

## A Educação Especial pelo viés do Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior: perspectivas a partir da mediação dos Núcleos Locais da Universidade Estadual de Goiás<sup>1</sup>

### Resumo

Este artigo objetiva investigar a atuação dos núcleos locais de acessibilidade na promoção e garantia da Educação Especial através da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE – na Universidade Estadual de Goiás – UEG. A questão que motivou o estudo e reverbera em sua problemática é: em que medida os Núcleos Locais da UEG oferecem possibilidades de oferta e garantia da Educação Especial via AEE? Para responder a essa inquietação, foi realizado um estudo teórico em autores, como: Alcoba (2008), Mantoan e Santos (2010), Siluk, Pozobon e Pavão (2014), Pereira e Chahini (2018), entre outros, associado a uma pesquisa exploratória na qual foram entrevistados o coordenador de núcleo, o psicólogo, o intérprete de Libras e o professor de apoio de dois núcleos locais da UEG, além de 06 (seis) professores regentes. Também foi realizada uma análise do regulamento desses dois núcleos. Os resultados revelam que os núcleos locais pesquisados desenvolvem um trabalho que indica o funcionamento do AEE, porém, precisam ser ampliados em suas infraestruturas, recursos pedagógicos, de acessibilidade e humanos, além de aperfeiçoados em alguns serviços que oferecem a fim de aprimorar a sua oferta.

**Palavras-chave:** inclusão educacional; educação especial; núcleos locais.

### Para citar este artigo:

SOUZA, Carla Salomé Margarida de; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. A Educação Especial pelo viés do Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior: perspectivas a partir da mediação dos Núcleos Locais da Universidade Estadual de Goiás. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 25, n. 58, p. 309-332, maio/ago. 2024.

**DOI:** 10.5965/1984723825582024309

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723825582024309>

<sup>1</sup> Este texto é um recorte adaptado de uma dissertação de Mestrado intitulada “A Educação Especial no Ensino Superior: o Atendimento Educacional Especializado na Universidade Estadual de Goiás”, defendida em dezembro de 2019, no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG-IELT da Universidade Estadual de Goiás – UEG, pela autora Carla Salomé Margarida de Souza.

**Carla Salomé Margarida de Souza**

Universidade Estadual de Goiás –  
UEG – Inhumas/GO – Brasil  
c.salome@hotmail.com

**Marlene Barbosa de Freitas Reis**

Universidade Estadual de Goiás –  
UEG – Inhumas/GO – Brasil  
marlenebfreis@gmail.com

## Special Education through the bias of Specialized Educational Assistance in Higher Education: perspectives from the mediation of the Local Centers of the State University of Goiás

## Educación Especial a través del sesgo de la Asistencia Educativa Especializada en la Enseñanza Superior: perspectivas a partir de la mediación de los Centros Locales de la Universidad Estatal de Goiás

### Abstract

This article aims to investigate the role of local accessibility centers in promoting and guaranteeing Special Education through the provision of Specialized Educational Assistance – AEE – at the State University of Goiás – UEG. The question that motivated the study and reverberates in its problematic is: to what extent do UEG Local Centers offer possibilities for offering and guaranteeing Special Education via AEE? To respond to this concern, a theoretical study was carried out on authors such as: Alcoba (2008), Mantoan and Santos (2010), Siluk, Pozobon and Pavão (2014), Pereira and Chahini (2018), among others, associated with a exploratory research where the center coordinator, the psychologist, Libras interpreter and the support teacher from two local UEG centers were interviewed, in addition to 06 (six) regular teachers. An analysis of the regulations of these two centers was also carried out. The results reveal that the local centers surveyed develop work that indicates the functioning of the AEE, however, they need to expand their infrastructure, pedagogical, accessibility and human resources, in addition to improving some services they offer in order to improve their offer.

**Keywords:** educational inclusion; special education; local hubs.

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo investigar el papel de los centros locales de accesibilidad en la promoción y garantía de la Educación Especial a través de la prestación de Asistencia Educativa Especializada – AEE – en la Universidad Estadual de Goiás – UEG. La pregunta que motivó el estudio y repercute en su problemática es: ¿en qué medida los Centros Locales de la UEG ofrecen posibilidades para ofrecer y garantizar la Educación Especial a través de la AEE? Para responder a esta preocupación, se realizó un estudio teórico sobre autores como: Alcoba (2008), Mantoan y Santos (2010), Siluk, Pozobon y Pavão (2014), Pereira y Chahini (2018), entre otros, asociados a investigación exploratoria donde se entrevistó al coordinador del centro, al psicólogo, al intérprete de Libras y al docente de apoyo de dos centros locales de la UEG, además de 06 (seis) docentes titulares. También se realizó un análisis de la normativa de estos dos centros. Los resultados revelan que los centros locales encuestados desarrollan trabajos que indican el funcionamiento de la AEE, sin embargo, necesitan ampliar su infraestructura, recursos pedagógicos, de accesibilidad y humanos, además de mejorar algunos servicios que ofrecen para mejorar su oferta.

**Palabras clave:** inclusión educativa; educación especial; centros locales.

## Introdução

A Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis de ensino, etapas e modalidades e, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – PNEEPI (Brasil, 2008) –, em vigência atualmente, realiza o AEE, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem em relação aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, público, denominado de atenção da Educação Especial.

Ao reforçar essa política, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, destaca que a Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2011). O documento destaca que os serviços aos quais se refere são denominados atendimento educacional especializado e devem ser compreendidos como o conjunto de atividades e recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados de maneira institucional e continuamente, prestados de forma complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, ou suplementar à formação de estudantes com altas habilidades, ou suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Nesse sentido, tanto pela Política Nacional (Brasil, 2008), quanto pelo decreto que a reforça (Brasil, 2011), o AEE configura-se como um serviço de Educação Especial na perspectiva inclusiva e deve ser garantido em todos os níveis, etapas e modalidades, tendo como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (Brasil, 2008; Brasil, 2011).

Outro importante documento sobre a temática em questão refere-se à Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009, que estabelece diretrizes para a implementação do AEE nas escolas de educação básica. Embora seu foco principal seja a educação básica, os princípios e diretrizes delineados nessa resolução fornecem uma base para repensar e adaptar os serviços de AEE também no contexto do ensino superior.

