

**A AMBIGUIDADE NA FUNÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO (AEE) NO ENSINO SUPERIOR:** um desafio de interpretação
legislativa ou um impasse na construção de uma docência inclusiva?

**AMBIGUITY IN THE FUNCTION OF SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES
(AEE) IN HIGHER EDUCATION:** a challenge of legislative interpretation or an
impasse in the construction of inclusive teaching?

**AMBIGÜEDAD EN LA FUNCIÓN DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS
ESPECIALIZADOS (EEE) EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:** ¿Un desafío de
interpretación legislativa o un impasse en la construcción de una enseñanza inclusiva?

Marcela Luzio Ferreira Moquiuti¹
Antonia Cristina Rocha Fioravante²
Luiz Antonio Piesanti³

RESUMO:

Este artigo investiga as lacunas legislativas que envolvem a definição das funções do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Ensino Superior, reconhecido como um serviço complementar e suplementar ao ensino regular, e os reflexos dessas indefinições na prática inclusiva das universidades brasileiras. Embora a legislação vigente estabeleça esse caráter, a ausência de delimitações claras sobre as responsabilidades dos profissionais envolvidos tem gerado interpretações diversas e desafios institucionais. Essa ambiguidade, associada às particularidades das instituições e à complexidade das demandas dos estudantes com deficiência, levanta questões cruciais sobre a efetividade das políticas inclusivas. A partir da análise crítica das normativas e do contexto acadêmico, o artigo propõe reflexões sobre a necessidade de uma regulamentação mais precisa e de estratégias formativas que promovam a

¹ Mestra em Educação; UEMS; Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PROFEDUC); Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4893-238X>; E-mail: marcelalistur@gmail.com.

² Doutoranda em Educação; UEMS; Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PROFEDUC); Grupo de Pesquisa: “Grupo de Estudos e Pesquisa Sociedade História e Educação/GEPSE”; Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-7464-0679>; E-mail: antoniafioravante89@gmail.com.

³ Doutorando em Estudos de Linguagens; UFMS; Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL); Grupo de Pesquisa: “Ainda o romantismo, nosso contemporâneo?”; Bolsista CAPES/CNPq. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5701-9050>; E-mail: luiz.piesanti@ufms.com.br.

colaboração interdisciplinar, essenciais para que o AEE cumpra seu papel de forma integrada e qualificada no Ensino Superior.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Educação Inclusiva. Educação Especial. Educação de nível superior. Legislação.

ABSTRACT:

This article investigates the legislative gaps surrounding the definition of the functions of Specialized Educational Assistance (AEE) in Higher Education, recognized as a complementary and supplementary service to regular teaching, and the impact of these ambiguities on inclusive practices in Brazilian universities. Although current legislation establishes this role, the lack of clear delineation of the responsibilities of involved professionals has led to diverse interpretations and institutional challenges. This ambiguity, combined with institutional particularities and the complexity of the needs of students with disabilities, raises crucial questions about the effectiveness of inclusive policies. Through a critical analysis of regulations and the academic context, the article reflects on the need for more precise regulation and formative strategies that promote interdisciplinary collaboration, essential for AEE to fulfill its role in an integrated and qualified manner in Higher Education.

Keywords: Specialized Educational Assistance. Inclusive Education. Special Education. Higher Education. Legislation.

RESUMEN:

Este artículo investiga las lagunas legislativas que rodean la definición de las funciones del Atendimiento Educacional Especializado (AEE) en la Educación Superior, reconocido como un servicio complementario y suplementario a la enseñanza regular, y el impacto de estas ambigüedades en las prácticas inclusivas de las universidades brasileñas. Aunque la legislación vigente establece este rol, la falta de una delimitación clara de las responsabilidades de los profesionales involucrados ha generado diversas interpretaciones y desafíos institucionales. Esta ambigüedad, junto con las particularidades institucionales y la complejidad de las necesidades de los estudiantes con discapacidad, plantea cuestiones cruciales sobre la efectividad de las políticas inclusivas. A partir de un análisis crítico de las normativas y el contexto académico, el artículo reflexiona sobre la necesidad de una regulación más precisa y de estrategias formativas que promuevan la colaboración interdisciplinaria, esenciales para que el AEE cumpla su papel de manera integrada y calificada en la Educación Superior.

Palabras clave: Atención Educativa Especializada. Educación Inclusiva. Educación Especial. Educación Superior. Legislación.

