

CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O PAPEL DO ENSINO SUPERIOR ESPECIFICAMENTE NO CURSO DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO NA VIDA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E AUTISMO.

PATHS TO INCLUSIVE EDUCATION: THE ROLE OF HIGHER EDUCATION, SPECIFICALLY IN THE INFORMATION SYSTEMS PROGRAM, IN THE LIVES OF PEOPLE WITH DISABILITIES AND AUTISM.

Fábio Manoel Caliarí¹
Franceliza Monteiro da Silva Dantas²

RESUMO

O artigo analisa como o curso de Sistemas de Informação, em uma universidade pública de Santa Catarina, contribui para a inclusão de estudantes com deficiência e autismo. Nesse contexto, surge a pergunta norteadora desta investigação, de que forma o curso tem contribuído para a inclusão dessas pessoas? Com base em entrevistas semiestruturadas, a pesquisa busca compreender, a partir das vivências dos próprios alunos, o significado de sua trajetória acadêmica, as relações interpessoais e as barreiras enfrentadas. O estudo confronta políticas de inclusão e práticas cotidianas, propondo caminhos para ambientes mais acessíveis e equitativos. Os resultados mostram que a inclusão ainda está em desenvolvimento e que, muitas vezes, o ônus das adaptações recai sobre o estudante. Aponta-se a urgência de políticas mais efetivas, capacitação docente, suporte contínuo e espaços adequados, reforçando a importância de acolhimento, diálogo e respeito à diversidade.

Palavras-chave: Inclusão educacional, ensino superior, Sistemas de Informação, autismo.

ABSTRACT

The article analyzes how the Information Systems program at a public university in Santa Catarina contributes to the inclusion of students with disabilities and autism. In this context, the guiding question of this investigation arises: in what ways has the program contributed to the inclusion of these individuals? Based on semi-structured interviews, the research seeks to understand, from the students' own experiences, the meaning of their academic journey, interpersonal relationships, and the barriers they face. The study contrasts inclusion policies with everyday practices, proposing pathways toward more accessible and equitable environments. The results show that inclusion is still in progress and that, often, the burden of adaptation falls on the student. The study highlights the urgency of more effective policies, teacher training, continuous support, and adequate spaces, reinforcing the importance of acceptance, dialogue, and respect for diversity..

¹ Doutor em Tecnologia Educativa pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho (IE-UMINHO) Discente do curso de Pós-graduação nível Especialização em Atendimento Educacional Especializado.

² Doutora em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGEL/UFRN)) Docente do curso de Pós-graduação nível Especialização em Atendimento Educacional Especializado.

Key words: Educational Inclusion, Higher Education, Information Systems, Autism.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os debates e as ações voltadas à inclusão educacional têm ganho maior destaque, impulsionados por legislações, políticas públicas e movimentos sociais que buscam garantir o acesso equitativo à educação para todas as pessoas, especialmente aquelas com deficiência e autismo. No contexto do ensino superior, esse movimento tem gerado reflexões profundas sobre o papel das instituições de ensino na construção de ambientes verdadeiramente inclusivos.

Conforme Araújo e Monteiro (2025), a adaptação acadêmica para estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) enfrenta sérios desafios, entre eles, a carência de instrumentos específicos de avaliação e a necessidade de maior preparo docente. Essas constatações, certamente reforçam a importância de práticas pedagógicas adaptadas e acolhimento institucional, evidenciado naturalmente em cursos da área de tecnologia, como o de Sistemas de Informação, apresentam oportunidades singulares de inclusão, mas também revelam desafios específicos que precisam ser enfrentados com responsabilidade e compromisso.

A presença de estudantes com deficiência e autismo no ensino superior tem crescido gradualmente, ainda que acompanhada por obstáculos estruturais, pedagógicos e sociais.

Segundo a Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2024, o número de ingressantes com deficiência quase triplicou entre 2013 (10 435) e 2023 (39 146), embora ainda represente menos de 1 % do total de concluintes no ensino superior público no Brasil. Especificamente em 2023, houve um crescimento de 17% nas matrículas de pessoas com deficiência em instituições de ensino superior (públicas e privadas), totalizando 92.756 alunos, sendo 10 % identificados como portadores de transtorno do espectro autista (TEA).