É importante mencionar que a nossa carta magna, já em 1988, além de estabelecer o direito igualitário de acesso e permanência à educação a todos, garante, no artigo 208, o acesso ao AEE aos estudantes com deficiência. Apenas o documento deveria ser suficiente para consolidar o atendimento educacional, no entanto, diversas leis foram surgindo e reforçando esse direito, como a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, que fomenta o acesso, a participação e a aprendizagem de tais estudantes e reforça o princípio da transversalidade da Educação Especial da educação infantil à educação superior.

Embora prevista em várias leis, a implementação da Educação Especial por meio do AEE no ensino superior ainda enfrenta um lento progresso. O tema tem sido pauta de forma recorrente quando se refere à educação básica, contudo, quando se trata do espaço acadêmico, há certo silenciamento. Isso tem chamado a atenção das autoras deste texto e corresponde à principal motivação para a realização deste estudo. Quando escolhemos a Educação Especial pelo viés do AEE no contexto do ensino superior como escopo de pesquisa, fazemos isso por reconhecer que a modalidade representa uma necessidade na atual estrutura política e pedagógica das instituições de ensino superior, requerendo uma investigação mais consistente.

Inúmeros questionamentos e obstáculos cercam as iniciativas desta abordagem no ensino superior. Nesse sentido, consideramos oportuno pesquisar dois Núcleos Locais da Universidade Estadual de Goiás, institucionalizados em dois diferentes *campi* da instituição, a partir de um trabalho em equipe de gestores e docentes sensíveis às necessidades que emergiam de dar suporte e mediar a inclusão dos estudantes com deficiência.

Cabe aqui ressaltar que os núcleos locais da UEG são estruturas criadas dentro da instituição com o objetivo de promover a inclusão e garantir a acessibilidade de estudantes com deficiência física, sensorial, intelectual ou múltipla. Esses núcleos trabalham para oferecer suporte e recursos que permitam que os estudantes com deficiência possam participar plenamente das atividades acadêmicas, como aulas, eventos e serviços oferecidos pela universidade.

Logo, o presente estudo tem como objetivo investigar a atuação dos núcleos locais de acessibilidade na promoção e garantia da Educação Especial através da oferta

do AEE na UEG, estando ancorado nos princípios de uma pesquisa exploratória (Gil, 2007), que, em regra geral, é o tipo de pesquisa realizada quando o tema ainda é pouco explorado e costuma envolver: levantamento bibliográfico e entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado (Gil, 2007).

Como instrumentos de coleta de dados, realizamos entrevistas semiestruturadas com profissionais de dois *campi* da UEG; quais sejam, *Campus 1*: coordenador de núcleo, psicólogo, intérprete de Libras e professor regente<sup>2</sup>; *Campus 2*: psicólogo, intérprete de Libras, professor regente e professor de apoio<sup>3</sup>. A pesquisa também contou com a análise do regulamento dos dois núcleos. Apresenta-se, a seguir, o quadro 01 com as principais informações sobre os núcleos pesquisados.

Quadro 01 - Principais informações sobre os núcleos pesquisados

	Campus 1	Campus 2
Nome do Núcleo	Núcleo de Orientação ao Discente (NOD)	Núcleo de Atendimento Psicossocial (NAPS)
Origem	2015	2014
Equipe	Cinco profissionais: um coordenador, uma psicóloga e três intérpretes de Libras, todos com experiência e formação na área. O núcleo não tem profissional de apoio.	Cinco profissionais: um coordenador, uma psicóloga, uma professora de apoio e duas intérpretes. Todos com experiência e formação na área.
Público atendido	29 acadêmicos. Desses, 13 pertencem ao público da Educação Especial e 16 possuem transtorno mental que não está vinculado ao público referente ao nosso objeto de estudo.	Nove acadêmicos. Desses, cinco pertencem ao público da Educação Especial e quatro não pertencem.

Fonte: as pesquisadoras, com base nos dados da pesquisa (2019).

Organizamos o artigo em três seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira seção, apresentamos reflexões sobre a mediação dos Núcleos Locais da UEG na materialização do AEE; na segunda, evidenciamos e analisamos os dados pertinentes à criação, vinculação e regulamentação dos núcleos locais e, na terceira e

<sup>2</sup> Professor geral, titular da disciplina ou área de conhecimento e tem a responsabilidade principal pelo ensino dos conteúdos programáticos aos alunos.

<sup>3</sup> Professor especializado em Educação Especial atua de forma complementar ao professor regente, oferecendo suporte pedagógico individualizado aos alunos com deficiência que estão inseridos nas turmas.

última parte, abordamos a organização e funcionamento destes e discutimos os aspectos indicativos de AEE pela mediação dos núcleos.

## O Atendimento Educacional Especializado pela mediação dos núcleos locais

O AEE tem como principal objetivo identificar, planejar, criar e organizar recursos pedagógicos acessíveis que eliminem as barreiras para a efetiva participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa a formação daqueles que possuem deficiência ou transtorno global do desenvolvimento e suplementa a formação dos que possuem altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008; Brasil, 2011).

No ensino superior, a demanda do AEE deve ser obrigatória em todas as atividades do ensino, da pesquisa e da extensão acadêmica, para possibilitar o acesso ao conhecimento e à participação dos estudantes em todas as atividades da academia. Para tanto, exige recursos humanos e materiais pedagógicos acessíveis capazes de atender as necessidades específicas dos estudantes (Brasil, 2008, 2011; Mantoan; Santos, 2010).

De acordo com Alcoba (2008), o AEE deve integrar, de forma obrigatória, a normalidade do funcionamento geral da universidade. “Deve-se considerar o atendimento especializado ao aluno com deficiência como infraestrutura básica, obrigatória, tal como as bibliotecas ou os laboratórios de informática comuns” (Alcoba, 2008, p. 208). Essa é a principal defesa que incorporamos ao nosso estudo.

Ao considerar a possibilidade da oferta do AEE mediante os núcleos locais, reafirmamos que estes devem integrar a infraestrutura de todas as unidades universitárias, ou seja, de todos os Campi da UEG de forma urgente. Os estudantes precisam ser assistidos de perto em suas necessidades e os núcleos locais podem articular essas demandas.

A Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de 06 de julho de 2015, é bem clara ao determinar, no Artigo 28, que o poder público deve assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, tendo em vista o aprimoramento dos sistemas educacionais. Assim, visa garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem por meio da oferta de serviços e de recursos acessíveis que eliminem as

barreiras e promovam a inclusão plena e um atendimento educacional especializado, bem como os demais serviços e adaptações necessárias para atender às necessidades dos estudantes com deficiência (Brasil, 2015).

Os recursos materiais destinados ao AEE visam a acessibilidade e incluem todas as possibilidades de Tecnologia Assistiva (TA), como máquina Braile, lupa manual, lupa conta – fio dobrável, lupa de régua e lupa eletrônica, computador e impressora com scanner, teclado com colmeia, mouse com entrada para acionador, acionador de pressão, laptops com sintetizador de voz, *softwares* para comunicação alternativa, guia de assinatura, globo terrestre adaptado, mapas geográficos táteis, calculadora sonora, kit de desenho geométrico adaptado, mesa adaptada para cadeira de rodas, cadeira postural, plano inclinado e outros instrumentos técnicos que possibilitam o acesso ao currículo para o discente com deficiência.

É importante pontuar que esses recursos foram disponibilizados pelo Ministério da Educação às instituições de educação básica através do programa de implantação das salas de recursos multifuncionais a partir de 2007. A nossa consideração em relação a isso é que, assim como os estudantes da educação básica que possuem deficiência estão chegando à universidade, esses recursos específicos também precisam chegar.

Entendemos que, ao disponibilizar esses recursos materiais específicos e outros recursos adaptados para assistir o estudante em suas necessidades, bem como dispor de recursos humanos com qualificação em Educação Especial, somando-se a uma infraestrutura específica para mediar esse trabalho, podemos ver o AEE se materializando na universidade, assim como os alunos usufruindo desse direito na educação básica.

Nesse sentido, ao percebermos a necessidade do AEE no ensino superior, nos reportamos à possibilidade de implementação do atendimento pelo trabalho desenvolvido nos núcleos locais da UEG, já que a nossa defesa é que o AEE integre a infraestrutura local de todos os *campi* da universidade, e não apenas da administração central. Além disso, de acordo com Pereira e Chahini (2018, p. 5), precisamos nos debruçar sobre esses espaços, pois desenvolvem uma proposta ousada e inovadora ao mediar a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, “tendo em vista que este exerce pioneirismo no planejamento, execução e monitoramento das políticas institucionais e inclusão no âmbito da universidade [...]”.

Algumas instituições no Brasil oferecem serviços de AEE, como a Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, que tem um histórico de comprometimento com a inclusão e a acessibilidade, oferecendo diversos recursos e suportes para estudantes com deficiência. O IF Baiano também apresenta uma proposta de atividades que contempla o AEE por meio de recursos, estratégias de apoio, suplementação e complementação do ensino para os estudantes que compõem o público da Educação Especial nos institutos federais (Zerbato, Vilaronga e Santos, 2021).

A UEG está caminhando no sentido de garantir o AEE aos estudantes que dele necessitem. Nos próximos tópicos deste artigo, apresentaremos reflexões sobre as especificidades de dois núcleos locais dessa universidade, sendo eles, o Núcleo de Orientação ao Discente (NOD), vinculado ao *Campus* de pesquisa número 1, e o Núcleo de Atendimento Psicossocial (NAPS), vinculado ao *Campus* de número 2.

### Criação, vinculação e regulamentação dos núcleos locais

O Núcleo de Atendimento Psicossocial (NAPS) foi criado oficialmente em 2014, vinculado à coordenação pedagógica do *Campus* Iporá<sup>4</sup>, regulamentado via Resolução Específica do Conselho Acadêmico nº 1, de 14 de fevereiro de 2014. Em entrevista, a primeira coordenadora do núcleo nos relatou que este surgiu diante de uma necessidade emergente, haja vista que, na ocasião, existiam, em média, dez acadêmicos com deficiências matriculados na UEG. Desse modo, conforme a participante da pesquisa, observou-se a viabilidade para o fortalecimento da inclusão no campus.

O professor regente 1 do campus 2, mencionou<sup>5</sup> que a equipe achou mais prático criar um núcleo local, em vez de depender constantemente do NAASLU, e que após sair da direção do campus, devido à sua vasta experiência no processo de Educação Inclusiva na Educação Básica, o professor Vando<sup>6</sup> o convidou para coordenar o projeto. Consequentemente, foi criado o regulamento, a logomarca e elaborada uma rotina de trabalho para o NAPS.

---

<sup>4</sup> Um município brasileiro do interior do estado de Goiás, localizado na região oeste do estado.

<sup>5</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 21 de maio de 2019, na cidade de Iporá, Goiás.

<sup>6</sup> Nome fictício foi usado para preservar a identidade do professor.



A fala da participante que atuou como coordenadora desse núcleo na ocasião de sua implementação nos remete a algumas considerações importantes: primeiro, a necessidade de o *campus* ter o seu próprio núcleo; segundo, a relevância do olhar do gestor perante a inclusão, pois a iniciativa em relação ao NASPS surgiu enquanto a professora ainda era diretora e se materializou por meio da vasta experiência com a inclusão em decorrência de sua atuação com a Educação Especial na educação básica.

Já o Núcleo de Orientação ao Discente (NOD) foi criado oficialmente em 12 de dezembro de 2015, vinculado à coordenação pedagógica do Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas de Anápolis<sup>7</sup> (CSEH). A sua regulamentação liga-se ao Regimento Geral do *campus*, aprovado pela Resolução de Congregação nº 001/2015, de 12 de dezembro de 2015, uma vez que o núcleo não possui um regulamento específico. De acordo com a coordenadora do NOD, a consolidação do núcleo envolveu um trabalho de esforço com muitas “mãos” e não foi fácil. Segundo ela, a criação e consolidação do Núcleo de Orientação ao Discente (NOD) resultou de muito esforço, comprometimento e dedicação. Embora o início tenha sido difícil, com a ajuda de alguns professores, da direção, da coordenação pedagógica e de algumas coordenações de cursos comprometidos com a causa da inclusão, foi possível realizar, em 2015, o grande sonho de criar o NOD no Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas<sup>8</sup>.

