



Autismo e inclusão no ensino superior: uma proposta de intervenção na perspectiva da grupalidade

Autism and inclusion in higher education: an intervention proposal from the perspective of groupality

Giovanna Santos da Silva
Rosana Carla do Nascimento Givigi
Lucas Wendel Silva Santos
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Aracaju - Brasil

Resumo

Considerando os desafios que atravessam o contexto do autismo na educação, este artigo objetiva analisar se educação especial e seus equipamentos de suporte corroboram com a inclusão no ensino superior. Os participantes foram estudantes autistas de uma universidade pública. Metodologicamente, constitui-se como uma pesquisa-ação colaborativo-crítica. O equipamento de suporte foi o grupo, a partir da perspectiva de Barros (2009) e César (2008) e, Givigi, Camargo e Silva (2023). O grupo foi formado por estudantes autistas, mediado por discentes da pós-graduação da área da educação especial e da graduação em Fonoaudiologia e a professora responsável. Como resultados, destacam-se a potência do grupo no fortalecimento dos vínculos, na partilha de estratégias de enfrentamento e na resignificação da própria história a partir do outro, e a grupalidade se constituindo como a força que emerge no “entre” através da experiência relacional, intersubjetiva e coletiva do grupo.

Palavras-chave: Autismo; Educação Especial; Grupalidade.

Abstract

Considering the challenges faced by the context of autism in education, this article aims to analyze whether special education and its support systems support inclusion in higher education. The participants were autistic students at a public university. Methodologically, it constitutes a collaborative-critical action research. The support system was the group, based on the perspectives of Barros (2009) and César (2008) and Givigi, Camargo, and Silva (2023). The group was formed by autistic students, mediated by graduate students in special education and undergraduate students in speech-language pathology and audiology, and the lead professor. The results highlight the group's power in strengthening bonds, sharing coping strategies, and redefining one's own story through the other. Groupality constitutes the force that emerges in the "in-between" through the group's relational, intersubjective, and collective experience.

Keywords: Autism; Special Education; Groupality.

Introdução

Situamos este estudo no campo das pesquisas em educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Historicamente, a organização social brasileira foi marcada pela diversidade e pela desigualdade, simultaneamente, que levou à marginalização de grupos que não se enquadravam nos padrões normatizadores e hegemônicos de convivência social, entre eles, as pessoas com deficiência (Kassar, 2012). Durante muitas décadas, a escolarização dessas pessoas se delimitava a instituições e/ou serviços especiais que faziam parte de uma estrutura filantrópica e assistencialista.

Foi com a Constituição Federal de 1988 que a educação passou a ser reconhecida como um direito universal. Posteriormente, muitos marcos legais foram fundamentais, dentre eles: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).

Atualmente, a PNEEPEI sustenta as práticas de educação inclusiva, assegurando o direito ao acesso, à participação e à aprendizagem aos estudantes com deficiência, com condições do neurodesenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação, por meio de serviços e recursos que atendam suas necessidades educacionais específicas (Brasil, 2008).

Vale destacar que, na contemporaneidade, a educação especial se consolida como um campo acadêmico de produção de conhecimento. A articulação de fundamentos teóricos e investigações empíricas contribuem para a compreensão da diversidade no âmbito educacional. Mais do que um conjunto de políticas e práticas voltadas ao processo de escolarização do seu público-alvo, a educação especial consiste em um arcabouço teórico-prático que fundamenta debates epistemológicos e orienta práticas educacionais que acolham e valorizem a diversidade (Machado; Walter, 2023).

Entretanto, o modelo biomédico ainda atravessa as práticas educacionais em muitos espaços. A influência do sistema capitalista, ao moldar o funcionamento da sociedade, intensifica processos de exclusão e de desigualdade e gera impactos no modelo de educação (Nascimento; Jesus, 2021). Como consequência, temos os constantes enquadramentos, a busca por normatizar os corpos dos estudantes para que atendam às exigências da produtividade, moldando inclusive suas identidades e sentidos de pertencimento dentro da esfera educacional (Guimarães, 2024). Logo, reconhecer a diversidade é desafiar as

expectativas e limitações impostas pelas dicotomias normativas de “normal” e “anormal”, “produtivo” ou “não produtivo”. Nesse contexto, temos os estudantes autistas. Todavia, antes de continuarmos a contextualizar o tema deste estudo, faz-se importante justificar as terminologias em relação ao autismo nele utilizados.

Nesta escrita, utilizaremos o termo “pessoa/estudante autista”, e não “pessoa/estudante com autismo” que, geralmente, é o termo utilizado academicamente em virtude dos diversos debates e concepções nos estudos da deficiência. Notamos que ao longo do processo da pesquisa os estudantes utilizavam o termo “autista” para se identificarem, e por isso optamos em manter esse uso. Desse modo, o uso dessa terminologia respeita a escolha dos próprios estudantes participantes desta pesquisa, que ao longo do texto serão devidamente descritos.

Cabe explicar que os debates em torno da terminologia “pessoa autista” têm uma explicação teórica, pautada na perspectiva da neurodiversidade, que descreve o uso do termo compreendendo o autismo como um atributo identitário (Castro, 2023). A neurodiversidade compreende que o funcionamento neurológico também é um aspecto alvo da diversidade humana, inclusive em fatores como atenção, aprendizagem, sociabilidade, como também outras funções (Silva, 2024). Ela abarca, além do autismo, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a dislexia, a discalculia, dentre outros.

