundo. A legislação avançou muito, isso é fato, mas nem sempre as pessoas acompanham no mesmo ritmo. Ainda tem professor, ainda tem aluno que estranha, que resiste um pouco às adaptações, às mudanças. (N2)

Outro ponto a limitação de recursos humanos e materiais e à necessidade constante de atualização das práticas frente a novos perfis de estudantes e novas exigências legais.

Outra questão é a limitação de recursos, tanto de pessoas quanto de material. Às vezes a gente quer fazer mais, atender melhor, mas não tem como naquele momento, porque envolve custo, envolve contratação, envolve equipamento. (N2)

No NAI, em relação ao protocolo de abertura, entrevista inicial, plano individual e reavaliações com comunicação a docentes/coordenações, existe uma flexibilização e um entendimento da parte pedagógica.

A flexibilidade nas adaptações pedagógicas, principalmente nas avaliações. A gente trabalha com tempo adicional, prova ampliada, sala separada, uso de tecnologia assistiva e, em alguns casos, a discussão oral. Essas

estratégias foram sendo construídas na prática, conforme a necessidade dos estudantes e o diálogo com os professores. (N2)

É observável que em ambos os serviços os pontos positivos superam os negativos, isso é claro na própria percepção dos entrevistados. Mesmo quando os pontos negativos aparecem, é perceptível que não se relacionam a ausência da instituição, mas a limites estruturais e organizacionais, como a sazonalidade da demanda, o crescimento contínuo dos atendimentos e custos envolvidos.

Com isso, reforçam que a avaliação dos serviços revela um arranjo institucional em processo de consolidação, no qual os desafios identificados funcionam menos com fragilidades isoladas e mais como indicativos de complexidade das demandas atendidas, o que exige a revisão permanente e o fortalecimento das políticas de apoio, acessibilidade e permanência no ensino superior (Entrevistas SUAPp/NAI, 2025).

Categoria 12 - Facilidades x Dificuldades

Esta categoria analisa as respostas Q12 no âmbito do NAI e do SUAPp, que investigou as facilidades vivenciadas pelos profissionais no cotidiano de trabalho. Considerando aspectos operacionais, comunicacionais e materiais que interferem diretamente na condução diária dos atendimentos.

Entre as facilidades, destaca-se o apoio institucional e a comunicação interna fluida, referidos pelos(as) profissionais do SUAPp como elementos que mantêm a equipe motivada e favorecem a articulação com coordenações e outros setores (NIDEP/PROACAD). Como as respostas dos profissionais convergem nesse aspecto, utiliza-se a fala da participante S2 como representativa:

Temos facilidade em trabalharmos em equipe, a comunicação com a instituição é fluida e temos o suporte necessário para exercermos as nossas atividades, (S2)

Outro elemento facilitador refere-se ao uso de sistemas digitais para agendamento e registro, que organiza a rotina de atendimento e reduz entraves administrativos no dia a dia.

Então, isso para a gente é muito importante, porque tudo fica registrado. A gente consegue acompanhar o aluno ao longo do tempo, ver o que já foi feito,

quais encaminhamentos aconteceram, principalmente nos casos mais complexos. Isso ajuda muito para não perder informação, para não fragmentar o atendimento. (S2)

Conforme os demais documentos, o relatório institucional do SUAPp e o PGA indicam a operação por equipe de psicólogos(as), com agendamento via sistema (Área do Aluno, com visualização da agenda dos próximos oito dias e escolha de presencial/online) e registro em prontuário/sistema integrado, o que fortalece a governança informacional do serviço (Fuzinelli *et al.*, 2022; Unoeste, 2025; Entrevistas SUAPp/NAI, 2025).

As dificuldades relatadas no SUAPp dizem respeito, principalmente, a limites que não se originam do próprio serviço, mas que impactam diretamente sua atuação cotidiana. Esses aspectos não constituem achados isolados desta categoria, uma vez que já foram evidenciados em momentos anteriores da análise, especialmente nas discussões sobre o índice de procura, quando se observou a intensificação da demanda em períodos específicos do calendário acadêmico. Nesta categoria, contudo, tais elementos são retomados a partir do ponto de vista do trabalho diário da equipe, aparecendo como desafios operacionais que exigem reorganizações constantes da agenda e estratégias de manejo frente a situações mais graves, sobretudo diante da inexistência de um suporte médico ou psiquiátrico institucional. Como aponta S2, já discutido na categoria 11, embora o serviço não tenha caráter clínico, essa ausência pode retardar respostas em casos complexos (Entrevistas SUAPp/NAI, 2025).

No NAI, os obstáculos aparecem sobretudo quando a solução depende de recursos materiais e adequações (equipamentos, mobiliários, obras). Nesses casos, o caminho é mais longo: há custos a considerar e trâmites com vários setores, o que pode estender os prazos. Mesmo assim, observa-se disposição de trabalho conjunto (NAI, Arquitetura e coordenações) para construção de saídas pactuadas e acompanhar os fluxos. A participante N1 esclarece que:

Vou te dar um exemplo bem concreto. Esses dias nós tivemos uma demanda sobre estacionamento para pessoas com deficiência. Eu fiquei um dia inteiro conversando com o Departamento de Projetos e Obras, com o engenheiro, com o arquiteto, com o marketing e com o SESMET.

A possibilidade de contato direto com diferentes setores aparece como elemento que facilita a operacionalização das adaptações e o acompanhamento dos casos

Entre as facilidades operacionais mencionadas nas entrevistas, destaca-se o uso de canais de comunicação mais acessíveis no cotidiano do trabalho. A entrevistada N2 relata que a adoção do WhatsApp como meio de contato aproximou significativamente estudantes e famílias do serviço, favorecendo o acompanhamento contínuo dos casos. Segundo a participante,

“o WhatsApp facilitou muito. Aluno não lê e-mail, não atende telefone institucional. Com o WhatsApp eles respondem, mandam mensagens, áudio. As famílias também entram em contato. Isso aproxima e facilita o acompanhamento” (N2).

De modo geral, a Categoria 12 evidencia que as facilidades e dificuldades relatadas pelos profissionais não dizem respeito ao desenho institucional dos serviços, mas às condições concretas de trabalho que atravessam o dia a dia do SUAPp e do NAI.

Categoria 13 - Registros de Atendimentos

Esta categoria discute as respostas à Questão Q13, no âmbito do SUAPp, e Questão Q10, no âmbito do NAI, que investigaram de que forma os atendimentos realizados pelos serviços são registrados, organizados e acompanhados ao longo do tempo. O objetivo é compreender como os registros sustentam a continuidade do cuidado, a comunicação institucional e a tomada de decisões, respeitando princípios de confidencialidade, sigilo e proteção de dados no contexto do ensino superior.

Na prática cotidiana, o registro é o que dá continuidade e sentido ao cuidado. No SUAPp, o próprio sistema reúne o que importa: agendamento, atendimento e avaliação no mesmo lugar. Os profissionais nas entrevistas lembram que “os atendimentos são arquivados no sistema a partir dos agendamentos feitos pelos estudantes” e que os estudantes “expressam [...] suas opiniões por meio de uma avaliação” no mesmo ambiente (S1). Há também o registro de acesso restrito ao profissional: “todo atendimento é registrado no prontuário digital. Apenas o profissional consegue o acesso com login e senha” (S2) e a confirmação de que “todos [os atendimentos] são registrados na plataforma digital” (S3). Esses procedimentos,

descritos também no PGA e no relatório institucional do SUAPp, ajudam a manter o histórico em dia e a orientar ajustes quando necessário (Unoeste, 2025; Fuzinelli *et al.*, 2022).

Alinhado a isso, podemos ressaltar que a decisão de buscar ajuda em serviços psicológicos/psicopedagógicos depende fortemente da confiança no atendimento, alicerçada por regras claras de confidencialidade e sigilo. O Código de Ética do Psicólogo torna o sigilo um dever profissional (Conselho Federal de Psicologia), e a Lei Geral de Proteção de Dados exige princípios de segurança e prevenção no tratamento de dados pessoais, reforçando a proteção da intimidade dos estudantes (Brasil, 2018).

No NAI, o registro acompanha o AEE: começa com o protocolo de abertura, passa pela análise, pelo plano individual e pelas reavaliações, com comunicação às coordenações quando preciso. Como deixa claro a entrevistada: “temos um protocolo institucional [...] elaboramos um plano de acompanhamento individualizado [...] o acompanhamento é contínuo” (N2). Já em relação à memória do serviço, podemos acrescentar segundo a entrevistada: “temos um documento em que são registradas todas as ações [...] desde 16 de outubro de 2013”, além de relatar que, quando necessário, “envio ofício [...] à Pró-Reitoria Acadêmica”, (N1) que responde prontamente. O PGA organiza esses passos e indica os pontos de registro e de interlocução entre setores (Unoeste, 2025).

Em síntese, os registros não são um fim, eles conectam cada atendimento ao próximo, guardam o que foi combinado e sustentam decisões ao longo do caminho. Tanto as entrevistas como nos documentos deixam evidentes que no SUAPp, funcionam como um prontuário vivo com retorno dos estudantes; no NAI, como um arquivo de acompanhamento que apoia as adaptações e a conversa com as coordenações. Em ambos, o efeito é o mesmo: mais continuidade, mais clareza e mais cuidado, com base em informações confiáveis (Unoeste, 2025; Fuzinelli *et al.*, 2022).

Categoria 14 - Impacto x Aceitação

Esta categoria analisa as respostas à Questão Q14, no âmbito do SUAPp, e à Questão Q11, no âmbito do NAI, que investigaram os impactos percebidos dos serviços sobre os usuários e o grau de aceitação e envolvimento da comunidade

acadêmica. A análise busca compreender de que modo os atendimentos repercutem na trajetória acadêmica dos estudantes e como a adesão institucional sustenta ou tensiona esses efeitos.

No SUAPp, o impacto é descrito como um apoio que incide sobre as dificuldades diretamente relacionadas ao estudar, ao organizar-se e ao permanecer no curso, incluindo situações de crise e de sofrimento associado às exigências acadêmicas. Nesse sentido, as entrevistas apontam que o serviço oferece orientação “nos cuidados pessoais e na organização dos estudos. Estabilização de cenários de crise e psicoeducação” (S3). Além disso, a dimensão formativa do serviço aparece quando são mencionadas “palestras e ações psicoeducativas onlines ou presenciais. Intervenções em sala de aula” (S2) como parte do conjunto de estratégias de assistência.

