CAPÍTULO 12

AVALIAÇÃO INCLUSIVA, ENSINO SUPERIOR E INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO: ACESSIBILIDADE, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PROJETOS DE VIDA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

https://www.doi.org/10.68044/exctzp38

Vanderleia Maria Castoldi Andrade [1]
Mestra em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR).

Lidiane Costa Silva Araújo [2]
Especialista em Terapia Cognitivo Comportamental (Faculdade Metropolitana) Especialista em Libras (Anhanguera) Graduada em Psicologia pela Faculdade Anhanguera. Graduada em Pedagogia pelo Instituto Federal do Maranhão.

RESUMO: Este artigo analisa as relações entre avaliação inclusiva, acessibilidade no ensino superior, formação profissional, inserção no mercado de trabalho e projetos de vida de pessoas com deficiência. Desenvolve-se uma revisão bibliográfica de doze estudos brasileiros, publicados entre 2021 e 2026, articulando evidências sobre acesso, permanência, práticas avaliativas, desenho universal, tecnologia assistiva, transição acadêmico-profissional e inclusão laboral. Os resultados indicam que a ampliação do ingresso na educação superior não assegura, isoladamente, participação, aprendizagem, diplomação ou trabalho compatível com a formação. Avaliações flexíveis e acessíveis, políticas institucionais integradas, formação docente, recursos de acessibilidade e acompanhamento contínuo são condições decisivas para a permanência. No campo profissional, persistem barreiras atitudinais, baixa correspondência entre qualificação e ocupação, informalidade e desigualdades de renda. Conclui-se que projetos de vida exigem articulação entre universidade, trabalho, autonomia, reconhecimento social e garantia de direitos, considerando as singularidades e escolhas das pessoas com deficiência em diferentes etapas de suas trajetórias educacionais.

Palavras-chave: Avaliação inclusiva; Educação superior; Mercado de trabalho; Projetos de vida.

INTRODUÇÃO

A democratização do ensino superior brasileiro ampliou a presença de estudantes com deficiência em cursos de graduação e pós-graduação, mas o crescimento do acesso não pode ser tomado como sinônimo de inclusão efetiva. A literatura utilizada neste estudo evidencia que ingresso, permanência, aprendizagem, diplomação e transição para o trabalho constituem etapas articuladas e atravessadas por barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas, tecnológicas e atitudinais. Freitas et al. (2026, p. 1) observam que, apesar dos avanços relativos ao acesso, permanecem insuficiências de infraestrutura, recursos de acessibilidade, adaptação curricular e formação

profissional para o atendimento educacional inclusivo. Em direção semelhante, Rocha, Ghisleni e Reschke (2026, p. 335-336) mostram que as instituições de ensino superior precisam assumir responsabilidade contínua pela oferta de acessibilidade e adaptações, e não apenas criar mecanismos de entrada.

Nesse cenário, a avaliação inclusiva ocupa posição estratégica. Ela não se reduz à aplicação de uma prova adaptada ao final de um componente curricular, pois envolve planejamento, critérios transparentes, diferentes formas de expressão da aprendizagem e condições de participação compatíveis com as necessidades do estudante. Souza e Pavão (2024, p. 1) concluem que a inclusão na Educação Superior envolve acesso legal, permanência com recursos adequados e diplomação, incluindo avaliações adaptadas às necessidades acadêmicas. Ao lado dessa dimensão pedagógica, existe ainda a avaliação da deficiência utilizada em procedimentos institucionais de acesso e reconhecimento de direitos. Teixeira-Machado et al. (2026, p. 1) identificam discrepâncias entre universidades federais, ausência de diretrizes unificadas e dificuldades para assegurar isonomia, o que exige distinguir, sem separar, avaliação da aprendizagem e avaliação da deficiência.

A discussão ganha maior densidade quando a formação universitária é relacionada ao trabalho. Trentin e Raitz (2021, p. 1) identificaram, em pesquisas de pós-graduação, fragilidades na oferta

de conteúdos acadêmicos efetivamente associados ao mercado de trabalho. A percepção de estudantes com deficiência investigada por Souza, Sebastiany e Sanfelice (2022, p. 19-22) também expõe uma tensão importante: a maioria dos participantes estava empregada, mas nenhum exercia função compatível com o curso frequentado. Esses achados sugerem que concluir a graduação não elimina automaticamente desigualdades de inserção profissional, nem garante correspondência entre qualificação, ocupação, renda, autonomia e reconhecimento.