INTRODUÇÃO

A inclusão educacional é uma pauta central no debate sobre o Ensino Superior brasileiro, especialmente no que se refere à garantia do acesso, permanência e sucesso acadêmico de pessoas com deficiência (PCD). O Atendimento Educacional Especializado (AEE), previsto na Constituição Federal de 1988, na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), constitui-se como um serviço de caráter suplementar e complementar, destinado a eliminar barreiras no processo de escolarização, assegurando aos estudantes público-alvo da educação especial as condições necessárias para seu desenvolvimento acadêmico em equidade de oportunidades.

O conceito de suplementação, conforme estabelecido na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e reafirmado pelo Decreto nº 7.611/2011, refere-se ao conjunto de serviços e recursos disponibilizados pelo AEE que não substituem o ensino regular, mas suplementam e potencializam o processo de aprendizagem, oferecendo apoio pedagógico específico às necessidades do estudante com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Isso significa que o AEE não é um ensino paralelo, mas uma ação articulada com o currículo comum, focada na eliminação de barreiras pedagógicas.

Nesse contexto, o termo integração surge historicamente como uma prática anterior à concepção de inclusão. A integração, predominante até os anos 1990, pressupunha que o estudante com deficiência deveria se adaptar ao sistema escolar. Essa lógica está superada na legislação atual, que prioriza a inclusão, entendida como a reorganização do sistema educacional para atender a todos, considerando as singularidades dos sujeitos. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) rompe com o paradigma da integração, ao estabelecer, em seu artigo 28, que a educação

deve ocorrer “preferencialmente na rede regular de ensino”, garantindo “acessibilidade, recursos de tecnologia assistiva e adaptações razoáveis”, promovendo o direito à convivência, à participação e ao aprendizado.

No entanto, devido à generalidade das diretrizes legais, a função do Professor do Atendimento Educacional Especializado (PAEE) é, muitas vezes, ambígua, o que leva a uma variedade de interpretações e práticas nas instituições de ensino superior. Conforme o Decreto nº 7.611/2011 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, o professor de AEE é o profissional responsável por identificar as barreiras à aprendizagem, elaborar e desenvolver o Plano Educacional Individualizado (PEI) em consonância com as habilidades necessárias para que o acadêmico progride no curso, selecionar recursos e instrumentos didáticos bem como metodologias a serem empregadas, articulando junto ao professor regente as estratégias a serem utilizadas para a eficácia no ensino daquele estudante – lembrando ainda da realidade deste e da estrutura oferecida pela instituição. Sua atuação ocorre em articulação com os professores da sala comum, ou regente, mas não substitui as práticas pedagógicas desses docentes.

A atuação do PAEE diferencia-se da atuação do profissional de apoio escolar, previsto no artigo 3º do Decreto nº 7.611/2011 e reafirmado no artigo 3º da Lei Brasileira de Inclusão (LBI). O profissional de apoio tem como função prestar apoio nas atividades de alimentação, higiene, locomoção e outras demandas que garantam a autonomia e segurança do estudante com deficiência. Importa salientar que o profissional de apoio não exerce função pedagógica, sendo seu papel voltado ao suporte nas atividades da vida diária e na promoção da participação do estudante nas atividades escolares.

Apesar dos avanços normativos — como o Decreto nº 7.611/2011, a Lei nº 13.409/2016, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) — persistem desafios significativos no contexto do Ensino Superior, especialmente pela ausência de regulamentações específicas que orientem, de forma clara e objetiva, a atuação do Professor de Atendimento Educacional Especializado

(PAEE) nas universidades, bem como sua relação colaborativa com os docentes das disciplinas regulares.

Essa indefinição normativa e a falta de diretrizes claras contribuem para a existência de práticas heterogêneas entre instituições, que ora tratam o AEE como um apoio pontual e técnico, ora como um suporte mais direto e constante ao professor regente. Além disso, questões estruturais, como a precarização das relações de trabalho, a inexistência de processos seletivos estáveis e a descontinuidade dos vínculos profissionais, também agravam as imprecisões na delimitação das atribuições desses profissionais.

A legislação brasileira incentiva uma educação inclusiva; entretanto, não especifica de forma clara os procedimentos para a colaboração entre os profissionais envolvidos, o que compromete a consistência e a eficácia na aplicação das práticas inclusivas (Decreto nº 7.611/2011). É necessário compreender o papel do PAEE no ensino superior, considerando suas atribuições e limitações, bem como discutir a necessidade de formação pedagógica inclusiva para os docentes universitários.