Esse efeito é demonstrado de forma ampliada quando a entrevistada afirma que o SUAPp:

O SUAPp não atua somente nas dificuldades que os estudantes encontram ao longo do curso, mas também se destaca por ser um trabalho motivacional no sentido de conscientizá-los de que mais capazes do que imaginam. O SUAPp tem papel fundamental na vida acadêmica, assim como, na vida pessoal e vida profissional dos estudantes no mercado de trabalho (S1).

Esse conjunto de elementos sugere repercussões que ultrapassam o desempenho imediato, ainda que o serviço opere em enquadre definido e com limites de acompanhamento.

No NAI, o impacto aparece associado à implementação de condições de acessibilidade e ao acompanhamento que sustenta participação e desempenho no curso. N1 sintetiza essa percepção ao afirmar que “acreditamos que o impacto é positivo, pois os estudantes são bem atendidos e correspondem indo bem em seus cursos” (N1). Já N2 acrescenta uma dimensão institucional ao destacar que a acessibilidade beneficia a comunidade acadêmica de modo mais amplo:

A acessibilidade melhora o uso dos espaços para todos. A biblioteca, por exemplo, é um espaço de acolhimento, descanso e convivência, não apenas de estudo (N2)

Quanto à aceitação e envolvimento institucional, as entrevistas descrevem adesão significativa, tanto por procura discente quanto por articulação. No SUAPp, a aceitação é descrita de forma direta, como os entrevistados convergem da mesma ideia, usamos a fala da entrevistada (S1):

A aceitação é geral de todos (docentes e comunidade acadêmica). Coordenadores e docentes fazem encaminhamentos, sempre que necessário e estamos em comunicação direta e frequente durante todo o semestre (S1).

Contribuindo para confiança e continuidade do vínculo com o estudante. Em relação ao NAI, a aceitação está na cooperação cotidiana com direções e coordenação, quando se afirmar que “os diretores e coordenadores trabalham em conjunto com a coordenação e a pedagogo do NAI” (N1).

Categoria 15 – Articulação dos Serviços

Esta categoria analisa as respostas à Questão Q15, no âmbito do SUAPp, e à Questão Q12, no âmbito do NAI, que investigaram como se dá a articulação entre os serviços de apoio na instituição. A discussão busca compreender de que modo NAI e SUAPp se conectam na prática, quais mecanismos sustentam essa relação e como a cooperação intersetorial contribui para a continuidade do cuidado acadêmico, respeitando atribuições, fluxos institucionais e princípios de sigilo.

A articulação entre NAI e SUAPp sustenta um arranjo de corresponsabilidade: o NAI lidera acessibilidade/adaptações (AEE) e interfaces com cursos; o SUAPp oferta acolhimento psicopedagógico focal (organização de estudos, manejo de ansiedade, psicoeducação). Na prática, essa engrenagem opera por três eixos: (I) fluxos e encaminhamentos, (II) comunicação intersetorial e (III) devolutivas com preservação do sigilo.

Em relação ao Fluxo e Encaminhamento, o Plano de Garantia de Acessibilidade (PGA) explicita o percurso formal: autodeclaração/documentação pelo aluno, envio das informações ao sistema gestor do NAI, análise pedagógica e definição de estratégias/adaptações (plano de acompanhamento), com possibilidade de encaminhamento ao SUAPp quando a demanda envolver apoio psicopedagógico; também prevê a via direta de agendamento do estudante ao SUAPp pela Área do Aluno, com procedimentos e anexos padronizados (Unoeste, 2025, cap. 5; p. 25; anexo IX, p. 84–86).

As entrevistas confirmam a passagem entre os serviços:

Existe uma articulação muito próxima entre o NAI e o Serviço de Apoio Psicopedagógico. Muitas vezes, os estudantes que chegam até nós apresentam não só questões de acessibilidade, mas também dificuldades emocionais ou pedagógicas. Nesses casos, fazemos o encaminhamento para o serviço psicopedagógico, mantendo sempre o diálogo entre as equipes.

Essa integração é fundamental para garantir um atendimento mais completo e eficaz ao estudante. (N2)

Do lado do SUAPp, o itinerário do discente permanece rastreável no sistema (prontuário/agenda/avaliação de satisfação), o que facilita devolutivas e continuidade do cuidado: “todos [os atendimentos] são registrados na plataforma digital” (S3); “os atendimentos são arquivados no sistema a partir dos agendamentos feitos pelos estudantes [...] e os estudantes expressam, individualmente, suas opiniões por meio de uma avaliação no mesmo local do agendamento” (S1).

Em relação à comunicação intersetorial, a cooperação diária com coordenações e docentes confere capilaridade às medidas. O NAI reporta parceria constante com direções/coordenações, conforme N2: “Diretores e coordenadores trabalham em conjunto com a coordenação e a pedagoga do NAI” (N2). No SUAPp, destaca-se a comunicação direta ao longo do semestre e a boa aceitação entre os usuários, nas palavras de S1: “A aceitação é geral [...] estamos em comunicação direta durante todo o semestre” (S1). O PGA reforça essa base ao prever reuniões de esclarecimento e orientações a docentes na implementação de recursos e ajustes (Unoeste, 2025).

As devolutivas seguem um sigilo, pois a articulação preserva essa confiabilidade, o SUAPp realiza devolutivas necessárias e pontuais às coordenações, sem exposição do conteúdo clínico, e o NAI comunica apenas o indispensável para a didática (diretrizes de adaptação, tempos adicionais, recursos). O desenho documental organiza quem comunica o quê, para quem e quando, reduzindo ruídos e padronizando expectativas (Unoeste, 2025, cap. 5; anexo IX).

No plano do estudante, a resposta é rápida e oportuna (ajustes pedagógicos + apoio psicopedagógico) e continuidade do cuidado. No plano institucional, a articulação demonstra rastreabilidade (registros, ofícios quando cabíveis) e coerência entre o Plano Geral de Acessibilidade na sua prática. As próprias equipes, em entrevista, relatam que esse arranjo reduz atritos operacionais: “temos um protocolo institucional [...] elaboramos um plano de acompanhamento individualizado” (N2), com comunicação fluida, “temos facilidade em trabalharmos em equipe, a comunicação [...] é fluida” (S2).

Essa articulação pode-se tornar sensível em relação a dois fatores: sazonalidade da demanda e tempos de viabilização de recursos. O primeiro pede

comunicação proativa e ações formativas em períodos de pico; o segundo requer pactuação administrativa célere (quando for o caso de ofício) e sensibilização docente para aplicação consistente de adaptações (Entrevistas SUAPp/NAI, 2025; Plano de Garantia de Acessibilidade).

Em especial, as entrevistas indicam: “Envio ofício de solicitação à Pró-Reitoria Acadêmica [...] A Pró-Reitoria Acadêmica atende prontamente.” (N1) Porém, mesmo com a resposta administrativa rápida, a implementação pode exigir alguns trâmites técnicos e logísticos (cotações, aquisição, entrega/instalação, adaptações físicas e configurações) e articulação intersetorial (NAI, Arquitetura, SESMT, TI e coordenações). Em contexto relacionado aos 3 campos, essas etapas podem sensibilizar o tempo de execução.

Quando pensamos na questão da sensibilização da comunidade acadêmica (resistências às adaptações), o entrevistado do NAI explica que:

Um dos principais desafios é a sensibilização da comunidade acadêmica. Apesar dos avanços legais, ainda enfrentamos resistência de alguns professores e estudantes em relação às adaptações necessárias. Outro ponto é a limitação de recursos humanos e materiais, que por vezes dificulta a oferta de todos os apoios desejados. Além disso, a demanda tem crescido ano a ano, o que exige uma constante atualização das práticas e uma articulação eficiente com outros setores. (N2)

Quando partimos para o plano normativo-operacional, o Plano de Garantia de Acessibilidade reforça a necessidade de procedimentos padronizados e comunicação clara entre NAI e SUAPp, o mesmo articula com documentação específica para agendamento (Anexo IV), encaminhamento do NAI ao Apoio Psicopedagógico (Anexo V) e fluxograma do AEE (Anexo IX), o que contribui para reduzir tais tensões (Unoeste, 2025, Plano de Garantia de Acessibilidade - Anexos IV, V e IX).

A articulação entre o NAI e o SUAPp integra papéis e informações, converte encaminhamentos em linhas contínuas de cuidado e alinha sala de aula, coordenações e serviços de apoio. Com fluxos padronizados (PGA) e registros compatíveis, traduz-se em previsibilidade, responsabilidade e confiança dos usuários

Categoria 16 – Cursos, workshops, lives

Esta categoria discute as respostas à Questão Q16, no âmbito do SUAPp, e à Questão Q13, no âmbito do NAI, que investigaram a realização de cursos, oficinas,

workshops, palestras e lives como parte das estratégias institucionais de formação, sensibilização e divulgação dos serviços. A análise busca compreender o papel dessas ações formativas na consolidação da política de apoio à permanência, na qualificação dos encaminhamentos e na construção de uma cultura universitária mais informada sobre acessibilidade, saúde mental e processos de aprendizagem. As ações formativas desenvolvidas pelo NAI e pelo SUAPp em relação a cursos, oficinas, workshops, palestras e lives, configuram um eixo estratégico de sensibilização, psicoeducação e consolidação da política institucional de apoio à permanência. Mais do que divulgar serviços, essas iniciativas tornam visíveis os fluxos de atendimento, esclarecem o papel de cada setor e criam espaços coletivos de diálogo sobre acessibilidade, saúde mental e organização dos estudos.

No âmbito do NAI, as entrevistas evidenciam participação sistemática em eventos institucionais, com foco em acessibilidade e inclusão. Na entrevista a responsável pelo núcleo relata (N1):

Sim, realizamos Workshops anualmente no Enepe, todos com temas variados, (ver listagem abaixo). Realizamos aulas de libras para funcionários da Biblioteca, apresentação de libras para funcionários de Departamentos que realizam atendimento na Unoeste, exposições de equipamentos de acessibilidade, palestras e muitas outras atividades. (N1)

Essas ações coletivas, além de divulgarem o NAI, ajudam a esclarecer conceitos de acessibilidade, aproximam o núcleo das diferentes unidades acadêmicas e administrativas e reforçam a ideia de que a eliminação de barreiras é uma responsabilidade compartilhada por toda a comunidade universitária.

No SUAPp, as falas apontam atuação formativa voltada a estudantes, colaboradores e docentes, por meio de convites institucionais recorrentes, conforme a entrevistada (S2):

Sim, sempre é nos solicitado alguma palestra presencial ou Webinar direcionada aos estudantes. Já tive convites do Serviço de Apoio Pedagógico ao Professor e ministrei Webinars no semestre, em semanas de Planejamento Pedagógico e também formações no Encontro Pedagógico de Docentes (ENPED). (S2)

Tais iniciativas reforçam o caráter psicoeducativo e preventivo do serviço, esclarecendo limites e possibilidades do SUAPp, qualificando encaminhamentos e reduzindo estigmas associados à busca de apoio.

