

**DESDOBRAMENTOS SOCIOESPACIAIS NA INCLUSÃO DE DISCENTES
UNIVERSITÁRIOS DIAGNOSTICADOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA EM UMA ORGANIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

SOCIO-SPATIAL DEVELOPMENTS IN THE INCLUSION OF UNIVERSITY
STUDENTS DIAGNOSED WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN A HIGHER
EDUCATION ORGANIZATION

DESDOBLAMIENTOS SOCIOESPACIALES EN LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS DIAGNOSTICADOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO
AUTISTA EN UNA ORGANIZACIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Helisafé Pinheiro Silva¹ <https://orcid.org/0009-0005-8426-3661>
Willian Falcão Lopes² <https://orcid.org/0000-0002-2404-365X>

¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil;
safesilva@gmail.com

² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil;
willian.lopez@uesb.edu.br

RESUMO: Intencionou-se, com esta investigação, descrever e interpretar, a partir das percepções de discentes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), os desdobramentos socioespaciais implicados nos processos de inclusão em uma Organização de Educação Superior (OES). Para isso, apoiou-se em abordagens qualitativas de base fenomenológica e hermenêutica e no Método Fenomenológico de base Empírico-Interventiva (MFE-I). Para o desenvolvimento, realizou-se a entrevista fenomenológica e a observação participante de um grupo focal com setes discentes universitários com TEA. O campo empírico referiu-se à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* Vitória da Conquista-BA. Nesse contexto, os resultados revelam que a maioria dos discentes concebe a inclusão a partir de uma perspectiva ético-política voltada ao enfrentamento de lógicas excludentes e à valorização das diferenças. As dificuldades relatadas mostram-se plurais e atravessam dimensões espaciais, sociais e emocionais. No plano espacial, vão além da arquitetura e alcançam o campo simbólico do habitar, envolvendo diversos aspectos que influenciam conforto, atenção e relações. Já nas dimensões social e emocional, destacam-se desafios nas interações e vínculos afetivos, indicando que inclusão e exclusão são fenômenos contextuais e intersubjetivos. Como estratégias de favorecimento da inclusão, sobressaem o acolhimento docente, as redes de apoio entre colegas e o papel institucional do NAIPD.

Palavras-chave: Acesso à Educação Superior; Educação Inclusiva; Fenomenologia Empírico-Interventiva; Psicologia e Educação; Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT: This investigation aimed to describe and interpret, based on the perceptions of students diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD), the socio-spatial developments involved in inclusion processes within a Higher Education Organization (HEO). To this end, it was grounded in qualitative approaches of phenomenological and hermeneutic basis, as well as in the Empirical-Interventive Phenomenological Method (E-IPM). For its development,

DESDOBRAMENTOS SOCIOESPACIAIS NA INCLUSÃO DE DISCENTES UNIVERSITÁRIOS
DIAGNOSTICADOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM UMA
ORGANIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Helisafé Pinheiro Silva • Willian Falcão Lopes

phenomenological interviews and participant observation of a focus group with seven university students with ASD were conducted. The empirical field referred to the State University of Southwest Bahia (UESB), Vitória da Conquista campus, Bahia, Brazil. In this context, the results reveal that most students conceive inclusion from an ethical-political perspective aimed at confronting exclusionary logics and valuing differences, although understandings also emerge that indicate a certain distancing from this ideal. The reported difficulties are plural and span spatial, social, and emotional dimensions. On the spatial level, they go beyond architecture and reach the symbolic field of dwelling, involving various aspects that influence comfort, attention, and relationships. In the social and emotional dimensions, challenges in interactions and affective bonds stand out, indicating that inclusion and exclusion are contextual and intersubjective phenomena. As strategies that favor inclusion, welcoming attitudes from faculty, peer support networks, and the institutional role of NAIPD are highlighted.

Keywords: Access to Higher Education; Inclusive Education; Empirical-Interventive Phenomenology; Psychology and Education; Autism Spectrum Disorder.

RESUMEN: Se tuvo como propósito, con esta investigación, describir e interpretar, a partir de las percepciones de estudiantes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA), los desdoblamientos socioespaciales implicados en los procesos de inclusión en una Organización de Educación Superior (OES). Para ello, se apoyó en enfoques cualitativos de base fenomenológica y hermenéutica y en el Método Fenomenológico de base Empírico-Interventiva (MFE-I). Para su desarrollo, se realizaron la entrevista fenomenológica y la observación participante de un grupo focal con siete estudiantes universitarios con TEA. El campo empírico se refirió a la Universidad Estatal del Suroeste de Bahía (UESB), campus de Vitória da Conquista, Bahía, Brasil. En este contexto, los resultados revelan que la mayoría de los estudiantes concibe la inclusión desde una perspectiva ético-política orientada al enfrentamiento de lógicas excluyentes y a la valorización de las diferencias, aunque también surgen comprensiones que evidencian cierto alejamiento de este ideal. Las dificultades relatadas se muestran plurales y atraviesan dimensiones espaciales, sociales y emocionales. En el plano espacial, van más allá de la arquitectura y alcanzan el campo simbólico del habitar, involucrando diversos aspectos que influyen en el confort, la atención y las relaciones. En las dimensiones social y emocional, se destacan desafíos en las interacciones y vínculos afectivos, indicando que inclusión y exclusión son fenómenos contextuales e intersubjetivos. Como estrategias de favorecimiento de la inclusión, sobresalen la acogida docente, las redes de apoyo entre compañeros y el papel institucional del NAIPD.

Palabras clave: Acceso a la Educación Superior; Educación Inclusiva; Fenomenología Empírico-Interventiva; Psicología y Educación; Trastorno del Espectro Autista.

Trilhas introdutórias: caminhos de abertura da investigação

Conforme Lopes, Oliveira e Karam-Filho (2025), ainda que existam registros histórico-geográficos de algumas culturas implicadas com a produção de práticas inclusivas para Pessoas com Deficiência (PcDs), ocorre um predomínio de práticas que as segregam. Não tão distante dessa realidade, tal processo de segregação socioespacial tende a se refletir nos múltiplos grupos minoritários e/ou diversificados, como é o caso das pessoas neurodivergentes. Destaca-se que

DESDOBRAMENTOS SOCIOESPACIAIS NA INCLUSÃO DE DISCENTES UNIVERSITÁRIOS
DIAGNOSTICADOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM UMA
ORGANIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Helisafé Pinheiro Silva • Willian Falcão Lopes

a neurodivergência foi um termo cunhado no texto *Why can't you be normal for once in your life? From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference*, pela socióloga australiana, com síndrome de Asperger, Judy Singer, em 1999, a qual acreditava que uma conexão neurológica fora do padrão (atípica) não seria uma doença a ser curada, mas, sim, uma condição humana a ser respeitada (Ortega, 2008).

Pode-se, a partir desse termo, emergir a percepção de uma pessoa neuronal, que é concebida por meio da formação e desenvolvimento do sistema nervoso, o que fundamenta a etimologia da palavra “neurodiversidade”, que engloba a variedade presente nas composições ou ligações neurológicas que caracterizam a identidade neural (Wolff, 2013). A diversidade, nesse sentido, é compreendida como aquilo que está em divergência do comum, ou “típico”. Entretanto, ela também pode ser interpretada como as diferenças presentes nas conexões neuronais humanas, que são muitas e responsáveis por traços que algumas pessoas levam consigo. Dessa forma, foi adotado o conceito de neurodivergência para destacar as pessoas que possuem o diagnóstico de alguns dos transtornos do neurodesenvolvimento que as tornam “diferentes” do desenvolvimento “típico” delimitado socialmente.

Diante desse panorama, para que as pessoas neurodivergentes sejam respeitadas em suas condições biopsicossociais, faz-se necessário incluí-las, e não somente garantir-lhes o acesso ou integrá-las em um espaço-tempo. De modo mais amplo, para Freire (2008), a inclusão se refere à busca por uma equidade no processo educacional das pessoas, independente de suas diferenças, à medida em que tenta suprir suas necessidades sem baixar as expectativas ou diminuir suas capacidades. Dentro de um espaço-tempo educacional, seja ele escolar ou universitário, a inclusão, enquanto busca por equidade, afasta-se de práticas preocupadas apenas com o “passar de ano” ou de semestre pelos discentes que apresentam dificuldades, para se aproximar, principalmente, de estratégias que proporcionem o desenvolvimento de suas “competências”, sejam elas cognitivas (compreensivas, críticas e criativas), sociais ou afetivas.

Nesse contexto, sublinha-se que há uma disputa epistemológica entre as Pedagogias e as Psicologia para reconstruir o entendimento de competência para além da visão neoliberal. Lopes (2024) orienta que essas áreas rejeitam a noção de competência como mero meio de avaliação, acúmulo, concentração ou “depósito” de conteúdos. Em contrapartida, interpretam-na de forma sensível, como uma atuação prática de caráter interpretativo e autorreflexivo, na qual a teoria se mantém em diálogo constante com a prática, afastando-se de uma relação dicotômica entre ambas.