No âmbito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), a Deliberação CE/CEPE-UEMS nº 312/2020 define o AEE como um serviço especializado que deve complementar, e não substituir, as práticas docentes, reafirmando sua natureza suplementar, alinhada às diretrizes da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que estabelece normas operacionais para o AEE na educação básica. No entanto, mesmo com essas normativas, ainda se observa uma fragilidade na definição dos papéis e das responsabilidades entre o PAEE e o professor regente no contexto universitário.

Diante desse cenário, este estudo explora as lacunas legislativas que levam à ambiguidade na função do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no âmbito do Ensino Superior, e analisa como essas questões impactam na prática inclusiva educacional.

A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR

A educação inclusiva no Brasil tem avançado significativamente nas últimas décadas, especialmente com a consolidação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica. A legislação estabelece diretrizes que asseguram o acesso e a permanência de estudantes com deficiência (PCD) e com TGD em ambientes educacionais adaptados às suas necessidades, promovendo a equidade desde os primeiros anos de escolarização.

No entanto, apesar dos avanços normativos, quando se trata de Ensino Superior, a implementação do AEE nessa etapa ainda apresenta desafios, sobretudo no que tange à delimitação de responsabilidades entre os diferentes profissionais educacionais. Embora a legislação brasileira forneça uma base sólida para a inclusão nas universidades, ainda há ambiguidades quanto a sua aplicação efetiva.

A Constituição Federal de 1988 define a educação, em seu artigo 205, como um direito fundamental de todos e reforça, no artigo 208, inciso III, a obrigatoriedade do Estado de prover AEE para PCD, preferencialmente no sistema de ensino regular. Complementando essa base constitucional, a LDBEN (1996) estabelece que a educação especial deve ser ofertada em todos os níveis de ensino, incluindo o superior. O artigo 58 da LDBEN (1996) classifica a educação especial como modalidade destinada às PCD, prevendo currículos e métodos pedagógicos adaptados. O artigo 59 dessa lei determina que os sistemas de ensino garantam recursos e organização específicos para atender a esses estudantes de forma inclusiva e adequada.

O Decreto nº 3.298/1999 também é um marco importante ao regulamentar a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, enfatizando o direito ao AEE e a importância de um ambiente educacional inclusivo, que utilize métodos e recursos adaptados. Partindo desse decreto, tem-se como iniciativa estatal o *Programa de Acessibilidade na Educação Superior - Incluir* (Brasil, 2006), que visa a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior nas IFEs e apoia a

implementação de serviços de AEE nessas instituições, contribuindo para a expansão e qualificação das práticas inclusivas no âmbito universitário.

Em 2008, o Ministério da Educação lançou a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* – lançada em 2008 pelo Ministério da Educação, orientando que o AEE ofereça serviços, recursos e estratégias que possibilitem a plena participação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades / superdotação (AH/SD) em todos os níveis de ensino.

Em consonância, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, reforça em seu artigo 3º que “a educação especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional”. Embora seja um documento voltado para a educação básica, essa resolução pode servir como importante referência para a discussão sobre a função do professor do AEE no Ensino Superior.

No que tange ao Ensino Superior, o Decreto nº 7.611/2011 amplia a oferta do AEE para todas as etapas de ensino, exigindo que o serviço se articule com as políticas públicas para promover a inclusão. Esse decreto define que o AEE deve garantir a participação e a aprendizagem de PCD, buscando eliminar barreiras no ambiente educacional.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146/2015, reforça os direitos das PCD à educação superior. No artigo 28, inciso XIII, o Estatuto determina que as instituições de Ensino Superior adotem práticas inclusivas, incluindo a adaptação curricular e a acessibilidade arquitetônica, além de assegurar a formação de profissionais capacitados para atender esses acadêmicos. Conforme o Art. 30 da Lei nº 13.145/2015, deve-se adotar as seguintes medidas:

- III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
- V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa [...] (Brasil, 2015).

A Lei nº 13.409/2016 complementa esse quadro ao prever a reserva de vagas para PCD em instituições federais de Ensino Superior e técnico de nível médio, ampliando o acesso desses estudantes à educação superior. Além disso, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE), determina que os sistemas de ensino matriculem todos os alunos – abarcando os com necessidades especiais – com a garantia das condições necessárias para a inclusão e o AEE. O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, também reforça essa obrigatoriedade ao estabelecer metas para a universalização do acesso de estudantes com deficiência à educação e ao AEE, destacando a formação continuada de professores para promover uma educação inclusiva e de qualidade.

