

O Acolhimento de Alunos com Síndrome de Down e Espectro Autista dentro da Fatec Rio Preto: Reflexões Importantes

Mario Alves de Carvalho Junior, Edilene Gasparini Fernandes (orientadora)

e-mail: mario.carvalho@fatec.sp.gov.br; edilene.fernandes@fatec.sp.gov.br

Faculdade de Tecnologia de São José do Rio Preto

Resumo: Este trabalho analisa práticas pedagógicas inclusivas voltadas para alunos com deficiência cognitiva, como a Síndrome de Down, e com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no contexto do ensino superior, com foco nos cursos da Fatec Rio Preto. A pesquisa aborda o papel dos professores na promoção de uma educação equitativa e acessível, destacando o uso de metodologias ativas adaptadas, como recursos táteis, auditivos e tecnologias assistivas. Por meio de revisão bibliográfica e investigação empírica, são discutidas as principais barreiras à inclusão, tanto estruturais quanto atitudinais, além das percepções docentes. Os resultados apontam que a formação continuada dos professores, o fortalecimento das políticas públicas inclusivas e o engajamento institucional são fundamentais para a construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo. Conclui-se que a atuação sensível e proativa dos docentes, aliada ao suporte adequado, é essencial para transformar a sala de aula em um espaço de pertencimento e aprendizado significativo para todos os estudantes.

Palavras-chave: educação inclusiva; deficiência cognitiva, transtorno do espectro autista; ensino superior; práticas pedagógicas; tecnologias assistivas.

Abstract: *This study analyzes inclusive pedagogical practices aimed at students with cognitive disabilities, such as Down syndrome, and students with Autism Spectrum Disorder (ASD), within higher education, specifically in the context of Fatec Rio Preto. It examines the role of teachers in promoting equitable and accessible education, emphasizing the use of adapted active methodologies, such as tactile, auditory resources and assistive technologies. Through bibliographic review and empirical analysis, the study discusses the main barriers to inclusion both structural and attitudinal as well as teachers' perceptions. The results indicate that continuous teacher training, the strengthening of inclusive public policies, and institutional commitment are essential for building a truly inclusive educational environment. The research concludes that a sensitive and proactive teaching approach, combined with adequate support, is crucial to transforming the classroom into a space of belonging and meaningful learning for all students.*

Keywords: *inclusive education; cognitive disabilities; autism spectrum disorder; higher education; pedagogical practices; assistive technologies.*

1. Introdução

Falar sobre inclusão no ensino superior é, antes de tudo, refletir sobre como estamos lidando com a diversidade dentro das salas de aula. A presença de alunos com deficiência cognitiva, como os que têm Síndrome de Down, e estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), vem crescendo e, com isso, surgem também novos desafios e responsabilidades. Não se trata apenas de cumprir leis ou adaptar espaços físicos, mas sim de promover um ambiente verdadeiramente acolhedor, onde todos possam aprender e se desenvolver com dignidade.

É importante lembrar que cada aluno tem suas particularidades, seus modos de aprender e de se expressar. Por isso, práticas pedagógicas inclusivas são essenciais nesse processo. Elas envolvem desde a adaptação de materiais e métodos de ensino, até a criação de um clima de respeito e empatia entre todos os envolvidos como professores, colegas e a própria instituição. Mais do que técnicas, essas práticas representam um compromisso ético com a igualdade de oportunidades (MANTOAN, 2006; LOPES & PLETSCHE, 2020).

Claro que esse caminho não é simples. Criar um espaço de aprendizado realmente inclusivo exige mudanças profundas: na mentalidade, na estrutura e na forma de ensinar. É preciso repensar o que consideramos “normal” ou “adequado”, e isso só é possível com escuta ativa, diálogo constante e uma postura aberta à transformação. O papel do professor, nesse cenário, é central, mas não como detentor do saber, mas como mediador, alguém que facilita o aprendizado levando em conta as necessidades e potencialidades de cada estudante (FÁVERO, 2006, p. 98; LUSTOSA & RIBEIRO, 2020, p. 45).

2. Fundamentação Teórica

Quando falamos de práticas pedagógicas inclusivas, precisamos entender primeiro o que significa inclusão. Muito além de apenas colocar um aluno com deficiência dentro da sala de aula, incluir é garantir que ele realmente participe, aprenda, se sinta parte do grupo. Ou seja, é repensar todo o processo educacional com base na diversidade, e não na homogeneidade.

No Brasil, já temos uma base legal que apoia esse movimento. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) é um exemplo disso. Ela determina que as instituições de ensino, inclusive as de nível superior, ofereçam condições adequadas para que todos os alunos tenham acesso à aprendizagem. Outro documento importante é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que reforça a necessidade de formação dos professores e adaptações curriculares.

Mas, além da legislação, é fundamental olhar para as teorias educacionais que nos ajudam a construir um ensino mais inclusivo. Vygotsky, por exemplo, traz a ideia de que o aprendizado acontece nas interações sociais, o que é essencial quando pensamos em alunos com TEA, que precisam de apoio nessas trocas (VYGOTSKY, 1991). Já Gardner, com sua teoria das inteligências múltiplas, nos lembra que cada pessoa aprende de um jeito diferente (GARDNER, 1995). Isso abre espaço para metodologias mais diversas, que valorizam as habilidades de cada um.

Essas bases legais e teóricas são o alicerce para pensar em práticas pedagógicas que realmente funcionem para todos, respeitando as limitações, mas também reconhecendo as

potencialidades dos alunos com deficiência cognitiva e TEA (SASSAKI, 2005; PLETSCHE, 2020).

2.1. Definições de Inclusão

Incluir, no sentido mais verdadeiro da palavra, é fazer com que todos se sintam parte de algo. No caso da educação superior, isso significa garantir que cada aluno, independentemente de suas características, consiga aprender, interagir e se desenvolver. Não é apenas sobre ter acesso à universidade, mas sobre permanecer nela com qualidade e respeito.

Infelizmente, ainda é comum ver instituições que tratam a inclusão como uma exigência legal, e não como um valor. Por isso, é importante reforçar que a verdadeira inclusão vai além de cumprir a lei: ela precisa ser construída no dia a dia, nas práticas pedagógicas, na postura dos professores e até nas relações entre os alunos (MANTOAN, 2006; LUSTOSA & RIBEIRO, 2020).