No que se refere à motivação para a produção da investigação com pessoas neurodivergentes, destaca-se a observação cotidiana, nos espaços-tempos universitários, quanto

DESDOBRAMENTOS SOCIOESPACIAIS NA INCLUSÃO DE DISCENTES UNIVERSITÁRIOS
DIAGNOSTICADOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM UMA
ORGANIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Helisafé Pinheiro Silva • Willian Falcão Lopes

às dificuldades para a inclusão dessas pessoas, evidenciadas no convívio em componentes curriculares, seja na produção das atividades em grupo, seja na proposição de atividades individuais, dentro e fora das Organizações¹ de Educação Superior (OESs). Tais dificuldades ganharam maior evidência na *live* “SETEMBRO VERDE-AMARELO: Inclusão de PcDs e de pessoas neurodivergentes e prevenção à violência autopraticada”, produzida em setembro de 2024 pelo grupo de pesquisa-ensino-extensão “Educação Geográfica e Psicossocial das Imagens Contemporâneas (EduGeoPsIC)”, vinculado à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Nessa ocasião, discentes e docentes da OES manifestaram-se, destacando a importância contínua dessas discussões, a fim de favorecer a ampliação de consciência da comunidade universitária quanto às práticas capacitistas, excludentes e segregadoras, bem como à necessidade de atenção ao cumprimento da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade, enquanto condição que permite o uso seguro e autônomo de espaços, transportes, tecnologias e serviços, tanto em áreas urbanas quanto rurais, por PcDs e pessoas com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

Após levantada tais provocações sobre o tema, bem como explicitada a relação dos investigadores com o fenômeno de pesquisa, sublinha-se que a presente investigação foi mobilizada pela seguinte questão problematizadora: De que maneira discentes universitários da UESB percebem as repercussões socioespaciais relacionadas à inclusão de pessoas diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no contexto de uma OES? Salienta-se que, para fins de assistência jurídica, conforme a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), a pessoa com TEA é reconhecida como PcD para todos os efeitos legais. Tal reconhecimento evidencia, por contraste, que outras neurodivergências permanecem pouco assistidas ou mesmo desprovidas de amparo jurídico específico. Isso ocorre porque ainda não há legislações que as contemplem de modo sistemático, como no caso das “[...] pessoas com Transtorno de Tique (incluindo a Síndrome de Tourette), ainda pouco compreendido nos campos da Educação e da Saúde, e que não dispõem de regulamentação específica para apoio psicopedagógico” (Lopes; Oliveira; Karam-Filho, 2025, p. 261).

¹ “Adotou-se o termo ‘organização’ tendo como fundamento proposições mais abertas, configuradas pelo campo da Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT), especificamente daqueles profissionais e pesquisadores que se aproximam das correntes filosóficas Fenomenologia e Hermenêutica e das abordagens histórico-críticas, distanciando-se de proposições intencionadas em favor de preceitos neoliberais, neoconservadores, neofascistas etc. Tais profissionais entendem as organizações enquanto espaços-tempos de interações, conflitos, produção de afetos etc.” (Lopes; Oliveira; Karam-Filho, 2025, p. 261).

DESDOBRAMENTOS SOCIOESPACIAIS NA INCLUSÃO DE DISCENTES UNIVERSITÁRIOS
DIAGNOSTICADOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM UMA
ORGANIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Helisafé Pinheiro Silva • Willian Falcão Lopes

Diante dessa questão, teve-se como objetivo nuclear descrever e interpretar, a partir das percepções de discentes diagnosticados com TEA, os desdobramentos socioespaciais implicados nos processos de inclusão em uma OES. Ressalta-se que a adoção de dois verbos em um objetivo geral está relacionada a tradições de pesquisa fundamentadas nas correntes filosóficas da Fenomenologia e da Hermenêutica, as quais orientam tanto os (des)caminhos teórico-metodológicos quanto o rigor epistêmico da investigação.

Para alcançar o objetivo, a investigação foi embasada nas abordagens qualitativas de pesquisa, fundamentadas nas correntes filosóficas da Hermenêutica e da Fenomenologia, tendo como método o Fenomenológico de base Empírico-Interventiva (MFE-I). Os dispositivos de produção das informações foram a entrevista fenomenológica e a observação participante de um grupo focal. Tais dispositivos foram implementados com sete discentes universitários diagnosticados com TEA, sendo o campo empírico a UESB, *campus* Vitória da Conquista-BA. No que se refere à perspectiva de descrição e interpretação das informações, adotou-se, prioritariamente, a fenomenológica proposta por Giorgi (2008), articulada, de modo complementar, às perspectivas hermenêuticas.

Por fim, no que se refere à estruturação, esta investigação acadêmica organiza-se em cinco seções. Na seção inicial, apresentam-se concepções introdutórias da inclusão e da neurodivergência, ao mesmo tempo em que se explicitam alguns dos movimentos, inquietações e motivações que aproximam os pesquisadores do fenômeno investigado. Na sequência, desenvolve-se uma discussão teórica sobre as concepções de neurodivergência e de inclusão. Posteriormente, são explicitadas as bases teórico-metodológicas que orientam e sustentam o percurso de desenvolvimento da pesquisa. Em seguida, são descritas e interpretadas as percepções de inclusão dos discentes universitários diagnosticados com TEA que participaram da investigação. Por último, nas considerações finais, sintetizam-se os conceitos problematizados e as interpretações produzidas, bem como se apresentam possíveis estratégias e encaminhamentos voltados à inclusão de pessoas neurodivergentes nas OES.

Arquitetura da diferença: disputas histórico-geográficas pela existência do diferente

Os processos de inclusão e exclusão repercutem na humanidade nos mais variados contextos históricos-geográficos, sendo atravessados por diversas singularidades e coletividades originadas de múltiplos espaços-tempos e movimentos dos grupos que compõem as sociedades. Um exemplo dessa dinâmica pode ser observado em Esparta e em Roma, na Idade Antiga, onde, conforme descrito por Lopes, Oliveira e Karam-Filho (2025), as pessoas



DESDOBRAMENTOS SOCIOESPACIAIS NA INCLUSÃO DE DISCENTES UNIVERSITÁRIOS
DIAGNOSTICADOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM UMA
ORGANIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Helisafé Pinheiro Silva • Willian Falcão Lopes

consideradas fora dos padrões corporais vigentes à época eram condenadas à morte após a identificação dessas delimitações socialmente estabelecidas, em consonância com uma ideologia militarista que privilegiava corpos aptos à guerra, bem como ideais estéticos fundamentados no culto ao corpo. Enquanto isso, no Egito Antigo, havia tentativas de incluir pessoas diversas em tarefas que eram favoráveis às suas condições; um exemplo prático era o nanismo, no qual os anões atuavam como músicos ou dançarinos. Isso revela o quanto diferentes sociedades podem ter distintas percepções sobre o mesmo fenômeno, resultado dos diversos movimentos e valores que as constituem.

Essa diferenciação de percepções ao longo do tempo-espaço pode ser observada nas representações culturais. Na Roma antiga, por exemplo, as obras *O Colosso de Constantino* e *O Augusto de Prima Porta*, inspiradas na arte grega, demonstravam o padrão de corpo desejado à época, sem “imperfeições” e com aspecto considerado “belo”. Esse culto ao corpo reaparece em diferentes contextos histórico-geográficos, funcionando como estratégia de expressão do ideal estético e também como instrumento político para fortalecer aspectos socioeconômicos e hierárquicos que posicionam pessoas entre grupos hegemônicos e contra-hegemônicos (Dore; Souza, 2018). Na contemporaneidade, isso se reflete na mercantilização dos corpos, em que *influencers fitness* lucram com a propagação de um modelo “perfeito” e “saudável”, o que, simultaneamente, impulsiona um mercado estético que “corrige” “imperfeições” subjetivamente construídas (Barbosa; Matos; Costa, 2011).

Atualmente, a concepção mais predominante de ser humano é a biologizante; contudo, vale destacar que essa concepção não é absoluta, havendo outras perspectivas que disputam sentidos e interpretações sobre a existência humana. Nessa concepção, os acometimentos físico-psicológicos que fogem do padrão de “normalidade” socialmente definido passam a ser considerados “patologias”, algo que as ciências deveriam curar ou, minimamente, ajustar. Com o corpo humano como centro, a pessoa, como explicita Wolff (2013), passa a ser determinada por seus genes, pela hereditariedade familiar e pela composição cerebral, ou seja, por sua configuração biológica. Como consequência dessa visão, produzem-se formas de excluir o que diverge do “padrão”, ampliando a “necessidade” de correção.

Entretanto, Canguilhem (1943 *apud* Coelho; Almeida Filho, 1999) destaca que a noção de “normalidade” é construída a partir do contexto histórico-geográfico em que a pessoa está inserida, variando conforme os limites que ela vivencia e afastando-se de referências baseadas exclusivamente em médias populacionais gerais. Nessa perspectiva, a própria pessoa passa a elaborar o que é “normal” a partir da sua relação consigo mesma e com o mundo, ainda que essa configuração dialogue com ideias socialmente instituídas, que, muitas vezes, encontram-

DESDOBRAMENTOS SOCIOESPACIAIS NA INCLUSÃO DE DISCENTES UNIVERSITÁRIOS
DIAGNOSTICADOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM UMA
ORGANIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Helisafé Pinheiro Silva • Willian Falcão Lopes

se distantes das experiências vividas. Acerca dessa compreensão contemporânea de normalidade, pode-se supor que ela é moldada tanto pelas relações locais quanto pelas influências globais, mobilizadas e difundidas pelas diferentes mídias.