O mercado de trabalho, por sua vez, apresenta barreiras que ultrapassam o requisito formal de contratação. Lopes e Athayde (2024, p. 48-49) verificam que a disponibilidade de profissionais capacitados em inclusão nas organizações e a renda influenciam a satisfação de trabalhadores com deficiência. Silva e Vasconcelos (2025, p. 1) apontam resistência empresarial às adaptações necessárias, lacunas em políticas de formação profissional e efeitos positivos do trabalho sobre autonomia, bem-estar e círculo social. Gelinski Júnior e Gelinski (2025, p. 1) acrescentam evidências de baixa participação das pessoas com deficiência no mercado, forte presença da informalidade, desigualdades salariais e reduzida ocupação de cargos de chefia.

Os projetos de vida permitem integrar essas dimensões. Santos *et al*. (2026, p. 22) demonstram que estudantes universitários articulam seus objetivos a emprego, estabilidade financeira,

constituição familiar, qualidade de vida e êxito profissional, tendo o estudo como uma das principais estratégias para alcançá-los. No campo da surdez, Silva, Souza e Resende (2025, p. 122-129) evidenciam como trajetória profissional, acessibilidade linguística, autonomia, reconhecimento e projeto de vida podem ser narrados de maneira visual e em Libras. Assim, pensar o projeto de vida de pessoas com deficiência significa considerar escolhas individuais, mas também as oportunidades e barreiras produzidas por universidades, políticas públicas, organizações e relações sociais.

Com base nessas questões, este artigo tem como objetivo analisar as relações entre avaliação inclusiva, acessibilidade no ensino superior, formação profissional, inserção no mercado de trabalho e projetos de vida de pessoas com deficiência. Trata-se de uma revisão bibliográfica de caráter analítico, construída a partir de doze artigos brasileiros publicados entre 2021 e 2026 e disponibilizados como fontes para este estudo. A discussão foi organizada em cinco eixos: inclusão e permanência no ensino superior; avaliação inclusiva e avaliação da deficiência; formação e transição para o trabalho; inclusão laboral; e projetos de vida. A opção por articular esses eixos procura evitar uma compreensão fragmentada da inclusão, acompanhando o percurso que vai do acesso à universidade às possibilidades de participação social e profissional após a formação.

REFERENCIAL TEÓRICO

A inclusão no ensino superior deve ser analisada como processo institucional e pedagógico contínuo. A reserva de vagas e outros mecanismos de democratização podem ampliar o ingresso, mas a permanência depende da capacidade da instituição de remover barreiras e sustentar condições de aprendizagem ao longo do curso. Freitas *et al*. (2026, p. 8) sintetizam três núcleos recorrentes na produção recente: acesso; permanência acadêmica e barreiras institucionais; e acessibilidade e suporte educacional. Os autores destacam que avanços normativos não foram acompanhados, na mesma proporção, por políticas permanentes de suporte, o que mantém obstáculos estruturais, pedagógicos e atitudinais.

Rocha, Ghisleni e Reschke (2026, p. 345) mostram que estratégias de permanência se tornam concretas quando diferentes setores institucionais trabalham de forma articulada. Núcleos de atenção ao estudante, coordenações, serviços de apoio pedagógico e ações de formação docente podem transformar a acessibilidade em responsabilidade compartilhada. O estudo descreve ações que não se limitam à infraestrutura, incluindo acompanhamento de estudantes, circulação de informações sobre necessidades específicas e orientação aos professores. Essa perspectiva evita que a inclusão seja delegada apenas a um setor especializado e favorece uma cultura institucional em que gestão e docência assumem compromissos complementares.

> Entre as principais ações desenvolvidas pela instituição, destaca-se a existência de uma estrutura de acessibilidade física e tecnológica. Os docentes mencionam salas adaptadas, laboratório com recursos específicos, impressora Braille e teclados ampliados para estudantes com deficiência visual. Essas iniciativas demonstram a preocupação institucional com a eliminação de barreiras arquitetônicas e tecnológicas, buscando garantir condições de acesso e permanência dos estudantes (Rocha; Ghisleni; Reschke, 2026, p. 345).