No contexto catarinense, em 2018, 4,8 % dos estudantes das Universidades Públicas do Estado de Santa Catarina, declararam possuir alguma deficiência; desse total, 87 eram portadores de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), uma categoria que inclui o TEA (CAE-UFSC, 2024).

No cenário dos cursos de tecnologia, onde predominam metodologias técnicas e conteúdos densos, a necessidade de adaptações e de um ambiente acolhedor torna-se ainda

mais evidente. A inclusão efetiva demanda mais do que o acesso físico aos espaços: requer práticas pedagógicas adaptadas, sensibilização da comunidade acadêmica e políticas institucionais que dialoguem com as necessidades reais desses estudantes.

Nesse contexto, emerge o seguinte problema de pesquisa: "De que forma o curso de Sistemas de Informação no ensino superior tem contribuído para a inclusão de pessoas com deficiência e autismo?". A investigação dessa questão torna-se fundamental para compreender não apenas as barreiras enfrentadas, mas também os avanços e potencialidades do curso na promoção de uma educação superior mais equitativa e inclusiva.

O objetivo geral deste artigo é investigar a contribuição do curso de Sistemas de Informação na inclusão de pessoas com deficiência e autismo, a partir de suas vivências acadêmicas. Para alcançar esse propósito, estabelecem-se algumas metas específicas de diálogos, sendo: compreender as experiências de estudantes com deficiência e autismo no curso, identificar barreiras e desafios enfrentados no ambiente acadêmico e analisar a percepção dos estudantes sobre as relações com colegas e professores.

2. PARA ALÉM DA LEGISLAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM AUTISMO NA UNIVERSIDADE

A educação inclusiva é um conceito que vai além da simples integração física de estudantes com deficiência no ambiente universitário. Conforme Moll (2021), trata-se de um compromisso ético, político e pedagógico com a equidade, o respeito às diferenças e a valorização da diversidade humana. Fundamentada em princípios como a igualdade de oportunidades, a não discriminação e o direito à aprendizagem, a educação inclusiva se apoia em marcos legais importantes no cenário brasileiro, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. (BRASIL, 2015; MEC, 2008). Ambos reforçam o dever das instituições de ensino de garantir acessibilidade em todas as suas dimensões, como por exemplo, arquitetônica, comunicacional, atitudinal, pedagógica e tecnológica.

A acessibilidade, nesse contexto, não se restringe à eliminação de barreiras físicas, mas inclui também a adaptação de currículos, recursos didáticos e estratégias de ensino. Em cursos do ensino superior, especialmente nas áreas tecnológicas, essa necessidade se torna ainda mais evidente, uma vez que muitos conteúdos dependem do domínio de linguagens técnicas, softwares específicos e habilidades lógicas. Promover acessibilidade nesses espaços

exige um olhar sensível à diversidade dos estudantes e um compromisso institucional com práticas verdadeiramente inclusivas.

2.1. Inclusão de Pessoas com Deficiência e Autismo

A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior é uma conquista recente e ainda em construção. No caso de indivíduos dentro do espectro autista, essa inclusão carrega nuances próprias, relacionadas às formas distintas de comunicação, interação social e processamento sensorial.

Estudantes com deficiência intelectual, física, visual ou auditiva, assim como aqueles diagnosticados com transtorno do espectro autista (TEA), enfrentam uma série de desafios durante sua trajetória acadêmica. Isso vai desde o acesso inicial ao ensino superior até a permanência e conclusão do curso. Apesar dos avanços legislativos e da crescente sensibilização social, ainda persistem práticas excludentes, falta de preparo docente, ausência de materiais acessíveis e barreiras comunicacionais.

No curso de Sistemas de Informação da instituição analisada, conta atualmente com 264 alunos matriculados, há 8 estudantes com deficiência ou autismo.

Embora a presença dos 8 estudantes com deficiência ou autismo no curso mencionado não é apenas um dado quantitativo, é um chamado à reflexão sobre como o ensino superior pode e deve se reinventar para garantir que o conhecimento seja acessível a todos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou cognitivas.

Esse cenário, represente um número relativamente pequeno, Silva et. al. (2023) e Costa (2024) enfatizam que a necessidade de ações consistentes voltadas à inclusão desses estudantes, tanto no que diz respeito ao ensino-aprendizagem quanto à convivência social no ambiente universitário.