Por fim, o Decreto nº 9.034/2017 reforça a exigência de que as instituições de Ensino Superior assegurem acessibilidade, adaptação curricular e metodologias inclusivas, garantindo que todos os estudantes com deficiência possam participar plenamente da vida acadêmica. Assim, a legislação brasileira não apenas assegura o direito ao AEE em todos os níveis de ensino, como também promove a inclusão educacional no contexto universitário, estabelecendo diretrizes e metas que buscam eliminar as barreiras para que as PCD possam acessar, permanecer e progredir em suas trajetórias acadêmicas com dignidade e igualdade.

Logo, a legislação brasileira não apenas assegura o direito ao AEE em todos os níveis de ensino, mas também promove a inclusão educacional no Ensino Superior, estabelecendo diretrizes e metas para eliminar barreiras e garantir que as PCD possam

acessar, permanecer e progredir em suas trajetórias acadêmicas com dignidade e equidade. Ressalta-se que apenas a legislação não é suficiente para garantir que o processo inclusivo seja realmente efetivado, pois depende de variáveis que englobam os membros participes desse processo (docentes, gestão, comunidade acadêmica) e estruturais (recursos didáticos, físicos, de acesso). Sasaki (1997) destaca que,

Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. O desenvolvimento das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não como pré-requisito para estas pessoas poderem fazer parte da sociedade, como se elas precisassem pagar “ingressos” para integrar a comunidade (Sasaki, 1997, p. 41).

Deste modo, apesar desse arcabouço normativo robusto, persistem ambiguidades e lacunas que resultam em diferentes interpretações sobre a função do AEE e as responsabilidades do professor regente. A ausência de normativas específicas para o Ensino Superior e a desarticulação entre os documentos que regem o AEE na educação básica e as demandas universitárias tornam o papel do PAEE pouco claro nesse contexto, comprometendo a efetividade das práticas inclusivas. Sem o devido suporte institucional e pedagógico, o AEE corre o risco de se transformar em um mecanismo burocrático, descolado das reais necessidades dos estudantes, reproduzindo, assim, modelos excludentes sob a aparência de inclusão formalizada, porém não efetivada.

A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (PAEE) E DO PROFESSOR REGENTE

A legislação educacional brasileira define o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço suplementar e complementar ao ensino regular, o que significa que não deve substituir as atividades do professor regente. Essa delimitação parte do entendimento de que o profissional do AEE, geralmente formado em licenciatura com especialização em educação especial ou área correlata, não possui formação específica para abranger os conteúdos de todas as áreas do conhecimento

presentes no Ensino Superior, como Engenharia Mecânica, Direito, Psicologia, entre outros. Dessa forma, sua principal atribuição é oferecer suporte pedagógico especializado, por meio de estratégias e recursos de acessibilidade, orientando e colaborando com o professor regente, que é quem detém o domínio do conteúdo específico, para que este adapte o currículo, as metodologias e as avaliações (Brasil, Decreto nº 7.611/2011; Brasil, Lei nº 13.146/2015).

No entanto, não há uma distinção detalhada e prática sobre como essas responsabilidades se dividem no cotidiano acadêmico. Por exemplo, enquanto o PAEE deve oferecer recursos, estratégias e suporte para atender às necessidades específicas de aprendizagem dos acadêmicos com deficiência, o professor regente também precisa adotar práticas inclusivas e ajustar suas metodologias de ensino para apoiá-los em sala de aula regular (Glat; Blanco, 2007). A ausência de diretrizes específicas sobre a colaboração entre esses profissionais pode gerar confusão e sobreposição de responsabilidades.

Estudos, como o de Evaristo, Asnis e Cardoso (2022), demonstram que essa imprecisão não decorre apenas das lacunas na legislação, mas também de fatores estruturais, como a precarização das relações de trabalho, os processos seletivos temporários e a descontinuidade no cargo do profissional do AEE no ensino superior. Essas condições dificultam não só a construção de uma prática colaborativa, mas também o fortalecimento das ações inclusivas de forma contínua e qualificada. Nesse contexto, conforme pontua Carvalho (2004),

A Letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que os garante são as efetivas ações, na medida em que se concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato (Carvalho, 2004, p. 77)

Soma-se a isso a influência da legislação voltada predominantemente para a educação básica, como a Resolução nº 4/2009, que orienta a presença do professor de apoio especializado (PAE) em sala de aula, modelo que não encontra correspondência

direta no ensino superior. Esse descompasso gera, inclusive, questionamentos legítimos por parte dos acadêmicos e dos docentes sobre qual seria, efetivamente, a função do PAEE na universidade e como se estabelece sua articulação com os professores regentes.