A permanência, portanto, precisa ser compreendida em sentido amplo. Ela envolve presença física, possibilidade de comunicação, acesso aos materiais, participação nas atividades, construção de vínculos, acompanhamento acadêmico e condições para concluir o curso. Souza, Sebastiany e Sanfelice (2022, p. 22) identificaram pouco engajamento dos participantes em atividades extracurriculares e registraram justificativas relacionadas à falta de tempo e à sensação de não estarem preparados para participar. O dado mostra que estar matriculado não significa usufruir plenamente das experiências formativas. A inclusão precisa criar condições para que o estudante possa ocupar os diferentes espaços da universidade, e não apenas frequentar as aulas obrigatórias.

O Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) e a Tecnologia Assistiva (TA) ampliam esse debate ao deslocar o foco de adaptações exclusivamente individuais para a construção de ambientes e recursos que contemplem diversidade desde o planejamento. Foltran Junior,

Rutz da Silva e Mamcasz-Viginheski (2024, p. 1) concluem que a integração entre DUA e TA pode constituir prática interdisciplinar inclusiva no ensino superior e contribuir para acesso, permanência e participação. No levantamento dos autores, recursos táteis, materiais didáticos acessíveis, bancos de objetos digitais e tecnologias de informação aparecem como caminhos para ampliar a autonomia e a apropriação do conhecimento.

A avaliação inclusiva deve preservar os objetivos formativos e, simultaneamente, oferecer condições equitativas para que o estudante demonstre o que aprendeu. Souza e Pavão (2024, p. 4-6) analisam práticas avaliativas dirigidas a estudantes com deficiência e evidenciam que a formação docente interfere diretamente na qualidade da relação pedagógica e na capacidade de selecionar instrumentos adequados. Os resultados também revelam incertezas entre professores sobre quais estratégias utilizar diante de diferentes necessidades, o que reforça a importância de planejamento institucional, diálogo com núcleos de acessibilidade e formação continuada.

> Quando indagados sobre o conhecimento, previsto na legislação, com relação ao processo avaliativo de estudantes com deficiência, e se concordavam que esses instrumentos avaliativos deveriam apresentar adaptações conforme a deficiência, os docentes se manifestaram positivamente, assinalando que as adaptações são necessárias e que realizam tais

> adaptações nos instrumentos avaliativos (Souza; Pavão, 2024, p. 6).

O trecho permite observar que o reconhecimento da necessidade de adaptação já está presente no discurso docente, mas isso não resolve, por si só, a questão metodológica. Uma avaliação inclusiva exige definir previamente o que está sendo avaliado, quais competências são centrais e quais barreiras podem interferir na expressão do conhecimento. Desse ponto de vista, flexibilizar o meio de resposta, ampliar tempo quando necessário, utilizar recursos de acessibilidade, organizar mediação linguística ou diversificar formatos não significa reduzir expectativas acadêmicas; significa impedir que uma barreira alheia ao objetivo da atividade seja confundida com ausência de aprendizagem. A síntese de Souza e Pavão (2024, p. 1-6) sustenta essa leitura ao relacionar avaliação, permanência, recursos adequados e diplomação.

É igualmente importante diferenciar avaliação inclusiva da aprendizagem e avaliação da deficiência. Teixeira-Machado *et al*. (2026, p. 1-3) analisam como universidades federais realizam procedimentos destinados a reconhecer a condição de pessoa com deficiência em políticas de acesso. Nesse campo, os autores identificam lacunas de integração, diferenças entre instituições, ausência de instrumento nacional padronizado e dificuldades relacionadas à composição e regulamentação de bancas. A

inconsistência de critérios, segundo o estudo, pode comprometer a isonomia. Trata-se de uma avaliação com finalidade jurídico-institucional distinta daquela que acompanha o processo de aprendizagem em sala de aula.