No ano de 2014, a atual coordenadora do núcleo iniciou seu trabalho na UEG como professora de apoio no curso de Letras. Ela acompanhou uma aluna com hidrocefalia que permaneceu apenas por um ano na UEG, não conseguindo concluir o curso. Em 2015, no curso de Geografia, acompanhou três alunos e, com o apoio da coordenadora do curso e um professor, iniciou um projeto-piloto intitulado Projeto de Acompanhamento Acadêmico Discente (PAAD) na busca de promover e desenvolver ações de ensino e aprendizagem de forma compartilhada (professores, monitores e acadêmicos) que possibilitasse aos alunos a participação e a inclusão no processo de formação do curso de Geografia – CCSEH/UEG.

---

<sup>7</sup> Anápolis é um município brasileiro do interior do estado de Goiás. A cidade está a 50 km da capital goiana e a 140 km da capital federal.

<sup>8</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 23 de abril de 2019, na cidade de Anápolis/Goiás.

Conforme os relatos, a partir desse programa, observou-se a necessidade da UEG/CCSEH ampliar os atendimentos aos discentes com deficiência em todos os cursos oferecidos no *campus*. Assim, com o apoio do diretor do *campus* na época, do coordenador pedagógico e dos coordenadores dos cursos de Geografia, Pedagogia, Administração, Letras e História, deu-se início à criação e consolidação do Núcleo de Orientação ao Discente (NOD), institucionalizado pela resolução acima já mencionada.

Verificamos que o NOD, assim como o NAPS, surgiu diante de uma necessidade imediata para dar suporte aos acadêmicos com deficiência que estavam chegando à UEG. O professor regente 3 do *campus* 1, destacou que a criação do NOD foi crucial para motivar e apresentar soluções. Ele apontou que certas questões precisam ser resolvidas de maneira contínua, efetiva e eficiente, o que requer a consolidação de um núcleo ou grupo específico dedicado a essa finalidade<sup>9</sup>.

Os estudos de Siluk, Pozobon e Pavão (2014, p. 29) comprovam essa necessidade e concordamos com as autoras, ao ressaltarem que “a educação inclusiva, como pressuposto de todo fazer educacional, requer, entre outros aspectos, uma equipe de apoio aos professores e alunos”.

Os núcleos apresentam a característica de apoio aos estudantes, docentes e demais membros da comunidade acadêmica. Corroboramos Pereira e Chahini (2018, p. 5) quando destacam que a presença dos núcleos nas universidades “[...] é bem mais que um espaço físico restrito a uma dimensão operativa”. As autoras consideram, e nós também, que os núcleos são as principais marcas das políticas de inclusão voltadas para as pessoas com deficiência na educação superior do século XXI. Portanto, são uma maneira de fortalecer a inclusão no contexto educacional e social.

Compreendemos que a criação do NAPS e do NOD representa um grande esforço por parte de suas equipes em assegurar não somente o ingresso, mas a permanência com êxito e a conclusão dos acadêmicos com deficiência na universidade. Na próxima seção, abordaremos aspectos relacionados à estrutura e ao funcionamento dos núcleos locais.

---

<sup>9</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 23 de abril de 2019, na cidade de Anápolis/Goiás.

## Estrutura e funcionamento dos núcleos locais

Inicialmente, nos reportamos ao regulamento do NAPS e do NOD para saber a qual público se destinam especificamente os serviços desses núcleos. De acordo com os respectivos regulamentos, destinam-se:

[...] ao atendimento de acadêmicos com deficiência física, sensorial ou intelectual, com transtornos globais de desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação, com dificuldades ou limitações no âmbito do ensino/aprendizagem/avaliação ou que convivam com pessoas nessa situação, assim demandando apoio educacional especializado, bem como procedimentos didático-pedagógicos específicos para o seu pleno desenvolvimento (UEG/Iporá, 2014, p. 1).

O Núcleo de orientação ao discente do Campus Anápolis de CSEH é o setor responsável por atender os discentes que apresentem: I - deficiências e dificuldades de aprendizagem; II - transtornos globais do desenvolvimento; III - altas habilidades/superdotação; IV - acompanhamento de tratamento de saúde ou convalescença em caráter excepcional; V - demanda de recursos de acessibilidade temporários; VI - dependência de substâncias químicas (UEG/CSEH, 2015, p. 11).

Constatamos que ambos os núcleos, apesar de terem sido instituídos por uma necessidade proveniente dos estudantes público-alvo da Educação Especial, ampliaram suas demandas e, também, prestam serviços aos acadêmicos com dificuldades de aprendizagem – não necessariamente vinculados a uma deficiência – e outros acadêmicos com distúrbios, transtornos psíquicos ou em tratamento de saúde. No quadro 02, a seguir, evidenciamos a atual demanda desses núcleos.

Quadro 02 - Público atendido pelos núcleos locais pesquisados

<b>Público/Especificidades</b>	<b>NOD</b>	<b>NAPS</b>
Surdez	04	01
Deficiência auditiva	01	-
Baixa visão	04	01
Cegueira	-	-
Deficiência física	01	02
Deficiência intelectual	01	01
Deficiências múltiplas	-	-
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	02	-
Altas habilidades/Superdotação	-	-
Transtorno de aprendizagem (TDAH, dislexia)	-	-
Transtorno mental (depressão, pânico, bipolaridade...)	16	04
Outros	-	-
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>09</b>

Fonte: as pesquisadoras, com base nos dados da pesquisa (2019).

Os dados do quadro mostram que o NOD atende 29 acadêmicos e que, desses, 13 pertencem ao público de atenção da Educação Especial e 16 possuem transtorno mental. O NAPS atende nove acadêmicos e, desses, cinco pertencem ao público de atenção da Educação Especial e quatro não pertencem. Percebemos que os núcleos locais atendem a uma grande demanda de estudantes para além do público definido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), reforçado no Decreto de 2011 e na LBI/2015.

Frente a esse cenário, corroboramos a compreensão de Dalla Dea, Oliveira e Melo (2018) quando destacam que a ausência de suporte nas universidades para atender a outros grupos que não possuem necessidades específicas de aprendizagem e de trabalho sobrecarrega os núcleos com uma demanda que não corresponde ao preconizado pela política nacional. Ademais,

[...] o atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem não retira a vaga dos alunos considerados PAEE<sup>10</sup>, no entanto é necessário que políticas sejam criadas pensando em suas especificidades e no direito de uma educação com qualidade para todos (Oliveira; Manzini, 2016, p. 568).