Dessa maneira, o contexto social no qual a pessoa está inserida pode fragilizar sua percepção de si, ao lhe impor limites sustentados por uma concepção generalizante de “normalidade”. No mundo ocidental, especificamente no século XXI, a globalização, difundida como fábula, alimenta a ilusão de homogeneização por meio de uma polarização midiática (Santos, 2001). Tal lógica institui modelos normativos a serem seguidos, mas corresponde, na realidade, a um processo desigual e combinado, cujos efeitos incidem de forma mais contundente sobre grupos minoritários e socialmente menos influentes, entre os quais se encontram as PcDs e as pessoas neurodivergentes. Entretanto, ainda que em menor número, existem produções midiáticas contra-hegemônicas preocupadas em desconstruir a ideia de normalidade atribuída a essas pessoas, destacando suas potencialidades.

Essas disputas de perspectiva ao longo da história repercutiram de modo significativo no campo legislativo, sobretudo na afirmação de direitos e no reconhecimento da diversidade humana. Conforme destacam Lopes, Oliveira e Karam-Filho (2025, p. 263),

Em 1948, a ONU aprovou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, cujo Art. 1º reconhece que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (ONU, 1948, *on-line*). Dessa forma, subentendemos que, no recorte de todos esses seres humanos, estão incluídas as PcDs e pessoas neurodivergentes. Na década de 1990, avanços ocorreram na educação inclusiva internacionalmente. Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (1990), na Tailândia, destacou a urgência de atender às necessidades educacionais básicas da população, com foco em grupos excluídos (UNESCO, 1990). Já em 1994, a Declaração de Salamanca, na Espanha, reforçou o princípio da Educação para Todos e propôs escolas regulares inclusivas como estratégia contra a discriminação, recomendando a adaptação de ambientes, o intercâmbio de experiências e políticas participativas (UNESCO, 1994).

Tais diretrizes formuladas no plano internacional passaram a incidir no mundo-da-vida educacional brasileiro, inscrevendo-se no ordenamento jurídico como expressões ético-políticas sobre a diferença e o direito à educação. Esse movimento se concretiza na Constituição Federal de 1988, ao atribuir ao Estado a responsabilidade pela oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica comum, e se aprofunda com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que reafirma a centralidade da escola regular, propõe a superação de práticas segregadoras e institui apoios pedagógicos e formação docente voltados à inclusão. Para além do plano normativo, esses marcos intensificam debates

DESDOBRAMENTOS SOCIOESPACIAIS NA INCLUSÃO DE DISCENTES UNIVERSITÁRIOS
DIAGNOSTICADOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM UMA
ORGANIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Helisafé Pinheiro Silva • Willian Falcão Lopes

sobre os modos de ensinar e aprender, recriando os sentidos atribuídos à diferença, à docência e à experiência educacional no cotidiano das organizações.

A ampliação de direitos no campo jurídico resulta, em grande parte, de movimentos contra-hegemônicos que tensionam estruturas excludentes e reivindicam melhores condições para grupos marginalizados. Nesse horizonte, insere-se o movimento da neurodiversidade, que, conforme Ortega (2008), ganha força a partir dos avanços científicos sobre os transtornos do neurodesenvolvimento e se fundamenta no reconhecimento das singularidades humanas como condição legítima de existência. Inicialmente impulsionado por pessoas diagnosticadas com TEA, esse movimento amplia o debate ao exigir a reelaboração do olhar-escuta sobre a diferença e o fortalecimento de estratégias voltadas à participação social das pessoas atípicas.

Nesse contexto, torna-se importante compreender a identidade neuronal, entendida pela variedade das redes e arranjos neurológicos que constituem as pessoas (Wolff, 2013). Ortega (2008) observa que, a partir dessa concepção, o cérebro passa a ocupar posição central na experiência corporal e subjetiva, assumindo o papel antes atribuído à noção de sujeito. Desse modo, a individualidade passa a ser interpretada como indissociável da configuração neurológica, consolidando uma cosmovisão centrada no chamado “sujeito cerebral”. Essa perspectiva sustenta parte do movimento da neurodiversidade, no qual a construção identitária tende a apoiar-se em diagnósticos neurológicos, psiquiátricos ou psicológicos. Simultaneamente, o movimento se opõe à normatividade neurotípica ao defender padrões não homogeneizantes que valorizam a diferença.

Entretanto, essa centralidade do cérebro na construção identitária produz tensões internas. Ao ancorar a identidade em um elemento biológico, corre-se o risco de reduzir a pluralidade subjetiva que o próprio movimento busca afirmar. Como aponta Ortega (2008), há um paradoxo em sustentar uma identidade baseada em algo pouco configurado socialmente, como o cérebro, dentro de uma perspectiva que se pretende construtivista. Em contraposição, modelos identitários de base mental oferecem maior abertura à multiplicidade, por se apoiarem em dimensões imateriais e historicamente negociadas. Cabe ressaltar, ainda, que o movimento da neurodiversidade não é homogêneo, uma vez que nem todos neurodivergentes dispõem de condições de expressão que lhes permitam participar diretamente desses debates.

Apesar dessas disputas conceituais, o movimento da neurodiversidade tem obtido avanços concretos na garantia de direitos, especialmente no campo educacional. No âmbito da UESB, por exemplo, a reserva de vagas para PcDs e pessoas neurodivergentes, prevista na Resolução Consepe nº 37/2008 e atualizada pela Resolução nº 50/2023, evidencia a ampliação de políticas afirmativas, inclusive com a inclusão de cotas adicionais para pessoas trans. Ainda

DESDOBRAMENTOS SOCIOESPACIAIS NA INCLUSÃO DE DISCENTES UNIVERSITÁRIOS
DIAGNOSTICADOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM UMA
ORGANIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Helisafé Pinheiro Silva • Willian Falcão Lopes

assim, permanece a exigência de laudos médicos como critério para acesso às vagas destinadas às PcDs, o que revela limites persistentes no reconhecimento da diversidade humana.

Esses avanços normativos, contudo, não esgotam o sentido da inclusão. Como destaca Freire (2008), incluir implica garantir experiências educacionais de qualidade, e não apenas assegurar o ingresso em espaços organizacionais. Superar a lógica médica e patologizante significa favorecer o desenvolvimento da autonomia dos discentes PcDs e neurodivergentes, respeitando seus tempos, possibilidades e modos singulares de existir (Xavier de Souza; Tavares; Fontes Mota, 2024). Para isso, é indispensável a remoção de barreiras, entendidas por Sasaki (2006) como entraves arquitetônicos, metodológicos, atitudinais, programáticos, comunicacionais e instrumentais que limitam a participação social e o exercício de direitos.

Nessa perspectiva, a inclusão configura-se como uma estratégia de questionamento dos modelos organizacionais que ignoram as especificidades humanas. Ao reconhecer que todos são singulares, a educação inclusiva propõe a adaptação dos espaços-tempos formativos às diferenças, concebendo a diversidade como constitutiva da condição humana. Assim, distancia-se de práticas educacionais orientadas pela normalização e pela produtividade, aproximando-se de uma proposta integrativa, equitativa e humanitária (Freire, 2008).

No âmbito universitário, especialmente no que se refere às pessoas neurodivergentes, Oliveira e de Abreu (2019) evidenciam a escassez de estudos e políticas públicas voltadas à inclusão, sobretudo no caso do autismo. Ao utilizar os relatos das autoras Donna Williams e Temple Grandin, os autores notam que contextos educacionais não inclusivos intensificam experiências de ansiedade, instabilidade adaptativa e exclusão acadêmica.

Diante disso, destaca-se a centralidade de políticas públicas que fomentem não apenas o acesso, mas também a permanência qualificada e a vivência universitária digna. A Lei nº 13.146/2015 assegura igualdade de oportunidades às PcDs e institui um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, ao longo da vida. Nesse sentido, torna-se imprescindível avaliar em que medida tais direitos vêm sendo efetivados no cotidiano universitário.

No recorte desta investigação, compreende-se como PcD aquela que apresenta impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial que restringem sua participação social em igualdade de condições (BRASIL, 2015). Já a pessoa neurodivergente é entendida como aquela cujo desenvolvimento neurocognitivo se distancia dos padrões considerados típicos, podendo envolver transtornos neurológicos (Ortega, 2008). O autismo, foco deste estudo, é concebido como uma classificação diagnóstica que abrange múltiplas condições de ordem biológica, psicológica e social, caracterizadas principalmente por alterações na comunicação social e pela presença de interesses ou comportamentos restritos e

DESDOBRAMENTOS SOCIOESPACIAIS NA INCLUSÃO DE DISCENTES UNIVERSITÁRIOS
DIAGNOSTICADOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM UMA
ORGANIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Helisafé Pinheiro Silva • Willian Falcão Lopes

repetitivos (Mendonça, 2019).

Tanto o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-5) quanto às *Classificações Estatísticas Internacionais de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde* (CID-11) entendem o autismo como TEA, reconhecendo sua heterogeneidade. O DSM-5 organiza o espectro em três níveis de suporte, enquanto a CID-11 enfatiza aspectos relacionados à linguagem funcional e à deficiência intelectual. Em ambos os sistemas, a funcionalidade e a necessidade de apoio constituem critérios centrais para a compreensão do espectro (Fernandes; Tomazelli; Girianelli, 2020).