A distinção evita dois equívocos. O primeiro seria transformar a avaliação acadêmica em verificação diagnóstica da deficiência, deslocando o foco do conhecimento para o corpo ou para o laudo do estudante. O segundo seria tratar a avaliação da deficiência apenas como procedimento burocrático, ignorando a compreensão biopsicossocial e as barreiras contextuais que influenciam a participação. Teixeira-Machado *et al*. (2026, p. 2-5) mostram a passagem histórica do modelo biomédico para perspectivas sociais e biopsicossociais, nas quais a deficiência é compreendida em interação com barreiras ambientais e sociais. Esse referencial é relevante para as duas modalidades de avaliação porque desloca a pergunta de "o que falta ao estudante?" para "quais condições de participação estão sendo produzidas?".

O DUA e a TA oferecem suporte operacional para esse deslocamento. Foltran Junior, Rutz da Silva e Mamcasz-Viginheski (2024, p. 10-12) descrevem experiências em que materiais acessíveis e protótipos são avaliados considerando sua capacidade de mediar aprendizagem e ampliar autonomia. Em uma instituição inclusiva, instrumentos avaliativos podem ser pensados a partir do mesmo

princípio: múltiplos caminhos para acesso à tarefa e demonstração do conhecimento, respeitando os objetivos acadêmicos. O planejamento prévio reduz improvisações, torna critérios mais transparentes e favorece que a adaptação seja parte da pedagogia, e não concessão excepcional.

A relação entre ensino superior e trabalho aparece de forma recorrente nas fontes analisadas. Trentin e Raitz (2021, p. 1) identificam que ingresso na universidade e participação no mundo do trabalho compõem um campo de complexidades, porque a escolarização superior é frequentemente associada a expectativas de autonomia, renda e reconhecimento. Ao mesmo tempo, a revisão realizada pelas autoras aponta fragilidade da educação superior em oferecer conteúdos acadêmicos efetivamente relacionados às demandas de inserção profissional. Essa constatação impede interpretar a diplomação como etapa final da inclusão: a formação precisa dialogar com possibilidades concretas de transição para o trabalho e com os projetos construídos pelos próprios estudantes.

> Mediante os resultados apresentados nas pesquisas, é possível inferir que as pessoas com deficiência buscam na escolarização o aprendizado e a preparação para os diversos cenários da vida social e do trabalho. Entrelaçados a esse aprendizado, eles estabelecem uma relação entre a escolarização e a possibilidade de inserção no mercado de trabalho, emergindo expectativas. Expectativas essas que envolvem a aquisição da autonomia, da integração social e

> econômica por meio do trabalho (Trentin; Raitz, 2021, p. 16).

A formação profissional, nesse sentido, não pode restringir-se a conteúdos técnicos. Ela envolve participação em projetos, estágios, iniciação científica, extensão, redes profissionais, experiências de colaboração e orientação de carreira. Quando estudantes com deficiência encontram barreiras nesses espaços, acumulam desvantagens na passagem para o emprego, mesmo que cumpram as disciplinas obrigatórias. A análise de Souza, Sebastiany e Sanfelice (2022, p. 19-22) é ilustrativa: onze dos participantes tinham emprego formal, porém suas funções não estavam relacionadas às áreas cursadas. O resultado revela que inclusão laboral e inclusão profissional qualificada são fenômenos distintos.

A baixa correspondência entre curso e ocupação pode produzir subutilização da formação e limitar expectativas de mobilidade profissional. Isso não significa que todo estudante deva trabalhar na área específica do diploma, mas indica a necessidade de perguntar se a escolha é efetivamente livre ou condicionada por oportunidades restritas. A universidade pode contribuir com serviços de carreira acessíveis, aproximação com empregadores, estágios acompanhados e ações de orientação profissional que considerem barreiras de acessibilidade e discriminação. Trentin e Raitz (2021, p. 16) ressaltam que a educação superior é buscada também como preparação para

diversos cenários da vida social; portanto, a formação profissional deve ser tratada em conexão com autonomia e participação.

Freitas *et al*. (2026, p. 1-8) reforçam essa necessidade ao mostrar que permanência e sucesso acadêmico são afetados por infraestrutura, recursos, adaptação curricular e formação de profissionais. Se essas condições falham durante o curso, a preparação para o trabalho também pode ser prejudicada. Um estudante que precisa concentrar grande parte de sua energia em contornar barreiras básicas tem menos oportunidade de investir em atividades complementares, redes e experiências que favorecem a transição profissional. Assim, acessibilidade acadêmica e empregabilidade não são temas separados: as condições oferecidas pela universidade interferem nas possibilidades futuras de qualificação, escolha e inserção.