Formar uma cultura inclusiva é um processo contínuo, que envolve ouvir, adaptar, refletir e, principalmente, agir. Envolver a família, a comunidade e os próprios alunos com deficiência nesse processo é fundamental para construir um ambiente de aprendizado mais justo, empático e eficiente.

2.2. Legislação Brasileira sobre Inclusão

No Brasil, felizmente, temos uma base legal que apoia fortemente o direito à inclusão no ensino. A Lei Brasileira de Inclusão é um marco nesse sentido, pois ela não apenas reconhece os direitos das pessoas com deficiência, mas também obriga as instituições a garantirem o acesso e a permanência dos alunos com segurança, dignidade e qualidade (BRASIL, 2015; DIVERSA, 2023).

Outros documentos, como a Constituição Federal de 1988 e o Decreto nº 7.611/2011, também fortalecem esse compromisso com a inclusão. Eles destacam a importância de preparar os profissionais da educação para lidar com a diversidade dentro da sala de aula e oferecer o chamado Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Apesar disso, sabemos que a realidade nem sempre acompanha o que está no papel. Muitos desafios ainda existem na prática, como a falta de preparo de professores, ausência de materiais adaptados e resistência institucional. No entanto, quando há vontade política e sensibilidade humana, é possível transformar o cenário e fazer da legislação um ponto de partida para mudanças reais (MANTOAN, 2006; FÁVERO, 2006).

Além da legislação nacional, é importante destacar o compromisso internacional do Brasil com a inclusão educacional. Um marco essencial nesse contexto é a Declaração de Salamanca, publicada em 1994 pela UNESCO, durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, na Espanha.

Esse documento defende que as escolas devem acolher todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Ele propõe que a educação inclusiva é a maneira mais eficaz de combater atitudes discriminatórias e construir uma sociedade mais justa.

A Declaração de Salamanca inspirou políticas públicas em diversos países, inclusive no Brasil, reforçando o princípio de que “as escolas regulares com orientação inclusiva constituem o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias” (UNESCO, 1994, p. 9).

3. Metodologia

Esse trabalho tem como objetivo analisar o papel dos professores na inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, com foco nas práticas pedagógicas inclusivas. A pesquisa foi dividida em duas frentes: uma voltada aos psicopedagogos e outra aos professores da Fatec Rio Preto. A pesquisa deu-se por meio da aplicação de um questionário online via Google Forms.

No caso dos psicopedagogos, aplicou-se um questionário com perguntas sobre o processo de acolhimento, acompanhamento, exigência de laudos e sugestões de melhorias visando entender como os professores lidam com a diversidade em sala de aula e quais são os principais desafios enfrentados no processo de inclusão.

Para os professores, o questionário abordou as práticas pedagógicas utilizadas, reações diante dos desafios, percepção sobre apoio institucional e sugestões para melhorar a inclusão.

A maioria das questões apresentava com múltiplas escolhas e uma delas permitia que o professor se abrisse abertamente sobre sua experiência. Por sua vez, os psicopedagogos foram questionados em questões abertas.

4. Desenvolvimento

4.1. Perfil dos Alunos com Deficiência Cognitiva e TEA

Cada estudante com deficiência cognitiva ou TEA tem sua própria forma de perceber o mundo, aprender e se comunicar. No caso da deficiência cognitiva, os desafios geralmente envolvem questões como raciocínio lógico, atenção e memória. Já no TEA, as dificuldades podem estar ligadas à comunicação, interação social e comportamento repetitivo.

Mas é importante lembrar que esses estudantes também têm muitas habilidades e interesses que podem ser estimulados. O problema é que, muitas vezes, o sistema educacional ainda não está preparado para reconhecer e valorizar essas potencialidades.

Conhecer o perfil desses alunos é fundamental para que as estratégias pedagógicas realmente funcionem. Isso significa fazer avaliações cuidadosas, conversar com os próprios alunos, ouvir as famílias e trabalhar em equipe. Com isso, é possível adaptar os conteúdos, utilizar recursos como tecnologias assistivas e propor atividades que respeitem os limites, mas que também desafiem e estimulem cada um a crescer (MEC/SEESP, 2007; LIMA & BAPTISTA, 2019).

Mais do que cumprir uma obrigação, incluir é um ato de humanidade. E, quando bem

feito, transforma não só a vida do aluno com deficiência, mas também a de toda a comunidade acadêmica.

4.2. Características do Transtorno do Espectro Autista

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição bastante diversa e que se manifesta de formas muito diferentes em cada pessoa. Em geral, quem está dentro do espectro pode apresentar desafios em três áreas principais: a comunicação, a interação social e os comportamentos repetitivos ou interesses muito específicos.

No convívio social, por exemplo, é comum que pessoas com TEA tenham dificuldades para entender expressões faciais, gestos ou regras não faladas das interações do dia a dia. Isso pode acabar gerando mal-entendidos e, muitas vezes, sentimentos de isolamento. Criar e manter vínculos afetivos também pode ser complicado, não por falta de interesse, mas pela forma como elas se comunicam e percebem o outro (CUNHA & SOUSA, 2021).

Na parte da comunicação, o espectro é bem amplo: há quem não fale nada, e há quem fale muito, mas tenha dificuldades para manter uma conversa ou usar a linguagem de maneira adequada ao contexto. Às vezes, a pessoa repete frases, muda de assunto de forma inesperada ou parece “desligada” do que está sendo dito. Isso não quer dizer que não entendam ou não queiram participar, apenas que o modo como se expressam é diferente (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 50).

Outra característica bem marcante do TEA são os comportamentos repetitivos e os interesses restritos. Isso pode aparecer em movimentos como balançar o corpo, alinhar objetos ou demonstrar uma grande fixação por temas específicos, como astronomia, dinossauros ou números. Esses comportamentos muitas vezes ajudam a lidar com o estresse ou fazem parte do jeito de ser da pessoa.

O mais importante é lembrar que não existe um “autista típico”. Cada aluno com TEA tem um perfil único, com suas potencialidades e dificuldades. Por isso, no ensino superior, é essencial ter práticas pedagógicas que respeitem essas individualidades, oferecendo suporte de forma personalizada e acolhedora. Compreender essas características não é só um passo importante para a inclusão, é também uma forma de tornar a educação mais humana e justa para todos (MEC/SEESP, 2007, p. 23; LOPES & PLETSCHE, 2020, p. 112).