O autismo, cuja terminologia oficial é o Transtorno do Espectro Autista (TEA), é uma condição que afeta o neurodesenvolvimento, caracterizado por dificuldades no âmbito da comunicação, da interação social, padrões restritivos e repetitivos do comportamento (APA, 2014). Mundialmente, temos acompanhado o aumento exponencial no número de pessoas diagnosticadas com autismo. Segundo os últimos dados publicados pelo Center of Diseases Control and Prevention (CDC), 1 a cada 36 crianças tem o diagnóstico de autismo (Maenner et al., 2023). No Brasil, recentemente foram divulgados os dados coletados no Censo Demográfico de 2022, onde 2,4 milhões de pessoas têm o diagnóstico de autismo, correspondendo a 1,2% da população brasileira (IBGE, 2025).

Ao mesmo tempo, acompanhamos também o aumento progressivo de estudantes público-alvo da educação especial, inclusive aqueles dentro do espectro autista. No contexto geral, de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2024, no período dos últimos quatro anos, o número de matrículas da educação especial em todas as etapas de ensino da

educação básica quase dobrou, totalizando atualmente 2.076.825 milhões de matrículas (INEP, 2025).

As políticas de inclusão desenvolvidas ao longo dos anos são responsáveis por esse aumento, tendo em vista o intuito de ampliar o acesso e permanência do direito à educação. Dentro desse cenário de avanços, os dados também apontam o acesso desse público ao ensino superior. O último Censo da Educação Superior (INEP, 2024) aponta que 92.756 alunos matriculados na graduação declararam alguma deficiência, condição do neurodesenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Desse total, 9.718 se autodeclararam pessoas autistas.

No âmbito das políticas de inclusão, no caso do ensino superior, além da Política de Ações Afirmativas (Brasil, 2016), o Ministério da Educação garante o fomento à criação e manutenção de núcleos de acessibilidade e inclusão nessas instituições de ensino, a partir do Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior (Brasil, 2013). Isso significa que não há uma diretriz específica em comum para todas as instituições, pois cada instituição tem a autonomia em estruturar o seu núcleo de acessibilidade e inclusão de modo a garantir o que é preconizado na PNEEPEI. Portanto, os núcleos de acessibilidade se constituem como fundamentais e de grande influência para a permanência de estudantes autistas no ensino superior (Ratuchne et al., 2025).

Contudo, alguns questionamentos surgem em torno desse processo. De que forma as instituições de ensino superior, para além dos núcleos de acessibilidade, tem se estruturado para acolher corpos e modos de ser que rompem a norma neurotípica? Que barreiras, visíveis ou invisíveis, operam na experiência de estudantes autistas na universidade? Quais as intervenções possíveis dentro desse contexto, tendo em vista os processos de inclusão e acessibilidade das pessoas autistas nas universidades?

Com base nesse contexto, este artigo tem como objetivo analisar se educação especial e seus equipamentos de suporte corroboram com à inclusão no ensino superior.

Os desafios da permanência de pessoas autistas no ensino superior e o grupo como proposta de intervenção

O ensino superior, especialmente a universidade, se constitui como um espaço onde há um funcionamento menos rígido, com alternância de locais de aula, variabilidade de

professores, tempos ociosos entre as aulas, muitos estímulos visuais e sonoros, dentre outros aspectos (Barbosa; Sobrinho; Fero, 2024). Essas características do funcionamento da universidade podem ser desafiadoras para as pessoas autistas, já que esses estudantes geralmente necessitam de rotinas mais estruturadas e previsíveis, bem como em relação ao próprio processamento sensorial. Além disso, o funcionamento do ensino superior exige aspectos sociocomunicativos mais elaborados (Evans et al., 2023).

Sabe-se que pessoas dentro do espectro constantemente apresentam dificuldades de ordem sociocomunicativa. Ratuchne et al. (2025) discorrem sobre a dificuldade de estudantes autistas em manter comunicação com professores. Há também relatos de conseguir manter uma boa convivência com colegas de turma, porém, dificuldades em estabelecer relações interpessoais mais intensas. Ademais, essas pessoas podem apresentar alterações de linguagem que corroboram com essas dificuldades sociais (Misquiatti; Bussolaro; Brito, 2023).

Sarmet et al. (2022) dissertam que estar na sala de aula é uma experiência desafiadora para autistas na universidade. Sentimentos de inadequação, de estar sob o olhar avaliativo de colegas e de professores, falhas na realização de atividades acadêmicas, principalmente as realizadas em grupo. Os autores reforçam que fatores como esses podem interferir em muitos aspectos, como a atenção, concentração, raciocínio e aprendizagem. Por fim, a falta de informação e de compreensão da comunidade acadêmica sobre as especificidades do autismo é um grande agravante para as situações de exclusão (Silva; Givigi; Camargo, 2024; Melo; Constant; Ferreira, 2023).

Assim, são muitos os fatores que se constituem como barreiras enfrentadas por esses estudantes na universidade, sejam eles pedagógicos, sociais, relacionais, comunicativos e sensoriais. Esses fatores podem comprometer a participação plena na universidade, contribuir para o sentimento de inadequação e, na pior das hipóteses, no abandono do ensino superior (Barbosa; Sobrinho; Fero, 2024). Desse modo, estudantes autistas estão sujeitos a uma invisibilidade dentro das instituições de ensino superior, o que emerge a necessidade de ações de intervenção e suporte para esse público. A criação de espaços que empoderem esses estudantes, que permitam a expressão individual e coletiva das diferenças, são possibilidades fundamentais nesse cenário (Guimarães, 2024).