Os registros institucionais dialogam com essas evidências empíricas, o SUAPP é descrito pelos entrevistados como serviço que articula atendimentos individuais, ações coletivas e palestras psicoeducativas, já o NAI, como núcleo que promove atividades formativas, oficinas e workshops em eventos, abordando temas de inclusão e práticas acessíveis.

Em síntese, as ações formativas operam como dispositivos de articulação entre NAI, SUAPP, coordenações e docentes, qualificando encaminhamentos, reduzindo resistências às adaptações, antecipando demandas e consolidando uma cultura universitária mais informada e acolhedora, em consonância com as diretrizes do PGA e com a experiência sistematizada por Fuzinelli *et al.* 2022 (Unoeste, 2025; Fuzinelli *et al.*, 2022).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo principal analisar os serviços de apoio psicopedagógico e de acessibilidade ao discente no ensino superior em uma universidade privada do interior do Estado de São Paulo, bem como compreender de que modo esses serviços se organizam, se operacionalizam e se articulam no cotidiano institucional. Além disso, buscamos identificar, a partir de análise documental e do relato dos profissionais vinculados ao SUAPp e ao NAI, em que medida essa articulação contribui para o acesso, a participação, a aprendizagem e a permanência acadêmica dos estudantes, bem como quais desafios e potencialidades se evidenciaram nesse processo.

Problematizamos o estudo levantando a hipótese de que a organização e a articulação entre o SUAPp e o NAI implicam, para os estudantes acompanhados, maior clareza de acesso a suportes institucionais, melhor encaminhamento de demandas relacionadas à aprendizagem e à acessibilidade e ampliação de condições para participação e permanência acadêmica. Consideramos, ainda, a possibilidade de que a integração entre esses serviços favoreça a identificação e o enfrentamento de barreiras pedagógicas e atitudinais no cotidiano universitário, contribuindo para a continuidade das adaptações necessárias e para o fortalecimento de estratégias de estudo e de autorregulação, especialmente em períodos críticos do semestre.

Partimos do entendimento de que compreender como o SUAPp e o NAI se organizam, se operacionalizam e se articulam no cotidiano institucional é fundamental, pois a permanência acadêmica no ensino superior depende de condições institucionais que sustentem a participação e a aprendizagem ao longo do percurso formativo, especialmente diante de barreiras de natureza pedagógica, comunicacional, organizacional e atitudinal. Por isso, tomamos como base a análise de documentos institucionais e os relatos de profissionais vinculados aos serviços, buscando evidenciar como os fluxos, os encaminhamentos e os registros são construídos e sustentados na prática.

No percurso teórico, buscamos situar o objeto de estudo em duas frentes complementares. De um lado, ao abordar a Educação Especial na perspectiva da inclusão e sua transversalidade no sistema educacional, revisitamos sua trajetória histórica e normativa, situando o ensino superior como etapa que não pode operar em regime de exceção frente às responsabilidades inclusivas. Nesse percurso, o diálogo

com Mantoan (2003) sustentou que a inclusão não se reduz à matrícula, nem se resolve apenas com acessibilidade arquitetônica ou com a existência de um setor especializado, ela se materializa na capacidade institucional de produzir condições reais de participação e aprendizagem.

Ao mesmo tempo, ao recuperar elementos históricos e discutir a centralidade das barreiras produzidas nos contextos, mobilizamos as contribuições de Omote (1996; 2021) para reforçar a necessidade de deslocar o olhar do indivíduo para as condições institucionais que favoreçam ou restringem sua participação. De outro lado, ao tratar da psicopedagogia e dos serviços de apoio, aprofundamos o papel desse suporte no contexto universitário, especialmente no que se refere às demandas associadas ao aprender, à organização dos estudos e à adaptação às exigências acadêmicas. Essa base teórica foi decisiva para orientar a leitura do caso investigado, permitindo compreender SUAPp e NAI não apenas como setores de atendimento, mas como componentes de um arranjo institucional de suporte que incide diretamente sobre as condições de acesso, participação e permanência acadêmica.

O percurso metodológico foi apresentado de modo compatível com o problema investigado, de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, orientada pela necessidade de compreender, em profundidade, o funcionamento dos serviços no contexto institucional analisado. Definimos como estratégias de produção de dados a análise documental e a realização de entrevistas com os profissionais vinculados ao SUAPp e ao NAI. Esse percurso metodológico permitiu aproximar o que está formalizado nos documentos institucionais de que é efetivamente operado no cotidiano dos serviços, oferecendo base para, na sequência do trabalho, discutíssemos como se constituem os fluxos, os encaminhamentos, os registros e a articulação entre os serviços.

No plano documental, buscamos compreender de que modo a instituição formaliza, em seus documentos, a existência e o funcionamento dos serviços, identificando atribuições, orientações e procedimentos relacionados ao atendimento, ao acesso e aos encaminhamentos. Essa etapa foi fundamental porque permitiu observar como a política de apoio se expressa em termos normativos e organizacionais, o que é previsto, como os fluxos são descritos e quais responsabilidades são atribuídas a cada instância. Ao tratar os documentos como fonte de leitura institucional, foi possível perceber que a efetividade do suporte não depende apenas da existência do serviço, mas sim da clareza dos percursos de

entrada, da rastreabilidade dos encaminhamentos e da consistência dos registros, esses elementos tendem a sustentar continuidade e reduzir improvisos no cotidiano.

Essa compreensão ganhou força quando analisamos os relatos dos profissionais vinculados ao SUAPp e ao NAI, organizando-se o material em eixos e categorias que permitiram apreender a dinâmica de funcionamento dos serviços. As entrevistas evidenciaram a complementariedade entre as duas frentes de modo fragmentado. De forma geral, os relatos indicam que a operacionalização do suporte envolve acolhimento, orientação, triagens, encaminhamentos, registros e interlocução com coordenações e docentes, compondo um circuito que precisa se manter ativo ao longo do semestre, especialmente em períodos de maior exigência acadêmica. Nesse sentido, ao invés de compreender SUAPp e NAI como estruturas paralelas, os dados permitem interpretá-los como partes de um arranjo institucional que, quando sustentado por fluxos claros e comunicação intersetorial, tende a favorecer a continuidade das orientações e adaptações necessárias, fortalecendo condições de participação e aprendizagem no ensino superior.

Nessa direção, o estudo reforça que a inclusão no ensino superior se materializa quando o apoio se transforma em rotina institucional e em prática sustentada, e não apenas em resposta eventual.

É importante enfatizar, ainda, que o nosso trabalho não se apoia somente na experiência local, dialoga com produções recentes que ajudam a situar o problema em perspectiva mais ampla. No levantamento apresentado, Grapiglia (2023) contribui ao evidenciar a necessidade de instrumentos e estratégias voltados à autogestão da aprendizagem no ensino superior. Freitas (2019) destaca a relação entre apoio psicopedagógico e saúde mental, além de ações coletivas de apoio e inclusão. Pereira (2021) aponta a centralidade da articulação institucional e de ações formativas para que núcleos de acessibilidade sustentem adaptações e promovam condições equitativas. Produções como Batista, Vivas e Nunes (2022) também reforçam a relevância de ações institucionais articuladas no âmbito da inclusão no ensino superior, convergindo com a leitura construída a partir do caso analisado.

Um ponto que se destacou de forma consistente ao longo da análise é que a efetividade do suporte não está apenas na existência formal de núcleos e atendimentos, mas na qualidade do arranjo que os sustenta, fluxos de acesso compreensíveis, encaminhamentos articulados, registros que garantam continuidade e comunicação intersetorial capaz de dar seguimento às orientações e adaptações no

tempo do semestre. Nessa perspectiva, o que se evidencia é que a articulação entre os serviços tende a produzir melhores condições de acompanhamentos quando deixa de operar como iniciativas paralelas e passa a funcionar como rede institucional de apoio, com responsabilidades reconhecidas e rotinas estabilizadas.

Com isso, a partir da análise documental e dos depoimentos dos profissionais entrevistados, compreendemos que a universidade pesquisada apresenta um arranjo institucional com potencial de fortalecer a permanência acadêmica ao integrar acessibilidade e apoio psicopedagógico, indicando esforços de institucionalização por meio de fluxo, registros e comunicação entre os setores. Alcança-se, assim, os objetivos do estudo, porque se descreve e se analisa o funcionamento dos serviços, sua articulação e seus pontos sensíveis de sustentação no cotidiano.

Como todo estudo de caso, não houve pretensão de generalizar conclusões para todas as instituições. Além disso, por privilegiar documentos e a perspectiva dos profissionais dos serviços, permanece como necessidade relevante ampliar a investigação, incorporando de modo sistemático a voz dos estudantes e a dimensão docente, especialmente no que se refere ao cotidiano das adaptações acadêmicas e às práticas avaliativas. Estudos futuros podem aprofundar experiências discentes de acesso e não acesso aos serviços, impactos percebidos ao longo do semestre, barreiras menos visíveis que afastam estudantes de apoio e análises comparativas entre instituições públicas e privadas, considerando diferenças de estrutura e governança.

Ao final desta pesquisa, fica claro que a inclusão e permanência no ensino superior demandam muito mais do que núcleos e serviços simplesmente existentes. Exige uma instituição que reconheça a diversidade do seu público, organize respostas consistentes e transforme o apoio em política e cultura institucional. Nesse horizonte, fortalecer a articulação entre os serviços significa apostar em uma permanência que não se reduz a continuar matriculado, mas que se traduz em permanência com aprendizagem, participação e condições reais de desenvolvimento acadêmico.

REFERÊNCIAS

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 9050**: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

ABPp. Associação Brasileira de Psicopedagogia. **Diretrizes da formação de psicopedagogos no Brasil**. 2019. Disponível em: <https://www.abpp.com.br/diretrizes-da-formacao-de-psicopedagogos-no-brasil/>. Acesso em: 27 set. 2025.

ABPp. Associação Brasileira de Psicopedagogia. **A história da Associação Brasileira de Psicopedagogia**. 2020. Disponível em: <https://www.abpp.com.br/a-historia-da-associacao-brasileira-de-psicopedagogia/>. Acesso em: 27 set. 2025.

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada. In: FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. (org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-21. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184683>. Acesso em: 09 jan. 2026.