Esse contexto evidencia que a presença desses estudantes ultrapassa a dimensão numérica, exigindo uma análise profunda das práticas acadêmicas e sociais que impactam sua permanência e sucesso na universidade.

Segundo Yenduri et al. (2023) analisam a aplicação de tecnologias assistivas e ambientes metaverso no ensino superior, concluindo que essas tecnologias promovem acessibilidade digital, compreensão de linguagem técnica e personalização de métodos de ensino.

Essas inovações tecnológicas, ao oferecerem recursos adaptativos e ambientes flexíveis, complementam estratégias pedagógicas mais amplas que garantem o respeito às

especificidades de cada estudante e vai ao encontro com a escrita de Lucelmo Lacerda (2023), a implementação de Planos Educacionais Individualizados (PEI) é central para uma inclusão eficaz, pois articula diretrizes da Convenção da ONU com práticas pedagógicas personalizadas, respeitando a condição neurodivergente dos estudantes. A Lei Brasileira de Inclusão de 2015, (BRASIL (2015) continua sendo a base legal, mas Lacerda (2023, p.6) reforça que, “sem práticas concretas em instituições, a legislação permanece distante da realidade acadêmica”.

Assunto este, que corrobora com os apontamentos de Mantoan (2006), que defende que a inclusão no ambiente de estudos deve ultrapassar o campo da legislação e se consolidar como um processo contínuo de transformação das práticas pedagógicas.

2.2. Tecnologia, Currículo e Inclusão

Os cursos da área de Tecnologia da Informação, como é o caso de Sistemas de Informação, possuem uma estrutura curricular fortemente voltada para conteúdos técnicos, linguagens de programação, lógica computacional, banco de dados e desenvolvimento de sistemas. Essa característica, por um lado, representa uma oportunidade para o desenvolvimento de competências valorizadas no mercado de trabalho; por outro, pode funcionar como uma barreira para estudantes que possuem estilos de aprendizagem diversos ou que necessitam de abordagens pedagógicas diferenciadas.

As metodologias tradicionalmente adotadas em disciplinas técnicas tendem a privilegiar a exposição direta de conteúdos, resolução de problemas em tempo real e avaliações objetivas práticas que, sem mediações adequadas, podem se tornar excludentes. Para estudantes autistas, por exemplo, ambientes ruidosos, interações sociais imprevisíveis ou a cobrança por desempenho imediato podem gerar desconforto e impactar negativamente o processo de aprendizagem. Já para estudantes com deficiência auditiva, a ausência de intérpretes de Libras ou de recursos visuais de apoio compromete a participação plena.

A inclusão educacional deve ser compreendida como um processo dinâmico e integral que vai além das adaptações superficiais. Ela requer a reformulação do currículo, a adoção de práticas pedagógicas diversificadas e a construção de ambientes de aprendizagem que respeitem as diferentes formas de aprender. Esse olhar crítico implica repensar não apenas os conteúdos, mas também as metodologias, as linguagens e os modos de

avaliação, garantindo assim a participação efetiva de todos os estudantes. (SANTOS, 2022, p. 134)

Nesse contexto, torna-se fundamental pensar a inclusão a partir da perspectiva curricular. Isso envolve não apenas adaptações pontuais, mas uma revisão profunda das estratégias de ensino, da linguagem utilizada, dos recursos didáticos empregados e da forma como a avaliação é conduzida.

Um estudo de Pacheco (2023) sobre estudantes com deficiência visual evidenciou o uso de tecnologias digitais como ferramenta essencial de transição e adaptação ao ensino superior, facilitando comunicação, organização e inclusão social.

2.3. Procedimentos da Revisão de Literatura

A revisão de literatura foi conduzida com o objetivo de mapear estudos recentes que abordam a inclusão de pessoas com deficiência e autismo no ensino superior, com ênfase em cursos da área de tecnologia da informação, como Sistemas de Informação. A pesquisa bibliográfica seguiu critérios qualitativos e exploratórios, priorizando publicações entre os anos de 2022 e 2025, de modo a garantir a atualidade e a relevância dos dados.