Na experiência analisada por Silva, Souza e Resende (2025, p. 129), a trajetória de uma professora surda evidencia como língua, identidade e acessibilidade atravessam a formação e o trabalho. A pesquisa-documentário foi construída em Libras, com legendas em português, valorizando uma narrativa visual sobre trajetória profissional e projeto de vida. A autora-personagem ocupa o espaço universitário como docente, o que amplia a discussão para além da permanência discente e permite visualizar pessoas com deficiência como produtoras de conhecimento, profissionais e referências em suas

áreas. A presença de modelos profissionais diversos pode ter efeitos simbólicos importantes sobre expectativas acadêmicas e projetos de vida de novos estudantes.

A entrada no mercado de trabalho é regulada por dispositivos legais, mas a contratação formal não garante, isoladamente, inclusão organizacional. Lopes e Athayde (2024, p. 48-49) analisaram percepções de trabalhadores com deficiência e identificaram dois fatores associados à satisfação no trabalho: renda e disponibilidade de profissionais capacitados em inclusão. O achado sugere que acessibilidade organizacional depende de competências institucionais para acompanhar trabalhadores, adaptar processos e enfrentar barreiras. A permanência no emprego, assim como a permanência na universidade, requer suporte contínuo e reconhecimento das condições concretas de participação.

Silva e Vasconcelos (2025, p. 1) chegam a conclusão semelhante em revisão integrativa sobre pessoas com deficiência e mercado de trabalho. Os autores observam que empresas ainda resistem à realização de adaptações necessárias e que existe carência de políticas específicas de formação profissional. Ao mesmo tempo, os estudos reunidos mostram impactos positivos da inclusão laboral sobre autonomia, círculo social e bem-estar. Esse duplo movimento é central: o trabalho pode ampliar independência e participação, mas

seus efeitos dependem da qualidade da inserção, das condições de acessibilidade e da possibilidade de desenvolvimento profissional.

> No aspecto da autonomia, os participantes relataram melhorias significativas, como organização financeira, habilidades domésticas e cuidados pessoais. O emprego proporcionou independência e confiança, especialmente na administração do próprio dinheiro. No entanto, a mobilidade permaneceu uma questão desafiadora para muitos, com a maioria dependendo de acompanhantes para se locomover. A análise também mostrou uma correlação entre autonomia para deslocamento, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e salário. Quanto ao bem-estar, os participantes relataram satisfação e felicidade com o emprego, destacando-se a sensação de utilidade e inclusão social (Silva; Vasconcelos, 2025, p. 17).

Os dados discutidos por Gelinski Júnior e Gelinski (2025, p. 1) situam essas experiências em um quadro estrutural mais amplo. O estudo aponta participação reduzida das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, elevada informalidade, rendimentos inferiores aos das pessoas sem deficiência e presença quase inexistente em cargos de chefia. A desigualdade, portanto, não se resume à obtenção de uma vaga. Ela aparece também na qualidade do vínculo, na remuneração, na progressão profissional e no acesso a posições de decisão. A educação pode ampliar oportunidades, mas não elimina sozinha barreiras do mercado.

> A respeito da relação entre informalidade e nível de educação entre as PcD e PsD, tornam-se evidentes as correlações já aludidas entre a educação e o mercado de

> trabalho, mais especificamente sobre a correlação entre nível de instrução e atuação no mercado formal. Em outras palavras, a tão desejada inclusão no mercado formal pode ser viabilizada quanto maior for o nível de instrução. O Gráfico 6 mostra que quanto menor o nível de instrução maior é a proporção de pessoas na informalidade, tanto para as PsD quanto para as PcD, só que de forma mais intensa para estas últimas (Gelinski Júnior; Gelinski, 2025, p. 9).

