



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

CAMILLA GRAZIELLI MONTEIRO NASCIMENTO SANTOS

MULHERES AUTISTAS NO ENSINO SUPERIOR:
O IMPACTO DO CAPACITISMO NA SAÚDE MENTAL E A
INTERSECCIONALIDADE ENTRE NEURODIVERGÊNCIA, GÊNERO, RAÇA E
CLASSE

*Autistic Women in Higher Education: the impact of ableism in mental health and the
intersectionality between neurodivergence, gender, race, and status class*

São Cristóvão - SE

Agosto/2026

CAMILLA GRAZIELLI MONTEIRO NASCIMENTO SANTOS

**MULHERES AUTISTAS NO ENSINO SUPERIOR: *O IMPACTO DO CAPACITISMO*
NA SAÚDE MENTAL E A INTERSECCIONALIDADE ENTRE
*NEURODIVERGÊNCIA, GÊNERO, RAÇA E CLASSE***

*Autistic Women in Higher Education: the impact of ableism in mental health and the
intersectionality between neurodivergence, gender, race, and status class*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe, referente à linha de pesquisa Saúde e Desenvolvimento Humano, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Lavínia Teixeira-Machado

São Cristóvão - SE

Agosto/2026

CAMILLA GRAZIELLI MONTEIRO NASCIMENTO SANTOS

**MULHERES AUTISTAS NO ENSINO SUPERIOR:
*O IMPACTO DO CAPACITISMO NA SAÚDE MENTAL E A
INTERSECCIONALIDADE ENTRE NEURODIVERGÊNCIA, GÊNERO, RAÇA E
CLASSE***

Aprovada em __/__/__

Prof^ª. Dra. Lavínia Teixeira-Machado
Universidade Federal de Sergipe (PPGPSI/UFS)
Orientadora/Presidente

Prof^ª. Dr^a. Michele de Freitas Faria de Vasconcelos
Universidade Federal de Sergipe (PPGPSI/UFS)
Membro Interno

Prof^ª. Dr^a. Giceli Carvalho Batista Formiga
Universidade Federal de Sergipe
Membro Externo

Prof^ª. Dr^a. Marivete Gesser
Universidade Federal de Santa Catarina (PPGPSI/UFSC)
Membro Externo

São Cristóvão - SE

Agosto/2026

Agradecimentos

Agradeço à minha família, aos meus amigos, aos meus pares autísticos, aos meus pacientes e seus familiares, à minha orientadora e aos colegas de mestrado. Cada um, à sua maneira, fez parte do caminho que me trouxe até aqui.

Agradeço a todo chão que pisei até chegar a estas páginas. Aos lugares que me acolheram e também àqueles em que permanecer exigiu mais de mim do que deveria. Às pessoas que cruzaram meu caminho, às que ficaram, às que passaram e às que, mesmo sem saber, deixaram alguma coisa que carreguei comigo até a escrita desta dissertação.

Um agradecimento especial aos meus pares, sem eles sobreviver nesse mundo seria tarefa muito mais difícil. Obrigada pelas conversas, pelas identificações, pelas trocas, pelos silêncios compartilhados e pela possibilidade de existir sem precisar explicar o tempo inteiro a minha própria existência. Há muito de nós nestas páginas.

Aos meus pacientes e às suas famílias, agradeço pela confiança depositada em mim ao longo dos anos. Muito do que aprendi sobre escuta, cuidado, diferença e humanidade nasceu antes desta pesquisa e foi sendo construído nos encontros que a Psicologia me proporcionou.

À minha orientadora e aos colegas do mestrado, agradeço pelas trocas, pelas conversas e por tudo aquilo que dividimos durante esses anos de formação.

À minha família e aos meus amigos, agradeço pelo amor que permaneceu enquanto eu lia, escrevia, cansava, recomeçava, reclamava, desaparecia por alguns dias. Obrigada por compreenderem, inclusive, as vezes em que eu não conseguia estar presente como gostaria.

E agradeço ao meu cachorro Jerimum que esteve, literalmente, comigo ao meu lado enquanto escrevia nas madrugadas. Ele me faz sentir viva e me arranca sorriso no rosto apenas pelo fato de existir.

Chegar até aqui nunca foi um percurso individual, por isso agradeço a todo mundo que caminhou junto comigo.