As palavras-chave utilizadas na busca foram: “educação inclusiva no ensino superior”, “inclusão de autistas na universidade”, “tecnologia assistiva e acessibilidade”, “cursos de TI e deficiência” e o termo “Sistemas de Informação e inclusão”.

Essas expressões foram pesquisadas em língua portuguesa, usando operadores booleanos (AND, OR) para ampliar os resultados e refinar as buscas.

Os repositórios e bases de dados utilizados na pesquisa foram SciELO (Scientific Electronic Library Online), Google Scholar e Portal de Periódicos da CAPES.

No total, foram identificados 47 textos científicos entre artigos, teses, capítulos de livros e relatórios técnicos. Após uma triagem inicial baseada na leitura dos títulos e resumos, 18 publicações foram selecionadas para leitura integral. Destas, 7 obras foram escolhidas para compor diretamente esta revisão, por apresentarem evidências, dados empíricos e análises alinhadas aos objetivos do estudo.

A seleção final priorizou produções com embasamento teórico consistente, metodologias claras e foco em inclusão no ensino superior, especialmente em contextos

tecnológicos. As fontes escolhidas também atendem à exigência de estarem atualizadas, sendo todas publicadas nos últimos três anos.

3. CAMINHOS E FERRAMENTAS PARA A INVESTIGAÇÃO

Com esse referencial teórico atualizado e relevante em mãos, foi possível definir um método de pesquisa que realmente atendesse à complexidade do tema. Por isso, optou-se por um caminho que valorizasse a escuta cuidadosa e a interpretação das experiências dos participantes, garantindo que o estudo permanecesse fiel aos seus objetivos e à realidade da inclusão de pessoas com deficiência e autismo no ensino superior.

3.1. Abordagem e Tipo de Pesquisa

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com caráter exploratório-descritivo, buscando compreender, em profundidade, os sentidos atribuídos pelos próprios estudantes às suas vivências acadêmicas no curso de Sistemas de Informação. Tal escolha metodológica é justificada apoiada em Gil (2021) e Flick (2021) pela natureza subjetiva do fenômeno estudado, que não se presta à mensuração numérica, mas sim à interpretação de significados, padrões e tensões presentes no cotidiano universitário.

3.2. Participantes

O campo de investigação delimitou-se a uma universidade pública localizada no estado de Santa Catarina, especificamente no curso de Sistemas de Informação, que conta com 264 estudantes regularmente matriculados. Participaram do estudo oito estudantes com deficiência ou autismo, todos com documentação comprobatória (laudo médico ou psicopedagógico) e histórico acadêmico ativo. Desses, 4 são pessoas com Transtorno do Espectro Autista (nível 1 e 2 de suporte) e outros 4 apresentam deficiências distintas: duas pessoas com deficiência visual parcial e duas com deficiência auditiva. Dados enviados pela secretaria Acadêmica do curso em 2025. Professores, tutores e técnicos administrativos não foram incluídos neste recorte.

3.3 Instrumentos de Coleta

Foi utilizado um instrumento principal de coleta, sendo entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente com os estudantes. As entrevistas foram guiadas por um roteiro adaptado do instrumento proposto por Andrade e Mazzotta (2019), originalmente voltado à análise da inclusão educacional no ensino superior. O questionário foi ajustado para o contexto dos cursos de tecnologia e das variações cognitivas, contemplando aspectos como, expectativas e dificuldades no ingresso, relações com colegas e docentes, acesso a materiais e recursos adaptados e sentimentos de pertencimento e exclusão.

A coleta de dados ocorreu ao longo de três semanas consecutivas, em um período compreendido entre os meses de maio e junho de 2025. As entrevistas foram conduzidas presencialmente, em sala exclusiva no campus, garantindo conforto, privacidade e condições adequadas de comunicação para todos os participantes. Cada sessão durou, em média, 25 minutos e foi gravada com o consentimento livre e esclarecido dos estudantes.

3.4. Análise de Dados

Os dados obtidos foram processados com base na Análise de Conteúdo, conforme a metodologia proposta por Bardin (2016). A análise seguiu três etapas: (1) pré-análise, com leitura flutuante e organização dos dados; (2) categorização temática dos conteúdos emergentes utilizando o software NVivo 12.0 e (3) interpretação dos sentidos atribuídos pelos participantes às suas experiências.