AINSCOW, Mel. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 7–16, 2020. DOI: 10.1080/20020317.2020.1729587. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20020317.2020.1729587>. Acesso em: 9 jan. 2026.

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

AQUINO, Rita de Cássia Brasil de. Atendimento educacional especializado para alunos com paralisia cerebral. In: SILUK, Ana Cláudia Pavão; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (orgs.). **Atendimento educacional especializado**: práticas pedagógicas na sala de recursos multifuncional. Santa Maria: UFSM, 2015. p. 89–98.

ARANHA, Maria Salete Fábio (org.). **Educação inclusiva**: a fundamentação filosófica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: <anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>. Acesso em: 04 maio 2024.

BATISTA, Renata Cristina Gomes; VIVAS, Eliane Silva; NUNES, Thiago Soares. Inclusão no ensino superior: ações do Núcleo de Acessibilidade e Apoio Psicopedagógico de uma instituição de ensino. **Revista de Gestão e Secretariado**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 170-195, 2022. Disponível em:

<https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/1251>. Acesso em: 26 ago. 2024.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2. ed. Brasília: MEC; SEESP, 2006. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2024.

BELLODI, Ana Carolina; MARTINS, Maria Aparecida. **Tutoria durante o internato e a residência médica: a experiência da Faculdade de Medicina da USP**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

BERNARDES, Adriana Oliveira. **Da integração à inclusão, novo paradigma**. *Revista Educação Pública*, [S.l.], v. 10, n. 9, 2010.

BEZERRA, Giovani. Ferreira. Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE): delineamento de uma gênese histórica. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 2, p. 01-15, 2018. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/14728/7773>. Acesso em: 30 ago. 2025.

BOSSA, Nadia Aparecida. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

BRASIL. Decreto n.º 42.728, de 3 de dezembro de 1957. Institui a Campanha de Educação do Surdo Brasileiro – CESB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1957.

BRASIL. Decreto n.º 44.236, de 9 de julho de 1958. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Visuais – CNERDV. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jul. 1958.

BRASIL. Decreto n.º 48.961, de 22 de setembro de 1960. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 set. 1960.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1961.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 4 set. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 72.846, de 26 de setembro de 1973**. Regulamenta a Lei n.º 5.564, de 21 de dezembro de 1968, que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Brasília: Casa Civil, 1973. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/d72846.htm. Acesso em: 04 set. 2024.

BRASIL. (Constituição 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, institui a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 out. 1989.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Casa Civil, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 04 set. 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília–DF, 23 dez. 1996b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em: 06 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso Circular n.º 277, de 8 de maio de 1996**. Brasília, DF: MEC, 1996a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 04 set. 2024.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 2001c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm. Acesso em: 04 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001b. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Brasília, DF: MEC, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2024

BRASIL. **Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000, e n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000**, que estabelecem normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2004a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 213, de 10 de setembro de 2004**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 set. 2004b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/mpv/213.htm. Acesso em: 06 out. 2025.

BRASIL. Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 06 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n.º 14, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do programa incluir: acessibilidade na educação superior. Brasília, DF: MEC, 2007.

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

BRASIL. Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 set. 2008b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 06 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008c. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192. Acesso em: 14 set. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 06 out. 2025.

BRASIL. Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009a.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Portaria SDH/PR n.º 2.344, de 3 de novembro de 2010. Dá publicidade à Resolução n.º 1, de 15 de outubro de 2010, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - CONADE, que atualiza a nomenclatura referente à pessoa com deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 nov. 2010a. Seção 1, p. 4. Disponível em: https://www.upi.ufv.br/wp-content/uploads/2016/03/portaria_2344_de_3_de_novembro_2010.pdf. Acesso em: 06 out. 2025.

BRASIL. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 06 out. 2025.

BRASIL. Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012.
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: a escola**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004. v. 3.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador: Programa Incluir: acessibilidade na educação superior**. Brasília, DF: MEC/SECADI/SESu, 2013. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15 out. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Casa Civil, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: ensino médio. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ensino-medio>. Acesso em 24 ago. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n.º 16, de 9 de outubro de 2020**. Reexame do item 8 do Parecer CNE/CP n.º 11, de 7 de julho de 2020, que trata de orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Brasília, DF: CNE, 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 343, de 18 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 mar. 2020b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Indicadores de qualidade da educação superior**: IGC 2022. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior>. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Decreto n.º 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto n.º 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm. Acesso em: 27 mar. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2024**: apresentação de resultados. Brasília, DF: Inep, 2025b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2024/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2024.pdf. Acesso em: 26 set. 2025.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CAADI. Coordenadoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade. **Transtorno do Espectro Autista**: guia de orientações para as Instituições de Ensino Superior. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2023.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295–316.

COSTA, Ana Araújo; PINTO, Telma Maranhão Gomes; ANDRADE, Márcia Siqueira. Análise histórica do surgimento da psicopedagogia no Brasil. **Revista de Psicologia**, [S. l.], v. 7, n. 20, p. 10-21, 2013.

CUNHA, Simone Miguez; CARRILHO, Denise Madruga. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 215–224, 2005.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, UNESCO, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_por. Acesso em: 30 ago. 2025.

EISENBERG, Zena; DUARTE, Rosália. Ações institucionais e práticas inovadoras para a inclusão no ensino superior. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 44, n. 123, p. 248–262, 2024.

EVARISTO, Fabiana Lacerda; ASNIS, Valéria Peres; CARDOSO, Priscila Alvarenga. O Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior: relatos de experiência. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 346–361, jan./abr. 2022.

FLICK, Uwe. Desenho da pesquisa qualitativa. *In*: **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed. 2009.

FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier; OMOTE, Sadao. Os cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a Educação Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 325-342, jul./set. 2013.

FRAGOSO, Analice Oliveira; SOUZA, Sheila Carla de; MOLINA, Rinaldo. Programa de atenção e orientação ao aluno - PROATO: um olhar humanizado ao aluno do ensino superior. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO (CINTEDI), 3., 2018, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: [PROGRAMA DE ATENÇÃO E ORIENTAÇÃO AO ALUNO - PROATO: UM OLHAR HUMANIZADO AO ALUNO DO ENSINO SUPERIOR | Realize Editora](#). Acesso em: 10 maio 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Maria Rosalda Pinheiro. **Os direitos à saúde mental e o direito à educação do discente nas instituições de ensino superior: o caso do Programa de Apoio Psicopedagógico na Universidade de Fortaleza**. 2019. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) - Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://acervo.fortaleza.ce.gov.br/download-file/documentById?id=b7be6ba4-ef64-4ef0-8899-8a52e01a5ffa>. Acesso em: 27 set. 2025.

FUZINELLI, Jhenifer Prescilla Dias; DIAS, Carmen Lúcia; OLIVEIRA, Maria Letícia Marcondes Coelho de; CRESTE, Cecília Emília de Oliveira; FABRIN, Ana Paula Domeneghetti Parizoto. Práticas inclusivas no ensino superior: um relato de experiência de uma equipe de psicólogas que atua no Serviço Universitário de Apoio Psicopedagógico (SUAPp). *In*: MALHEIRO, Cícera A. Lima; SCHLÜNZEN, Elisa T.

Moriya; SAÇO, Livia Fabiana (org.). **Acessibilidade e inclusão no ensino superior: experiências, recursos e políticas públicas**. Diadema: V&V Editora, 2022. p. 33–44.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAPIGLIA, Franciele Xhabiaras. **Apoio psicopedagógico na educação superior: uma proposta de autogestão da aprendizagem**. 2023. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023. Disponível em: [Apoio psicopedagógico na educação superior: uma proposta de autogestão da aprendizagem | Manancial - Repositório Digital da UFSM](#). Acesso em: 26 set. 2024.

GRINSPUN, Mírian P. S. Zippin. **A orientação educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HERINGER, Rosana Rodrigues. Um balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil. Revista **TOMO**, São Cristóvão, n. 24, p. 17–35, jan./jun. 2014. DOI: 10.21669/tomo.v0i0.3184. Disponível em: [Um Balanço de 10 Anos de Políticas de Ação Afirmativa no Brasil | Revista TOMO](#). Acesso em: 11 out. 2024.

HOIRISCH, Adolpho; BARROS, Dolores Izabel Martins; SOU-ZA, Ingrid Sieckenius. **Orientação psico-pedagógica no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 1993.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES: instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância – Reconhecimento, Renovação de reconhecimento**. Brasília, DF: INEP, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/Z8QUhw>. Acesso em: 04 ago. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Acessibilidade e atendimento especializado**. Brasília: Inep, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 27 set. 2025.

IBC. Instituto Benjamin Constant. **Orientações gerais para o relacionamento com a pessoa cega**. Rio de Janeiro: IBC, [2005]. Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br>. Acesso em: 27 out. 2024.

INSTITUTO PRESBITERIANO MACKENZIE. **“Mack+ Inclusão” traz especialistas em Inclusão Escolar ao Mackenzie**. 2024. Disponível em: <https://www.mackenzie.br/colégios/sao-paulo-higienopolis/noticias/arquivo/n/a/i/mack-inclusao-traz-especialistas-em-inclusao-escolar-ao-mackenzie>. Acesso em: 27 out. 2024.

JANNUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Políticas públicas e educação inclusiva: uma análise crítica. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 65–80, 2007.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, n. 41, p. 61–79, jul./set. 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (comp.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. **A reconfiguração da Federação Nacional das APAEs (FENAPAES) no estabelecimento da relação entre público e privado nas políticas de educação especial (1974/2016)**. 2018. 173 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

LUSTOSA, Francisca Geny; RIBEIRO, Disneylândia Maria. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: exigências de reconfiguração de saberes, concepções e práticas docentes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 2, p. 1523-1537, ago. 2020.

MACKENZIE. **Desafios e possibilidades da inclusão são debatidos nos 10 anos do PROATO**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 3 set. 2025a. Disponível em: <https://www.mackenzie.br/noticias/artigo/n/a/i/desafios-e-possibilidades-da-inclusao-sao-debatidos-nos-10-anos-do-proato>. Acesso em: 15 jan. 2026.

MACKENZIE. **XI Fórum Aprendizagem Transformadora. São Paulo**: Mackenzie, 2025b. Disponível em: <https://www.mackenzie.br/eventos/universidade/2025/xi-forum-aprendizagem-transformadora>. Acesso em: 15 jan. 2025.

MACKENZIE. **RUF 2024**: Mackenzie é a melhor universidade privada de São Paulo. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.mackenzie.br/noticias/artigo/n/a/i/ruf-2024-mackenzie-e-a-melhor-universidade-privada-de-sao-paulo>. Acesso em: 15 jan. 2025.