Esse acompanhamento durante a educação básica é contrastado ao acompanhamento no nível superior, e há um estranhamento tanto por parte do acadêmico quanto por parte dos professores regentes. Como que esse estudante, que teve acompanhamento dentro de sala de aula durante boa parte da educação básica, agora ficara sob a responsabilidade educacional do professor regente? Qual é a finalidade do PAEE se não a de acompanhar esse acadêmico dentro de sala de aula? São questionamentos do senso comum, porém válidos, uma vez que há um rompimento do modus operandi do AEE entre a educação básica e a de nível superior. Para tanto, cabe retomar o que é exposto na legislação referente à educação de nível superior: ao PAEE cabe conhecer o acadêmico e seus déficits, organizar um plano de ensino individual (PEI) e, em conjunto com a coordenação do curso e professores regentes, traçar estratégias, ensiná-los a usar recursos e instrumentos didáticos, bem como gerenciar meios de interagir de forma assertiva com esses acadêmicos.

Entretanto, a definição do suporte oferecido pelo AEE deve considerar a anamnese inicial e a construção do PEI, o que é fundamental para identificar as reais necessidades do estudante. Em alguns casos, a presença do PAEE em sala de aula deveria ser imprescindível, não apenas para acadêmicos que necessitam de intérprete de Libras ou de transcrição em braile, por exemplo, mas também para aqueles que apresentam déficits que impactam diretamente sua aprendizagem e autonomia acadêmica. Dessa forma, o acompanhamento especializado deve ser planejado de maneira individualizada, a fim de garantir que os recursos e estratégias adotados sejam compatíveis com as demandas específicas de cada estudante. No entanto, a legislação acerca desse atendimento dispõe que ele deve ocorrer no contraturno, nos espaços disponíveis (como salas de recursos, salas de atendimento), mas quem é

pessoa com deficiência não o deixa de ser no turno regular e os professores regentes sem a devida formação não estão aptos para o processo de inclusão desse acadêmico.

A generalidade das políticas públicas e leis, como o Decreto nº 7.611/2011 e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), são abrangentes e focam mais nos objetivos de inclusão e acessibilidade do que em uma operacionalização detalhada. Isso significa que, embora definam que o AEE deve garantir condições de participação e aprendizado, eles não especificam com clareza o papel do professor do AEE em comparação ao professor regente. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), por exemplo, menciona a necessidade de adaptar o currículo e proporcionar um ambiente acessível, mas não especifica exatamente como o PAEE e o professor regente devem cooperar e compartilhar essas tarefas.

O outro fator é a complexidade das necessidades dos acadêmicos. Os estudantes que recebem o AEE têm necessidades diversas e multifacetadas, que, muitas vezes, exigem estratégias específicas e personalizadas. A legislação determina que o PAEE deve identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos para eliminar barreiras, mas não oferece detalhes sobre até onde vai essa responsabilidade e quando o professor regente deve assumir. A legislação não contempla totalmente a complexidade de todas as necessidades educacionais e como o PAEE e o professor regente podem abordá-las em conjunto.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR

Como visto até aqui, tanto a LDBEN nº 9.394/1996 quanto legislações específicas da Educação Especial, como o Decreto nº 6.571/2008, o Decreto nº 7.611/2011, a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão – LBI) e a Resolução nº 4/2009, reforçam o direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, assegurando, entre outros aspectos, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço complementar e não substitutivo ao ensino regular (Brasil, 1996; 2008; 2011; 2015).

Em 2005, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), instituiu o *Programa Incluir*, cujo objetivo foi apoiar as Instituições de Ensino Superior (IES) na implantação de núcleos de acessibilidade, fomentando ações que promovessem a permanência de estudantes com deficiência, bem como a estruturação de serviços de AEE no Ensino Superior, sendo este programa um marco importante na consolidação das políticas inclusivas nas universidades públicas (Brasil, 2006).

Cada Instituição de Ensino Superior (IES) tem suas próprias práticas, recursos e cultura organizacional. A legislação brasileira permite que as instituições definam o funcionamento do AEE conforme suas especificidades, o que pode levar a interpretações variadas sobre os papéis e as responsabilidades dos profissionais envolvidos. O AEE no Ensino Superior não apresenta um modelo único de funcionamento, sendo estruturado de maneira diversa entre as instituições. Essa heterogeneidade reflete não apenas as condições materiais, mas também as concepções pedagógicas adotadas, a formação dos profissionais envolvidos e as políticas internas de cada universidade. Estudos como os de Evaristo, Asnis e Cardoso (2022) e Pinto, Garcia e França (2020) revelam que, enquanto algumas instituições compreendem o AEE como um suporte mais técnico, outras o estruturam como um acompanhamento contínuo e articulado às atividades pedagógicas regulares.