Por fim, reafirma-se a urgência de assegurar espaços-tempos educacionais radicalmente inclusivos, capazes de acolher as singularidades e potencialidades dos discentes neurodivergentes. Refere-se a um direito histórico-geograficamente conquistado por meio de lutas contra a segregação socioespacial. Ainda que atravessem disputas identitárias diversas, o direito ao “ser diferente”, reivindicado pelo movimento da neurodiversidade, expressa uma força política crescente, cuja escuta é condição fundamental para a transformação contínua dos sistemas educacionais e das organizações sociais.

(Des)caminhos metodológicos: trilhas sensíveis para compreender o fenômeno

A pesquisa acadêmica desenvolvida teve como base as abordagens qualitativas, fundamentadas nas correntes filosóficas da Fenomenologia e da Hermenêutica. Essas abordagens, segundo Minayo (2013), respondem a questões muito particulares, pois se preocupam, nas Ciências Sociais, Educação e Psicologia, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Desse modo, elas se voltam intencionalmente ao mundo-da-vida das pessoas, considerando crenças, valores e atitudes, que não podem ser completamente quantificadas e fazem parte de suas relações com os fenômenos.

Nessa direção, ancorada nas correntes filosóficas da Fenomenologia e da Hermenêutica, a abordagem adotada orienta-se pela descrição densa e pela interpretação aprofundada dos fenômenos, tal como se manifestam à consciência, sem o levantamento prévio de hipóteses, buscando reduzir pressupostos e pré-conceitos. Nessa perspectiva, reconhece-se que o sentido da realidade emerge da experiência humana e se constitui por meio da interpretação (Medeiros; Rocha Filho, 2016). No paradigma hermenêutico, compreender é interpretar: toda apreensão da linguagem, falada ou escrita, implica um movimento interpretativo (Schleiermacher, 2005), ampliado por Gadamer (1999), ao afirmar que toda compreensão, de qualquer fenômeno, envolve necessariamente interpretação. A Fenomenologia orienta-se para o mundo vivido,

DESDOBRAMENTOS SOCIOESPACIAIS NA INCLUSÃO DE DISCENTES UNIVERSITÁRIOS
DIAGNOSTICADOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM UMA
ORGANIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Helisafé Pinheiro Silva • Willian Falcão Lopes

concentrando-se na forma como o fenômeno se apresenta à consciência e valorizando o ser em sua singularidade, com rigor fundamentado na experiência vivida (Silva; Lopes; Diniz, 2008).

Diante dessas bases teórico-metodológicas, ressalta-se a adoção do Método Fenomenológico de fundamento Empírico-Interventivo (MFE-I), proposto por Lopes (2024). Tal método, geralmente acolhido por pesquisas empíricas de caráter interventivo e/ou psicossocial no contexto grupal, tem como ponto de partida o estabelecimento de acordos grupais coletivos-colaborativos, que correspondem às regras firmadas entre o mediador (pesquisador) e os par-cientes (participantes da pesquisa), bem como entre os próprios par-cientes. Desse modo, torna-se possível identificar os valores, atitudes e comportamentos esperados pelos par-cientes do processo. A partir dos acordos estabelecidos, o pesquisador, ao adotar a *epoché*, suspende preconceitos e juízos para escutar de forma sensível o fenômeno tal como emerge aos par-cientes. Em seguida, problematiza respeitosamente suas falas para ampliar a compreensão coletiva e favorecer a ampliação da consciência, promovendo reflexões e reelaborações e aprendizagens colaborativas sobre o fenômeno investigado.

Sublinha-se, conforme Lopes (2024), a escolha do termo par-ciente decorre de proposições fenomenológicas que reconhecem as pessoas como ativas em seus processos de pesquisa, extensão ou de ensino-aprendizagem. Nessa concepção, “par” indica construção com o outro, e “ciente” remete à humanização e horizontalidade na relação dialógica, favorecendo a ampliação da consciência.

Problematizadas a abordagem e o método, apresentam-se as trilhas sensíveis para inclusão dos par-cientes e do campo empírico da pesquisa. Como critério nuclear, foram selecionados sete discentes universitários que já apresentavam o diagnóstico de TEA. Outros critérios utilizados foram a proximidade geográfica e organizacional, optando-se por pessoas vinculadas aos cursos de graduação do campo empírico, a UESB, bem como a desejabilidade desses discentes em participar da pesquisa.

No que se refere aos cuidados éticos com a investigação, ao entrar em contato com os par-cientes, foram problematizados os objetivos e as intencionalidades do estudo. Em seguida, apresentou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi assinado em duas vias. Ressalta-se que esta investigação constitui um recorte da pesquisa científica em desenvolvimento, intitulada “Percepções e atos de discentes universitários/as sobre a potência pedagógica das imagens no planejar-sentir-agir coletivo-colaborativo”, vinculada ao Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH), a qual foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UESB sob o parecer nº 5.967.645, emitido em 27 de março de 2023.



DESDOBRAMENTOS SOCIOESPACIAIS NA INCLUSÃO DE DISCENTES UNIVERSITÁRIOS
DIAGNOSTICADOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM UMA
ORGANIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Helisafé Pinheiro Silva • Willian Falcão Lopes

Como dispositivo de produção de informações, foram adotadas a entrevista fenomenológica e a observação participante de um grupo focal, o que possibilitou interpretar, nas percepções dos par-cientes, tanto os núcleos de sentido comuns quanto suas singularidades. Para Gomes (1997), a entrevista fenomenológica é uma técnica que se fundamenta em um roteiro orientador de base flexível e aberta às diferenças presentes nos modos como os par-cientes reagem às problematizações acerca do tema da pesquisa. Essas foram implementadas em uma sala previamente reservada, fomentando um espaço confortável, sendo gravadas em áudio para posterior descrição, redução e interpretação, conforme orienta o MFE-I.

Já a observação participante refere-se a um processo no qual o pesquisador interage com os par-cientes, na medida do possível, com a finalidade de captar as percepções. A partir disso, ele interfere no contexto social e também é transformado por ele (Minayo, 2013). Essa observação foi desenvolvida em grupo focal, que se configura, de acordo com Trad (2009), como um dispositivo da pesquisa qualitativa que busca informações por meio das interações grupais, o que a diferencia das entrevistas individuais. Seu foco é reunir informações detalhadas acerca de um tema de interesse comum entre os par-cientes. Para tanto, é necessário que o grupo focal mantenha um clima grupal aberto e acolhedor às diferentes percepções que possam surgir.

Por fim, procedeu-se à descrição e à interpretação das informações, com base na perspectiva do Método Fenomenológico Empírico (MFE), de Giorgi (2006). Em alguns momentos, também foi adotada a perspectiva hermenêutica. A interpretação no âmbito do MFE estrutura-se em cinco etapas interdependentes. A primeira consiste na suspensão fenomenológica (*epoché*), por meio da qual o pesquisador coloca entre parênteses seus pressupostos, abrindo-se ao modo como o fenômeno se manifesta. Em seguida, realiza-se a descrição rigorosa das vivências dos par-cientes, produzida a partir de entrevistas abertas ou semiestruturadas. Na terceira etapa, a transcrição é retomada, mediante uma nova suspensão, possibilitando a elaboração de sínteses parciais. Posteriormente, procede-se à identificação e à interpretação das unidades de significação, com o apoio da variação imaginativa, buscando distinguir os aspectos essenciais do fenômeno. Por fim, retoma-se o marco teórico, que subsidia a construção de categorias temáticas capazes de expressar, de modo rigoroso, intersubjetivo e comunicável, a essência da experiência vivida (Castelo Branco, 2014).

Entre muros e pontes: travessias inclusivas na vida universitária de discentes com TEA

Nessa seção textual, intenciona-se a descrição e a interpretação das informações



DESDOBRAMENTOS SOCIOESPACIAIS NA INCLUSÃO DE DISCENTES UNIVERSITÁRIOS
DIAGNOSTICADOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM UMA
ORGANIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Helisafé Pinheiro Silva • Willian Falcão Lopes

produzidas durante a entrevista fenomenológica, em diálogo com a observação participante de um grupo focal com discentes com TEA de uma OES. Inicialmente, para manter o anonimato dos participantes, em acordo com as diretrizes éticas da pesquisa envolvendo seres humanos, conforme a Resolução nº 466/2012 (CNS, 2012), realizou-se a construção de nomes fictícios, desenvolvidos em homenagem a personagens neurodivergentes de animações. São eles: Bruno (série *Thomas e seus amigos*), Max (filme *Mary e Max - Uma amizade diferente*), Julia (série *Vila Sésamo*), Arthur (série *Auts*), Renee (curta-metragem *Fitas*), Léo (série *Mundo Bitá*) e Pablo (série *Pablo e seus amigos*).

Nessa perspectiva, foram mapeados os cursos de graduação, bem como as identidades de gênero e étnico-raciais dos participantes, conforme suas autodeclarações. Do total de participantes, quatro eram do curso de Bacharelado em Psicologia: duas mulheres cis brancas (Renee e Julia) e dois homens cis, sendo um branco (Léo) e um pardo (Arthur); dois eram do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, ambos homens cis, sendo um preto (Max) e um pardo (Bruno); e um era do curso de Bacharelado em Cinema, homem cis branco (Pablo).