MACKENZIE. **Diálogos sobre inclusão e acessibilidade é tema de formação para professores**. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.mackenzie.br/memorias/150-anos/acontece/arquivo/n/a/i/dialogos-sobre-inclusao-e-acessibilidade-e-tema-de-formacao-para-professores-do-mackenzie>. Acesso em: 15 jan. 2025.

MACKENZIE. Semana de Acessibilidade e Inclusão é aberta com coreografia sobre rodas. São Paulo: MACKENZIE, 20 set. 2022. Disponível em: <https://www.mackenzie.br/en/memorias/150-anos/acontece/arquivo/n/a/i/semana-de-acessibilidade-e-inclusao-e-aberta-com-coreografia-sobre-rodas> Acesso em: 15 jan. 2025

MAGNAGO, Clarissa Faverzani. “**A gente só quer ser estranho como todo mundo**”: impacto das estratégias de apoio psicopedagógico sobre a trajetória acadêmica de estudantes no ensino superior. 2024. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria–RS, 2024.

Disponível em:

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM_8660fca3b58db67db39f4a6f177382c2.

Acesso em: 12 set. 2025.

MALHEIRO, Cícera A. Lima; SCHLÜNZEN, Elisa T. Moriya; SAÇO, Livia Fabiana (orgs.). **Acessibilidade e inclusão no ensino superior**: experiências, recursos e políticas públicas. Diadema: V&V Editora, 2022.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Fazer valer o direito à educação no caso de pessoas com deficiência. *In*: MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/21_mantoan.pdf. Acesso em: 06 set. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em:

<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 06 out. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Educação Especial no Brasil**: da exclusão à inclusão escolar. São Paulo: Pedagogia ao Pé da Letra, 2011. Disponível em:

<https://histogeo.com.br/sistema1/arquivos/imagens/histogeo/educacao-especial-no-brasil---da-exclusao-a-inclusao.pdf>. Acesso em: 1 set. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 37-46, jan./jun. 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. **Educação (Santa Maria)**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 319-326, 2007. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 12 jan. 2026.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos da Clínica**, v. 5, n. 9, p. 96–108, 2000. Disponível em:

https://revistas.usp.br/estic/pt_BR/article/view/60917. Acesso em: 01 set. 2025.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Manizales, v. 22, n. 57, p. 93–110, maio-ago.

2010. Disponível em: <https://www.ufmg.br/giz/wp-content/uploads/2025/08/Breve-Historico-da-Educac%CC%A7a%CC%83o-Especial-Mendes-2010.pdf>. Acesso em: 1 set. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: Abrasco, 2007.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica: a descoberta da criança**. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação (Bauru)**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191–211, 2003. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHYkhL5pM5tXzdi/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 10 set. 2024.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação (Bauru)**, Bauru, v. 12, n. 1, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 10 set. 2024.

NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; SÁ, Márcia Souto Maior Mourão. **Legislações e políticas públicas em educação inclusiva**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

NOVAES, Maria Helena. **A psicologia e a "crise" da educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2000.

OLIVEIRA, Maria Lilian Coelho de. **Caracterização sócio-demográfica, acadêmica e clínica dos estudantes atendidos no Serviço de Assistência Psicológica e Psiquiátrica ao Estudante (SAPPE) de 1987 a 2004**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Biomédicas) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

OLIVEIRA, Silvio Luiz. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. 1. ed. São Paulo: Pioneira/Atlas, 1997.

OMOTE, Sadao. Deficiência: perspectivas de análise em educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 2, n. 4, p. 127-135, 1996.

OMOTE, Sadao. Atitudes sociais em relação à inclusão: estudos brasileiros. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 8, n. 3, p. 639-649, 2014.

OMOTE, Sadao. **Construção social da deficiência: algumas evidências empíricas**. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Assembleia Geral das Nações Unidas, 10 dez. 1948. (Resolução

217 A (III). Disponível em: <https://desinstitute.org.br/noticias/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-como-surgiu-e-o-que-defende/>. Acesso em: 04 maio. 2024.

ORRÚ, Silvia Ester. A inclusão menor: um ensaio inspirado na obra Kafka, de Deleuze e Guattari. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 19, n. 28, p. 47-73, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://revista.uemg.br/educacaoemfoco/article/view/1197/977>. Acesso em: 12 jan. 2026.

ORRÚ, Silvia Ester. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Petrópolis–RJ: Vozes, 2017. Disponível em: <https://doceru.com/doc/cn5s1cs>. Acesso em: 12 jan. 2026.

PEREIRA, Simeia Silva. **Núcleo de acessibilidade e inclusão da UniEVANGLICA: implementação e desafios no percurso**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2021.

PUC. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Plano de Desenvolvimento Institucional: PDI 2025-2029**. São Paulo: PUC-SP, 2025a. Disponível em: <https://www.pucsp.br/universidade/atos-normativos-e-documentos> Acesso em: 06 maio 2025.

PUC. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Plano de Desenvolvimento Institucional: PDI 2025-2029**. São Paulo: PUC-SP, 2025b. Disponível em: <https://www.pucsp.br/universidade/atos-normativos-e-documentos> Acesso em: 06 maio 2025.

PUC. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Alunas de Psicologia pesquisam estresse em estudantes universitários**. São Paulo: PUC-SP, 2025c. Disponível em: <https://j.pucsp.br/noticia/alunas-de-psicologia-pesquisam-estresse-em-estudantes-universitarios>. Acesso em: 15 mar. 2025.

PUC. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Edital NAPEI n.º 01/2023 – Apoio à Acessibilidade e à Permanência de Pessoas com Deficiência e/ou Transtornos de Aprendizagem na Graduação – Monitoria Inclusiva**. São Paulo: PUC-SP, 2023. Disponível em: <https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/procrc/edital-napei-012023-v2.pdf>. Acesso em: 6 maio 2025.

PUC. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Relatório de autoavaliação institucional – ano de referência 2022/2023**. São Paulo: PUC-SP, 2023. Disponível em: <https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/cpa/Relatorio-de-Autoavaliacao-Institucional-2023-EDT.pdf>. Acesso em: 6 maio 2025.

PUC. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Rompe barreiras na inclusão de funcionários surdos**. São Paulo: PUC-SP, 2019. Disponível em: <https://j.pucsp.br/noticia/puc-sp-rompe-barreiras-na-inclusao-de-funcionarios-surdos>. Acesso em: 15 jan. 2025.

RIBEIRO, Maria Mônica Freitas; MELO, Jordan Diego Costa; ROCHA, Andreia Maria Camargos. Avaliação da demanda preliminar de atendimento dirigida pelo aluno ao núcleo de apoio psicopedagógico ao estudante da faculdade de medicina (Napem) da Universidade Federal de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Educação Médica [online]**, [S.l.], v. 43, n.1, suppl.1, p.91-97, 2019.

RODRIGUES, Yara Martins. *et al.* Depressão, ansiedade e estresse em universitários e relação com fatores sociodemográficos e psicossociais pós-COVID-19. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cef/a/y9jqPBMpRXXd6yk843Z3Fjq/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2025.

RUFINO, Luciene Carla Silva; MOREIRA, Debora Astoni. Lei Brasileira da Inclusão: apontamentos para a Educação mais humanizada. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, [S.l.], v. 18, n. 4, p. e17004, 2025. DOI: [10.55905/revconv.18n.4-157](https://doi.org/10.55905/revconv.18n.4-157).

SANTOS, Tatiana dos; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Política Nacional para a Inclusão no Ensino Superior: uma revisão da legislação. **Revista UNOPAR Científica. Ciências Humanas e Educação**, Londrina, v. 16, n. 3, p. 194-200, 2015. Disponível em: <https://revistaensinoeeducacao.pgsskroton.com.br/article/view/3104>. Acesso em: 28 mar. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SETUBAL, Joyce Marquezim; FAYAN, Regiane Alves Costa (orgs.). **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência**: comentada. Campinas: Fundação FEAC, 2016.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira; ÁVILA, Éverton Gonçalves; SALES, Tamara Regina Reis; AMORIM, Simone Silveira; NUNES, Andréa Karla; SANTOS, Vera Maria. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 81–92, jan./mar. 2018. DOI: [10.5902/1984686X24091](https://doi.org/10.5902/1984686X24091).

SOFIATO, Cássia Geciauskas; CARVALHO, Paulo Vaz de; COELHO, Orquídea. A educação de surdos no Brasil no século XIX e o legado de países europeus. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 59, p. 1–25, jan./mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n59ID23212>.

SOUZA, Carla Salomé Margarida de; SANTOS, Lilian Cristina dos; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Inclusão, educação especial e atendimento educacional especializado. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO – CINTEDI, 4., 2021, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, 2021. p. 1-12.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

TESTON, Luci Maria; LACERDA, Henrique Borba; MELCHIOR, Leonardo Augusto Kohara; LIMA, Abel Felipe Leonardo. Fatores associados aos sintomas depressivos em estudantes de medicina da amazônia ocidental. **Cadernos Brasileiros de**

Saúde Mental, [S. l.], v. 16, n. 49, p. 175–193, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/93201>. Acesso em: 27 maio 2025.

TOTI, Michelle Cristine da Silva; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. Serviços de apoio a estudantes nos Estados Unidos da América e no Brasil. In: DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos; TOTI, Michelle Cristine da Silva; SAMPAIO, Helena; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (org.). **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 85–98. Disponível em: <https://www.acessibilidade.ufscar.br/arquivos/capitulos-de-livros/ebookapoio-pedagocc81gico-2.pdf>. Acesso: 06 maio 2025.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, 1990. UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais**: linha de ação. Salamanca: UNESCO; Governo da Espanha, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 06 out. 2025.

UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>. Acesso em: 9 jan. 2026.

UNINOVE. Universidade Nove de Julho. Canal oficial. **YouTube**. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/uninove>. Acesso em: 15 set. 2025.

UNINOVE. Universidade Nove de Julho. UNINOVE LIVE – **Organização do tempo e planejamento de estudos** [vídeo]. YouTube, [2021]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z2ndJYm65so>. Acesso em: 15 jan. 2025.

UNINOVE. Universidade Nove de Julho. **Relatório de autoavaliação institucional – VIII Ciclo (2021/2023)**. São Paulo: Uninove, 2023. Disponível em: <https://graduacao.uninove.br/wp-content/uploads/automacao/img/rel-final-2021-2023-cpa.pdf>. Acesso em: 6 maio 2025.