Essas constatações também se confirmam em pesquisas recentes que analisaram a práxis do AEE nas universidades brasileiras. Morgado (2017) demonstrou que, apesar dos avanços normativos, estudantes com deficiência continuam enfrentando barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas, revelando uma implementação desigual das políticas inclusivas nas instituições. Okubo (2017), por sua vez, identificou que as ações de acessibilidade, tanto em instituições públicas quanto privadas, ainda são insuficientes, fragmentadas e, muitas vezes, desarticuladas das demandas reais dos estudantes.

Souza (2018) destacou que, embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) tenha sido um marco, sua efetivação no contexto do ensino superior, como no caso da UFPI, é atravessada por desafios estruturais, escassez de recursos, e lacunas na formação docente. Pinto (2018) reforça esse quadro ao analisar os Projetos Pedagógicos da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que, apesar das exigências legais, ainda carecem de uma incorporação efetiva das diretrizes inclusivas.

No campo jurídico, Oliveira (2020) revela que, em grande parte das decisões judiciais envolvendo acessibilidade no ensino superior, o Poder Judiciário tem priorizado argumentos de natureza administrativa, em detrimento dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, evidenciando a fragilidade do sistema na efetivação desses direitos. Corroborando esse cenário, Mendonça (2019) analisou a experiência da UFES e constatou que, embora haja núcleos de acessibilidade ativos, a comunicação interna sobre as políticas inclusivas é deficiente, e a formação dos docentes ainda não contempla adequadamente as práticas inclusivas.

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), conforme a Deliberação nº 312/2020, adota uma abordagem institucionalizada e inclusiva para a educação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, integrando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todos os níveis, inclusive no ensino superior. Sua estrutura busca garantir o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico desses alunos por meio da eliminação de barreiras à participação plena (UEMS, 2020).

Considerando as especificidades de cada instituição, a UEMS define o AEE como um conjunto de estratégias pedagógicas e de acessibilidade organizadas institucionalmente, podendo ocorrer de forma contínua ou pontual, conforme as necessidades de cada estudante. Essa flexibilidade favorece a adaptação ao contexto institucional, embora reforce o desafio de manter práticas padronizadas que atendam às particularidades de cada acadêmico (UEMS, 2020).

A Divisão de Inclusão e Diversidade (DID), vinculada à Pró-Reitoria de Ensino (PROE), é responsável por planejar, executar, supervisionar e avaliar os serviços de apoio. Também atua na adaptação curricular e na oferta de acessibilidade, apoiando o professor regente, que pode contar com um professor especializado para elaborar o Plano Educacional Individualizado (PEI), conforme o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (UEMS, 2020).

Portanto, o caso da UEMS demonstra como uma instituição de ensino superior pode articular o AEE dentro de sua estrutura e regulamentação interna, respondendo às necessidades educacionais de seus estudantes e, ao mesmo tempo, enfrentando o desafio de manter práticas uniformes. A possibilidade de personalização e adaptação dos serviços de AEE ao contexto institucional reflete a flexibilidade permitida pela legislação e a importância de uma abordagem personalizada para o desenvolvimento integral do acadêmico.

Embora o papel da DID e do AEE seja de fundamental importância para o suporte educacional de acadêmicos com deficiência, o aumento contínuo desse público no Ensino Superior impõe desafios significativos à sustentabilidade do modelo. A contratação de professores especializados para atender individualmente a cada aluno se torna inviável em termos financeiros e operacionais, sobrecarregando a máquina pública e exacerbando os limites orçamentários. A realidade orçamentária limita a capacidade das universidades públicas de expandir continuamente seu quadro de profissionais especializados, o que torna imperativo o desenvolvimento de novas estratégias para atender à diversidade de estudantes.

A capacitação dos professores regentes e coordenadores de curso, seja por meio de iniciativas institucionais ou da busca individual por formação continuada, desponta como uma alternativa para a consolidação de práticas inclusivas no Ensino Superior. A implementação de programas de desenvolvimento profissional, cursos específicos de formação continuada e o incentivo à autoinstrução por parte dos educadores seriam, portanto, estratégias fundamentais para que a inclusão seja

efetivamente incorporada às realidades das salas de aula. Assim, a construção de um ambiente educacional verdadeiramente acessível depende não apenas de um esforço coletivo, mas também de uma reflexão crítica acerca das práticas pedagógicas em vigor e as competências dos docentes. Acerca disso, Pimenta (2002) pontua que,

O trabalho docente com o deficiente na contemporaneidade deve combinar estes dois aspectos, o profissional e o intelectual, e para isso se impõe o desenvolvimento da capacidade de reelaborar conhecimentos. Desta maneira, durante a formação inicial, outras competências precisam ser trabalhadas como a elaboração, a definição, a reinterpretação de currículos e programas que propiciam a profissionalização, valorização e identificação do docente (Pimenta, 2002, p. 131-132).