Nessa perspectiva, ao considerar o direito à educação de qualidade para todos, precisamos considerar pertinente a política institucional da UEG em agregar aos núcleos locais outras demandas que requerem uma atenção especial por parte da universidade. No entanto, destacamos que isso requer uma reestruturação nessa política, no sentido de garantir o fortalecimento dos núcleos com uma infraestrutura e recursos materiais e humanos em número e especificidades adequados, o que também constatamos nas considerações do professor regente 3 do *campus* 1, quando nos afirmou que a universidade precisa implementar uma política de fortalecimento dos Núcleos existentes, pois não é possível atender a tantas demandas específicas sem esse apoio<sup>11</sup>.

Ao avançar um pouco mais em relação à análise, procedemos com a verificação dos recursos humanos, ou seja, da equipe de profissionais vinculados aos núcleos. O NAPS conta com uma equipe formada por cinco profissionais: um coordenador, uma

---

<sup>10</sup> Os autores usam essa sigla para abreviar a expressão: público-alvo da Educação Especial.

<sup>11</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 23 de abril de 2019, na cidade de Anápolis/Goiás.

psicóloga, uma professora de apoio e duas intérpretes. Todos os profissionais possuem experiência e formação na área. É importante mencionar que, em outros anos em que a demanda era maior, a instituição buscou formas de minimizar o problema da quantidade de profissionais em número insuficiente por meio da contribuição de acadêmicos bolsistas, que acompanhavam os acadêmicos com deficiências em atividades do contraturno ou nas atividades de estágio. Já o NOD tem uma equipe formada por cinco profissionais, sendo um coordenador, uma psicóloga e três intérpretes de Libras, todos com experiência e formação na área. Esse núcleo não tem profissional de apoio.

É importante salientar que todos os profissionais entrevistados dos dois núcleos destacam a necessidade de se ter uma equipe com multiprofissionais, principalmente com pelo menos um assistente social. Concordamos com os estudos de Dalla Dea, Oliveira e Melo (2018, p. 103) quando, em relação aos núcleos, destacam que “o quadro reduzido de funcionários, pode trazer consequências importantes para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial”.

Percebemos por meio das visitas *in loco* e das entrevistas que os dois núcleos não possuem uma infraestrutura adequada com espaço suficiente. O NOD apresenta uma infraestrutura e acessibilidade inferior ao NAPS. A sala está localizada em um piso com escadas e não há rampa de acesso, inviabilizando o acesso a quem tem mobilidade reduzida. Além disso, trata-se de uma sala muito pequena, que não oferece condições adequadas para desenvolver um trabalho satisfatório. De acordo com a psicóloga desse núcleo, o mesmo possui uma infraestrutura deficitária. Ela mencionou que no ano anterior houve um prejuízo significativo, pois havia duas salas disponíveis, mas ao retornar de licença-maternidade, teve que dividi-las. Isso causou mais desgaste, já que o sigilo dos atendimentos aos alunos, realizados por ela, não era mais assegurado<sup>12</sup>.

No mesmo sentido, o NAPS, apesar de estar localizado no térreo, para se transformar em uma sala com recursos multifuncionais, necessitaria de um ambiente maior e com adequações pertinentes às normas da ABNT 9050 (2015). No entanto, vale ressaltar que a sala já foi ampliada, pois, no início, era apenas um “pedacinho” de sala, como constatamos no relato do professor regente 1 do campus 2, ao nos explicar que a sala atual foi resultado de várias reivindicações. Ele destacou que, na época, o professor

---

<sup>12</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 23 de abril de 2019, na cidade de Anápolis/Goiás.

Vando foi de grande ajuda. Inicialmente, eles tinham apenas um pequeno espaço, mas posteriormente, o professor Valdir<sup>13</sup>, aceitando suas sugestões, removeu a parede e pintou o local, tornando a sala mais aconchegante<sup>14</sup>.

Diante dos depoimentos, notamos que é necessário um programa de construção, ampliação e reforma com adaptações das instalações físicas e equipamentos da UEG e dos núcleos locais conforme as normas da ABNT 9050 (2015) a fim de atender aos princípios do desenho universal, como sinais acessórios (comunicação tátil e visual na sala), piso tátil, sinais sonoros, rampas adequadas, sala com recursos multifuncionais, móveis adaptados, dentre outros.

Em relação aos recursos materiais, o NAPS possui computador de mesa, laptop, impressora multifuncional colorida, quadro de avisos, mesa para reuniões, prateleiras na própria parede, pastas individuais para arquivos de documentos dos estudantes e vários outros materiais pedagógicos confeccionados pelo próprio núcleo, como materiais em Libras, entre outros. O NOD possui: três mesas, cinco cadeiras, dois computadores, uma impressora, armários, pastas individuais dos alunos, pastas de arquivos, cadastros e formulários, materiais pedagógicos, regletes e punção, dominó tradicional, dominó matemático, quebra-cabeça, jogo da memória, pega varetas etc.

O NOD conta ainda com os recursos disponíveis pelo Laboratório de Mídias Interativas - LIM do próprio *campus*, que oferece alguns materiais tecnológicos, como teclado Braille tátil adaptado e ampliado para cegos e pessoas com baixa visão, *scanner* de voz Aladim, também para pessoas com deficiência visual, máquina de escrever em braille, regletes positivas, dentre outros. No entanto, consideramos que esses recursos deveriam ser de posse do próprio núcleo e disponíveis em uma sala ampla e multifuncional, pois, em entrevista, percebemos algumas dificuldades para acessá-los. O professor regente 2 do *campus* 1, nos relatou que no laboratório de mídias interativas havia um programa capaz de realizar codificações, mas seu acesso era restrito a um único professor, ex-coordenador de curso, que possuía a senha necessária. Ele ressaltou que essa situação

---

<sup>13</sup> Foi usado nome fictício para preservar a identidade do participante.

<sup>14</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 21 de maio de 2019, na cidade de Iporá, Goiás.

era complicada, pois era necessário buscar essa pessoa e pedir a chave para acessar o laboratório, dificultando o que deveria ser um processo de fácil acesso<sup>15</sup>.