A identificação dos marcadores sociais que atravessam as identidades interseccionais dos participantes propicia evidenciar que alguns deles podem vivenciar situações de dupla vulnerabilidade social (Lopes; Oliveira; Karam-Filho, 2025). Tal constatação se relaciona ao entendimento de que, além de serem pessoas neurodivergentes com TEA, 42,8% dos entrevistados autodeclararam-se pertencentes ao grupo étnico-racial negro, encontrando-se, portanto, (in)diretamente afetados pelo racismo. Além disso, 28,5% identificam-se com o gênero mulher cis, podendo vir-a-ser atravessadas por situações de violência de gênero.

A partir desse mapeamento, descreve-se o acontecimento das entrevistas, tendo como ponto de partida o seguinte questionamento: **descreva aquilo que concebe por inclusão frente a algumas das suas experiências nos espaços-tempos universitários**. Na tentativa de descrever e interpretar de modo qualificado as informações, foram elaborados, nesta seção, dois movimentos interpretativos: um de categorização e problematização das singularidades presentes nas percepções dos participantes e o outro de agrupamento dos núcleos de sentido comum presentes nas percepções investigadas.

Inicialmente, pode-se identificar que Léo e Arthur tendem a conceber a inclusão como um processo sustentado pela construção de estratégias relacionadas à utilização de dispositivos (didáticos ou físico-arquitetônicos), não apenas voltados à garantia de acesso, mas, sobretudo, à criação de condições que favoreçam a permanência, a participação ativa e o êxito acadêmico de pessoas em determinado espaço-tempo universitário. Para Ribeiro (2004), a inobservância desses dispositivos constitui uma das principais causas de sintomas diversos e desagradáveis,

DESDOBRAMENTOS SOCIOESPACIAIS NA INCLUSÃO DE DISCENTES UNIVERSITÁRIOS
DIAGNOSTICADOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM UMA
ORGANIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Helisafé Pinheiro Silva • Willian Falcão Lopes

como a fadiga, desconcentração, desânimo, entre outros.

Encontrar meios para conseguir lidar de uma forma melhor, de modo que a pessoa consiga se sentir mais incluída naquele espaço (Léo, entrevista fenomenológica, 2025).

Quando você consegue obter uma fórmula melhor, pegando o autismo específico, percebe-se que essa diferença deixa de ser relevante. Por exemplo, uma rampa é um mecanismo de inclusão para pessoas cadeirantes ou com problemas gerais de mobilidade, porque, com uma rampa, não existe mais a barreira da escada (Arthur, entrevista fenomenológica, 2025).

Já Pablo e Júlia, assim como a Lei nº 13.146/2015, entendem a inclusão como a elaboração de dispositivos legais que buscam favorecer o movimento inclusivo, em convergência com as noções de garantia de direitos e, simultaneamente, como potencialidade para propiciar ressonâncias desses dispositivos legais em gestos espontâneos de cuidado, capazes de fortalecer a inclusão de diferentes pessoas (Brasil, 2015).

Inclusão, para mim, é o seguinte: eu acho que você não precisa passar no teste. Você não deveria passar em um teste arbitrário para provar que você é digno de felicidade, justiça, liberdade e tudo que faz você humano. Eu acho que a inclusão é, basicamente, entender que essas coisas são direitos e não deveres (Pablo, entrevista fenomenológica, 2025).

Inclusão vai desde o que a gente pensa como uma lei de incluir as pessoas e de abrir espaços para que as pessoas pertençam e estejam presentes, até pequenas ações no cotidiano, que podem ser repercussões dessas coisas maiores (Julia, entrevista fenomenológica, 2025).

Nas percepções de Max e Renee, localiza-se que a inclusão tende a ser conceituada como o sentimento de pertencer e de ser acolhido em um espaço-tempo, adicionando uma dimensão socioafetiva. Essa dimensão apresenta o afeto como forma de inclusão social, evidenciando a necessidade do envolvimento da comunidade nas possibilidades de inclusão. Apesar disso, ocorre uma aparente incongruência na fala de Max ao citar a criação de espaços separados para essas pessoas como uma suposta estratégia de inclusão, pois, embora a intenção seja prover acolhimento, essa abordagem pode fortalecer a segregação e limitar a vivência da pluralidade social. Tal compreensão encontra-se em desacordo com o que propõe a LDB, Lei nº 9.394/1996, quando prevê que a modalidade da Educação Especial seja oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, havendo, quando necessário, serviços de apoio especializado, para atender às especificidades dos educandos (BRASIL, 1996).

Eu acredito que seja um meio de as pessoas pensarem, de fato, em fazer com que pessoas que, em algum grau, fogem da normalidade esperada se sintam

DESDOBRAMENTOS SOCIOESPACIAIS NA INCLUSÃO DE DISCENTES UNIVERSITÁRIOS
DIAGNOSTICADOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM UMA
ORGANIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Helisafé Pinheiro Silva • Willian Falcão Lopes

acolhidas, ou que sejam construídos espaços também para as pessoas ditas “não normais”, ou que fujam da normalidade (Max, entrevista fenomenológica, 2025).

Medidas que façam com que pessoas com algum transtorno se sintam, de fato, parte integrante do coletivo (Renee, entrevista fenomenológica, 2025).

Na percepção de Bruno, em um primeiro momento, parece que o par-ciente entende a inclusão como sinônimo de integração. No entanto, ao se considerar a totalidade de suas falas, observa-se que ele evidencia uma concepção de inclusão centrada na experiência subjetiva de pertencimento e conforto. Para ele, incluir não se restringe apenas à presença física em um ambiente, mas envolve garantir que as pessoas se sintam acolhidas e à vontade, promovendo um espaço-tempo que permita a participação plena e segura.

A inclusão é uma forma que você tem de trazer as pessoas mais para perto de um ambiente. Trazê-las para dentro de um ambiente e incluí-las é colocá-las para dentro e tornar esse processo confortável, para que se sintam à vontade nesse ambiente (Bruno, entrevista fenomenológica, 2025).

De modo geral, a maioria dos par-cientes apresentam concepções de inclusão que se aproximam do conceito de Freire (2008), compreendido como compromisso ético-político com o rompimento das lógicas excludentes e com a negação das hierarquizações das diferenças. Contudo, observa-se certo distanciamento desse entendimento quando emergem ideias de separação, oriundas da busca por um conforto ou por um espaço-tempo no qual não se faça necessária a mobilização contínua em torno da defesa de direitos já conquistados.

Identificadas as concepções de inclusão dos par-cientes, foi feito o seguinte questionamento: **Em sua vivência na universidade, ocorreram dificuldades espaciais, sociais e emocionais frente ao seu diagnóstico de TEA? Se sim, descreva algumas dessas experiências?** Durante a descrição e interpretação das informações, foram relacionadas às dificuldades sociais e emocionais, pela relação extremamente íntima dessas dimensões por parte de quem as vivencia, e avaliadas, de forma separada, as dificuldades espaciais.

Nesse movimento investigativo, por meio da observação, foi possível notar que os par-cientes apresentavam dificuldades diversas. Em alguns momentos, havia concordância entre eles quanto a tais dificuldades; em outros, emergiam experiências singulares e perspectivas distintas. Desse modo, foram sendo tecidas experiências marcadas simultaneamente por diferenças e similaridades, revelando um campo plural de vivências que se apresentavam a partir dos múltiplos olhares e posicionamentos das pessoas envolvidas.

Quanto às singularidades perceptivas frente ao segundo questionamento, observou-se

DESDOBRAMENTOS SOCIOESPACIAIS NA INCLUSÃO DE DISCENTES UNIVERSITÁRIOS
DIAGNOSTICADOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM UMA
ORGANIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Helisafé Pinheiro Silva • Willian Falcão Lopes

que Arthur não vivenciou dificuldades espaciais na universidade, embora as reconheça na vida-formação de outras pessoas com TEA. Em contraste, Renee e Bruno apresentam dificuldades espaciais relacionadas ao Restaurante Universitário (RU), sobretudo pela intensificação de estímulos, pelo número de usuários e pela falta de respeito ao acesso prioritário, o que tende a prejudicá-los. Para lidar com isso, Renee conta com o apoio de colegas da OES, e Bruno utiliza a fila prioritária, ainda que relate desconforto ao precisar explicar o seu direito. Tal aspecto evidencia como a estrutura e organização da OES podem tornar certos espaços segregadores.

Ao avançar na interpretação das limitações espaciais na OES, Léo e Julia descrevem que a estrutura das salas de aula é destacada como um local em que se apresentam dificuldades para a permanência de pessoas com TEA. Enquanto Léo acredita que a sua dificuldade com os espaços da OES seria a precária disposição da estrutura de algumas salas de aula, as quais tendem a causar-lhe desconfortos visuais, sonoros, climáticos e dimensionais, que dificultam a sua concentração, Julia, assim como Léo, atribui ao espaço a sua dificuldade; entretanto, elenca dois problemas em específico: as luzes e o local em que está sentada na sala. Apesar de serem problemas possivelmente adaptáveis, é importante o entendimento por parte de outras pessoas, para que ela tenha um ambiente favorável à sua estadia e concentração em sala e que também não afete tanto a sua sensibilidade sensorial.