Mundialmente, sabemos que o protagonismo socioeconômico tem uma influência direta no modelo de vida em sociedade. Nesse contexto, a educação opera como dispositivo

de aprender e dominar habilidades, tendo em vista a produtividade e o desempenho da lógica capitalista (Melo; Constant; Ferreira, 2023). Como enfrentamento, há a luta pela educação como prática social, ou como diria bell hooks (2017), a educação como prática da liberdade, com a construção de espaços-tempos de possibilidades para transgredir, a partir do engajamento mútuo, mesmo que os valores advindos das estruturas de dominação ainda prevaleçam de modo tão incisivo em nossa vida cotidiana.

Dentre as possibilidades de construção desses espaços-tempos, temos o grupo. Aqui, compreendemos o grupo a partir da perspectiva de Regina Benevides de Barros (2009). Contrariamente ao conceito de grupo como uma unidade estável, a autora propõe a compreensão do grupo como dispositivo, conectado a processualidades e atravessado por múltiplas linhas, as de visibilidade, de enunciação, de força e de subjetivação. Nesse sentido, o grupo se constitui como um emaranhado de histórias, afetos, forças e discursos que se cruzam, se deslocam e produzem subjetividades.

No contexto do autismo, nos amparamos na potência do grupo como intervenção. Embasadas nos estudos de César (2008) e, especialmente, Givigi, Camargo e Silva (2023), compreendemos o conceito de grupalidade como uma força que emerge do “entre”, que circula entre os corpos e que permite o exercício de viver com as diferenças. Assim, temos a grupalidade como processo, dimensão coletiva de existência, plano de força da ética imanente. Que se constrói nos encontros, nas afetações e nas tensões entre o individual e o coletivo. É nesse “entre” que essas pessoas se constituem, não a partir de uma identidade fixa, mas pela experiência relacional, intersubjetiva e coletiva.

Cabe salientar que ao longo do texto nos referimos a afeto a partir do conceito de Spinoza (2009), compreendendo-o como as afecções que incidem sobre o corpo, capazes de ampliar ou reduzir sua potência de agir. Nesse sentido, a grupalidade é afetiva e política. Ela acolhe silêncios e escuta desejos, se faz na parceria e na diferença. Justamente por não ter como objetivo a adequação às amarras normativas, a grupalidade se constitui como uma proposta possível para a inclusão de pessoas autistas no ensino superior, pois possibilita a (re)invenção conjunta de modos de existir e das intersubjetividades.

A pesquisa-ação colaborativo-crítica e aspectos metodológicos do estudo

A pesquisa-ação colaborativo-crítica se sustenta na teoria crítica de Habermas (2012). Carr e Kemmis (1988) entendem a pesquisa-ação como emancipatória, constituindo-se como um processo crítico-reflexivo. Desse modo, a pesquisa-ação colaborativo-crítica rompe com a visão positivista e técnica da pesquisa em educação ao compor uma perspectiva horizontal, de construção coletiva, permeada pelo diálogo e participação de todos os envolvidos no processo de reflexão e transformação.

Assumir a pesquisa-ação como forma de produção de conhecimento implica adotar uma postura ética, baseada no envolvimento com a realidade cotidiana e com as tensões vividas coletivamente (Jesus; Vieira; Effgen, 2014). Desse modo, na pesquisa-ação, o pesquisador não apenas acompanha o processo, mas está profundamente implicado no campo, estabelecendo uma relação dialógica e transformadora com o coletivo (Barbier, 2007).

A pesquisa-ação colaborativo-crítica nos auxilia, portanto, a compreender os desafios no que se refere aos processos de inclusão das pessoas autistas no ensino superior, o que fomentou, neste estudo, o processo de constituição do grupo como proposta de intervenção. Paulatinamente, a intervenção retroage como forma de compreender o campo como um processo constante.

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Quanto aos aspectos éticos, por envolver seres humanos, o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (CAAE: 78557524.0.0000.5546, parecer 7.110.769).

Participaram da pesquisa 15 estudantes autistas, mediante a concordância e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e os seguintes critérios de inclusão: se autodeclarar uma pessoa com autismo; ser discente regular da UFS, matriculado em algum curso da graduação ou da pós-graduação; ter demandas quanto à aprendizagem, questões sociais, de interação e/ou comunicação; ter interesse em participar.

Os perfis dos estudantes participantes foram descritos no quadro a seguir. Os nomes utilizados são fictícios, escolhidos por eles próprios, para preservar as suas identidades.