Em um relato do outro núcleo (NAPS), uma professora de apoio nos relatou que a educação básica realiza o AEE em uma sala com vários recursos multifuncionais, mas que, no ensino superior, mais especificamente no núcleo, não existe. Esta profissional, comparou a infraestrutura da rede estadual de ensino básico, que conta com salas de AEE equipadas com diversos recursos e tecnologias, com a situação no *campus*. Ela destacou que, por exemplo, embora haja uma impressora, não há uma impressora Braille, que seria muito útil<sup>16</sup>.

Observamos que o depoimento da participante reverbera o desejo para que o núcleo também tenha uma sala mais ampla e com recursos diversificados, assim como na educação básica. Notamos que ambos os núcleos locais não dispõem de uma infraestrutura adequada e os recursos de tecnologias para dar suporte aos acadêmicos não são suficientes. Inferimos que a política do governo federal de implantação das salas de recursos multifuncionais deveria ser expandida para o ensino superior.

No que tange aos serviços disponibilizados, o NAPS realiza orientações aos professores e funcionários em geral em relação às práticas de ensino com flexibilização curricular; disponibiliza recursos conforme a necessidade do estudante; realiza atendimentos psicológicos com foco educacional e atendimentos para suporte ao que o acadêmico necessita e organiza proposta de estágio supervisionado adaptada.

O NOD oferece os seguintes serviços de apoio: psicoterapia, orientações psicológicas e psicopedagógicas, realização de palestras e cursos na área da inclusão, reuniões com familiares, direção, coordenadores e docentes, encaminhamentos aos profissionais específicos, disponibilização de materiais/equipamentos específicos. Consoante aos questionários respondidos nos atendimentos individualizados, são trabalhados: psicoterapia, aulas de apoio com professores, ou monitores voluntários, ou bolsistas, orientações psicopedagógicas, atividades e jogos para auxiliar o desenvolvimento da atenção, concentração e memorização, atividades de aprendizagem

---

<sup>15</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 23 de abril de 2019, na cidade de Anápolis/Goiás.

<sup>16</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 21 de maio de 2019, na cidade de Iporá, Goiás.

segundo as dificuldades apresentadas. O NOD também oferece curso de extensão em Libras e em Braille para a comunidade acadêmica.

Na interpretação de relatos apresentados por estudantes e outros profissionais envolvidos nas atividades dos núcleos locais, identificamos que o NAPS realiza ampliação de fontes, conversão de apostilas, impressão de materiais e figuras ampliadas. E, apesar de muito proativo, o NOD não faz impressão de materiais, apenas orienta sobre a necessidade de fazê-lo para os professores ou para os próprios acadêmicos. Ponto positivo para o NAPS e ponto de atenção para o NOD, uma vez que esses serviços também compõem o papel do AEE no ensino superior (Brasil, 2008). Contudo, vale ressaltar que, em virtude do momento de crise financeira vivenciada pela UEG, os núcleos estão com dificuldades de disponibilizar esses serviços.

É importante destacar que, em relação aos atendimentos psicológicos, o NOD os realiza de forma individualizada e com agendamento prévio. E o NAPS, educacionalmente, a título de orientações, presta uma forma de escuta e aconselhamento, porém, não realiza atendimentos terapêuticos. Sobre esse assunto, a primeira coordenadora do NAPS, responsável pela organização do desenho de atendimento do núcleo, nos relatou que, há ainda um problema crônico na inclusão, relacionado à percepção de que o trabalho realizado deveria ser clínico, enquanto na verdade é educacional. Muitos desejam a presença de profissionais clínicos, como psicólogos e fonoaudiólogos clínicos, o que cria uma barreira a ser superada. Em vez de se concentrarem em atividades educacionais, ainda veem o papel desses profissionais sob uma perspectiva predominantemente clínica.<sup>17</sup>

Estudos teóricos apontam que a abordagem clínica na educação deve ser superada. Melo e Araújo (2018) ressaltam que o trabalho educacional dos núcleos deve ser desvinculado da abordagem terapêutica. Batista e Mantoan (2006) destacam que o diálogo com os especialistas é fundamental, mas que este não se estabeleça para encerrar as possibilidades do aluno em um diagnóstico que contempla apenas as deficiências, mas para descobrir saídas conjuntas de atuação em cada caso. Ainda segundo as autoras, o atendimento clínico não deve se sobrepor à educação escolar e ao atendimento educacional. Batista e Mantoan (2006, p. 25) consideram que “todos esses

---

<sup>17</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 21 de maio de 2019, na cidade de Iporá, Goiás.



três saberes: o clínico, o escolar e o especializado devem fazer suas diferentes ações convergir para um mesmo objetivo, o desenvolvimento das pessoas [...]”.

Nesse sentido, a psicologia – como ciência e profissão – pode contribuir para pensar em estratégias de atenção e atendimento dos alunos com deficiência e outras necessidades educacionais especiais nos diferentes níveis de ensino, engendrando ações mais focadas nos aspectos educacionais e em seus processos interativos, superando enfoques individualistas e restritos ao modelo clínico (Mattos; Nuernberg, 2010).

As concepções teórico-metodológicas que norteiam a prática profissional no campo da psicologia educacional são diversas, conforme as perspectivas da psicologia enquanto área de conhecimento, e visam compreender as dimensões subjetivas do ser humano no âmbito acadêmico. De acordo com o Catálogo Brasileiro de Ocupações (CBO, 2010), algumas das temáticas de estudo, pesquisa e atuação profissional no campo da psicologia educacional são: pesquisa, diagnóstico e intervenção psicopedagógica; estudo dos educadores e do educando em relação ao sistema educacional (avaliação institucional), e planejamento e execução de pesquisas relacionadas à compreensão do processo de ensino e aprendizagem.

A nossa compreensão é que, na educação, o atendimento clínico não pode se sobrepor ao atendimento educacional. Em relação à nossa análise, no caso do NOD que desenvolve terapias, há que considerar o público que as recebe, isto é, os acadêmicos que possuem problemas psíquicos, ansiedade, depressão, bipolaridade, entre outras condições. Entendemos que esses estudantes necessitam desse atendimento, porém, no intuito de desvincular o cunho clínico do educacional, o ideal é que este seja realizado pelo psicólogo e tenha como objetivo avaliar a indicação de procedimentos educacionais especiais em razão da condição especial vivenciada. Assim, é preciso que seja voltado à análise da queixa do aluno e sua relação com o ambiente universitário, buscando minimizar as barreiras físicas, metodológicas e/ou atitudinais na comunidade universitária.