4.3. Deficiência Cognitiva: Tipos e Impactos

A deficiência cognitiva é um termo usado para descrever condições que afetam o desenvolvimento intelectual de uma pessoa. Isso pode impactar várias habilidades do dia a dia, como o raciocínio lógico, a aprendizagem, a comunicação e a forma como a pessoa lida com situações novas. Existem diferentes tipos de deficiência cognitiva como a deficiência intelectual, a Síndrome de Down e algumas condições associadas à paralisia cerebral, por exemplo, e cada uma traz consigo um conjunto de desafios únicos.

Esses desafios vão muito além das dificuldades acadêmicas. Muitas vezes, o aluno com deficiência cognitiva enfrenta barreiras emocionais, sociais e, até mesmo, físicas. Em

sala de aula esse indivíduo pode demorar mais para compreender um conteúdo, ter dificuldade com instruções muito complexas, ou com a pressão das avaliações. Isso, infelizmente, pode acabar gerando frustração, baixa autoestima e até o desejo de desistir dos estudos (LOPES & PLETSCHE, 2020).

Além disso, esses alunos também podem enfrentar o preconceito ou a falta de paciência por parte de colegas e professores. Isso reforça ainda mais o isolamento e a ideia de que “não pertencem” àquele espaço. O que, naturalmente, é completamente injusto (SASSAKI, 2005, p. 45; CARVALHO, 2019, p. 91).

Diante disso, é essencial que as universidades se esforcem para criar ambientes mais empáticos e acessíveis. Isso significa adaptar conteúdos, usar diferentes estratégias de ensino, promover o trabalho em grupo e, principalmente, valorizar o potencial de cada um. Ter professores preparados, com uma visão mais humana e inclusiva, faz toda a diferença. A inclusão desses estudantes não é responsabilidade só da instituição, mas também da sociedade como um todo. Quando todo mundo se envolve: professores, colegas, famílias e gestores, os impactos negativos da deficiência cognitiva podem ser minimizados, e os alunos têm muito mais chances de crescer, aprender e contribuir com suas próprias experiências e visões de mundo.

5. Desafios da Inclusão no Ensino Superior

Incluir alunos com deficiência cognitiva ou com TEA no ensino superior ainda é um grande desafio. Apesar dos avanços nas leis e nas discussões sobre o tema, na prática, ainda existem muitos obstáculos. Esses desafios podem ser divididos em três tipos principais: estruturais, atitudinais e pedagógicos.

As barreiras estruturais dizem respeito à própria infraestrutura das instituições. Nem sempre os prédios são acessíveis, faltam recursos adaptados, profissionais especializados e materiais que atendam às necessidades desses alunos. Isso acaba dificultando não só o acesso físico ao espaço universitário, mas também a participação ativa nas aulas e atividades acadêmicas.

Para mudar esse cenário, é essencial investir tanto na infraestrutura quanto na formação da equipe da universidade. A inclusão não é feita só com obras, mas com atitude. É preciso garantir que todos os setores desde a secretaria até os laboratórios estejam prontos para acolher, orientar e respeitar cada aluno.

As barreiras atitudinais, por sua vez, são talvez as mais difíceis de combater, pois envolvem o preconceito, a desinformação e a resistência de algumas pessoas. Às vezes, colegas ou professores acreditam que esses alunos “não vão dar conta” ou que vão atrapalhar o andamento da aula quando, na verdade, basta um pouco mais de empatia, escuta e flexibilidade para que todos possam aprender juntos (FÁVERO, 2006, p. 76; CARVALHO, 2019, p. 93).

A melhor forma de enfrentar isso é com diálogo e formação. Professores e estudantes precisam conversar sobre inclusão, aprender sobre as diferenças e, principalmente, entender que todo mundo tem algo a contribuir. Promover rodas de conversa, oficinas, campanhas e

criar espaços seguros para que esses alunos se expressem faz toda a diferença.

E, por fim, temos as barreiras pedagógicas, que são aquelas ligadas às formas de ensinar. Muitas vezes, os métodos são padronizados, focados em provas e conteúdos expositivos, o que não favorece alunos com formas diferentes de aprender. A falta de preparo de alguns docentes para adaptar suas práticas pode acabar excluindo, mesmo sem intenção, esses estudantes (MANTOAN, 2006; LOPES & PLETSCHE, 2020).

Muitas vezes, os métodos tradicionais de ensino não funcionam bem para esse público, já que eles exigem estratégias mais flexíveis e personalizadas. Por exemplo, avaliações muito rígidas podem ser um grande desafio para alguns alunos precisam de mais tempo ou de outras formas de mostrar o que aprenderam. Além disso, os currículos acabam sendo pensados de forma muito padronizada, sem considerar os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem que existem. Isso, infelizmente, pode acabar levando à exclusão.

Outro ponto que pesa bastante é a falta de preparo de muitos professores. Quando o educador não tem formação ou orientação sobre como lidar com esses alunos, ele pode acabar, mesmo sem querer, dificultando ainda mais o processo de aprendizagem. E, se a instituição também não oferece políticas claras e efetivas de inclusão, tudo fica ainda mais difícil.

Superar esses desafios não é impossível, mas exige vontade, comprometimento e, acima de tudo, uma mudança de olhar. Precisamos entender que a diversidade dentro da sala de aula é algo positivo, que enriquece o ambiente acadêmico (BRASIL, 2015; DIVERSA, 2023). Quando a inclusão é levada a sério, todos ganham: os alunos com deficiência, os professores e a universidade como um todo (COSTA & SOUZA, 2021).

6. Práticas Pedagógicas Inclusivas

Incluir de verdade alunos com deficiência cognitiva e TEA no ensino superior vai muito além de apenas aceitar a matrícula deles. É preciso pensar em práticas pedagógicas que realmente façam sentido para esses estudantes e que respeitem o jeito único de cada um aprender. Nesse sentido, as chamadas metodologias ativas têm um papel superimportante, porque elas colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013). Com atividades mais participativas, uso de tecnologia, trabalho em grupo, e resolução de problemas, os alunos deixam de ser apenas receptores de conteúdo e passam a ser protagonistas (FREITAS et al., 2021).