UNINOVE. Universidade Nove de Julho. Núcleo de apoio psicopedagógico. São Paulo: Uninove, [2012]. Disponível em: <https://www.uninove.br/informativos/napp>. Acesso em: 28 abr. 2025.

UNOESTE. Universidade do Oeste Paulista. **Portaria n.º 17, de 16 de outubro de 2013. Institui o NAI**. Presidente Prudente: Unoeste, 2013.

UNOESTE. Universidade do Oeste Paulista. **Portaria n.º 31, de 28 de abril de 2015. Institui o SUAPP**. Presidente Prudente: Unoeste, 2015.

UNOESTE. Universidade do Oeste Paulista. **Orientação psicopedagógica é oferecida a alunos da Unoeste**. Presidente Prudente: Unoeste, 2019. Disponível em: <https://www.unoeste.br/noticias/2019/4/orientacao-psicopedagogica-e-oferecida-a-alunos-da-unoeste>. Acesso em: 6 maio 2025.

UNOESTE. Universidade do Oeste Paulista. **Plano de desenvolvimento institucional: 2023–2027**. Presidente Prudente: Unoeste, 2023. Disponível em: <https://www.unoeste.br/site/auniversidade/documentos/PDI-2023-2027.pdf?v=5>. Acesso em: 6 maio 2025.

UNOESTE. Universidade do Oeste Paulista. **SUAPP completa 10 anos com mais de 6 mil atendimentos**. Presidente Prudente: Unoeste, 2025. Disponível em: <https://www.unoeste.br/Noticias/2025/4/suapp-completa-10-anos-com-mais-de-6-mil-atendimentos>. Acesso em: 6 maio 2025.

UNOESTE. Universidade do Oeste Paulista. **Serviço Universitário de Apoio Psicopedagógico (SUAPP)**: Projeto institucional. Presidente Prudente: Unoeste, 2022.

UNOESTE. **Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI)**. Presidente Prudente: UNOESTE, 2019. Disponível em: <https://www.unoeste.br/aunoeste/nai> Acesso em 6 maio 2025.

UNOESTE. Universidade do Oeste Paulista. **Resolução n.º 03/2024 — Regulamento do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI)**. Presidente Prudente: Unoeste, 2024d. Disponível em: https://www.unoeste.br/aunoeste/nai?gad_source=1&gad_campaignid=23620662453&gbraid=0AAAAADoB8TceIPLiFPV0sqjRy0SjFpfg&gclid=CjwKCAjwspPOBhB9EiwATFbi5N2-HvnUfDH6iP75MIqih7WKdaxHHyWs-ggQRJHekRZRHSxVriz17xoCTwUQAvD_BwE. Acesso em: 6 maio 2025.

UNOESTE. Universidade do Oeste Paulista. **Memorização: conheça as melhores técnicas para usar nos estudos**. Presidente Prudente: Unoeste, jul. 2024a. Disponível em: https://blog.unoeste.br/memorizacao/?gad_source=1&gad_campaignid=23620662453&gbraid=0AAAAADoB8TceIPLiFPV0sqjRy0SjFpfg&gclid=CjwKCAjwspPOBhB9EiwATFbi5IfGePi2I3rZbbnI9910sHynAKD3WS3snTiLJ23ZTP5mq44q6VqvfoChzMQA_vD_BwE. Acesso em: 15 jan. 2025.

UNOESTE. Universidade do Oeste Paulista. **Plano de Garantia de Acessibilidade**. Presidente Prudente: Unoeste, 2024b.

UNOESTE. Universidade do Oeste Paulista. **Unoeste se mantém no topo entre universidades particulares**. Presidente Prudente: Unoeste, 2024c. Disponível em: <https://www.unoeste.br/noticias/2024/4/unoeste-se-mantem-no-topo-entre-universidades-particulares>. Acesso em: 15 jan. 2026.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE. Pró-Reitoria de Graduação. **Práticas em aprendizagem transformadora: iniciativas docentes na UPM: VIII Fórum de Aprendizagem Transformadora**. 2º semestre de 2023. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2023. *E-book*.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE. **Diálogos sobre Inclusão e Acessibilidade é tema de formação para professores do Mackenzie**. São Paulo: Mackenzie, 2021. Disponível em:

<https://www.mackenzie.br/noticias/artigo/n/a/i/dialogos-sobre-inclusao-e-acessibilidade-e-tema-de-formacao-para-professores-do-mackenzie>. Acesso em: 9 abr. 2025.

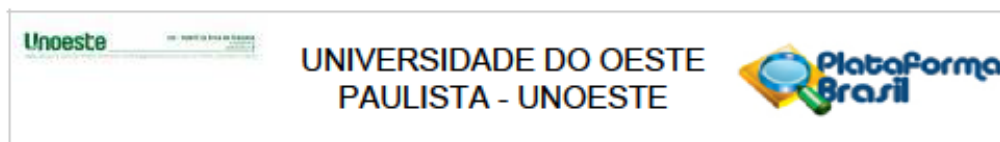
UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE. **Educação para todos**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2017. Disponível em: <https://www.mackenzie.br/noticias/artigo/n/a/i/educacao-para-todos>. Acesso em: 6 maio 2025.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE. **FAQ – Programa de Atenção e Orientação aos Discentes (PROATO)**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2025. Disponível em: <https://www.mackenzie.br/atendimento/universidade/faq-programa-de-atencao-e-orientacao-aos-discentes-proato>. Acesso em: 6 maio 2025.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE. **Programa de Atenção e Orientação ao Discente – PROATO**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2022. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/8-ead/graduacao/2022/2_SEMESTRE/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_slides_sobre_o_PROATO_EAD.pdf. Acesso em: 6 maio 2025.

ZAMBRANO, Edinara Silveira; PEREIRA, Rosane Cardoso. Perspectivas da psicopedagogia no âmbito do ensino superior. **Revista de Divulgação Científica Ulbra Torres: Conversas Interdisciplinares**, v. 11, n. 1, 2016.

ANEXO – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Serviços de apoio psicopedagógico e acessibilidade ao discente no ensino superior

Pesquisador: Carmen Lúcia Dias

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 84902324.8.0000.5515

Instituição Proponente: ASSOCIACAO PRUDENTINA DE EDUCACAO E CULTURA APEC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.282.325

Apresentação do Projeto:

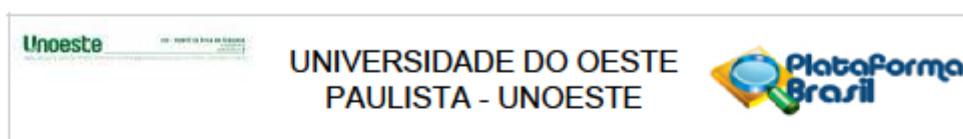
Segundo os autores, no cenário atual da Educação Superior, a inclusão e a acessibilidade são prioridades, refletindo um compromisso crescente com a equidade e a diversidade. As Instituições de Ensino Superior buscam implementar políticas e práticas que assegurem o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educativas especiais e alunos com deficiência, visando promover um ambiente educacional inclusivo e igualitário.

O Projeto está inserido no Programa de Educação da Unoeste. O objetivo geral é analisar os serviços de apoio psicopedagógico e de acessibilidade, bem como a articulação entre os 2 serviços e as contribuições para o apoio ao estudante do ensino superior no contexto de uma universidade privada do interior do Estado de São Paulo. O projeto é de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, do tipo estudo de caso intrínseco. Participarão 5 profissionais dos Serviços de Apoio Psicopedagógico e Acessibilidade (Serviço Universitário de Apoio Psicopedagógico - SUAPp e Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NAI) da instituição pesquisada. Os instrumentos utilizados irão se compor de análise de documentos oficiais referentes à inclusão e acessibilidade e dos serviços mencionados e, para a análise e interpretação dos dados, recorreremos à Análise Textual Discursiva.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: Rodovia Raposo Tavares, Km 572
Bairro: Bairro Limoetro **CEP:** 19.067-175
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-2079 **Fax:** (18)3229-2080 **E-mail:** cep@unoeste.br



Continuação do Parecer: 7.282.325

Analisar os serviços de apoio psicopedagógico e de acessibilidade, bem como a articulação entre os serviços de apoio psicopedagógico e de acessibilidade, bem como as suas contribuições para o apoio ao estudante do ensino superior no contexto de uma universidade privada do interior do Estado de São Paulo.

Objetivo Secundário:

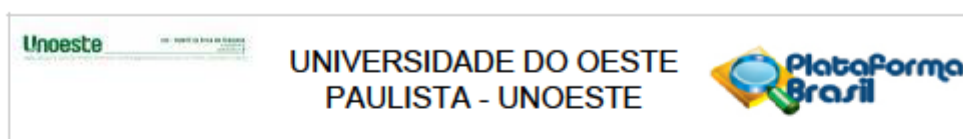
1. Realizar um estado de conhecimento sobre os eixos temáticos da pesquisa (apoio psicopedagógico; acessibilidade e inclusão) tendo como fio condutor as suas implicações no Ensino Superior;
2. Elaborar uma revisão bibliográfica e documental sobre serviço de apoio psicopedagógico e acessibilidade no ensino superior.
3. Compreender, por meio do diálogo com os responsáveis por esses serviços, como é a operacionalização e articulação dos mesmos na universidade pesquisada.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, contudo, não exclui a possibilidade de haver riscos mínimos ao participante que toda pesquisa está sujeita (por exemplo, vazamento de dados), sendo que os pesquisadores responsáveis tomarão todos os cuidados necessários para evitá-los. Nesta pesquisa o risco pode ser avaliado como psicológico, intelectual ou emocional, que dizem respeito a constrangimento, desconforto, medo, vergonha, estresse ou cansaço. O entrevistado será informado de que não há obrigatoriedade em responder, ou que, se necessário, seja reavaliado outro momento no qual possa ser concluída a entrevista, em um momento no qual o entrevistado esteja mais confortável para responder às perguntas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 e na Resolução CNS nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

Benefícios: Ao participar desta pesquisa o participante não terá nenhum benefício direto. Espera-se que este estudo traga informações importantes sobre os serviços psicopedagógicos e de acessibilidade, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa trazer contribuições significativas nas ações dos serviços, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas

Endereço: Rodovia Raposo Tavares, Km 572
 Bairro: Bairro Lmoelro CEP: 19.067-175
 UF: SP Município: PRESIDENTE PRUDENTE
 Telefone: (18)3229-2079 Fax: (18)3229-2080 E-mail: cep@unoeste.br



Continuação do Parecer: 7.282.325

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O Projeto apresenta relevância, uma vez que visa analisar os serviços de apoio psicopedagógico e de acessibilidade, a articulação entre os 2 serviços de apoio psicopedagógico e de acessibilidade, e as contribuições dos apoios ao estudante do ensino superior no contexto de uma universidade privada do interior do Estado de São Paulo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As Declaração da Instituição e de Responsabilidade do Custo da Pesquisa, Declaração de Infraestrutura e Autorização para uso, Declaração dos pesquisadores assinadas, Declaração de Autorização para Utilização da Base Eletrônica de Dados e/ou Declaração de Autorização para Utilização de Prontuários e Documentos estão adequadas e assinadas. O TCLE está anexado ao Projeto e Correto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto tem pertinência e é oportuno uma vez que visa analisar os serviços de apoio psicopedagógico e de acessibilidade, sua articulação entre os 2 serviços de apoio e as suas contribuições para o apoio ao estudante do ensino superior. Os documentos obrigatórios foram apresentados e estão assinados pelos responsáveis. O TCLE foi apresentado, bem como os questionários que serão aplicados aos 5 participantes do SUAPP e NAI.