4. VOZES E PERCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO.

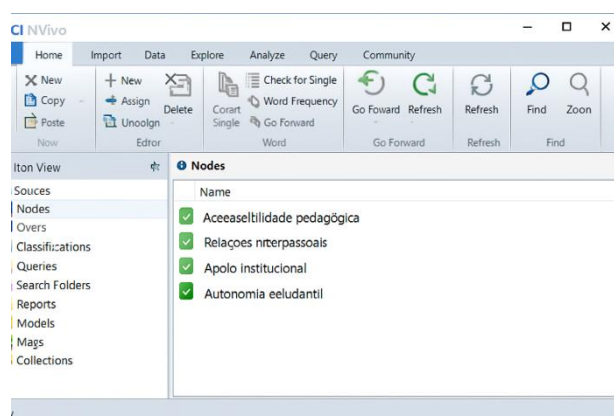
O processo de análise foi construído aos poucos, num movimento que combinou atenção minuciosa às falas dos participantes com o apoio técnico do NVivo para organizar e explorar o material. Antes mesmo de qualquer codificação, dedicou-se tempo à leitura integral das transcrições, permitindo que o conjunto das narrativas fosse compreendido em sua totalidade, sem pressa para chegar a conclusões. Essa imersão inicial ajudou a perceber pontos de recorrência, expressões-chave e até silêncios significativos (Bardin, 2016; Flick, 2021).

Somente depois dessa etapa é que a codificação aberta foi iniciada no NVivo. Atribuíram-se rótulos provisórios a trechos que revelavam percepções ou experiências relevantes, sem a preocupação imediata de agrupá-los. Aos poucos, esses códigos foram ganhando corpo, passando por fusões, reorganizações e, em alguns casos, descarte, sempre a partir de um diálogo entre o que os dados mostravam e o olhar interpretativo do pesquisador (Gibbs, 2018; Saldaña, 2021).

Com o auxílio de recursos como a visualização de conexões e a organização hierárquica de nós, foi possível perceber aproximações temáticas que levaram à consolidação de quatro eixos principais: acessibilidade pedagógica, que abarca desde ajustes no material de estudo até mudanças na metodologia; relações interpessoais, envolvendo as dinâmicas entre estudantes, professores e a comunidade acadêmica; apoio institucional, referente a ações e políticas de inclusão efetivamente implementadas; e autonomia estudantil, ligada à capacidade do aluno de conduzir o próprio percurso de aprendizagem (QSR International, 2024).

Vale destacar que essas categorias não surgiram de forma direta ou linear. Elas se moldaram ao longo de sucessivas voltas ao material, numa espécie de “vai e vem” interpretativo que, em vez de simplificar a realidade, buscou preservá-la em sua diversidade e complexidade (Minayo, 2022).

A análise dos relatos dos oito estudantes participantes revelou um panorama complexo e, ao mesmo tempo, revelador sobre os desafios e as potências da inclusão de pessoas com deficiência e autismo no curso de Sistemas de Informação. Ainda que cada trajetória seja única, a comparação entre os discursos permitiu identificar temas recorrentes que refletem tanto os avanços institucionais quanto as lacunas ainda existentes. Foram identificadas inicialmente 4 categorias, que são: acessibilidade pedagógica, relações interpessoais, apoio institucional e autonomia estudantil, conforme mostra a figura 1, obtida através do Software



NVivo.

Figura 1. Análise de dados no NVivo 12.0 desenvolvida pelo Autor (2025).

Essas categorias forneceram subsídios importantes para avaliar a coerência entre as políticas formais e as condições reais de inclusão no cotidiano acadêmico.

4.1 Acessibilidade Pedagógica

Dos oito participantes, somente dois expressaram a percepção de que seus professores compreendem de fato suas necessidades e costumam adotar práticas pedagógicas adaptadas com regularidade. Para a maioria, mesmo que alguns docentes demonstrem boa vontade e disposição para ajudar, ainda se observa uma carência significativa de preparo específico, sobretudo no que tange ao domínio de metodologias inclusivas e à utilização efetiva de tecnologias assistivas. Essa escassez de ações pedagógicas adaptadas evidencia uma desconexão clara entre as orientações e diretrizes institucionais e o que realmente ocorre na rotina dos cursos (Andrade & Mazzotta, 2019).