Para ilustrar essas condutas, apresentamos o exemplo do Núcleo de Apoio Psicopedagógico da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. De acordo com Siluk, Pozobon e Pavão (2014), o núcleo estabeleceu metas de funcionamento, caracterizadas principalmente por seu caráter educacional. Segundo as autoras, o núcleo oferece atendimentos de caráter psicopedagógico que visam identificar eventuais dificuldades ou

problemáticas do aluno para, em seguida, orientá-los quanto a aspectos relacionados a hábitos de estudo, aconselhamento profissional e encaminhamento para avaliação. A proposta é contribuir para o desenvolvimento e adaptação acadêmica, facilitando a integração no contexto universitário.

A materialização da inclusão passa pela constituição de uma rede colaborativa de apoio. Sobre isso, identificamos que o NOD possui parceria formal com o Instituto Essence de Psicologia aprovado pela PRG – UEG e, informalmente, com o Centro de Atenção Psicossocial – CAPS, VidAtiva, Espaço Psicopedagógico Eliane Monteiro, Ambulatório de Psiquiatria da UniEvangélica, Clínica Escola de Psicologia da Faculdade Anhanguera e com profissionais médicos e psicólogos autônomos. Isso foi confirmado pelo professor regente 2 do campus 1, quando elogiou o trabalho das integrantes do núcleo, destacando que elas têm atendido, orientado e encaminhado para cursos, além de estabelecer parcerias. Ele ressaltou que o núcleo busca entidades parceiras para realizar atendimentos, e muitas vezes esse trabalho é fruto da própria iniciativa do grupo<sup>18</sup>.

Esse fato denota que muitas ações do núcleo dependem mais do voluntarismo de membros da equipe do que do espírito público que pactua as atividades. Essa situação não condiz com os objetivos do serviço público. Embora o voluntarismo dos membros da equipe possa ser louvável, ele não deve substituir o compromisso e a responsabilidade das instituições públicas em garantir a qualidade e a segurança dos serviços oferecidos. Além disso, é crucial reconhecer que as parcerias podem representar riscos para a segurança do programa e dos profissionais envolvidos, especialmente quando se trata de instituições privadas que podem ter interesses comerciais.

Em relação ao NAPS, o núcleo mantém parceria com a rede municipal de educação e com o Instituto Federal Goiano – *Campus Iporá*. Isso também foi confirmado em entrevista; no entanto, observamos que estas não foram firmadas formalmente como no NOD. O professor de apoio do *campus 2*, afirmou que o município sempre foi muito aberto às solicitações do núcleo. Eles já conseguiram vagas para fonoaudiologia e assistência social, tanto para alunos do município quanto de outros municípios. Ele destacou que a comunicação sempre foi boa, resultando em bons resultados, e que o

---

<sup>18</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 23 de abril de 2019, na cidade de Anápolis/Goiás.

núcleo também está sempre de portas abertas para ajudar quando necessário. Além disso, ele observou que essa relação se fortalece ao longo do tempo, dependendo das demandas<sup>19</sup>.

Outro aspecto importante a ser registrado e que percebemos que deve ser padronizado enquanto política institucional refere-se à conquista do direito de participação dos núcleos locais nos colegiados dos cursos. Os dados da pesquisa apontam que o NOD participa dos colegiados quando solicitado e o NAPS participa de todos os colegiados, mas, para isso, segundo a professora entrevistada, primeira coordenadora do núcleo, este teve que fazer um processo de conscientização perante a equipe gestora e coordenação, demonstrando que a participação seria de grande relevância para se fortalecer a inclusão no campus, mediante a colaboração de todos os envolvidos no processo. De acordo com o relato da professora regente 1 do *campus 2*, eles enfrentaram um processo de convencimento para serem incluídos nos colegiados. Por exemplo, mesmo que o voto do intérprete não seja considerado válido nesses colegiados, eles realizaram um esforço para que fossem convidados a participar das reuniões. Eles acreditavam que a presença dos intérpretes poderia oferecer orientações valiosas sobre como lidar com alunos com deficiência. Esse processo foi implementado nos colegiados dos cursos de Geografia, Letras e História<sup>20</sup>.

O depoimento reforça a urgência em se pensar e articular medidas que enaltecem a importância do trabalho colaborativo na universidade e, particularmente, na interface dos núcleos locais com o ensino comum nas salas de aula, se atentando à inclusão como responsabilidade de todos.

O trabalho colaborativo é um “aspecto fundamental no processo de construção e transformação coletiva para possibilitar uma educação que considere as diferenças e possibilite avanços na aprendizagem dos professores e alunos” (Bedaque, 2014, p. 50). Assim, requer uma dedicação por parte de cada componente do grupo (seja equipe escolar/educação básica, seja corpo docente/ensino superior), além da (co)responsabilização entre todos os envolvidos. Sentimos essa necessidade em algumas considerações dos participantes da pesquisa. O professor regente 1 do *campus 1* relata

---

<sup>19</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 21 de maio de 2019, na cidade de Iporá, Goiás.

<sup>20</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 21 de maio de 2019, na cidade de Iporá, Goiás.

que a importância do núcleo local é alta, mas que o diálogo com os professores, com os coordenadores, com a gestão do *Campus* e com a família precisa ser fortalecido. O mesmo participante da pesquisa pontua que sem um diálogo mais amplo, apenas o núcleo não seria capaz de identificar soluções para reduzir algumas dificuldades<sup>21</sup>.

O depoimento enuncia a importância de se concretizar a inclusão como um projeto coletivo não apenas dos núcleos locais ou dos profissionais, ou da família. Esse projeto “consiste na ação conjunta de todos os envolvidos no processo educativo, com a finalidade de assegurar uma educação de qualidade para todos” (Santos, 2017, p. 114). Se o projeto visa uma educação de qualidade para todos, a inclusão precisa ser também interesse de todos, como elucida a intérprete de Libras 1 do *campus* 2, quando expressa a crença de que é importante que os professores demonstrem interesse na área da inclusão. Por exemplo, sugeriu que seria ideal a participação dos professores em um grupo de estudos, pois entendia que quanto mais participação houvesse, maiores seriam as chances de envolvimento e colaboração de todos.<sup>22</sup>

Observamos que o trabalho colaborativo é um desafio muito grande, pois exige consciência e envolvimento para além das áreas de interesse. A inclusão deve ser interesse de todos, independentemente da linha de pesquisa. Além disso, o trabalho em equipe deve fundamentar as ações para uma prática voltada ao atendimento da diversidade: “[...] o trabalho em equipe é fundamental para que os alunos e professores tenham metas claras de ação” (Siluk; Pozobon; Pavão, 2014, p. 29). Quando os participantes do processo educativo reconhecem os benefícios do trabalho colaborativo, as oportunidades de sucesso na inclusão escolar são ampliadas.