As falas de Léo e de Julia, portanto, evidenciam o quanto a qualidade da organização e da disposição do espaço universitário pode repercutir negativamente nos processos de inclusão. Conforme Ribeiro (2004), a construção de um espaço educacional requer a consideração de critérios como a localização (envolvendo fatores geográficos, climáticos, demográficos e de acesso) e a conformação do espaço, que abrange sua forma, organização, dimensões pedagógicas, administrativas e recreativas, além de sua funcionalidade.

A partir dessa provocação teórica, elucidam-se os relatos de Max, ao mostrarem como as dimensões pedagógicas do espaço-tempo educacional repercutem na inclusão. Ele relata dificuldade em permanecer em sala pelo tempo previsto, associando-a à falta de alternativas para vivenciar os componentes curriculares, tanto por suas especificidades quanto pelo modelo de ensino predominante. Seus relatos indicam que, além de um arranjo pedagógico pouco adaptativo, a OES desconsidera as singularidades da diversidade discente, sobretudo as necessidades de pessoas neurodivergentes. Esse cenário dificulta a inclusão efetiva e reforça a autorresponsabilização pelo suposto “insucesso” pedagógico, transferindo à pessoa responsabilidades também organizacionais e estruturais.

Acerca das luzes e do campus, Pablo também apresenta dificuldade quanto a esse aspecto, ao comentar sobre a iluminação presente na OES e o caráter “sem vida” dos ambientes

DESDOBRAMENTOS SOCIOESPACIAIS NA INCLUSÃO DE DISCENTES UNIVERSITÁRIOS
DIAGNOSTICADOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM UMA
ORGANIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Helisafé Pinheiro Silva • Willian Falcão Lopes

monocromáticos e brancos, que afetam sua sensibilidade visual. Nessa direção, para Araújo (2016), trata-se de espaços que não estimulam a criatividade nem oferecem sensação de conforto para acolher as pessoas. Ademais, o par-ciente aponta que o espaço destinado ao acolhimento de PcDs e pessoas neurodivergentes não está adaptado às suas necessidades.

Levantadas as dificuldades espaciais, os par-cientes relataram também entraves sociais e afetivos, vividos de forma entrelaçada no cotidiano. Em geral, as dificuldades sociais, sobretudo no estabelecimento de comunicações, mostraram-se como possíveis catalisadoras de tensões emocionais, afetando a construção e a manutenção de vínculos na OES.

Nesse horizonte, destaca-se a tensão entre “funcionalidade” social e integração afetiva, entendida como modo de estar-no-mundo com o outro. Julia apresenta bom desempenho em interações estruturadas, como trabalhos acadêmicos; contudo, revela insegurança quando a relação ultrapassa o espaço formal da sala de aula, evidenciando oscilação entre segurança funcional e abertura afetiva. De forma semelhante, Arthur demonstra dificuldade em mensurar intimidade e reciprocidade, restringindo vínculos como estratégia de autoproteção diante da incerteza relacional. Pablo, por sua vez, embora direto na comunicação, encontra resistência ao instituir regras de convivência, sobretudo frente ao barulho em sala, o que reverbera afetivamente. Em comum, os três revelam a busca por clareza relacional como condição para sustentar a participação social sem desgaste emocional, revelando a necessidade de inteligibilidade do mundo compartilhado.

Entretanto, em Arthur emerge uma particularidade interpretativa relevante, pois, embora ele declare anteriormente não possuir dificuldades espaciais, sua fala acerca da organização de horários, deslocamentos e intervalos explicita uma tensão interna entre o dito e o vivido. Sob uma lente hermenêutica, essa contradição revela sentidos indiretos, indicando que a dimensão espacial se faz presente de modo implícito na experiência, ainda que não conscientemente tematizada. Tal aspecto articula-se à necessidade de rotina e previsibilidade como estruturas de orientação existencial, nas quais o espaço deixa de ser mero cenário e passa a constituir elemento organizador da experiência.

Nos relatos de Bruno, Max, Renee e Léo, mantém-se o eixo socioafetivo, com ênfase no diagnóstico, no autoconhecimento e na percepção social do TEA como chaves de interpretação de si e do mundo. Bruno relaciona a melhora nas interações ao suporte organizacional e à compreensão de si, embora persistam desconfortos, como justificar direitos de prioridade, evidenciando o peso simbólico do reconhecimento. Max utiliza o diagnóstico recente como chave hermenêutica de releitura do passado, reorganizando retrospectivamente experiências antes compreendidas sob juízos moralizantes. Renee destaca insegurança diante

DESDOBRAMENTOS SOCIOESPACIAIS NA INCLUSÃO DE DISCENTES UNIVERSITÁRIOS
DIAGNOSTICADOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM UMA
ORGANIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Helisafé Pinheiro Silva • Willian Falcão Lopes

de discriminações veladas e de um percurso sem acompanhamento contínuo, ressaltando o impacto de risadas e constrangimentos, enquanto Léo aponta a desinformação sobre o TEA como base de atitudes segregadoras. Em todos, observa-se o deslocamento da dificuldade da pessoa para o campo relacional e cultural, onde o sentido da experiência emerge no entrelaçamento entre pessoa e mundo.

Outro ponto comum entre todos é a busca por previsibilidade e explicitação de regras, seja na organização temporal e espacial (Arthur), na delimitação objetiva de comportamentos comunicacionais (Pablo), na definição de papéis sociais entre colegas de sala e amigos (Julia) ou no reconhecimento organizacional e informacional (Bruno, Max, Renee e Léo). Tal convergência expressa a necessidade de estabilidade dos horizontes de sentido, para que o mundo se torne compreensível e habitável. Nessa perspectiva, segundo Robine (2006), as dificuldades deixam de ser traços intrínsecos e passam a ser compreendidas como fenômenos relacionais que emergem do encontro entre organismo e ambiente, na experiência vivida.

Por outro lado, as divergências concentram-se na origem atribuída às dificuldades, revelando distintos modos de interpretar o vivido. Julia e Arthur enfatizam a leitura de intimidade e papéis sociais; Pablo destaca o ruído comunicacional e a necessidade de acordos explícitos; Bruno aponta a relevância do suporte organizacional; Max evidencia a ampliação de consciência ligada ao diagnóstico; Renee foca na exclusão simbólica e na insegurança emocional; e Léo identifica a desinformação coletiva como núcleo da segregação.

A observação acrescenta dimensão interpretativa ao mostrar que o sentimento de inclusão ou exclusão varia conforme o curso e o coletivo, evidenciando que a experiência é modulada pelo contexto relacional. Relatos de acolhimento por docentes e discentes contrastam com vivências de segregação entre colegas, indicando que o clima grupal medeia o modo como a pessoa se percebe e é percebida. Assim, o pertencimento revela-se construção dinâmica, dependente da qualidade das interações e do reconhecimento mútuo.

De modo geral, as dificuldades espaciais revelam-se como experiências plurais que ultrapassam a materialidade arquitetônica e alcançam a dimensão simbólica do habitar. Fatores climáticos (envolvendo a ventilação dos ambientes, a maior ou menor incidência solar nas salas ou, ainda, a existência de equipamentos de climatização artificial), mobiliários (englobando a qualidade do acolchoamento dos assentos das cadeiras, possibilitando conforto em aulas de mais de três horas), acústicos (implicando na maior ou menor fluidez das falas e das escutas) e locomobilitários (relacionados à presença de pisos táteis, rampas e espaços possíveis ao deslocamento de cadeiras de roda) não se configuram apenas como condições físicas, mas como elementos que modulam o modo de presença da pessoa no espaço educacional, influenciando

DESDOBRAMENTOS SOCIOESPACIAIS NA INCLUSÃO DE DISCENTES UNIVERSITÁRIOS
DIAGNOSTICADOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM UMA
ORGANIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Helisafé Pinheiro Silva • Willian Falcão Lopes

conforto, atenção e disponibilidade relacional.

Nesse sentido, contudo, mesmo diante de tanta relevância para os processos de ensino-aprendizagem, Ribeiro (2004, p. 113) relata que o espaço-tempo educacional “[...] continua sendo pensado, projetado e construído para o aluno padrão, mesmo quando se vivencia, na educação brasileira, um forte movimento pró-inclusão”.

Já no âmbito social e emocional, as dificuldades manifestam-se como desafios na constituição de interações assertivas e na manutenção de vínculos afetivos, revelando que o sofrimento não se localiza exclusivamente na pessoa, mas no entrelaçamento de relações, expectativas e interpretações. Desse modo, as dificuldades narradas podem ser compreendidas menos como atributos fixos e mais como fenômenos intersubjetivos e contextuais, constituídos na experiência vivida e reinterpretados continuamente à luz das relações, da cultura e das mediações que atravessam o cotidiano.