Esse cenário reforça a urgência de investimentos em formação continuada para os professores, visto que a mera existência de políticas inclusivas não garante sua aplicação eficaz. Segundo Andrade e Mazzotta (2019), apesar dos avanços normativos, a realidade das salas de aula ainda revela uma fragilidade no conhecimento e na sensibilidade necessária para lidar com as demandas específicas dos estudantes com deficiência. Além disso, essa falta de preparo pode comprometer não só o aproveitamento acadêmico, mas também o engajamento e a sensação de pertencimento dos alunos, elementos fundamentais para a permanência e sucesso no ensino superior (Souza & Carvalho, 2021).

A ausência de preparo docente identificado na pesquisa vai ao encontro das críticas feitas por Silva et. al. (2023), que destacam a necessidade de formação inicial e continuada voltada à diversidade, não como um conteúdo acessório, mas como parte integrante da formação docente.

Portanto, é imprescindível que as instituições promovam não apenas a formulação de políticas, mas também mecanismos práticos e continuados de capacitação docente, visando estreitar a distância entre teoria e prática e garantir um ambiente verdadeiramente acolhedor e inclusivo para todos (Freire, 1996; Moran, 2015).

4.2 Relações Interpessoais

Seis dos oito entrevistados relataram manter relações respeitadas e, em alguns casos, acolhedoras com seus colegas de turma, o que indica que, apesar das dificuldades inerentes, o ambiente social tende a ser menos excludente do que o contexto pedagógico formal. Essa percepção reforça o entendimento de que a convivência e o apoio entre pares exercem papel fundamental na experiência universitária, sobretudo para estudantes que enfrentam desafios adicionais devido a suas especificidades. No entanto, os relatos evidenciam que estudantes autistas, em especial aqueles classificados com nível 2 de suporte, apresentam maior tendência ao isolamento social, o que destaca a necessidade de implementação de estratégias direcionadas à mediação e à promoção de uma integração mais efetiva (BARBOSA, 2020, p. 112).

Seguindo a mesma linha, Silva et. al. (2023) aponta que:

A construção de vínculos interpessoais constitui um fator essencial para a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes, ao proporcionar um ambiente de acolhimento que favorece não apenas o aprendizado, mas também o desenvolvimento pessoal e a resiliência diante dos obstáculos (SILVA et. al. 2023, p. 45).

Nesse sentido, é imprescindível que as instituições adotem políticas e práticas que estimulem a inclusão social dentro do ambiente universitário, reconhecendo que o suporte social pode minimizar sentimentos de exclusão e fortalecer o engajamento dos estudantes no contexto acadêmico.

Assim, a valorização das relações interpessoais e o fomento de uma cultura institucional acolhedora são medidas estratégicas para garantir uma experiência inclusiva que transcenda as barreiras pedagógicas, contribuindo para a formação integral e o bem-estar dos estudantes com autismo.

4.3 Apoio Institucional

Quatro estudantes mencionaram já ter utilizado os serviços do Núcleo de Acessibilidade Estudantil (NAE). No entanto, a percepção geral é de que o apoio institucional, apesar de existir formalmente, apresenta alguns pontos a melhorar, como um

maior número de pessoas para este setor em específico e a comunicação indireta com docentes.

Esse cenário confirma a análise feita por Sekkel e Ricarte (2020), ao observarem que as universidades públicas brasileiras ainda enfrentam dificuldades na implementação efetiva de seus núcleos de acessibilidade, muitas vezes por sobrecarga de demanda ou falta de articulação com os setores pedagógicos.

Também se alinham à perspectiva de Carvalho (2013), ao indicar que a presença de políticas inclusivas não garante, por si só, a efetivação de uma cultura institucional inclusiva.

4.4 Autonomia Estudantil

Todos os oito estudantes entrevistados relataram barreiras significativas à sua inclusão, seja no campo pedagógico, estrutural ou relacional. As dificuldades mais citadas incluíram: provas não adaptadas, comunicação verbal acelerada nas aulas, ausência de intérprete de Libras em tempo integral, e despreparo docente para lidar com as diferentes formas de funcionamento neurológico.