Essas práticas tornam o ambiente de sala de aula mais acessível, mais dinâmico, e até mais interessante. Quando o conteúdo é adaptado, muda-se a forma de ensinar e flexibilizam-se as atividades. E a aprendizagem se torna mais inclusiva e efetiva. Coisas simples, como usar imagens para explicar conceitos, ou dar mais tempo para fazer uma atividade, já fazem uma diferença enorme para quem tem um modo de aprender diferente (BRASIL, 2008; MANTOAN, 2006). Outro ponto essencial é rever a forma como as avaliações são feitas. Avaliar de forma inclusiva não é só medir se o aluno aprendeu ou não, mas também reconhecer o caminho que ele percorreu e o seu progresso pessoal. Isso inclui usar diferentes tipos de avaliação, como portfólios, apresentações ou projetos, os quais permitam que cada um mostre o que sabe do seu jeito. No final das contas, promover práticas pedagógicas

inclusivas é uma forma de tornar a universidade um lugar realmente democrático e aberto para todos.

6.1. Metodologias Ativas

As metodologias ativas têm sido uma grande aliada quando se trata de tornar a sala de aula mais inclusiva para alunos com deficiência cognitiva e TEA. Diferente daquele ensino mais tradicional, em que o professor fala e os alunos só ouvem, essas metodologias apostam na participação ativa de todos. E isso faz toda a diferença, porque permite que cada estudante encontre a melhor forma de aprender e se expressar.

Entre as principais metodologias, as mais eficazes são o Aprendizado Baseado em Problemas (ABP), a Aprendizagem Cooperativa e a Gamificação. No ABP, os alunos trabalham juntos para resolver problemas reais, o que favorece bastante a inclusão, porque cada um contribui com o que pode e aprende no seu ritmo. A Aprendizagem Cooperativa também ajuda nesse sentido, porque incentiva o trabalho em grupo e o respeito pelas diferenças. Já a Gamificação traz elementos de jogos para o ensino, tornando o aprendizado mais leve, motivador e acessível para todos (BACICH; MORAN, 2018; FREITAS et al., 2021; DIVERSA, 2023).

Naturalmente, para que tudo isso funcione, é importante que os professores estejam preparados. Eles precisam conhecer essas metodologias e saber como aplicá-las pensando nas necessidades específicas dos seus alunos. Quando o ensino é planejado com empatia e sensibilidade, a inclusão acontece de forma mais natural e verdadeira.

6.2. Adaptações Curriculares e Avaliação

Falar de inclusão no ensino superior também é falar de adaptações curriculares. Afinal, cada aluno tem seu próprio jeito de aprender, e isso precisa ser respeitado dentro do currículo. Quando o conteúdo, a metodologia ou até a forma de avaliação são adaptados, está-se garantindo que todos tenham condições reais de acompanhar as aulas e se desenvolver (BRASIL, 2015; MANTOAN, 2003). Essas adaptações podem ser simples, mas extremamente eficazes. Usar uma linguagem mais clara, incluir imagens, propor atividades mais práticas, tudo isso ajuda bastante. O importante é que essas mudanças sejam feitas com base na realidade do aluno e com o apoio de uma equipe que conheça o que funciona para ele. Nesse processo, o diálogo entre professores, especialistas e as famílias pode ser muito valioso (MEC, 2008; DIVERSA, 2023).

Outra questão importante é adaptar também as avaliações. De nada adianta mudar o jeito de ensinar se, na hora de avaliar, o modelo continua engessado. Por isso, é interessante oferecer opções como projetos, apresentações ou portfólios, que permitam que cada estudante mostre seu conhecimento do jeito que faz mais sentido para ele. Assim, as adaptações curriculares se tornam uma ferramenta poderosa para construir uma educação mais humana e acolhedora.

Uma avaliação inclusiva deve considerar diferentes formas de expressão. Alguns alunos se saem melhor falando e não escrevendo; outros preferem mostrar o que sabem por meio de projetos ou trabalhos práticos. Usar instrumentos variados, como avaliações

formativas, autoavaliações e portfólios, permite que se tenha uma visão mais completa do desempenho do aluno. Além disso, o feedback contínuo ajuda o estudante a entender onde pode melhorar e o motiva a seguir aprendendo.

Também é essencial que os professores estejam preparados para aplicar esse tipo de avaliação. Isso exige formação, sensibilidade e disposição para enxergar o potencial de cada aluno, mesmo quando ele não se encaixa nos padrões tradicionais. Tecnologias assistivas também podem ajudar bastante, facilitando o acesso e a comunicação (DIVERSA, 2023; OLIVEIRA & SOUZA, 2019). Com tudo isso, conseguimos construir um ambiente em que todos possam mostrar o que sabem e se desenvolver de verdade.

7. Formação de Professores

Tudo começa com a formação dos professores. Eles são peças-chave para que a inclusão aconteça de fato no ensino superior. Por isso, é essencial que estejam bem preparados, tanto tecnicamente, quanto emocionalmente, para lidar com alunos com deficiência cognitiva e TEA.

Essa formação precisa ir além da teoria. Os professores necessitam conhecer as características desses alunos, entender seus desafios, e, principalmente, aprender como adaptar o ensino de forma prática e eficiente. Estratégias como o ensino por competências, o uso de recursos pedagógicos diversos e a adaptação curricular, devem fazer parte da formação desde o início (RODRIGUES, 2006; GARCIA & SILVA, 2020). Além disso, saber trabalhar em equipe com outros profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos e pedagogos pode fazer toda a diferença (PEREIRA & LIMA, 2021).

Mas não é só isso. As competências socioemocionais também são fundamentais. Professores empáticos, com escuta ativa e capacidade de lidar com as diferenças, são mais preparados para criar ambientes realmente inclusivos (TASHIRO & MELLO, 2023). Assim, A formação inicial e continuada deve oferecer espaços para discussões, trocas de experiências e até simulações de situações reais. Dessa forma, os educadores estarão mais seguros para enfrentar os desafios da sala de aula inclusiva.

Investir na formação dos professores é investir na qualidade da educação como um todo. É dar condições para que todos os alunos, com ou sem deficiência, tenham a chance de aprender e se desenvolver num ambiente mais justo, acolhedor e respeitoso.

7.1. Capacitação em Inclusão

Capacitar professores para lidar com a inclusão no ensino superior é algo essencial, principalmente quando falamos de estudantes com deficiência cognitiva ou que fazem parte do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Não é possível pensar em inclusão só como um conceito teórico: é preciso que as instituições ofereçam formações constantes, com foco tanto nas metodologias pedagógicas específicas, quanto na adaptação de conteúdos e ambientes de aprendizagem que acolham e respeitem as diferenças.