Quadro 1: Estudantes participantes da pesquisa

PARTICIPANTE	IDADE	PERFIL
Aléxandros	25 anos	Estudante da graduação em arqueologia. Se identifica como uma pessoa com muitas dificuldades sociocomunicativas e de aprendizagem. Gosta de praticar esportes, especialmente karatê. Diagnóstico tardio de TEA e TDAH.
Sam	25 anos	Estudante da graduação em arqueologia. Não se autodeclarou como uma pessoa autista para a universidade. Relata sofrer muitas exclusões sociais e uma trajetória acadêmica com muitos trancamentos. Além disso, muitas dificuldades em relação ao sono. Sua principal atividade motivadora é a leitura. Diagnóstico tardio de TEA e TDAH.
Isa	23 anos	Estudante da graduação em medicina. Apresenta um bom rendimento acadêmico, mas relata muitas dificuldades sociocomunicativas. Conta com amigos da universidade como sua rede de apoio. Diagnóstico tardio de TEA.
Emily	22 anos	Estudante da graduação em letras-espagnol. Apresenta um hiperfoco em línguas estrangeiras. Suas principais dificuldades giram em torno dos aspectos sociocomunicativos, especialmente em fazer amizades. Diagnóstico tardio de TEA e TDAH.
Matemático	21 anos	Estudante da graduação em matemática aplicada e computacional. Apresenta dificuldades sociocomunicativas. É capoeirista. Diagnóstico de TEA ainda na infância.
Suzi	47 anos	Estudante da graduação em química industrial. Mãe solo de um adulto autista. Relata falta de suporte pedagógico na universidade. Diagnóstico de TEA ainda na infância.
Artemis	22 anos	Estudante da graduação em ciências biológicas. Se considera uma pessoa autodidata, sem dificuldades no âmbito pedagógico. Vivenciou muitas situações de <i>bullying</i> na universidade. Diagnóstico tardio de TEA e TDAH.
Violet	22 anos	Estudante da graduação em dança. Tem hiperfoco em dança. Vivenciou um <i>burnout</i> no início do curso. Sente dificuldades em construir vínculos na universidade. Diagnóstico tardio de TEA e TDAH.
Cherry	24 anos	Estudante da graduação em psicologia. Já cursou Pedagogia. Tem dificuldades pedagógicas e enfrenta muitas barreiras atitudinais. Interesse por artes e expressão corporal. Diagnóstico de TEA ainda na infância.
Hiago	19 anos	Estudante da graduação em letras-inglês. Comunicativo, gosta de música e línguas estrangeiras. Apresenta um histórico de <i>bullying</i> e sente dificuldades subjetivas em relações interpessoais. Diagnóstico de TEA ainda na infância.
Kapuca	19 anos	Estudante da graduação em cinema e audiovisual. Apresenta um hiperfoco em esportes, principalmente no futebol. Passou por

		um intenso processo de adaptação no início da graduação. Diagnóstico de TEA ainda na infância.
Ayla	21 anos	Estudante da graduação em fonoaudiologia. Trajetória atravessada por questões de gênero e sexualidade. Interesse por escrita, música e artes. Diagnóstico tardio de TEA e TDAH.
Saturnino	28 anos	Estudante da graduação em medicina. Passou por outros cursos antes de medicina. Prefere estudar em casa e evita interações sociais, pois as considera exaustivas. Não se sente acolhido na universidade. Diagnóstico tardio de TEA e TDAH.
Margô	33 anos	Estudante da pós-graduação em linguística. Ativista da neurodiversidade. Relata uma trajetória de dificuldades sociocomunicativas, mas que atualmente consegue lidar melhor em situações que envolvem essas habilidades. Diagnóstico de TEA, TDAH hiperativo-impulsivo, AH/SD em linguística.
Rafael	24 anos	Estudante da pós-graduação em matemática. Não se autodeclarou uma pessoa autista para a universidade. Prefere não interagir socialmente, e é sensível a ruídos e multidões. Diagnóstico de TEA ainda na infância.

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Além dos estudantes participantes, ao longo dos encontros do grupo, a mediação foi feita por pesquisadores da área da educação especial na perspectiva inclusiva, dentre eles, doutoras em educação, estudantes de mestrado e estudantes de doutorado em educação, e estudantes da graduação em fonoaudiologia e a professora responsável.

Os dados analisados nesta pesquisa são oriundos de uma dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A pesquisa foi desenvolvida no período de um ano, onde foram realizados um total de 14 encontros com o grupo. Os encontros aconteciam presencialmente na própria universidade e tinham duração de aproximadamente 1h30min cada um.

Todos os encontros foram gravados em áudio para registro dos dados, e foram posteriormente transcritos para a redação de relatórios descritivo-analíticos. Logo, o corpus desta pesquisa é constituído pelos relatórios dos 14 encontros do grupo, que foram analisados a partir da análise do discurso e discutidos a partir da literatura nacional e internacional da atualidade.

O grupo como suporte na Educação Especial em prol da inclusão

O grupo se constituiu como um espaço heterogêneo. Apesar da aproximação social dos estudantes por fazerem parte do mesmo espectro, se tratava de diferentes pessoas, trajetórias, contextos e modos de vida. Ao longo da construção do grupo foram se constituindo os vínculos, não apenas pela convivência dos encontros, mas pelos processos de reflexão dos diálogos no grupo. Sentidos compartilhados entre pares, da vivência na universidade e na busca por pertencimento.

Um dos primeiros aspectos observados no grupo foi o sentimento de alívio dos estudantes ao perceberem que muitas dificuldades eram coletivas, e não individuais. No grupo, constantemente havia falas de identificação com as experiências relatadas pelos demais estudantes, o que reverberava como um conforto psíquico a partir do reconhecimento entre os pares.

[...] encontrar pessoas que passaram pela mesma coisa que eu, que passam por situações parecidas, pelas mesmas dificuldades, né, que conseguiram chegar na universidade independente de tudo... e quem pegou diagnóstico tardio como eu, que passou mais da idade, que se sentiu excluída, se sentiu estranha, sabe?! Estar aqui com outras pessoas que também passaram por isso é bem mais confortável. (Sam)

Como afirmado por Gikovate e Féres-Carneiro (2024), conhecer histórias de vida semelhantes contribui para a compreensão da própria história. Isso foi potencializado pela partilha no grupo, que oportunizou aos estudantes a ressignificação de suas vivências, de seus afetos, e elaborar suas experiências com o espectro autista de modo coletivo.

Nesse processo de compreensão e ressignificação das vivências, temos um contexto muito marcante no grupo: o diagnóstico tardio. Dos 15 estudantes, 9 tiveram o seu diagnóstico apenas na vida adulta. O diagnóstico tardio demarca uma história de vivências marcadas por sentimentos de inadequação e de tentativas constantes de se encaixar na sociedade normativa. A falta do diagnóstico, ou, muitas vezes, uma série de diagnósticos errôneos, refletia em sentimento de culpa por ser diferente, e dificuldades na construção das relações, como também observado no estudo de Nalin et al. (2022).