Não há pendências.

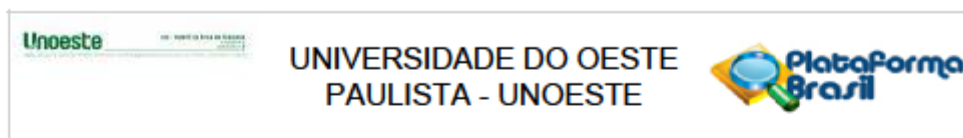
Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 09/12/2024, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Oeste Paulista (CEP-UNOESTE), concordância com o parecerista, considerou o projeto APROVADO.

Solicitamos que sejam encaminhados ao CEP:

1. Relatórios anuais, sendo o primeiro previsto para 30/06/2026.
2. Comunicar toda e qualquer alteração do Projeto e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Nestas circunstâncias a inclusão de participantes deve ser temporariamente interrompida até a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.
3. Comunicar imediatamente ao Comitê qualquer Evento Adverso Grave ocorrido durante o desenvolvimento do estudo.
4. Os dados individuais de todas as etapas da pesquisa devem ser mantidos em local seguro

Endereço: Rodovia Raposo Tavares, Km 572
 Bairro: Bairro Imoelro CEP: 19.067-175
 UF: SP Município: PRESIDENTE PRUDENTE
 Telefone: (18)3229-2079 Fax: (18)3229-2080 E-mail: cep@unoeste.br



Continuação do Parecer: 7.282.325

por 5 (cinco) anos, após conclusão da pesquisa, para possível auditoria dos órgãos competentes.

5. Este projeto está cadastrado na CPDI-UNOESTE sob o número 9147.

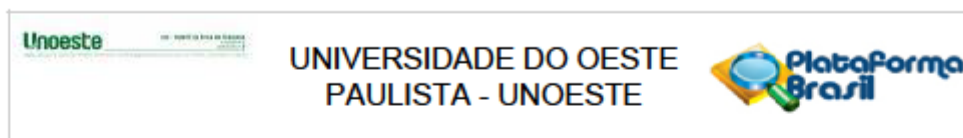
Obs.: O PROJETO SÓ PODE SER INICIADO (EXECUTADO) QUANDO RECEBER O PARECER FINAL APROVADO TANTO NO CEP QUANTO NO COMITÊ ASSESSOR INSTITUCIONAL DE PESQUISA (CAPI).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2453800.pdf	21/11/2024 10:49:09		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DINFRA.pdf	21/11/2024 10:48:32	Carmen Lúcia Dias	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODeta.docx	19/11/2024 11:14:27	Carmen Lúcia Dias	Aceito
Outros	DUBD.pdf	13/11/2024 15:09:18	Carmen Lúcia Dias	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TCUD.pdf	13/11/2024 15:07:05	Carmen Lúcia Dias	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DIRCP.pdf	11/11/2024 14:35:35	Carmen Lúcia Dias	Aceito
Folha de Rosto	FLR.pdf	11/11/2024 14:33:34	Carmen Lúcia Dias	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLPESQ.pdf	06/11/2024 16:34:12	Carmen Lúcia Dias	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	06/11/2024 16:33:55	Carmen Lúcia Dias	Aceito
Brochura Pesquisa	PROJETO.docx	06/11/2024 16:33:39	Carmen Lúcia Dias	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Rodovia Raposo Tavares, Km 572
 Bairro: Bairro Imoelro CEP: 19.067-175
 UF: SP Município: PRESIDENTE PRUDENTE
 Telefone: (18)3229-2079 Fax: (18)3229-2080 E-mail: cep@unoeste.br



Continuação do Parecer: 7.282.325

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PRESIDENTE PRUDENTE, 10 de Dezembro de 2024

Assinado por:
FERNANDA PATARO MARSOLA RAZERA
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Raposo Tavares, Km 572
Bairro: Bairro Limoeiro **CEP:** 19.067-175
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-2079 **Fax:** (18)3229-2080 **E-mail:** cep@unoeste.br

UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PPG - Programa de Pesquisa de Pós-Graduação

Parecer Final

Declaramos para os devidos fins que o Projeto de Pesquisa intitulado "Serviços de apoio psicopedagógico e acessibilidade ao discente no ensino superior", cadastrado na Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI) sob o nº 9147 e na Plataforma Brasil sob o CAAE nº 84902324.8.0000.5515, tendo como participante(s) **ANDRE ROSA (discente)**, **DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS (docente colaborador)**, **CARMEN LUCIA DIAS (docente responsável)**, foi avaliado e Aprovado pelo Comitê Assessor de Pesquisa Institucional (CAPI), Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE de Presidente Prudente/SP.

Presidente Prudente, segunda-feira, 2 de fevereiro de 2026.



Prof. Dr. Jair Rodrigues Garcia Jr.
Docente Responsável pela CPDI



Prof. Dra. Fernanda Pataro Marsola Razera
Coordenadora do CEP - UNOESTE

APÊNDICES

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -
PROFISSIONAIS DOS SERVIÇOS (SUAPP/NAI)**

Título da Pesquisa: **SERVIÇOS DE APOIO PSICOPEDAGÓGICO E
ACESSIBILIDADE AO DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR**

Nome do (a) Pesquisador (a): André Rosa

Nome do (a) Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Carmen Lucia dias

Prof^a. Dr^a. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos

1. **Natureza da pesquisa:** a Sra (Sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa cuja finalidade é analisar os serviços de apoio psicopedagógico e de acessibilidade no ensino superior, bem como sua articulação e contribuições para o apoio aos estudantes, em uma universidade privada do interior do Estado de São Paulo. O estudo visa compreender como essas práticas são implementadas e os desafios enfrentados para garantir uma educação inclusiva e equitativa.

Participantes da pesquisa: para realizar a pesquisa, será entrevistado o responsável por um Serviço Universitário de Apoio Psicopedagógico e do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão ao aluno, de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada do Estado de São Paulo.

2. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo, a Sra. (Sr.) permitirá que o (a) pesquisador (a) André Rosa colete dados por meio de entrevistas semiestruturadas (Apêndices B e C) referentes à caracterização e operacionalização dos Serviços. Com a permissão do entrevistado, a entrevista será gravada e, em seguida, transcrita. Após leituras repetidas das respostas da entrevista, elas poderão ser analisadas e discutidas. Será necessário nesta pesquisa a utilização e análise de documentações disponibilizadas pela Universidade e documentos legais dos Serviços. Visto que a participação desses sujeitos será totalmente voluntária, explicita-se aos mesmos a proposta detalhada da pesquisa. A Sra (Sr.) tem liberdade para se recusar a participar e ainda se recusa a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a Sra (Sr.) (...). Sempre que quiser poderá pedir mais informações

sobre a pesquisa ou esclarecer dúvidas através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, que é o órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.

3. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, contudo, não exclui a possibilidade de haver riscos mínimos ao participante que toda pesquisa está sujeita (por exemplo, vazamento de dados), sendo que os pesquisadores responsáveis tomarão todos os cuidados necessários para evitá-los. Nesta pesquisa o risco pode ser avaliado como psicológico, intelectual ou emocional, que dizem respeito a constrangimento, desconforto, medo, vergonha, estresse ou cansaço. O entrevistado será informado de que não há obrigatoriedade em responder, ou que, se necessário, seja reavaliado outro momento no qual possa ser concluída a entrevista, em um momento no qual o entrevistado esteja mais confortável para responder às perguntas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n.º 466/2012 e na Resolução CNS n.º 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
4. **Assistência em virtude de danos:** no que se refere às complicações e aos danos decorrentes da pesquisa, o pesquisador responsável se compromete a proporcionar assistência imediata, bem como responsabilizar-se pela assistência integral da Sra. (Sr.).
5. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa. Caso haja uso de imagem e/ou gravação de voz, será solicitada sua autorização expressa para tal especificamente. A gravação das entrevistas será realizada com o devido consentimento, garantindo que qualquer material coletado será utilizado exclusivamente para fins acadêmicos e resguardado conforme as normas de proteção à privacidade e confidencialidade dos participantes.
6. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a Sra. (Sr.) não terá nenhum benefício direto. Esperamos que este estudo traga informações importantes sobre os serviços psicopedagógicos e de acessibilidade, de forma que o conhecimento que

será construído a partir desta pesquisa possa trazer contribuições significativas nas ações dos serviços, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

7. **Pagamento:** a Sra. (Sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
8. **Indenização:** caso a Sra (Sr.) venha a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação em qualquer fase da pesquisa ou dela decorrente, a Sra (Sr.) tem o direito a buscar indenização. A questão da indenização não é prerrogativa da Resolução CNS n° 466/2012 ou da Resolução CNS n.º 510/2016, e sim está prevista no Código Civil (Lei 10.406 de 2002), sobretudo nos artigos 927 a 954, dos Capítulos I (Da Obrigação de Indenizar) e II (Da Indenização), Título IX (Da Responsabilidade Civil).

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem: confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, _____, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador(es): André Rosa -(18) 996668666

Orientador: Prof.^a Dr.^a. Carmen Lucia Dias - (18) 3229-2110

Prof.^a Dr.^a. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos - (18) 3229-2110

EMAIL DO ORIENTADOR: kkaludias@gmail.com

EMAIL DO ORIENTADOR: pesquisadoradanielle@gmail.com

ENDEREÇO DO ORIENTADOR: Rua Guanás, 70, apto 151, bairro Montolar, CEP: 17.502-560, Marília–SP

ENDEREÇO DO ORIENTADOR: Rodovia Raposo Tavares, km 572 - Bairro Limoeiro - Presidente Prudente–SP - CEP: 19.067-175

CEP/UNOESTE - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE: Coordenadora: Profa. Dra. Fernanda Pataro Marsola Razera / Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Angélica Augusta Grigoli. Endereço do CEP: Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE – Sala 102, Bloco B2, Campus II. Rodovia Raposo Tavares, Km 572 - Bairro Limoeiro-Presidente Prudente, SP, Brasil, CEP 19067-175 - Telefone do CEP: (18) 3229-2079, Ramal 2110. E-mail: cep@unoeste.br - Horário de atendimento do CEP: das 8h as 12h e das 13h30 as 17h.