Essas formações devem ir além das palestras tradicionais. Workshops práticos, trocas

com especialistas e vivências reais fazem toda a diferença. Quando o educador se coloca no lugar do outro e compreende os desafios enfrentados pelos alunos, tudo muda. O uso de tecnologias assistivas, recursos pedagógicos adaptados e avaliações mais humanas, que respeitem o tempo e o jeito de aprender de cada aluno, também são indispensáveis.

Outro ponto chama a atenção é o trabalho colaborativo entre docentes. Quando professores de diferentes áreas compartilham ideias e práticas inclusivas, o resultado costuma ser muito mais rico. Essa troca de experiências favorece um olhar mais empático e crítico, ajudando a desconstruir preconceitos que, infelizmente, ainda existem (PEREIRA & LIMA, 2021). No fim das contas, a capacitação em inclusão vai muito além de uma obrigação institucional, ela é uma forma concreta de promover respeito, diversidade e um ensino verdadeiramente transformador (COSTA & SOUZA, 2021).

7.2. Desenvolvimento de Competências Socioemocionais

Como o desenvolvimento das competências socioemocionais pode fazer toda a diferença num ambiente educacional mais inclusivo? Para os alunos com deficiência cognitiva e TEA, habilidades como empatia, autocontrole e comunicação não são só importantes, são fundamentais para que eles consigam se adaptar e se sentir parte do espaço acadêmico.

Nesse sentido, as instituições de ensino têm um papel muito importante na hora de integrar essas competências ao currículo. Atividades em grupo, momentos de reflexão e dinâmicas que incentivem a autoexpressão ajudam os estudantes a lidarem melhor com suas emoções e a se relacionarem com os colegas (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2017). Para isso acontecer de verdade, os professores também precisam ser preparados. Ferramentas como jogos educativos, simulações e até mesmo rodas de conversa podem ser caminhos eficazes (COSTA & SOUZA, 2021).

Mais do que isso, o ambiente como um todo deve ser acolhedor. É essencial que existam políticas claras que incentivem o respeito às diferenças e a convivência entre todos. Grupos de apoio, por exemplo, fazem muita diferença. Quando o aluno se sente seguro emocionalmente, ele consegue se desenvolver melhor não só academicamente, mas também como ser humano. A inclusão, nesse caso, ultrapassa a sala de aula, e impacta diretamente na autoestima, na autonomia e na qualidade de vida desses estudantes.

8. Tecnologia Assistiva

Mais do que ferramentas, a tecnologia assistiva representa acesso, oportunidade e, principalmente, autonomia para os alunos com deficiência cognitiva e TEA.

Hoje em dia, existem várias soluções tecnológicas que ajudam esses estudantes a aprenderem de maneira mais personalizada. Programas que facilitam a leitura e a escrita, aplicativos que adaptam o conteúdo conforme o ritmo do aluno e até dispositivos que auxiliam na comunicação são apenas alguns exemplos. E o mais interessante é que esses recursos beneficiam não só quem tem deficiência, mas toda a turma, tornando o ambiente

mais dinâmico e inclusivo para todos (BORGES & FREITAS, 2020; OLIVEIRA et al., 2018).

O mais importante é que os professores saibam usar essas tecnologias de forma consciente e planejada. Um recurso, por melhor que seja, perde seu valor se não for bem aplicado. Por isso, acreditamos que a formação continuada também deve contemplar o uso da tecnologia assistiva como parte do planejamento pedagógico. Quando bem utilizada, ela pode transformar a experiência de ensino-aprendizagem e contribuir para um ambiente mais justo e igualitário.

8.1. Ferramentas Tecnológicas

Dentro das tecnologias assistivas, as ferramentas tecnológicas têm um papel essencial no processo de aprendizagem. Há softwares educativos que tornam o aprendizado mais interativo e adaptado às necessidades dos estudantes. Jogos, por exemplo, podem ser uma ótima forma de fixar conteúdos usando estímulos visuais e auditivos, algo que costuma funcionar muito bem com alunos com deficiência cognitiva.

Aplicativos de organização pessoal, como agendas digitais ou lembretes visuais, também são muito úteis para estudantes com TEA, que muitas vezes têm dificuldade em planejar sua rotina (CAMPOS & SILVA, 2019; OLIVEIRA et al., 2018). Outro recurso indispensável são as tecnologias de comunicação alternativa, como os apps que ajudam na expressão de ideias quando a fala verbal não é uma opção (BRASIL, 2015; DIVERSA, 2023). Tudo isso mostra como a tecnologia pode ser uma grande aliada da inclusão, desde que usada de forma sensível e adaptada às realidades dos alunos.

8.2. Recursos Didáticos Adaptados

Os recursos didáticos adaptados são outro ponto indispensável quando se fala em práticas pedagógicas inclusivas. Eles precisam ser pensados para atender às características e capacidades dos alunos com deficiência cognitiva e TEA, respeitando seus tempos, jeitos e formas de aprender.

Usar textos com linguagem mais simples, gráficos, ilustrações, vídeos com legenda ou áudio-descrição. Tudo isso ajuda a tornar o conteúdo mais acessível e interessante. O objetivo não é simplificar o conteúdo em si, mas sim torná-lo compreensível para quem precisa de outros caminhos para aprender.

O apoio aos professores nesse processo é essencial. Muitos não sabem por onde começar, e por isso a formação e o suporte da instituição fazem toda a diferença. (OLIVEIRA & SOUZA, 2019; NASCIMENTO et al., 2021). O ideal é que todos professores, alunos e comunidade acadêmica estejam envolvidos na construção de uma cultura inclusiva, que valorize a diversidade e promova o respeito mútuo.

9. Análise e Resultados da Pesquisa

Ao estudar as práticas inclusivas no ensino superior, percebe-se que os estudos de caso são fundamentais para entender como essas ações realmente funcionam na prática. O caso da Fatec Rio Preto tem como atores principais o apoio psicopedagógico dos profissionais contratados para assistir os alunos com deficiência cognitiva. São eles que recebem os alunos ingressantes e apoiam o papel do educador dentro da instituição, por meio de uma tutoria acadêmica personalizada, prática já adotada por algumas instituições de ensino superior como estratégia de apoio à inclusão.

A fim de entender melhor o seu papel no dia a dia da instituição, pedimos que o grupo de psicopedagogos respondesse a um questionário cujos principais pontos abrangiam o questionamento sobre seu posicionamento no acolhimento dos alunos com deficiência cognitiva, o grau de acompanhamento que eles oferecem a eles, a necessidade de laudos médicos de comprovação e a interação dos professores com esse grupo. O questionário solicitou, também, sugestões sobre como tornar a recepção mais efetiva.