Assim, no caso dessas pessoas, a chegada do diagnóstico não representava uma rotulagem clínica e diagnóstica, mas um processo de elaboração subjetiva e ressignificação da própria história. Compreender o passado é também aceitar e reinterpretar as experiências

vividas, com menos culpa e mais acolhimento de si (Gikovate; Féres-Carneiro, 2024). Como descreve Margô, saber o diagnóstico é como “acordar depois de um coma”. Ela diz ter aprendido tudo “na força do ódio”, que foi muito discriminada e mal interpretada.

Entretanto, o diagnóstico tardio não chegava isento de ambivalências. Para alguns, vinha acompanhado de medo da estigmatização e de hesitação em partilhar o diagnóstico com outras pessoas. Essa hesitação se justificava por muitos discursos, como o clássico “mas você não tem cara de autista” (Castro, 2023), que reforça um estigma social sobre o autismo, enquadrando-o a determinados perfis sociais, visuais e/ou comportamentais.

Para além da dimensão subjetiva, o diagnóstico tardio também provocava desdobramentos na trajetória acadêmica. Muitos relataram que só passaram a compreender as dificuldades com organização, atenção ou socialização após o diagnóstico. Em um contexto universitário ainda marcado pela falta de conhecimento acerca do espectro, o diagnóstico tardio pode ser um recurso de enfrentamento, mas também um desafio adicional.

A fragilidade no suporte institucional, aliada à invisibilidade do autismo em adultos, cria barreiras que reforçam sentimentos de solidão e inadequação. Por isso, como salientam Melo, Constant e Ferreira (2023), a responsabilidade pela inclusão de pessoas autistas no ensino superior não deve ser apenas dos núcleos de acessibilidade, mas de toda a comunidade acadêmica.

No grupo, o espaço coletivo funcionava como um catalisador dessas elaborações. Ao compartilhar suas inquietações, os estudantes iam pouco a pouco ressignificando o diagnóstico não como fim, mas como processo de autoconhecimento, reorganização das relações e à construção de pertencimento. Nesse sentido, a escuta coletiva promovia uma legitimação entre pares, construindo uma propositura de que o sofrimento vivenciado ao longo dos anos não era individual, mas socialmente construído.

Emily, por exemplo, relatou que só compreendeu melhor o seu nível de suporte após os diálogos no grupo com os outros estudantes. A fala dela reverberava como a partilha com diferentes formas de estar no espectro possibilitou o autoconhecimento. Esse fato reafirma que, em grupo, a potência estava na possibilidade de compreender a si próprio a partir do outro (Gikovate; Féres-Carneiro, 2024).

Os diálogos sobre comorbidades, como o TDAH, depressão, ansiedade e transtornos do sono, também permitiram um olhar mais integral sobre as singularidades de cada

estudante. Isso é extremamente relevante, considerando que as comorbidades no autismo são frequentes (Paes et al., 2024). Sam, por exemplo, conseguiu reconhecer que suas dificuldades de concentração estavam mais relacionadas ao TDAH do que ao autismo, o que poderia amenizar o sofrimento psíquico e permitir uma melhor organização da vida acadêmica.

Eu acho que mais por conta do diagnóstico do TDAH. Antes do diagnóstico de autismo eu já tinha o de TDAH, e assim, eu só consegui realmente estudar depois do medicamento, porque eu não consigo me concentrar mesmo, só pra coisas muito específicas que eu gosto muito. (Sam)

A maioria dos estudantes estava no nível 1 de suporte. Ademais, o sofrimento relatado por eles evidenciava que isso não deslegitimava as dificuldades cotidianas. Inclusive, sabe-se que adultos autistas classificados nesse nível de suporte correspondem à maioria dos casos de sofrimento psíquico (Paes et al., 2024).

Para além do diálogo sobre dificuldades, o grupo também se constituiu como um espaço de apoio prático, tendo em vista que os estudantes partilhavam estratégias para lidar com os desafios acadêmicos, dividiam as experiências e se aconselhavam. Durante os encontros, Kapuca estava no início do curso e enfrentava muitas dificuldades de adaptação, pensando inclusive em desistir.

Muitas vezes, estudantes que já estavam próximo a concluir o curso, como Violet, oferecia conselhos e encorajava Kapuca, corroborando para a ideia de que o grupo operava numa dinâmica de cuidado coletivo, da grupalidade. Esse fato reafirma a importância da coletividade no enfrentamento do isolamento social, que se constitui como uma das maiores queixas de adultos autistas no ensino superior (Sarmet et al., 2022).

Eu queria desistir [...] porque eu não tinha chances de tentar fazer as atividades [...] quando eu estava estressado, eu escutava música [...] o professor era normal, ele só passava slides, só passa slides toda hora [...] (Kapuca).

Aos poucos o grupo foi se constituindo como um espaço acolhedor, onde as subjetividades eram respeitadas. Os estudantes puderam experienciar a acessibilidade dos afetos, conforme propõe Castro (2023). A autora discorre sobre a acessibilidade dos afetos como um dispositivo emergente que contribui para a permanência de pessoas autistas em

diversos espaços. Ao romper com os estigmas da solidão e da invisibilidade, os vínculos criados no grupo permitiram que afetos fossem tecidos entre os pares.