O Sistema CEP/Conep tem por objetivo proteger os participantes de pesquisa em seus direitos e contribuir para que as pesquisas com seres humanos sejam realizadas de forma ética.

APÊNDICE B - PROFISSIONAIS DO SUAPP**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

Parte 1 – Identificação do perfil do responsável pelo Serviço de Apoio Psicopedagógico (SUAPP)

1. SEXO () Masculino ()Feminino

2. IDADE () Anos

3. ESTADO CIVIL

4. FORMAÇÃO ACADÊMICA

Especifique:

Graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

5. TEMPO DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:

Instituição:

Disciplinas (Graduação / Pós-Graduação)

Projetos de Pesquisa

6. SERVIÇO DE APOIO PSICOPEDAGÓGICO:

Função:

Tempo de atividade:

Horas semanais:

7. VOCÊ EXERCE ALGUMA FUNÇÃO ADMINISTRATIVA NESTA IES?

()sim ()não Qual(is)? _____

Parte 2 – Caracterização dos Serviços

1. Nome

2. Tempo de existência:

3. Alocado em (local/setor/órgão/ ligado a).

4. Composição da Equipe Gestora e Específica.

5. Quais os cursos prestam assistência?

6. Financiamento do Programa (IES/Agências de Fomento).

7. Divulgação do Serviço.

8. Geração de pesquisas (registros/ publicações – veículo(s) de publicação).

9. Aceitação e envolvimento dos demais docentes e da comunidade acadêmica (no geral) no serviço.

Parte 3 – Operacionalização do Serviço

1. Modalidades de assistência.

2. Usuários do Serviço.

3. Forma de acesso.

4. Índice de procura.

5. Queixas mais frequentes.

6. Como é feito o diagnóstico e a intervenção (tratamento).

7. Faltas e normas.

8. Tempo de cada intervenção e periodicidade.

9. Duração do tempo total de atendimento.

10. Encaminhamentos.

11. Pontos positivos e negativos do Serviço.

12. Facilidades e dificuldades / motivações e desmotivações da equipe.

13. Registros de atendimentos.

14. Impacto do Serviço nos usuários.

15. Articulação com o NAI, SUAPP, SAPP (Serviço de Apoio Pedagógico ao Professor), Sucesso do Aluno, Coordenadores, Professores.

16. Esses serviços realizam cursos, workshop, lives? Qual o público? De que forma?

APÊNDICE - C - PROFISSIONAIS DO NAI

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Parte 1 – Identificação do perfil do responsável pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI)

1. SEXO () Masculino ()Feminino

2. IDADE () Anos

3. ESTADO CIVIL

4. FORMAÇÃO ACADÊMICA

Especifique:

Graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

5. TEMPO DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:

Instituição:

Disciplinas (Graduação / Pós-Graduação)

Projetos de Pesquisa

6. Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI)

Função:

Tempo de atividade:

Horas semanais:

7. VOCÊ EXERCE ALGUMA FUNÇÃO ADMINISTRATIVA NESTA IES?

()sim ()não Qual(is)? _____

Parte 2 – Caracterização do Serviço

1. Nome

2. Tempo de existência:

3. Alocado em (local/setor/órgão/ ligado a).

4. Composição da Equipe Gestora e Específica.

5. Quais os cursos prestam assistência?

6. Financiamento do Programa (IES/Agências de Fomento).

7. Divulgação do Serviço.

8. Geração de pesquisas (registros/ publicações – veículo(s) de publicação).

9. Aceitação e envolvimento dos demais docentes e da comunidade acadêmica (no geral) no serviço.

Parte 3 – Operacionalização do Serviço

1. Modalidades de assistência/Tipos de atendimento.

2. Usuários do Serviço.

3. Forma de acesso.

4. Índice de procura.

5. Queixas mais frequentes.

6. Como é feita avaliação para as diferentes assistências.

7. Encaminhamentos.

8. Pontos positivos e negativos.

9. Facilidades e dificuldades / motivações e desmotivações da equipe.

10. Registros de atendimentos.

11. Impacto do Serviço nos usuários.

12. Articulação com o NAI, SUAPP, SAPP (Serviço de Apoio Pedagógico ao Professor), Sucesso do Aluno, Coordenadores, Professores.

13. Esses serviços realizam cursos, workshop, lives? Qual o público? De que forma?

APÊNDICE D - PROTOCOLO DE ANÁLISE DOCUMENTAL

QUESTÃO CENTRAL:	O que está publicado nos sites do governo federal e de instituições de Ensino Superior PUC-SP, Mackenzie SP e Unoeste, Universidades Particulares do Estado de São Paulo sobre acessibilidade e serviços de apoio psicopedagógico?
OBJETIVO:	Identificar documentos reguladores de políticas públicas e educacionais e de IES (universidades privadas) sobre a operacionalização da acessibilidade e de serviços de apoio psicopedagógicos no Ensino Superior.
CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DE FONTES:	As fontes devem estar disponíveis nos sites oficiais do governo federal e de instituições de ensino superior particulares do Estado de São Paulo.
MÉTODOS DE BUSCA DE FONTES:	Mediante a leitura exploratória dos textos e links publicados identificando tudo o que se refere acessibilidade e serviços de apoio psicopedagógico no Ensino Superior.
LISTAGEM DE FONTES:	<p>Ministério da Educação (MEC): Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Documento que estabelece diretrizes para a inclusão de estudantes com deficiência no sistema educacional brasileiro. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf</p> <p>Legislação de Educação Especial: Compilado de leis e decretos relacionados à educação especial no Brasil. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/hospitais-universitarios/ghu/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13020-legislacao-de-educacao-especial.</p> <p>Associação Nacional de Dislexia: Cartilha da Inclusão Escolar: Material informativo sobre inclusão escolar de alunos com dislexia. Disponível em: https://inclusao.coppetec.coppe.ufrj.br/documentos/inclusao_escolar.pdf.</p> <p>Ordem dos Advogados do Brasil (OAB): Cartilha dos Direitos da Pessoa com Autismo: Documento que esclarece os direitos das pessoas com autismo. Disponível em: https://www.odontologia.ufrj.br/wp-content/uploads/2024/04/CartilhadadosDireitosdaPessoaComAutismo-2.pdf.</p> <p>Universidade Presbiteriana Mackenzie: Programa de Atenção e Orientação ao Discente da UPM: Documento que orienta a necessidade de existência</p>

	<p>de serviços pedagógicos. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/top/projetos/universidade/extensao-e-cultura/gerando-valores/CONSUL_cria%C3%A7%C3%A3o_PROATO.pdf.</p> <p>Universidade Nove De Julho (UNINOVE): Política de igualdade e não discriminação : os colaboradores, independentemente de seu nível hierárquico, atuam sempre com equidade, rejeitando toda forma de discriminação e preconceito. Disponível em: https://www.uninove.br/politica_igualdade</p> <p>Universidade do Oeste de São Paulo (UNOESTE): Programa de Orientação Psicopedagógica: serviços da Unoeste, com o objetivo de atender o aluno na sua totalidade e concluir em êxito suas orientações psicopedagógicas. Disponível em: https://www.unoeste.br/noticias/2019/4/orientacao-psicopedagogica-e-oferecida-a-alunos-da-unoeste.</p> <p>DE DIRETRIZES, Lei. bases da Educação Nacional. 1996. Lei n.º 9.394/1996. Disponível em: http://www.ltr.com.br/loja/folheie/5673.pdf.</p> <p>BRASIL. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436/2002, o art. 18 da Lei n.º 10.098/2000, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2005. Disponível EM: https://scholar.google.com.br/scholar?cluster=11246914050802963141&hl=pt-BR&as_sdt=2005&scioldt=2007&scioq=https://repositorio.inpa.gov.br/bitstream/1/12889/1/tese_inpa.pdf.</p> <p>Lei n.º 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão - LBI): Disponível em: https://repositorio.fumec.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/166/estatudo_pessoa_deficiente_brasil_2015.pdf?sequence=1</p>
TIPO DE FONTES:	Documentos, Portarias, Regulamentos, textos e informações, relatórios ou links disponibilizados.
IDIOMA(S) DAS FONTES:	Português
CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E	Critérios de inclusão:

EXCLUSÃO DOS TRABALHOS:	a) Devem ser fontes textuais e hipertextuais que caracterizem documentos reguladores publicados em 2025, nos sites listados de forma pública, como fontes que sejam relacionadas às propostas de acessibilidade e de oferta de serviços psicopedagógicos no Ensino Superior.
CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DOS TRABALHOS:	Critérios de exclusão: a) Fontes textuais e hipertextuais que não estejam disponíveis integralmente nos sites. b) Fontes e textos que não tratem de conceitos clássicos relacionados a área de interesse desta pesquisa.
PROCESSO DE SELEÇÃO DOS TRABALHOS:	Foram realizadas buscas com as palavras-chave nas fontes de pesquisa definidas. Dos textos recuperados criamos quadros com os textos gerais na íntegra, e uma pré-avaliação, baseada nos critérios de inclusão e exclusão. Os textos selecionados foram lidos integralmente e avaliados rigorosamente conforme os mesmos critérios, sendo considerados válidos ou inválidos para os objetivos.
ESTRATÉGIA DE EXTRAÇÃO DE INFORMAÇÃO:	Buscamos identificar palavras-chave relevantes para encontrar informações rapidamente e usar marcadores ou resumos para destacar trechos importantes. A partir de leitura estratégica, faremos uma leitura exploratória para ter uma visão geral do material, depois uma leitura seletiva focando nos trechos que realmente interessam. Foram feitos o fichamento e Organização de Dados utilizando ferramentas como planilhas, softwares de referência (Zotero, Mendeley) ou sistemas de categorização. Depois disso, destacamos dados estatísticos, citações importantes e conceitos centrais e relacionamos informações de diferentes fontes para identificar padrões e contradições.
SUMARIZAÇÃO DOS RESULTADOS:	Com os resultados obtidos, redigimos um relatório que descreve sinteticamente o conteúdo da análise.