---

<sup>21</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 23 de abril de 2019, na cidade de Anápolis/Goiás.

<sup>22</sup> Entrevista de pesquisa concedida em 21 de maio de 2019, na cidade de Iporá, Goiás.

## Considerações finais

A pesquisa teve como ponto de partida a modalidade de Educação Especial no ensino superior, mais especificamente a abordagem do AEE na UEG, através dos núcleos locais NAPS e NOD, com o objetivo de investigar a atuação destes para a acessibilidade na promoção e garantia da Educação Especial através da oferta do AEE na UEG.

Durante o estudo, observamos que o AEE representa um relevante serviço para a Educação Especial, abrangendo uma variedade de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados de forma institucional. O suporte é oferecido de maneira complementar ou suplementar à formação dos estudantes e, na tese defendida por nós, deve ser integrado à infraestrutura básica da universidade em todas as suas unidades/*campi*.

Os dados revelam que os dois núcleos locais pesquisados oferecem possibilidades de oferta e garantia da Educação Especial na dimensão do AEE, porém, com déficits e desafios a serem superados. Os núcleos precisam ser ampliados e aperfeiçoados, contudo, mesmo diante de dificuldades, são fundamentais dentro dos *campi* porque oferecem suporte e atendimento aos acadêmicos e desenvolvem ações que contribuem com a inclusão, como disponibilização de recursos materiais específicos, orientações aos docentes e demais funcionários, oferta de cursos, realização de grupos de estudos, entre outros.

O estudo também demonstra que, para satisfazer o perfil do AEE em nível de excelência, o aspecto educacional deve se sobrepôr ao aspecto clínico dos atendimentos nos núcleos; as ações dos profissionais devem engendrar orientações focadas nos processos educacionais interativos, e não terapêuticos; e o trabalho colaborativo dos núcleos com interface ao ensino comum nas salas de aula deve ser aprimorado.

Dessa forma, novas pesquisas podem também abrir espaço para a busca de um corpo teórico-metodológico que forneça maiores condições de se pensar no direito ao AEE pela mediação dos Núcleos Locais da UEG, a fim de se fundamentar para que estes adquiram um saber/fazer que oriente sua organização e funcionamento como lócus do AEE a fim de contribuir para a inclusão no espaço acadêmico.

## Referências

ALCOBA, Susie de Araújo Campos. **Estranhos no ninho**: a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp. 2008. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Educação Inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2006.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Por uma prática colaborativa no AEE**: atendimento educacional especializado. Curitiba: Appris, 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, 2002. (Caio Tácito – Organizador, v. 7).

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) . Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 14 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 14 abr. 2018.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 4/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 17, 5 out. 2009.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações**: CBO – 2010. 3. ed. Brasília, DF: MTE: SPPE, 2010.

DALLA DÉA, Vanessa Helena Santana; OLIVEIRA, Ana Flavia Teodoro de Mendonça; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Uma análise do perfil dos núcleos de acessibilidade das universidades públicas federais da região centro-oeste. **Revista**

**Educação Especial em Debate**, Vitória, v. 2, n. 05, p. 96-113, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/20984>. Acesso em: 26 abr. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.  
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**. São Paulo: Moderna, 2010.

MATTOS, Laura Kemp de; NUERNBERG, Adriano Henrique. A intervenção do psicólogo em contextos de Educação Especial na grande Florianópolis. **Rev. Bras. Educ. Espec.** Marília, v. 16, n. 2, p. 197-214, maio/ago. 2010.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; ARAÚJO, Eliana Rodrigues. Núcleos de acessibilidade nas universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, p. 57-66, 2018. Número especial.

OLIVEIRA, Cassia Carolina Braz de; MANZINI, Eduardo José. Encaminhamento e perfil do público-alvo da educação especial de uma sala de recursos multifuncionais: estudo de caso. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 559-576, out./dez. 2016.

PEREIRA, Josenilde Oliveira; CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Núcleos de acessibilidade: expressão das políticas nacionais para a educação superior**. Curitiba: Appris, 2018.

SANTOS, Thiffanne Pereira dos. **Educando na diversidade: a questão da sala de recursos multifuncionais**. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2017.

SILUK, Ana Cláudia Pavão; POZOBON, Luciane Leoratto; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. Ações e perspectivas para o atendimento educacional especializado no ensino superior. In: SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.). **Atendimento educacional especializado: processos de aprendizagem na universidade**. Santa Maria: Laboratório de pesquisa e documentação – CE. Universidade Federal de Santa Maria: UFSM, 2014. p. 25-42.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS. Congregação Universitária. **Resolução Congregação CSEH 001/2015**. 12 de dezembro de 2015. Aprova Regimento do CAMPUS Anápolis de Ciências Socioeconômicas. Anápolis: UEG 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. CÂMPUS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS DE ANÁPOLIS. Coordenação de Geografia. **Projeto de Acompanhamento Acadêmico Discente: PAAD**, UEG: Anápolis: UEG, 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. CÂMPUS IPORÁ. Núcleo de Apoio Psicossocial – NAPS. **Regulamento do núcleo de apoio psicossocial** – NAPS. Iporá: UEG, 2014.

ZERBATO, Ana Paula; VILARONGA, Carla Ariela Rios; SANTOS, Jéssica Rodrigues. Atendimento educacional especializado nos Institutos Federais: reflexões sobre a atuação do professor de educação especial. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 27, e0196, p. 319-336, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/nccRhD3yhzFM8HwjGjvYCdv/abstract/?lang=pt> Acesso em: 05 maio 2024.

Recebido em: 06/08/2023  
Revisões requeridas: 02/04/2024  
Aprovado em: 25/05/2024

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE  
Revista Linhas  
Volume 25 - Número 58 - Ano 2024  
[revistalinhas@gmail.com](mailto:revistalinhas@gmail.com)