Reveladas as dificuldades espaciais, sociais e emocionais, foi conduzido o seguinte questionamento: **Manifeste algumas de suas experiências que favoreceram a sua inclusão na universidade e, ao mesmo tempo, relate estratégias que acredita que poderiam favorecer a inclusão de discentes com TEA na universidade.**

Na categorização das singularidades perceptivas, Pablo e Julia destacaram a atuação acolhedora dos docentes como favorecedora da inclusão. No grupo focal, Julia relatou que essa postura contribuiu para desconstruir sua imagem pedagógica prévia do docente, enquanto Pablo descreveu mudança na percepção do autismo após a indicação de uma concepção cultural, e não apenas biologizante, o que ampliou seu engajamento na defesa de seus direitos.

Eu me senti incluída em algumas situações, em relação aos professores. Teve aquele caso que eu citei durante a roda [grupo focal], sobre o professor de neurofisiologia. É sobre isso, sobre a colega de turma que fez comentários absurdos; foi muito bacana o que ele fez, algo que eu achava que não esperava dele e que sabia que não era obrigação dele fazer. Mas ele foi buscar. Achei isso bacana. Os professores, no primeiro semestre, quando eu falei da questão das luzes, também foram muito abertos e foram procurar o NAIPD para tratar sobre mim (Julia, entrevista fenomenológica, 2025).

O professor me mostrou que tinha um cara que era o tutor de François Truffaut. François Truffaut é um dos diretores franceses mais influentes de todos os tempos; ele fez um dos meus filmes favoritos, que é “Os Incompreendidos”. O tutor conheceu Truffaut quando ele estava no reformatório, mas viu que ele tinha talento e decidiu incentivar isso nele. É por isso que Truffaut virou esse diretor. Ele fazia um trabalho com comunidades autistas na França e deu o conceito de que o autismo é uma questão cultural, não uma questão médica, no sentido de que nosso jeito de ver o mundo é um jeito e tem que ser incluído do mesmo jeito, porque tanto as culturas estrangeiras como o autismo são modos de ver o mundo tratados

DESDOBRAMENTOS SOCIOESPACIAIS NA INCLUSÃO DE DISCENTES UNIVERSITÁRIOS
DIAGNOSTICADOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM UMA
ORGANIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Helisafé Pinheiro Silva • Willian Falcão Lopes

como anormalidade. Desde então, eu fiquei muito mais confiante. Eu percebi muitas coisas em mim das quais eu não gostava, que era basicamente eu transferindo minha responsabilidade para outras pessoas, porque eu não confiava em mim e pensava: “eu tenho autismo, eu não vou conseguir pensar nisso direito”. Desde então, eu me tornei uma pessoa muito mais confiante e, conseqüentemente, mais brava do que triste. Eu diria que esse foi o evento canônico que transformou o homem triste e carente em um mais confiante, porém extremamente “puto” (Pablo, entrevista fenomenológica, 2025).

Em seguimento, Julia e Léo apontam a atuação cuidadosa de amigos e colegas como favorecedora da inclusão. No grupo focal, os par-cientes também ressaltaram a importância de uma rede de apoio para pessoas autistas na academia, a fim de se sentirem mais incluídos.

Com certeza, eu tive muita sorte, porque encontrei muitas pessoas que também têm TEA e estavam cursando o mesmo semestre que eu. É muito bom encontrar essas pessoas e conversar com elas, porque você não se sente sozinho. Fiz amizade com elas, o que foi muito importante para eu conseguir me sentir bem na universidade. Fora outras questões, como aquele grupo [focal] que a gente formou, que foi super incrível, uma experiência muito boa. Foi algo que eu senti de verdade, que, poxa, às vezes não é tão ruim ser autista, sabe? Eu senti muito isso (Léo, entrevista fenomenológica, 2025).

Bruno, Max, Julia e Renee reconhecem o NAIPD como potencializador da inclusão no espaço-tempo universitário, concebendo-o como lugar de refúgio e apoio psicopedagógico. No grupo focal, reiteraram sua importância na superação de obstáculos, embora apontem como fragilidades a baixa divulgação e a percepção de que atua deslocado da Universidade.

Quando entrei na universidade, eu ainda não tinha feito o diagnóstico. Após o diagnóstico, eu conheci o NAIPD, que é o Núcleo de Inclusão, muito importante, que possibilitou um local de refúgio. Basicamente, é um local de bastante acessibilidade, onde me sinto à vontade e tenho contato com pessoas excelentes, técnicos, psicólogos, psicopedagogos. Tem um corpo de profissionais que me auxilia. Então, é uma instituição na qual eu me sinto realmente à vontade (Bruno, entrevista fenomenológica, 2025).

O NAIPD, acho, faz um trabalho bem massa, que auxilia de fato os estudantes que têm alguma questão. Então, auxilia na inclusão das pessoas (Max, entrevista fenomenológica, 2025).

Acho que a existência do NAIPD já é algo muito legal. E também, como foi falado no grupo, não tem muita burocracia, então é algo até surpreendente. A gente só chega lá e mostra o laudo. É isso aí: você pode conversar, você tem orientação (Renee, entrevista fenomenológica, 2025).

Arthur, embora não seja assistido pelo NAIPD, reconhece sua importância em seu processo de formação e inclusão, compreendendo-o como referência de segurança, caso necessite de suporte específico ao qual possa recorrer.



DESDOBRAMENTOS SOCIOESPACIAIS NA INCLUSÃO DE DISCENTES UNIVERSITÁRIOS
DIAGNOSTICADOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM UMA
ORGANIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
Helisafé Pinheiro Silva • Willian Falcão Lopes

Saber que existe um suporte, mesmo que eu não use o suporte que o NAIPD dá, porque, por exemplo, eu tenho psicóloga e não acho que precise de provas adaptadas, pelo menos não senti necessidade ainda, ou coisa assim, mas saber que existe sempre me deu uma tranquilidade do tipo: “ah, se houver um problema, eu sei que tem”. Eu nunca precisei de uma ação institucional para isso. Começar a ter um círculo de amigos mais fechado me ajudou (Arthur, entrevista fenomenológica, 2025).

De modo geral, as principais estratégias apontadas pelos par-cientes articulam-se ao acolhimento docente, às redes de apoio construídas entre colegas e ao reconhecimento do NAIPD como espaço-tempo fundamental à adaptação discente e ao fortalecimento das comunicações na universidade.

Por fim, evidencia-se que, embora o contexto acadêmico ainda apresente entraves estruturais, simbólicos e atitudinais que tensionam a vivência plena da equidade, também abriga potencialidades organizacionais, pedagógicas e relacionais capazes de favorecer a efetivação de práticas inclusivas nos espaços-tempos universitários. A inclusão, portanto, não se configura como um estado concluído, mas como um movimento processual, ético-político e formativo em permanente construção, que exige a criação, avaliação e reformulação contínua de estratégias sensíveis às experiências concretas das pessoas.

Trilhas (in)conclusivas: caminhos de fechamento da pesquisa

A inclusão configura-se como um campo teórico, político e psicopedagógico que, embora apresente expressivas potências e avanços nas discussões e práticas da Educação Básica, ainda não alcança igual densidade e sistematicidade no âmbito das investigações científicas voltadas à Educação Superior. Seu entendimento nuclear aproxima-se de perspectivas ético-humanistas e socioconstrutivistas, que compreendem discentes como pessoas singulares, atravessadas por diferentes trajetórias, demandando o reconhecimento da diversidade como dimensão construtiva, e não excepcional, dos processos formativos.

Nesse horizonte, a inclusão desloca-se de uma lógica meramente integrativa para uma lógica de participação e pertencimento, convocando a reorganização dos espaços-tempos educacionais, das metodologias, das avaliações e das relações organizacionais, de modo a considerar as especificidades daqueles que os vivenciam. Assim, sua base epistemológica aproxima-se do princípio da equidade, entendido não como homogeneização de oportunidades, mas como a criação de condições diferenciadas e contextualizadas que possibilitem o acesso, a permanência e o êxito acadêmico.

DESDOBRAMENTOS SOCIOESPACIAIS NA INCLUSÃO DE DISCENTES UNIVERSITÁRIOS
DIAGNOSTICADOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM UMA
ORGANIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Helisafé Pinheiro Silva • Willian Falcão Lopes

Alguns dos entendimentos que sustentam esse campo encontram respaldo jurídico-normativo na LBI, Lei nº 13.146/2015, a qual se orienta pelo princípio da dignidade humana e pela promoção da cidadania plena, buscando fomentar a remoção de barreiras arquitetônicas, físicas, metodológicas, atitudinais, programáticas, comunicacionais e instrumentais que impeçam a garantia de oportunidades e que produzam ou fortaleçam discriminações nos mais diversos espaços-tempos educacionais brasileiros.

Assim, a fim de delimitação investigativa e recorte epistemológico, optou-se por focalizar, no interior do amplo campo das PcDs, a pessoa neurodivergente, compreendida não apenas por sua composição neurológica, mas enquanto expressão legítima da diversidade humana. Tal compreensão desloca o olhar de uma perspectiva patologizante, centrada no déficit e na correção, para uma abordagem sociointeracionista e fenomenológica, na qual as dificuldades em aspectos como o convívio social não são entendidas como falhas intrínsecas da pessoa, mas como tensões produzidas na interface entre organismo e ambiente.

Nessa direção, a neurodivergência deixa de ser concebida como uma condição a ser curada e passa a ser reconhecida como modo singular de existência, demandando práticas educacionais inclusivas orientadas pela equidade. Tal equidade, por sua vez, não pode restringir-se à Educação Básica, devendo estender-se também à Educação Superior enquanto espaço de produção de saberes, pertencimento e emancipação social.