As respostas do grupo enfatizaram a necessidade da apresentação de laudos médicos, mas descarta que haja um atendimento padrão a todos. Eles enfatizam o privilégio da individualidade para cada atendimento e destacam que o trabalho é feito em conjunto com os professores, e a interação com eles é constante.

Eles sugerem que haja investimento em formações continuadas para a equipe e fortalecimento da articulação com professores e coordenações de curso para intervenções mais integradas e preventivas.

O caso percorreu também o posicionamento dos professores da instituição. Realizou-se, para isso, uma pesquisa empírica com eles. O questionário contou com cinco respondentes e abordou aspectos como reações diante das estratégias utilizadas, desafios enfrentados e percepção sobre o apoio institucional.

Os resultados revelam um comprometimento inicial dos professores com a inclusão: 60% dos participantes relataram que, ao se deparar com alunos com deficiência, sua primeira atitude é buscar entender suas necessidades específicas para adaptar a metodologia de ensino. Contudo, 20% declararam ter dificuldades em como proceder, o que já evidencia um primeiro ponto crítico: a necessidade de formação adequada.

No que diz respeito às práticas pedagógicas, a maioria afirma adaptar atividades conforme a demanda, utilizando avaliações diferenciadas, tecnologias assistivas e metodologias ativas. Um dos docentes destacou que segue o planejamento regular, realizando ajustes pontuais. Houve ainda quem relatasse não saber como adaptar as atividades, reforçando a importância de capacitação contínua.

Sobre o estímulo à convivência e interação entre alunos com e sem deficiência, 80% dos docentes afirmaram incentivar essas trocas, seja por meio de atividades direcionadas ou de forma espontânea. Apenas um professor acredita que tais interações devem ocorrer naturalmente, sem mediação do docente.

As principais dificuldades relatadas incluem: falta de formação específica em educação inclusiva (100% dos respondentes), dificuldade em adaptar o conteúdo para diferentes necessidades (80%) e sobrecarga de trabalho docente e ausência de apoio técnico especializado (apontadas de forma complementar).

Em relação ao apoio institucional, a percepção foi dividida. Três docentes afirmaram que há políticas e suporte, mas com dificuldades de implementação. Dois reconhecem um

suporte mais efetivo por parte da coordenação e direção, porém ainda limitado frente às necessidades cotidianas.

Por fim, entre as sugestões para melhorar a inclusão, os professores destacaram: capacitação continuada dos docentes, disponibilização de acompanhante terapêutico (AT) e melhoria nos critérios de ingresso, estrutura física e suporte pedagógico especializado.

Esses dados reforçam a literatura apresentada, especialmente os estudos de Mantoan (2003), Sasaki (1997), Santos e Lima (2022) e Costa e Souza (2021), os quais apontam que a efetivação da inclusão passa por ações estruturais e formativas, mas também por uma mudança de mentalidade e compromisso institucional com a diversidade cognitiva.

As percepções dos professores participantes da pesquisa revelam um olhar sensível, mas também marcado por desafios em relação à inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. Mesmo com um número reduzido de respondentes, os relatos apontam tendências significativas.

A maioria dos docentes demonstrou uma atitude proativa, buscando compreender as necessidades dos estudantes com deficiência para adaptar suas metodologias de ensino. No entanto, essa disposição esbarra frequentemente na falta de formação específica, apontada por todos os participantes como a principal barreira à implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

Essa dificuldade é confirmada por estudos como os de Silva e Nunes (2020), que destacam que a formação inicial de professores raramente contempla conteúdos voltados à educação inclusiva, o que compromete diretamente sua atuação. Santos e Lima (2022) reforçam que o sucesso da inclusão está diretamente ligado ao preparo dos docentes e ao suporte institucional oferecido.

Nas respostas qualitativas, os professores relataram insegurança, sobrecarga de trabalho e dificuldades para adaptar avaliações e conteúdos. Um dos respondentes destacou a importância do Acompanhante Terapêutico, reconhecendo que “o professor sozinho nem sempre consegue garantir a atenção individualizada necessária”. Outro apontou que “há um descompasso entre o ingresso dos alunos com deficiência e o preparo institucional para recebê-los”.

A percepção sobre o apoio da instituição dividiu os participantes: enquanto alguns reconheceram a existência de políticas inclusivas, outros relataram dificuldades na aplicação efetiva dessas diretrizes. Isso evidencia o que Costa e Souza (2021) chamam de “lacuna entre a proposta institucional e a prática cotidiana”, comum em instituições que ainda não consolidaram uma cultura verdadeiramente inclusiva (COSTA; SOUZA, 2021, p. 89).

1. Em sua opinião, quais mudanças seriam mais eficazes para melhorar a inclusão no ensino superior?

4 Respostas

ID ↑	Nome	Respostas
1	anonymous	Treinamento de docentes para saberem lidar com os desafios de ensinar alunos com deficiência.
2	anonymous	Capacitação docente
3	anonymous	A presença do Acompanhante Terapêutico.
4	anonymous	Há casos muito diferentes. A deficiência física (exceto, talvez, surdez) é pouco problemática. A deficiência intelectual, por outro lado, sempre é desafiadora. Alguns alunos com deficiência não têm aptidão para o curso em que estão (do mesmo modo que se observa em alunos sem deficiência). Então, não é uma questão de 'incluir', mas sim de filtrar no acesso. Outro problema é o preparo do professor para lidar com isso: igualmente, há professores mais habilidosos e predispostos a incluir, e que SABEM como fazer isso. Mas em minha opinião a maioria não sabe. Há também um choque geracional: os professores são mais antigos na profissão do que as iniciativas de inclusão. Resumindo: filtragem no acesso e capacitação dos envolvidos.