A promoção de competências inclusivas entre todos os professores é uma estratégia que pode mitigar a dependência de um aumento substancial no número de profissionais especializados, cuja contratação em larga escala, dada a realidade orçamentária e estrutural das universidades públicas, revela-se cada vez mais inviável. Contudo, tal abordagem exige que os docentes se empenhem na adaptação de suas práticas e na integração de metodologias inclusivas em suas rotinas – o que não é uma tarefa simples nem amplamente reconhecida em suas especificidades. O desafio está em superar a visão fragmentada da inclusão, que muitas vezes recai sobre a figura do especialista como o único responsável pela adaptação pedagógica, ao invés de compreender a inclusão como uma responsabilidade coletiva e integrada dentro do cotidiano acadêmico.

Faz-se necessário, também, problematizar a formação dos docentes no Ensino Superior, especialmente daqueles oriundos de áreas que não seguem a licenciatura, como o Direito, as Engenharias e a Medicina, por exemplo. Tem-se que, para lecionar no nível superior, o profissional deve ter, no mínimo, a titulação de mestre. O problema, no contexto aqui discutido, é que os programas de pós-graduação (mestrado e doutorado), em sua maioria, estão centrados na especialização técnica e na pesquisa, negligenciando a inclusão de disciplinas que abordem a prática docente, o

desenvolvimento de métodos pedagógicos e, ainda mais crucialmente, as práticas inclusivas (Freitas, Silva, Silva, 2018).

Essa lacuna formativa reflete uma concepção de ensino que privilegia uma abordagem técnica e descontextualizada, voltada para o aprofundamento específico nas áreas do saber, em detrimento da reflexão sobre a natureza pedagógica do ensino. Esse foco restrito acaba por reproduzir métodos tradicionais de ensino, que não contemplam as necessidades de adaptação para uma educação inclusiva, bem como por perpetuar uma formação que desconsidera a pluralidade de estudantes que ingressam no Ensino Superior, sem a devida preparação dos docentes para lidar com essa diversidade.

Em um contexto em que a inclusão é não apenas uma exigência legal, mas uma necessidade ética, social e política, essa carência na preparação docente se torna ainda mais crítica. Professores sem formação em práticas inclusivas enfrentam dificuldades reais para adaptar seus métodos de ensino, elaborar materiais acessíveis e propor avaliações condizentes com as demandas dos estudantes. Isso resulta na reprodução de barreiras atitudinais e pedagógicas, comprometendo tanto o acesso quanto a permanência desses sujeitos no Ensino Superior.

É fundamental que os programas de pós-graduação incluam formação pedagógica obrigatória com foco em práticas inclusivas, para todas as áreas. As universidades também devem oferecer capacitações permanentes, fomentar a reflexão pedagógica e garantir suporte técnico que vá além da atuação isolada da acessibilidade. A construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo exige o comprometimento coletivo de toda a comunidade acadêmica e uma revisão crítica das práticas pedagógicas, indo além da mera regulamentação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Ensino Superior ainda enfrenta desafios importantes quanto à definição de suas atribuições, à ausência de regulamentações específicas e à indefinição do papel dos profissionais envolvidos.

Ainda assim, aqui cabe uma provocação – para futuros estudos: tendo diretrizes que delimitem a função do PAEE e do Professor regente, essa linha imaginaria será respeitada? O PAEE será visto como um dos pares, ou será continuamente sendo visto como “monitor”, “auxiliar” ou atendente pedagógico? Talvez não seja apenas uma questão de regulamentação, mas de conscientização quanto as estruturas que envolvem a carreira docente. Apesar dos avanços legais, como a LBI (Lei nº 13.146/2015), o Decreto nº 7.611/2011 e a LDB (Lei nº 9.394/1996), a legislação permanece genérica, resultando em práticas institucionais fragmentadas e interpretações diversas sobre a corresponsabilidade entre o AEE e o professor regente. Muitas vezes, há sobreposição de funções, desresponsabilização ou sobrecarga de um dos profissionais, o que fragiliza o processo de inclusão.