Esse resultado evidencia a importância da escolarização, mas também recomenda cautela contra interpretações que atribuam a exclusão apenas à falta de qualificação individual. Mesmo quando a educação aumenta as chances de formalização, persistem barreiras organizacionais, preconceitos e desigualdades de remuneração. Silva e Vasconcelos (2025, p. 17) registram limitações na oferta de vagas, baixa adesão empresarial, problemas de acessibilidade física e insuficiência de informações nos anúncios de emprego. Lopes e Athayde (2024, p. 48-49) acrescentam a relevância de profissionais capacitados dentro das organizações. A inclusão, portanto, exige tanto formação do trabalhador quanto transformação do ambiente laboral.

A discussão sobre responsabilidade social, presente na revisão de Silva e Vasconcelos (2025, p. 5-6), também ajuda a compreender por que a inclusão não deve ser tratada apenas como cumprimento formal. Degenhart *et al*. (2023 *apud* Silva; Vasconcelos, 2025, p. 6) discutem a responsabilidade social corporativa como estratégia relacionada ao desempenho e aos interesses de diferentes partes envolvidas. No campo da deficiência, essa perspectiva é relevante

porque uma política de contratação pode cumprir percentuais legais e ainda manter barreiras que limitam carreira, participação e autonomia. A inclusão exige práticas organizacionais capazes de transformar relações e oportunidades, e não somente indicadores de presença.

O conceito de projeto de vida permite superar uma leitura estritamente instrumental da educação superior. Santos *et al*. (2026, p. 22-38) analisaram objetivos, motivações e ações de estudantes universitários e encontraram quatro grandes conjuntos de aspirações: melhoria das condições de vida da família, emprego e/ou constituição familiar, sucesso profissional e estabilidade financeira. As respostas revelam que trabalho, renda, vínculos afetivos e qualidade de vida se combinam na construção de futuro. Por isso, projetos de vida não podem ser reduzidos a escolha de profissão; eles articulam dimensões pessoais, sociais, acadêmicas e econômicas.

Um resultado do estudo é especialmente significativo para a relação entre universidade e futuro: Santos *et al*. (2026, p. 22) afirmam que "a grande maioria dos participantes identificou o estudo como a principal estratégia para atingir seus objetivos". A afirmação ajuda a explicar por que barreiras no ensino superior têm efeitos que ultrapassam o rendimento em disciplinas. Quando a universidade é percebida como caminho para alcançar estabilidade, trabalho e qualidade de vida, dificuldades de acesso, avaliação, permanência e

participação podem interferir diretamente na possibilidade de realizar projetos pessoais e familiares.

Para pessoas com deficiência, essa relação precisa ser analisada sem transformar autonomia em obrigação de independência absoluta. A autonomia pode significar capacidade de decisão, controle sobre escolhas e acesso aos apoios necessários. Silva e Vasconcelos (2025, p. 17) mostram que o emprego pode ampliar organização financeira, confiança e bem-estar, mas também registram desafios de mobilidade e necessidade de acompanhantes. A coexistência de autonomia e apoio é compatível com uma perspectiva inclusiva: o objetivo não é eliminar toda forma de suporte, mas garantir que os apoios ampliem possibilidades de escolha, participação e realização pessoal.

A trajetória narrada por Silva, Souza e Resende (2025, p. 122-129) oferece um exemplo concreto dessa articulação. A professora surda focalizada no estudo tem sua experiência acadêmico-profissional apresentada por meio de recursos visuais e Libras, com ênfase em autonomia, reconhecimento e protagonismo. O uso da língua de sinais não aparece como recurso periférico, mas como meio de comunicação, expressão e construção identitária. Isso demonstra que projetos de vida também são linguísticos e culturais: para que possam ser construídos e narrados, as instituições precisam reconhecer diferentes formas de comunicação e produzir condições de

participação que não obriguem a pessoa a abandonar elementos centrais de sua identidade.

Os achados de Souza, Sebastiany e Sanfelice (2022, p. 22) acrescentam outra dimensão. Embora a maioria dos participantes desejasse trabalhar em área relacionada à formação, nenhum dos onze estudantes empregados exercia função compatível com o curso. O projeto de vida profissional, portanto, pode ser tensionado por oportunidades restritas. A existência de emprego é importante, mas não substitui o direito de disputar posições coerentes com qualificação, interesses e competências. Políticas de inclusão precisam considerar progressão, desenvolvimento, mudança de função, acesso a liderança e reconhecimento profissional, evitando que trabalhadores com deficiência fiquem permanentemente concentrados em ocupações de menor prestígio ou desconectadas de sua formação.