2. Quando você se depara com alunos com deficiência em sua turma, qual é sua primeira reação?

[Mais detalhes](#)

- Busco entender as necessidades específicas do aluno e adaptar minha metodologia. 3
- Sigo o planejamento regular e faço ajustes apenas quando necessário. 1
- Tenho dificuldades para adaptar o ensino e procuro orientação da instituição. 1
- Não faço nenhuma adaptação específica. 0



3. Como você lida com alunos com deficiência em sala de aula?

[Mais detalhes](#)

- Eu os incluo totalmente na dinâmica da turma, sem diferenciações. 2
- Adapto algumas atividades para melhor atendê-los. 3
- Proponho atividades separadas para acompanhar seu ritmo. 0
- Trabalho individualmente com o aluno, quando possível. 0
- Nenhuma das opções acima. 0



4. Você costuma oferecer atividades diferenciadas para alunos com deficiência?

[Mais detalhes](#)

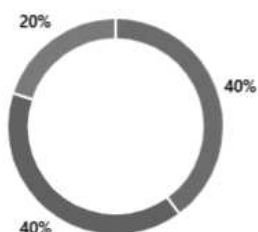
- Sim, sempre adapto materiais e metodologias conforme necessário. 1
- Sim, mas apenas quando percebo que há dificuldades específicas. 3
- Não, aplico o mesmo planejamento para todos os alunos. 0
- Não sei como adaptar as atividades. 1



5. Você incentiva os alunos sem deficiência a interagirem com colegas com deficiência para promover inclusão?

[Mais detalhes](#)

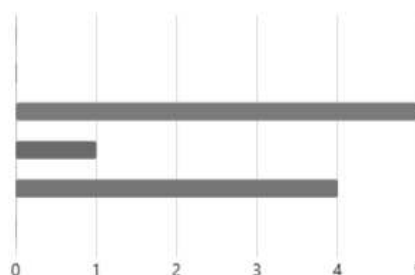
- Sim, constantemente, por meio de atividades e dinâmicas em grupo. 2
- Sim, mas de forma espontânea, sem direcionamento específico. 2
- Não, pois acredito que essa interação deve ocorrer naturalmente. 1
- Não, pois vejo desafios na integração entre os alunos. 0



6. Que tipo de atividades você oferece para adaptação didática de alunos com deficiência?

[Mais detalhes](#)

- Materiais acessíveis (textos ampliados, audiobooks, braile, etc.). 0
- Exercícios diferenciados adaptados às necessidades do aluno. 0
- Avaliações diferenciadas (tempo extra, formato oral, etc.). 5
- Recursos tecnológicos assistivos (softwares, leitores de tela, etc.). 1
- Trabalho com metodologias ativas e colaborativas. 4
- Não ofereço atividades adaptadas. 0



7. Em sua percepção, o apoio institucional (coordenação, direção, políticas internas) favorece a inclusão de alunos com deficiência?

[Mais detalhes](#)

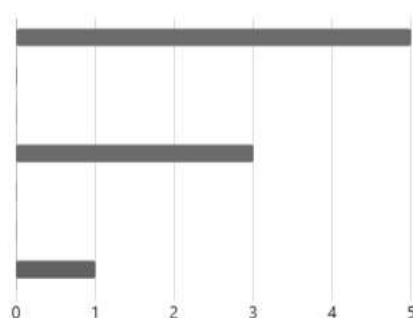
- Sim, há um suporte efetivo e políticas bem definidas. 2
- Sim, mas há dificuldades na implementação. 3
- Não, o apoio institucional é insuficiente. 0
- Não sei dizer. 0



8. Quais desafios você encontra ao implementar práticas pedagógicas inclusivas?

[Mais detalhes](#)

- Falta de formação específica. 5
- Falta de recursos didáticos acessíveis. 0
- Falta de apoio institucional. 0
- Dificuldade em adaptar o conteúdo. 3
- Resistência dos alunos ou colegas. 0
- Outros (especificar) 0
- Outra 1



De acordo com todas as informações aqui inseridas com base na aplicação dos questionários para ambas as equipes, formalizamos todos os dados que apresentamos desde o início dessa sessão.

Em síntese, os professores compreendem seu papel como mediadores da inclusão, como defendido por Mantoan (2003), mas apontam que a boa vontade não basta. É necessário um investimento contínuo em formação, estrutura e apoio multiprofissional, para que a inclusão deixe de ser um desafio individual e passe a ser uma responsabilidade institucional coletiva.

10. Perspectivas Futuras

Olhando para frente, a inclusão no ensino superior ainda tem muito a avançar, mas também há sinais positivos. Tecnologias assistivas, metodologias ativas e novas formas de personalização do ensino estão abrindo caminhos. Ferramentas com Inteligência Artificial, por exemplo, podem ajudar muito na adaptação dos conteúdos e no acompanhamento do ritmo de aprendizagem de cada aluno (MANTOAN, 2011; LUCKIN et al., 2016).

Segundo Wionczak (2016), as tecnologias assistivas não apenas facilitam o acesso ao conteúdo, como também promovem autonomia e participação ativa dos estudantes com deficiência nos processos de aprendizagem.

É preciso investir em gente. Formar professores, capacitar equipes, valorizar os profissionais que trabalham diretamente com os estudantes. Além disso, é preciso reforçar as redes de apoio, que envolvem, desde a família, até os serviços especializados.

As instituições que quiserem ser realmente inclusivas precisarão rever suas práticas constantemente, estar abertas à mudança e, principalmente, ouvir quem mais entende do assunto: os próprios alunos. É ouvindo suas experiências, suas dores e conquistas que se constrói uma educação mais humana, plural e transformadora.

Silva (2018) reforça que o uso eficaz das ferramentas tecnológicas depende do domínio pedagógico e da sensibilidade do professor, sendo essencial o investimento em formação continuada e capacitação específica. Formar professores, capacitar equipes, valorizar os profissionais que trabalham diretamente com os estudantes são ações centrais para o sucesso da inclusão.

Além disso, é preciso reforçar as redes de apoio, que envolvem desde a família até os serviços especializados. De acordo com Forsellini (2016), a atuação conjunta de diferentes profissionais como pedagogos, psicólogos e terapeutas fortalece o processo de inclusão, pois oferece suporte individualizado e promove a integração plena do aluno no ambiente acadêmico.

As instituições que quiserem ser realmente inclusivas precisarão rever suas práticas constantemente, estar abertas à mudança e, principalmente, ouvir quem mais entende do assunto: os próprios alunos. É ouvindo suas experiências, suas dores e conquistas que se constrói uma educação mais humana, plural e transformadora. Para Santos e Lima (2022), o protagonismo dos estudantes com deficiência é elemento fundamental na construção de práticas inclusivas eficazes, sendo necessário criar espaços de escuta e participação ativa na formulação de políticas educacionais.

Agradecimentos

Agradeço imensamente à minha professora e orientadora Edilene, pelo apoio, paciência e por ter me guiado com dedicação ao longo de toda a trajetória acadêmica, especialmente durante a elaboração deste trabalho. Estendo meus agradecimentos ao professor Carlos, da Fatec Rio Preto, e aos meus pais, Mario e Rosana, por todo o apoio, incentivo e carinho durante os anos da faculdade.