O AEE é um serviço complementar, voltado à eliminação de barreiras e ao suporte técnico-pedagógico, sem substituir o trabalho do professor regente, que deve adaptar metodologias, materiais e avaliações. A inclusão exige uma atuação colaborativa, consciente e integrada. Entretanto, a efetivação da inclusão não se resume à adoção de medidas pontuais, como adaptações em avaliações ou concessão de tempo extra em atividades. A inclusão demanda constância, método e compromisso diário. É necessário compreender que o estudante com deficiência ou com necessidades específicas não está na universidade para cumprir uma formalidade estatística, mas para exercer seu direito à educação, à formação cidadã e ao desenvolvimento profissional, com vistas à sua inserção qualificada no mundo do trabalho e na sociedade.

Caso contrário, a inclusão corre o risco de se tornar mais uma política de fachada, restrita ao campo do discurso e da formalidade documental, sem efetiva materialização no cotidiano acadêmico. Assim, persistirão práticas excludentes que, somadas às barreiras atitudinais e institucionais, continuarão a produzir a evasão, a marginalização e o fracasso escolar dos estudantes que, embora tenham conquistado o direito ao acesso, seguem enfrentando obstáculos que comprometem sua

permanência e seu êxito na educação superior. Reafirma-se que a efetivação de uma educação inclusiva no Ensino Superior exige mais do que normativas: requer o compromisso ético, político e pedagógico de toda a comunidade acadêmica, aliado a uma gestão institucional que compreenda que inclusão não é um favor, mas um direito social inalienável.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1999.

BRASIL. Edital nº 8. **Programa Incluir**. Diário Oficial da União, n. 126, seção 3, Brasília, DF, 4 jul. 2006, p. 30-31. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=04/07/2006&jornal=3&pagina=30&totalArquivos=120>>. Acesso em: 15 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília/DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Estabelece diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **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). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 29 dez. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 9.034, de 29 de abril de 2017.** Estabelece diretrizes e normas para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência; fortalece as políticas de inclusão; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1º maio 2017. Seção 1, p. 38

CARVALHO, Rosita Édler. **Educação Inclusiva: Com os Pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

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. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v11n1a2022-64913>.

FREITAS, Raquel Magalhães de; SILVA, Rosa Lilia da Silva da Silva Brito; SILVA, Rosa Jussara Bonfim. **A formação docente para a educação especial.** *Revista Educação In Loco*, [S.I.], v. 1, n. 1, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://revistas.icesp.br/index.php/REIL/article/view/5826>. Acesso em: 22 jun. 2025.

GLAT, Rosana; BLANCO, Maria Inês. **A educação inclusiva: contextos e desafios.** São Paulo: Cortez, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O Desafio das Diferenças nas Escolas.** Petrópolis: Vozes, 2011.

MENDONÇA, Gisele Aparecida Mezabarba. **Direito à educação e ensino superior: o caso da Universidade Federal do Espírito Santo – unidade de Alegre. Dissertação** (Mestrado em Ensino, Educação Básica e formação de professores). Universidade Federal do Espírito Santo. 2019.

MORGADO, Liz Amaral Saraiva. **Trajetórias acadêmicas de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Educação especial). Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, UFSCar. 2017.

OKUBO, Vera Lucia Luvizutto. **Educação especial e condições de acessibilidade em instituições de ensino superior público e privado**'. Dissertação (Mestrado Profissional em Odontologia). Centro Universitário Sagrado Coração. 2017.

OLIVEIRA, Ana Carla de. **A educação especial no ensino superior na ótica do judiciário**. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Goiás. 2020.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Ana Cristina de Souza. **A educação especial no ensino superior**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Amazonas. 2018.

PINTO, Renata Lúcia; GARCIA, Regina Célia; FRANÇA, Andréa S. A. O atendimento educacional especializado no ensino superior: reflexões sobre os desafios e possibilidades na perspectiva da inclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, e35, p. 1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X42994>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/42994>. Acesso em: 22 jun. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SANTOS, Tatiana dos; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Política Nacional para a Inclusão no Ensino Superior: uma Revisão da Legislação. **UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.**, Londrina, v. 16, n.3, p. 194-200, 2015

SOUSA, Rafaella Santiago. **O impacto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Ensino Superior**. Dissertação (Mestrado em Ciência Política), Universidade Federal do Piauí. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS). **Deliberação CE/CEPE-UEMS n.º 312, de 30 de abril de 2020**. Dispõe sobre a educação de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação regularmente matriculadas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. 2020.

Data da submissão: 20/04/2025

Data do aceite: 24/06/2025