Nesse contexto, as experiências no grupo foram produzindo subjetividades, constituindo a grupalidade, onde ser autista não era definidor de quaisquer questões a serem produzidas nesses corpos (Givigi; Camargo; Silva, 2023). O grupo permitia, como afirmou Hiago em uma das falas, "sentir orgulho do outro", reverberando um afeto solidário e político: “[...] eu mal conheço ela, mas já tenho muito orgulho dela. E eu quero ser amigo dela, sempre quis ser amigo dela, desde o início”. Para além disso, o grupo era compreendido pelos estudantes como um espaço seguro.

A fala de Sam expressava um alívio de poder ser quem é no grupo, sem receio de julgamentos. Frequentemente, adultos autistas fazem um grande esforço para mascarar comportamentos considerados socialmente inadequados, o que resulta em constante exaustão e sofrimento psíquico (Gikovate; Féres-Carneiro, 2024). Ainda de acordo com as autoras, a autocobrança constante em se adequar às normas de funcionamento social coaduna com sentimentos de angústia e estresse. Logo, a compreensão de seu próprio funcionamento contribui para a diminuição dessa autocobrança.

No grupo, a ausência de exigências de uma performance neurotípica permitia liberdade sensorial e de expressividade, seja por meio do silêncio ou da palavra, do movimento ou da quietação. As luzes do local onde os encontros eram realizados, por exemplo, foram adaptadas para o conforto sensorial dos estudantes, evidenciando assim um cuidado que ia além do simbólico.

Outro fator a ser destacado foi que, a partir do sentimento de pertencimento, muitos estudantes passaram a se interessar e se envolver em outras atividades da universidade, como projetos de pesquisa e extensão. Sam, por exemplo, revelou que não imaginava conseguir integrar um projeto de pesquisa, mas que após sua vivência no grupo sentiu-se encorajada a buscar essa experiência. Isso coaduna com a proposição de que as ações de extensão e pesquisa são dispositivos importantes para a inserção de estudantes com necessidades educacionais específicas nas universidades (Melo; Constant; Ferreira, 2023).

Essa ampliação de experiências sociais corrobora com o que Castro (2023, p. 154) chama de “construir e fortalecer a comunidade autista por meio da partilha, de experiências distintas”, favorecendo o entendimento de si em detrimento do isolamento social. Nesse

sentido, o grupo funcionava como um dispositivo de construção de novas relações e um motivo de permanência no ensino superior.

A universidade, com sua complexidade e exigências, apresenta-se como um ambiente estressante para estudantes no espectro e, muitas vezes, hostil. Como afirmam Sarmet et al. (2024), isso se dá por muitas razões, dentre elas, o nível de exigência intelectual, a flexibilização das rotinas, os diversos modos pedagógicos, a variabilidade de professores, e a convivência no espaço social da universidade. Diante disso, dispor de um espaço como o grupo se constituiu como uma proposta coletiva significativa de inclusão, e de suporte emocional e institucional.

A mediação como um processo ético e afetivo

Um outro ponto fundamental a ser analisado e discutido neste estudo é sobre a participação dos pesquisadores nos processos de mediação no grupo. Apesar de ser um estudo voltado a uma faixa etária diferente, o trabalho de Givigi, Camargo e Silva (2023) coaduna com a proposta de mediação no entorno de um grupo com o público autista. A mediação é compreendida aqui, tal qual como de acordo com as autoras, como um processo atento às singularidades, sustentada na escuta dos processos individuais e coletivos, reorganizando constantemente o espaço, as propostas e estratégias conforme as necessidades que emergem a partir do grupo.

Essa postura permite que o grupo se constitua pela potência das relações, pelas aproximações e pelo reconhecimento mútuo. Da mesma forma, nos encontros com os estudantes, o papel da mediação não foi o de conduzir, mas de sustentar a possibilidade de invenção de uma coletividade possível, respeitando silêncios, promovendo uma escuta sensível, horizontal, e criando condições para que vínculos e subjetividades emergissem no “entre” (César, 2008). Assim, a mediação se configura como dispositivo ético, que não impõe moldes.

Dessa forma, a presença dos pesquisadores no grupo não se deu a partir de uma perspectiva hierárquica, mas sim como uma presença sensível de escuta e de acolhimento, de compreender e colaborar com a transformação social dos processos de inclusão na universidade. Essa ideia parte da premissa da própria pesquisa-ação colaborativo-crítica, como um aporte teórico-metodológico capaz de tecer um processo de pesquisa com uma

postura ética, de escuta sensível e crítica, uma forma possível de saber-fazer investigativo, epistemológico e político (Jesus; Vieira; Effgen, 2014; Silva, 2024).

Desde o primeiro encontro do grupo, buscamos construir essa postura ética, que garantisse aos estudantes a liberdade de se expressarem (ou não) conforme seus próprios tempos e desejos. O desejo, inclusive, consistia em um pilar importante ao longo do processo de constituição do grupo. E como diz Ribas (2022), a produção de desejo só é possível a partir de uma articulação especulativa, que acolha a potência criadora do coletivo e que responda às suas necessidades. Assim, a mediação operava no grupo como um acompanhamento, e não como uma condução, promovendo um ambiente em que os afetos, as trocas e os silêncios fossem igualmente respeitados.

Essa mediação exigia um constante exercício de escutar com atenção, disparar reflexões com cuidado, colaborar com a fluidez dos diálogos sem impor rumos fixos. Não se tratava de “coletar dados” para a pesquisa, mas de compor esse grupo como alguém que também se implicava, se afetava e aprendia.

Nesse contexto, os pesquisadores eram também sujeitos da experiência, implicados na tessitura coletiva do grupo. As interações se davam por meio de gestos simples, mas muito potentes, como flexibilizar os tempos de fala, reorganizar o espaço físico dos encontros para um melhor conforto sensorial, reconfigurar ou interpretar perguntas e discursos para torná-los mais acessíveis, e compreender o silêncio como uma forma legítima de participação.