A leitura conjunta dos estudos permite compreender o projeto de vida como processo situado. Escolhas pessoais se constroem em interação com políticas educacionais, práticas avaliativas, acessibilidade, apoio institucional, experiências formativas, condições econômicas e oportunidades de trabalho. A universidade tem papel decisivo porque pode ampliar repertórios e redes, fortalecer competências e produzir reconhecimento. O mercado de trabalho, por sua vez, pode transformar a qualificação em autonomia e renda, ou reproduzir desigualdades quando restringe funções e trajetórias. A

inclusão torna-se mais consistente quando educação e trabalho são pensados como espaços de participação e produção de futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida demonstra que avaliação inclusiva, acessibilidade, formação profissional, mercado de trabalho e projetos de vida formam um conjunto interdependente. A ampliação do acesso ao ensino superior representa avanço relevante, mas as fontes examinadas mostram que a inclusão não se completa com a matrícula. Permanência, participação, aprendizagem, diplomação e transição profissional dependem de políticas institucionais integradas e de práticas cotidianas capazes de remover barreiras. Quando essas condições não existem, o estudante pode estar formalmente incluído e, ainda assim, enfrentar restrições que limitam experiências acadêmicas, qualificação e perspectivas futuras.

No campo da avaliação, os estudos permitem distinguir duas dimensões. A primeira é a avaliação da aprendizagem, que precisa oferecer condições acessíveis e instrumentos compatíveis com diferentes formas de participação, preservando os objetivos acadêmicos. A segunda é a avaliação da deficiência em processos institucionais de acesso e reconhecimento de direitos, que necessita de critérios claros e isonômicos. Em ambas, a lógica exclusivamente centrada no déficit é insuficiente. Avaliar de maneira inclusiva exige

observar a interação entre pessoa, tarefa, ambiente, recursos e barreiras, bem como explicitar a finalidade de cada procedimento.

Os projetos de vida oferecem o horizonte que integra essas discussões. Estudar, trabalhar, alcançar estabilidade, apoiar a família, desenvolver uma carreira, participar socialmente e construir autonomia aparecem como objetivos relacionados. Para pessoas com deficiência, esses projetos não devem ser interpretados como responsabilidade exclusivamente individual. Eles dependem de oportunidades reais, apoios adequados e ambientes que reconheçam diferenças sem restringir escolhas. A universidade pode ampliar possibilidades quando oferece formação acessível e experiências profissionais significativas; o mercado de trabalho pode consolidá-las quando reconhece a qualificação e oferece condições de carreira.

Conclui-se que uma política inclusiva consistente precisa acompanhar a pessoa ao longo das transições entre acesso, formação, diplomação e trabalho. Isso implica avaliar continuamente as práticas institucionais, produzir dados sobre permanência e trajetórias profissionais, ouvir estudantes e trabalhadores com deficiência e fortalecer a articulação entre universidades, serviços de apoio e organizações empregadoras. Mais do que garantir presença em espaços educacionais e laborais, a inclusão deve ampliar possibilidades de participação, aprendizagem, escolha e realização de projetos de vida. A efetividade desse processo pode ser observada

quando a pessoa com deficiência encontra condições para transformar formação em conhecimento, conhecimento em oportunidades e oportunidades em trajetórias construídas com autonomia, reconhecimento e direitos.

REFERÊNCIAS

DEGENHART, Larissa; ZONATTO, Vinicius Costa da Silva; CEPILLO, Victor; GIEHL, William Nunes. Efeitos da competitividade de mercado na relação entre responsabilidade social corporativa e desempenho. **Enfoque: Reflexão Contábil**, v. 42, n. 1, p. 69-86, 2023.

FOLTRAN JUNIOR, Dierone Cesar; RUTZ DA SILVA, Sani de Carvalho; MAMCASZ-VIGINHESKI, Lúcia Virginia. Desenho Universal da Aprendizagem e Tecnologia Assistiva: uma revisão de literatura sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 17, Edição Especial, p. 1-20, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.3895/rbect.v17n2.17018. Acesso em: 3 jul. 2026.