Essas barreiras impactam diretamente a autonomia e o desempenho acadêmico dos estudantes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou avanços e lacunas significativas no processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. As narrativas revelaram que, embora existam diretrizes institucionais voltadas à promoção de uma universidade mais acessível e democrática, a vivência cotidiana dos estudantes ainda é permeada por desafios concretos, como barreiras físicas, ausência de materiais adaptados e limitações no preparo pedagógico de parte do corpo docente.

As experiências relatadas apontam para uma inclusão muitas vezes condicionada à iniciativa individual dos próprios estudantes ou de setores isolados da instituição. Tal realidade reforça a urgência de que a inclusão não seja tratada como um conjunto de ações pontuais, mas como parte de uma política orgânica, com caráter transversal e sustentada por uma cultura institucional inclusiva.

Observou-se também que o distanciamento entre o que está previsto nos marcos legais e o que se realiza na prática denuncia a necessidade de fortalecimento dos canais de escuta, planejamento integrado e investimento contínuo na formação docente voltada à diversidade.

Desta maneira, como trabalhos futuros, sugere-se a realização de um estudo que analise a efetividade e os impactos de programas de formação continuada direcionados a docentes e técnicos administrativos, tendo como foco a inclusão de estudantes com deficiência e autismo no ensino superior.

A escuta ativa das vozes dos estudantes revelou-se um elemento central para a construção de ambientes mais acolhedores e responsivos às diferenças. Reconhecer a legitimidade das vivências e das dificuldades enfrentadas é o primeiro passo para a construção de estratégias mais eficazes e humanas.

Conclui-se, portanto, que a promoção de uma educação inclusiva no ensino superior demanda mais do que normativas e adaptações técnicas: exige comprometimento ético, revisão de práticas pedagógicas e transformação institucional profunda. Que a escuta dos sujeitos envolvidos, aliada ao diálogo com a teoria e às práticas emancipatórias, possa orientar caminhos mais sólidos rumo à equidade e à justiça educacional.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. P.; MAZZOTTA, M. J. S. **Acessibilidade e inclusão no ensino superior: percepções de alunos com deficiência.** *Revista Educação e Pesquisa*, v. 45, 2019.

ARAÚJO, A. P. O. F.; MONTEIRO, M. C. L. M. **Revisão sistemática da literatura: adaptação acadêmica em universitários com transtorno do espectro autista.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2025. Disponível em: SciELO. Acesso em: 6 jul. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

COORDENADORIA DE ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL. **Dados sobre estudantes com deficiência da graduação.** UFSC. 2024. Disponível em: <https://cae.ufsc.br/dados-sobre-estudantes-com-deficiencia/>. Acesso em: 18 jun. 2025.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2020.

LACERDA, L. **Crítica à pseudociência em educação especial: Trilhas de uma educação inclusiva baseada em evidências**. São Paulo: Luna Edições, 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2022.

MOLL, L. R. S. **Educação Inclusiva: práticas e desafios para a construção de ambientes acessíveis**. São Paulo: Educação & Cidadania, 2021.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2015.

PACHECO, E. **Digital technologies in the context of university transition and disability: Theoretical and empirical advances**. 2023.

SALDAÑA, J. **The coding manual for qualitative researchers**. 4. ed. London: SAGE Publications, 2021.

SANTOS, M. L. R. **Inclusão e currículo: práticas pedagógicas para a diversidade na educação superior**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, n. 3, p. 128-145, 2022.

SEKKEL, M. C.; RICARTE, I. L. M. **Educação inclusiva no ensino superior: desafios e perspectivas**. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2020.

SILVA, A. B.; PEREIRA, L.; ALMEIDA, M. **Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: desafios e perspectivas**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, n. 1, p. 112-130, 2023.

SOUZA, L. R.; CARVALHO, T. M. **Formação continuada e inclusão: uma análise crítica**. *Cadernos de Educação*, v. 58, n. 2, p. 112-130, 2021.

QSR INTERNATIONAL. **NVivo qualitative data analysis software**. Version 15, 2024. Disponível em: <https://www.qsrinternational.com>. Acesso em: 8 ago. 2025.

YENDURI, G. et al. **From Assistive Technologies to Metaverse: Technologies in Inclusive Higher Education for Students with Specific Learning Difficulties**. 2023.