O objetivo era fazer do grupo um espaço de fala livre, e não normalizador. Como Sam expressou em um dos encontros, nesse espaço ela “não precisava fingir ser outra coisa”. Isso só foi possível porque o processo de mediação no grupo não buscava moldar os estudantes, mas criar condições para que eles pudessem ser, sentir e construir junto, uns com os outros.

Por fim, essa mediação se configurava como prática política. Em um contexto universitário ainda atravessado por normas e uma cultura acadêmica muitas vezes excludente, oportunizar um espaço de fala para estudantes autistas, sustentado por vínculos e por uma escuta horizontal, era também um ato de resistência. Como propõe Castro (2023), era possibilitar que esses adultos protagonizassem suas próprias narrativas, sem que outras pessoas falem por eles.

Conclusão

No contexto do autismo no ensino superior, a educação especial evoca a proposição de práticas educacionais inclusivas e propostas coletivas de intervenção. Barreiras pedagógicas, sensoriais, sociocomunicativas e institucionais atravessam as vivências dos estudantes autistas na universidade. Desse modo, a trajetória dessas pessoas é marcada por desafios complexos devido à busca por normatizar os corpos desses estudantes, para que atendam às exigências do sistema capitalista de produtividade e desempenho, moldando inclusive as identidades e sentidos de pertencimento nos processos educacionais. Nesse sentido, a inclusão não deve se restringir a adaptações técnicas, mas em oportunizar espaços de escuta e de construção coletiva do conhecimento.

Em nossa pesquisa, o grupo se configurou como um dispositivo de intervenção, alinhando-se à perspectiva inclusiva ao reconhecer os estudantes autistas como protagonistas desse processo, considerando as singularidades e a valorização da diversidade. Os encontros do grupo foram baseados na interlocução entre escuta e acolhimento, que contribuiu para o fortalecimento dos vínculos, a partilha de estratégias de enfrentamento, e a ressignificação da própria história a partir do outro. Aos poucos, a grupalidade foi se constituindo no grupo como a força que emerge no “entre” através experiência relacional, intersubjetiva e coletiva.

A mediação exercida pelos pesquisadores ao longo dos encontros foi fundamental para a constituição do grupo. Ela consistiu como um processo colaborativo, ético, político e afetivo, por uma escuta atenta e uma participação implicada, no compromisso com a consolidação desse espaço em que os estudantes pudessem ser, sentir e construir junto, uns com os outros. Nesse sentido, a pesquisa-ação colaborativo-crítica é, para além de um aporte teórico-metodológico, um arcabouço que permite a implicação do pesquisador com o campo. Ela provoca o compromisso ético-político do pesquisador com o meio, no caso deste estudo, com os estudantes autistas, suas histórias de vida, potencialidades, enfrentamentos e resistências.

Por fim, ressaltamos que a sociedade tem o seu papel na responsabilidade e compromisso com a inclusão. No ensino superior, professores, estudantes e todos aqueles que fazem parte da comunidade acadêmica são corresponsáveis com a construção de uma universidade acessível e inclusiva. As universidades têm potencial para atuar como espaços de formação que podem corroborar com a conscientização social em relação ao autismo, não

para compreendê-lo apenas como um conjunto de sintomas, mas para constituir abordagens de ensino, aprendizagem e experiências sociais que levem em consideração os ritmos e necessidades, as angústias e subjetividades.

Referências

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA (APA). **DSM-5**: Manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber, 2007.

BARBOSA, Adriana da Costa; SOBRINHO, Reginaldo Célio; FERRO, Ken. Experiences of students diagnosed with autism at a Brazilian university. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. 1–29, 2024. DOI: 10.5902/1984686X88589. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/88589>. Acesso em: 5 jul. 2025.

BENEVIDES DE BARROS, Regina. **Grupo**: A afirmação de um simulacro. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2009.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Casa Civil, Brasília, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior**. Secadi/Sesu-2013. Brasília/DF, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 jul. 2025.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoria Crítica de la Enseñanza**: la investigación-acción em la formación del profesorado. Tradução de: J. A. Bravo. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CASTRO, Lorena Gomes Freitas de. **Mas você não tem cara de autista: relato autobiográfico, diagnóstico tardio e campo dêitico**. 2023. 197 f. Tese (Doutorado em Letras) — Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/21515>. Acesso em: 6 jul. 2025.

CÉSAR, Janaína Mariano. **Processos grupais e o plano impessoal: a grupalidade fora no grupo**. 92f. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2008. Disponível em: https://slab.uff.br/wp-content/uploads/sites/101/2021/05/2008_d_Janaina.pdf. Acesso em: 6 jul. 2025.

EVANS, Dena et al.. Autism spectrum disorder: reconceptualising support for neurodiverse students in higher education. **Journal of Higher Education Policy and Management**, v. 45, n. 2, p. 243-257, 2023. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1360080X.2023.2180168>. Acesso em: 5 jul. 2025.

GIKOVATE, Carla GRUBER; FÉRES-CARNEIRO, Terezinha. AUTISMO EM ADULTOS: Sentimentos e mudanças após o diagnóstico. **Psicologia e Saúde em debate**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 80–100, 2024. DOI: 10.22289/2446-922X.V10A2A6. Disponível em:

<https://www.psicodebate.dpgpsifpm.com.br/index.php/periodico/article/view/1171>. Acesso em: 6 jul. 2025.

GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento; CAMARGO, Erica Daiane Ferreira; SILVA, Giovanna Santos da. A constituição da grupalidade com um grupo de crianças com autismo. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 8, n. 15, p. 76-90, 2023. Disponível

em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/41573>. Acesso em: 9 jul. 2025.