FREITAS, Vinicius da Silva; RÔAS, Francilene Bernardo Cordeiro; RÔAS, Yuri Alexander dos Santos; VIEIRA, Maurício Aires; SANTANA, Marttem Costa de. Estudantes com deficiência no Ensino Superior: acesso, permanência e precarização do atendimento. Eduser - Revista de Educação, v. 18, n. 1, e202609, 2026. Disponível em: https://doi.org/10.34620/eduser.v18i1.412. Acesso em: 7 jul. 2026.

GELINSKI JÚNIOR, Francisco; GELINSKI, Carmen Rosario Ortiz Gutierrez. Inclusão de pessoas com deficiência (PcD) no mercado de trabalho: ficção ou realidade? **Revista Catarinense de Economia**, v.

9, e09002, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.54805/RCE.2527-1180.v9.e09002. Acesso em: 11 jul. 2026.

LOPES, Deraldo Vinícius; ATHAYDE, André Luiz Mendes. Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho: cenário e perspectiva. **R. Adm. FACES Journal,** Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 48-72, jan./mar. 2024. Disponível em: https://revista.fumec.br/index.php/facesp/article/view/9876. Acesso em: 15 jul. 2026.

ROCHA, Maria Aparecida Marques da; GHISLENI, Ana Cristina; RESCHKE, Maria Janine Dalpiaz. Estudantes com deficiência no ensino superior: das leis às práticas inclusivas. **Ensaios Pedagógicos**, Sorocaba, v. 10, n. 2, p. 335-352, maio/ago. 2026. Disponível em: https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/568. Acesso em: 20 jul. 2026.

SANTOS, David Moises Barreto dos; CASAS, Henrique Bastos Souza Pardo; PEREIRA, Douglas Silveira; ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Projetos de vida de estudantes universitários: análise de objetivos, motivações e ações. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 14, n. 38, p. 22-44, jan./abr. 2026. Disponível em: https://doi.org/10.33361/RPQ.2026.v.14.n.38.1324. Acesso em: 24 jul. 2026.

SILVA, Gisele Pereira da; SOUZA, Ronaldo Gomes; RESENDE, Gisele Cristina. Projeto de vida, trajetória profissional e surdez: pesquisa-documentário mediada por tecnologias digitais, educativas e inclusivas. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 25, n. 1, p. 122-138, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.14210/CONTRAPONTOS.V25N1.P122-138. Acesso em: 28 jul. 2026.

SILVA, João Pedro Oliveira da; VASCONCELOS, Lucila Moura Ramos. PCDs e mercado de trabalho: uma revisão integrativa. **Revista Gestão e Organizações**, v. 10, n. 4, p. 1-26, out./dez. 2025. Disponível em: https://doi.org/10.18265/2526-2289a2025id8674. Acesso em: 2 set. 2026.

SOUZA, Carmen Rosane Segatto e; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. Meta-avaliação de práticas direcionadas a estudantes com deficiência na Educação Superior. **Revista Brasileira de Avaliação**, v. 13, n. 1, e132624, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.4322/rbaval202412026. Acesso em: 6 set. 2026.

SOUZA, Francieli Machado de; SEBASTIANY, Eduardo Gabriel; SANFELICE, Gustavo Roese. A percepção dos alunos com deficiência sobre a inclusão no ensino superior. Jornal de Políticas Educacionais, v. 16, e85759, jul. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.5380/jpe.v16i0.85759. Acesso em: 11 set. 2026.

TEIXEIRA-MACHADO, Lavínia; DIAS, Maria Aparecida; RIBEIRO, Regina Celi Fonseca; GONÇALVES, Arlete Marinho. A avaliação da deficiência nas universidades federais: desafios e caminhos para a inclusão. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 131, p. 1-25, abr./jun. 2026, e0265218. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362026003405218. Acesso em: 17 set. 2026.

TRENTIN, Valéria Becher; RAITZ, Tânia Regina. Educação Superior, deficiência e trabalho nas pesquisas de pós-graduação no período de 2008 a 2019. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p. 1-19, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984686X65766. Acesso em: 22 set. 2026.

ISBN: 978-65-02-35383-7