11. Referências

ALVARINHO UCHA, Maria do Carmo. *Perturbações do espectro do autismo no 3º ciclo do ensino básico*. 2012. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/15570427.pdf>. Acesso em: 06 maio 2025.

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

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BORGES, Ana Paula; FREITAS, Ana Luiza. *Tecnologia assistiva e educação inclusiva: caminhos possíveis*. Revista Educação em Foco, 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

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 n.º 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão: o atendimento educacional especializado para a pessoa com transtornos globais do desenvolvimento*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. *Social and Emotional Learning (SEL) Framework*, 2013.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. São Paulo: WVA, 2019.

CARVALHO MARTINS DE SOUSA, Lorrán. *A mochila sensorial de Ciências: o uso de recursos didáticos adaptados e/ou adequados no ensino de Ciências para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)*. 2020. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/372984852.pdf>. Acesso em: 14 abril 2025.

COSTA, Carla; SOUZA, João Vitor. *Práticas pedagógicas inclusivas e desafios no ensino superior*. Revista Temas em Educação, v. 30, n. 2, p. 145-162, 2021.

DEL PRETTE, Almir & DEL PRETTE, Zilda A. P. *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2017.

DIVERSA. *Indicadores de educação inclusiva*. Instituto Rodrigo Mendes, 2023. Disponível em: <https://diversa.org.br/indicadores/>. Acesso em: 23 jun. 2025.

DIVERSA. *Tecnologia assistiva: inclusão com apoio digital*. Instituto Rodrigo Mendes, 2023. Disponível em: <https://diversa.org.br>

FÁVERO, Eunice Teresinha. *Educação inclusiva: o desafio das diferenças na escola*. São Paulo: Loyola, 2006.

FERREIRA, M. S. *Educação inclusiva no ensino superior: vozes dos estudantes com deficiência*. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 24, n. 4, p. 563-578, 2018.

FERREIRA, M. S.; GOMES, R. L. *Práticas inclusivas no ensino superior: experiências e desafios*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 12-29, 2020.

FREITAS, Elisângela Cristina et al. *Metodologias Ativas no Ensino Superior: possibilidades para uma educação inclusiva*. Revista Educação em Foco, v. 24, n. 1, 2021.

FORSELINI, Silvia Maria Vieira. *Intervenções no contexto escolar: estratégias e adaptações no ambiente de aprendizagem e nos métodos de ensino*. 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/151511375.pdf>. Acesso em: 17 março 2025.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

GONÇALVES, Jéssica; SANTOS, Carolina. *A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: desafios e estratégias*. Revista de Educação Inclusiva, v. 19, n. 1, 2023.

LIMA, Cláudia Regina; BAPTISTA, Claudio Roberto. *Formação docente e práticas inclusivas: reflexões e experiências no ensino superior*. Revista Olhares, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 150-167, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/15035>. Acesso em: 23 jun. 2025.

LOPES, Rita de Cássia; PLETSCHE, Márcia Denise. *Desafios da formação docente para a educação inclusiva no Ensino Superior*. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, v. 2, n. 1, p. 52-68, 2020.

LOPES, Rosana Glat; PLETSCHE, Márcia Denise. *Educação inclusiva no ensino superior: reflexões e experiências*. Rio de Janeiro: Wak, 2020.

LUSTOSA, Francisca Geny; RIBEIRO, Disneylândia Maria. *Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: exigências de reconfiguração de saberes, concepções e práticas docentes*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.15, n.2, Esp., p.1523-1537, 2020.

LUSTOSA, Isabela; RIBEIRO, Laura. *Inclusão e práticas pedagógicas: experiências e reflexões no ensino superior*. Curitiba: Appris, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2011.

MEC/SEESP. *Saberes e práticas da inclusão: o ensino do aluno com deficiência intelectual*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarcísio; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

OLIVEIRA, Cláudia M. et al. *Tecnologia assistiva e inclusão: possibilidades pedagógicas para alunos com TEA*. Revista Olhares, 2018.

OLIVEIRA, Jéssica; RODRIGUES, Nayane. *Educação inclusiva e realidade: o trabalho docente e o contexto das escolas públicas brasileiras para alunos com deficiência*. International Journal of Development Research, v. 12, n. 3, 2022.

OLIVEIRA, Tamires; SOUZA, Ana Carolina. *Competências socioemocionais e inclusão de estudantes com TEA no ensino superior*. Revista Olhares, 2019.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Classificação Internacional de Doenças – CID-11: Transtornos do neurodesenvolvimento*. Genebra: OMS, 2023. Disponível em: <https://icd.who.int/>. Acesso em: 23 jun. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise. *Acessibilidade e inclusão no ensino superior*. In: UFG. *Coleção Inclusão*. 2020. Capítulo 5. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/colecao_inclusao/livros/6/cap05.html. Acesso em: 23 jun. 2025.

REIS, Fernanda; NASCIMENTO, Amanda. *Formação docente e o uso de tecnologias assistivas no ensino superior*. Revista Educação em Perspectiva, 2022.

REIS, Tâmara; CUNHA, Danielle. *Práticas inclusivas no ensino superior: barreiras enfrentadas por docentes*. Revista Diálogos e Perspectivas Interdisciplinares, v. 11, n. 2, 2020.

SANTOS, A. A.; LIMA, L. M.; SOUSA, R. L. *Barreiras atitudinais e inclusão: reflexões sobre práticas docentes no ensino superior*. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 30, p. 353-368, 2017.

SANTOS, T. C.; LIMA, A. F. *Educação inclusiva: contribuições para a prática docente no ensino superior*. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 43, n. 162, p. 1-17, 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 6. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2012.

SCHWARTZMAN, José Salomão. *Transtornos do espectro do autismo*. Revista Medicina, Ribeirão Preto, v. 44, n. 1, p. 7-15, 2011.

SILVA, Cássia Batista da. *Um olhar sobre a estratégia de avaliação da aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em contexto inclusivo*. 2018. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/196903440>. Acesso em: 21 junho 2025.

SILVA, T. T. *Gestão inclusiva no ensino superior: desafios e possibilidades*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 12, n. 2, p. 543-560, 2017.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WIONCZAK, Andréa. *Educação inclusiva e as tecnologias assistivas para alunos com deficiência*. 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/196145677.pdf>. Acesso em: 05 junho 2025.