A partir desse arranjo teórico-conceitual, foram apreendidos, na percepção dos sete pacientes, os desdobramentos socioespaciais da inclusão, entendidos como manifestações concretas da relação entre subjetividade, espaço e institucionalidade. As percepções acerca do que se entende por inclusão se articulam em três eixos principais: o político-metodológico, o jurídico-normativo e o socioafetivo. Evidencia-se, nesse movimento, a centralidade da equidade como horizonte ético que orienta as falas e experiências relatadas.

As dificuldades expostas, subdivididas em espaciais, sociais e afetivas, demonstram que, embora se manifestem de forma singular, são atravessadas por estruturas coletivas e organizacionais. As dificuldades espaciais configuram-se na materialidade e na organização do espaço-tempo educacional, enquanto as sociais emergem nas relações com docentes, colegas e na constituição de vínculos afetivos, revelando que a inclusão se inscreve simultaneamente em dimensões físicas, simbólicas e relacionais.

Nesse contexto, a identificação das dificuldades presentes na vida-formação dos pacientes possibilitou também a interpretação de estratégias que favorecem a inclusão de pessoas com TEA na Educação Superior, compreendida aqui como campo formativo ampliado e não apenas como etapa escolar. Tais estratégias evidenciam uma perspectiva ecológica da inclusão,

DESDOBRAMENTOS SOCIOESPACIAIS NA INCLUSÃO DE DISCENTES UNIVERSITÁRIOS
DIAGNOSTICADOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM UMA
ORGANIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Helisafé Pinheiro Silva • Willian Falcão Lopes

na qual diferentes atores organizacionais compartilham responsabilidades na construção de espaços-tempos acessíveis e responsivos à diversidade. As atitudes de docentes e colegas configuram-se como micropolíticas cotidianas de acolhimento e mediação, capazes de reduzir barreiras simbólicas e interacionais.

Paralelamente, o NAIPD emerge como dispositivo organizacional e pedagógico nuclear, operando como suporte técnico, orientação organizacional e promoção de direitos. Contudo, a interpretação revela que a inclusão ainda se apresenta fragmentada, indicando a necessidade de consolidação de políticas estruturais e de uma cultura organizacional que ultrapasse ações pontuais, avançando para uma perspectiva sistêmica e transversal.

Por fim, e não o fim, a ampliação das aberturas inclusivas nos espaços-tempos universitários constitui não apenas uma exigência normativa, mas um imperativo ético-político vinculado ao reconhecimento da diversidade humana como valor constitutivo da educação. Nesse sentido, o fortalecimento de produções científicas e de políticas públicas voltadas às PcDs e às pessoas neurodivergentes configura-se como estratégia indispensável para a consolidação de uma equidade que não se limite ao discurso, mas se traduza em transformações concretas nas estruturas educacionais e nas formas de convivência social.

Referências

ARAÚJO, M. A. L. de. A imagem, o imaginário e a imaginação como expressões transdisciplinares. In: TRINCHÃO, G. M. C. (org.). **Desenho e visualidades**. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 139-156. (Coleção Desenho, Cultura e Interatividade, v. 1).

BARBOSA, M. R.; MATOS, P. M.; COSTA, M. E. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 1, p. 24-34, abr. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-71822011000100004>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CASTELO BRANCO, P. C. Diálogo entre análise de conteúdo e método fenomenológico empírico: percursos históricos e metodológicos. **Revista da Abordagem Gestáltica**, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 189-197, dez. 2014.



DESDOBRAMENTOS SOCIOESPACIAIS NA INCLUSÃO DE DISCENTES UNIVERSITÁRIOS
DIAGNOSTICADOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM UMA
ORGANIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Helisafé Pinheiro Silva • Willian Falcão Lopes

COELHO, M. T. Á. D.; ALMEIDA FILHO, N. de. Normal-patológico, saúde-doença: revisitando Canguilhem. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 9, n. 1, p. 13-36, jun. 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-73311999000100002>. Acesso em: 27 jul. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.html. Acesso em: 4 jun. 2025.

DORE, R.; SOUZA, H. G. de. Gramsci nunca mencionou o conceito de contra-hegemonia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 25, p. 243-260, 2018.

FERNANDES, C. S.; TOMAZELLI, J.; GIRIANELLI, V. R. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 31, e200027, 2020.

FREIRE, S. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, v. XVI, n. 1, p. 5-20, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/5299>. Acesso em: 22 jul. 2025.

GADAMER, H. G. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GIORGI, A. Difficulties encountered in the application of the phenomenological method in the social sciences. **Análise Psicológica**, v. 24, n. 3, p. 353-361, 2006.

GOMES, W. B. A entrevista fenomenológica e o estudo da experiência consciente. **Psicologia USP**, v. 8, n. 2, p. 305-336, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-65641997000200015>. Acesso em: 19 maio 2025.

LOPES, W. F.; OLIVEIRA, M. G. A. M. de; KARAM-FILHO, J. Experiências discentes: acesso e permanência de neurodivergentes no espaço universitário. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 34, n. 79, p. 258-276, 29 set. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2025.v34.n79.p258-276>. Acesso em: 15 nov. 2025.

LOPES, W. F. **Percepções e atos de discentes universitários/as sobre a potência pedagógica das imagens no planejar-sentir-agir coletivo-colaborativo**. Orientadora: Liege Maria Queiroz Sitja. 344 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. (DEDC) CampusI, Salvador, 2024.

MEDEIROS, G. da S.; ROCHA FILHO, J. B. da. Fenomenologia hermenêutica: da filosofia à pesquisa qualitativa no ensino – educadores dialógicos e perspectivas de mundo. **Revista de Ciências da Educação**, p. 139-152, 30 abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.19091/reced.v1i36.543>. Acesso em: 19 maio 2025.

MENDONÇA, S. S. de. **Neurodivergentes**: autismo na contemporaneidade. Belo Horizonte: Manduruvá Edições Especiais, 2019.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.



DESDOBRAMENTOS SOCIOESPACIAIS NA INCLUSÃO DE DISCENTES UNIVERSITÁRIOS
DIAGNOSTICADOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM UMA
ORGANIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Helisafé Pinheiro Silva • Willian Falcão Lopes

OLIVEIRA, A. F. T. de M.; DE ABREU, T. F. A percepção do aluno com transtorno do espectro autista sobre o processo de inclusão na Universidade Federal de Goiás. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 6, n. 2, p. 59-76, 20 dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2019.v6n2.05.p59>. Acesso em: 12 jun. 2025.

ORTEGA, F. **O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade**. *Mana*, v. 14, n. 2, p. 477-509, out. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-93132008000200008>. Acesso em: 22 jul. 2025.

RIBEIRO, S. L. Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. **Sitientibus**: Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, v. 31, p. 103-118, 2004.

ROBINE, J. M. **O self desdobrado**: perspectivas de campo em gestalt-terapia. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SASSAKI, R. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SCHLEIERMACHER, F. D. E. **Hermenêutica**: arte e técnica da interpretação. Tradução de Celso Reni Braidá. Petrópolis: Vozes, 2005.

SILVA, J. M. de O.; LOPES, R. L. M.; DINIZ, N. M. F. Fenomenologia. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 61, n. 2, p. 254-257, mar.-abr. 2008.

TRAD, L. A. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis**: Revista de Saúde Coletiva [online], v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009.

WOLFF, F. **Nossa humanidade**. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

XAVIER DE SOUZA, J. R.; TAVARES, T. P.; FONTES MOTA, M. Um olhar inclusivo sobre os direitos e garantias das pessoas neurodivergentes e neuroatípicas. **Interfaces Científicas - Direito**, v. 9, n. 3, p. 216-229, 3 jul. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-381x.2024v9n3p216-229>. Acesso em: 22 jul. 2025.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Helisafé Pinheiro Silva. Graduando em Bacharelado em Psicologia pela UESB. Bolsista do grupo de pesquisa Educação Geográfica e Psicossocial das Imagens Contemporâneas (EduGeoPsIC), vinculado

Contribuição de autoria: Construção e revisão das seções do texto - <https://lattes.cnpq.br/7355936292906231>

Willian Falcão Lopes. Doutor e Mestre em Educação e Contemporaneidade pela UNEB. Graduado em Bacharelado em Psicologia pela UFBA e Licenciatura em Geografia pela UEFS. Professor Adjunto da UESB e do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em



DESDOBRAMENTOS SOCIOESPACIAIS NA INCLUSÃO DE DISCENTES UNIVERSITÁRIOS
DIAGNOSTICADOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM UMA
ORGANIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Helisafé Pinheiro Silva • Willian Falcão Lopes

Geografia da PPGeo/UESB. Líder do grupo de pesquisa Educação Geográfica e Psicossocial das Imagens Contemporâneas (EduGeoPsIC), vinculado à UESB.

Contribuição de autoria: Construção e revisão das seções do texto - <https://lattes.cnpq.br/1616632734475612>

Como citar

SILVA, Helisafé Pinheiro; LOPES, Willian Falcão. Desdobramentos socioespaciais na inclusão de discentes universitários diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma organização de educação superior. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 6, n. 13, p. 1-26, jan./dez., 2025.