GUIMARÃES, Willian. Resistência e reconhecimento: marcadores sociais da diferença e suas implicações na educação especial e inclusiva. **Revista Foco**, [S. l.], v. 17, n. 3, p. 1-18, 2024.

DOI: 10.54751/revistafoco.v17n3-023. Disponível em:

<https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/4399>. Acesso em: 5 jul. 2025.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**: racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**: Pessoas com deficiência e pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102178.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo escolar da educação básica 2024**. Brasília: Ministério da Educação. 2025. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 5 jul. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo técnico do censo da educação superior 2023**. Brasília: Ministério da Educação. 2024. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/resumo_tecnico_do_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 5 jul. 2025.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação & Realidade**, v. 39, p. 771-788, 2014. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/45742>. Acesso em: 3 jul. 2025.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 833-849, 2012.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/9GqQTbYV8QjfVWpqjdyFHDP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 jul. 2025.

MACHADO, Maria Letícia Cautela de Almeida; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. A contemporaneidade da produção de conhecimento em educação especial e inclusiva no Brasil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 73, p. 2-17, 2023. DOI:

10.12957/teias.2024.76935. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/76935>. Acesso em: 3 jul. 2025.

MAENNER, Matthew J. et al.. Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. **Morbidity and Mortality Weekly Report**, v. 72, n. 2, p. 1-14, 24 mar. Disponível s_cid=ss7202a1_w em:

<https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/ss7202a1.htm?>. Acesso em: 3 jul. 2025.

MELO, Sandra Cordeiro; CONSTANT, Elaine; FERREIRA, Adriana Teixeira. Acesso e permanência de pessoas com autismo no ensino superior. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 73, p. 112-128, 2023. DOI: 10.12957/teias.2024.74128. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/74128>. Acesso em: 6 jul. 2025.

MISQUIATTI, Andréa Regina Nunes; BUSSOLARO, Ana Gabriela Olivati; BRITO, Maria Cláudia. Habilidades linguísticas e sociais de um estudante universitário com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 18, n. 36, 2023. Disponível em:

<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5772>. Acesso em: 10 jul. 2025.

NALIN, Luísa Macedo et al.. Impactos do diagnóstico tardio do transtorno do espectro autista em adultos. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 16, p. 1-9, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/38175>. Acesso em: 6 jul. 2025.

NASCIMENTO, Alice Pilon do; JESUS, Denise Meyrelles de. A articulação entre alfabetização e Educação Especial: um olhar à luz do Plano Nacional de Educação (2014-2024). **Revista Cocar**, [S. l.], v. 15, n. 33, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4487>. Acesso em: 5 jul. 2025.

PAES, Jane da Silva et al.. Comunicação do diagnóstico de TEA em adultos: compreensão fenomenológica da vivência. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 17, n. 13, p. 1-22, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.13-482. Disponível em:

<https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/14077>. Acesso em: 6 jul. 2025.

RATUCHNE, Paloma Aparecida Oliveira; MUNHOZ, Maria Luiza da Luz; BARBY, Ana Aparecida de Oliveira Machado; SILVA, Rosangela Trabuco Malvestio da. Ações educacionais inclusivas para estudantes com transtorno do espectro autista no ensino superior: revisão sistemática de artigos brasileiros. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 50, n. 1, 2025. DOI:

10.5216/ia.v50i1.79018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/79018>. Acesso em: 5 jul. 2025.

RIBAS, Cristina Thorstenberg. Diagramas especulativos a partir da análise institucional, 'desejos de grupo' no Brasil em crise. **MODOS: Revista de História da Arte**, Campinas, SP, v. 6, n. 2, p. 517–550, 2022. DOI: [10.20396/modos.v6i2.8668501](https://doi.org/10.20396/modos.v6i2.8668501). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/mod/article/view/8668501>. Acesso em: 9 jul. 2025.

SARMET, Yvanna Aires Gadelha et al.. Criação de um núcleo de atendimento à comunidade autista e neurodiversa na Universidade de Brasília: relato de experiência : Creation of a service center for the autistic and neurodiverse community at University of Brasília: an experience report . **Participação**, [S. l.], v. 21, n. 37, p. 100–113, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/participacao/article/view/45052>. Acesso em: 9 jul. 2025.

SILVA, Giovanna Santos da; GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento; CAMARGO, Erica Daiane Ferreira. Vivências de alunos autistas no Ensino Superior: acesso, permanência e inclusão. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. e44/1–24, 2024. DOI: 10.5902/1984686X88635. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/88635>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SILVA, Giovanna Santos da. **Processos de inclusão de alunos autistas no ensino superior: a construção de um grupo de discussão**. 2024. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2024. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/20822>. Acesso em: 9 jul. 2025.

SPINOZA, Baruch. **Ética segundo a ordem geométrica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Sobre os autores

Giovanna Santos da Silva

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS). Bolsista de Doutorado da CAPES. ORCID: 0000-0002-2386-3859. E-mail: giovannasantosfga@gmail.com

Rosana Carla do Nascimento Givigi

Doutora em Educação e Pós-doutora em Educação Especial pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora do Departamento de Fonoaudiologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. ORCID: 0000-0001-6592-0164. E-mail: rosanagivigi@gmail.com

Lucas Wendel Silva Santos

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS). Bolsista de Doutorado da CAPES. ORCID: 0000-0001-7831-2360. E-mail: lucaswendelsilvasantos@gmail.com

Recebido em: 20/07/2025

Aceito para publicação em: 27/09/2025