Resumo

Esta dissertação analisa as experiências de mulheres autistas no ensino superior, com foco nos impactos do capacitismo sobre a saúde mental, o pertencimento universitário e a permanência acadêmica. A pesquisa dialoga com uma perspectiva interseccional que articula neurodivergência, gênero, raça e classe social, mobilizando o modelo social da deficiência de segunda geração, o modelo político-relacional e os Estudos Feministas da Deficiência. O estudo adota abordagem qualitativa de inspiração fenomenológico-existencial, reconhecendo a implicação da pesquisadora no campo investigado. A investigação organiza-se em dois eixos: uma revisão integrativa da literatura e um relato de experiência institucional. A revisão identificou produções recentes sobre mulheres autistas no ensino superior, enquanto o relato analisou práticas institucionais relacionadas à acessibilidade e ao pertencimento acadêmico. Os resultados evidenciam barreiras estruturais associadas ao capacitismo, racismo, misoginia e desigualdades sociais, presentes em processos de diagnóstico tardio, camuflagem social, invisibilidade institucional e ausência de políticas interseccionais de permanência. Também foi observada a predominância de modelos biomédicos de compreensão do autismo, acompanhada da individualização da responsabilidade pelo acesso e da naturalização da fadiga de acesso. A análise indica que o sofrimento psíquico e os processos de evasão universitária não decorrem do autismo em si e sim das condições institucionais que restringem pertencimento, participação e acessibilidade. A inclusão de mulheres autistas no ensino superior exige corresponsabilidade institucional, políticas interseccionais e ambientes acadêmicos sensorial e emocionalmente acessíveis.

Palavras-chave: mulheres autistas; autismo; ensino superior; interseccionalidade; capacitismo; estudos feministas da deficiência.

Abstract

This dissertation analyzes the experiences of autistic women in higher education, focusing on the impacts of ableism on mental health, academic belonging, and academic retention. The research engages with an intersectional perspective that articulates neurodivergence, gender, race, and social class, mobilizing the second-generation social model of disability, the political-relational model, and Feminist Disability Studies. The study adopts a qualitative approach inspired by phenomenological-existential perspectives, acknowledging the researcher's implication in the field under investigation. The investigation is organized into two axes: an integrative literature review and an institutional experience report. The review identified recent studies on autistic women in higher education, while the report analyzed institutional practices related to accessibility and academic belonging. The results highlight structural barriers associated with ableism, racism, misogyny, and social inequalities, present in processes of late diagnosis, social camouflaging, institutional invisibility, and the absence of intersectional retention policies. The predominance of biomedical models for understanding autism was also observed, accompanied by the individualization of responsibility for access and the naturalization of access fatigue. The analysis indicates that psychological distress and university dropout processes do not stem from autism itself, but rather from institutional conditions that restrict belonging, participation, and accessibility. The inclusion of autistic women in higher education requires institutional co-responsibility, intersectional policies, and academic environments that are accessible both sensorially and emotionally.

Keywords: autistic women; higher education; intersectionality; ableism; feminist disability studies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Percurso Metodológico

Figura 2 – Fluxograma do processo de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão dos estudos na Revisão Integrativa da Literatura

Figura 3 – Estrutura interseccional-relacional das experiências de mulheres autistas no ensino superior

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estratégia de busca de acordo com base de dados

Tabela 2 – Caracterização das autoras na RIL

Tabela 3 – Caracterização metodológica dos estudos incluídos da RIL

Tabela 4 – Características sociodemográficas das participantes dos estudos incluídos

Tabela 5 – Análise de qualidade metodológica dos estudos incluídos (CASP)

Tabela 6 – Temas e Categorias Conceituais

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese da Análise Crítica da Experiência**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

APA	American Psychological Association
ASD	Autism Spectrum Disorder
BR	Brasil
CAN	Canadá
DeCS	Descritores em Ciências da Saúde
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASP	Critical Appraisal Skills Programme
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EAMAES	Escala de Avaliação de Mulheres Autistas no Ensino Superior
EUA	Estados Unidos da América
GPA	Grade Point Average - índice de rendimento acadêmico. da Américas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-binários e outras identidades
M.A.	Mulheres Autistas
MeSH	Medical Subject Headings
OMS	Organização Mundial da Saúde
PcD	Pessoa com Deficiência
NED	Núcleo de Estudos da Deficiência (UFSC)
TIAB	Título e Resumo
TS	Tópico de busca
RIL	Revisão Integrativa da Literatura
RU	Reino Unido
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo

SUMÁRIO

Apresentação: Escrever com a pele.....	13
Introdução: Adentrando o Invisível.....	19
Fundamentação Teórica: Pensamentos que nos guiam.....	24
Corpos Marcados: Deficiência, Normalidade e Produção Histórica do Desvio.....	24
Da Ciência que Corrige: Modelo Médico, capacitismo e construção da exclusão.....	26
Modelo social, político-relacional e críticas feministas.....	29
Interseccionalidade, Colonialidade e Manutenção de Invisibilidades.....	30
Autismo: diagnóstico, história e neurodiversidade.....	33
Universidade, capacitismo, permanência e não pertencimento.....	35
Psicologia, capacitismo e saúde mental.....	38
Entre métodos e vivências: escutando com o corpo inteiro.....	41
Resultados.....	46
Estudo 1 - Mulheres Autistas no Ensino Superior: o que andam falando sobre nós?	46
Introdução.....	47
Método.....	51
Pergunta de Pesquisa.....	51
Critérios de Elegibilidade.....	51
Estratégia de Busca.....	52
Seleção dos Estudos.....	54
Extração de Dados.....	55
Avaliação da Qualidade Metodológica.....	55
Análise e Síntese de Dados.....	56
Rastreamento.....	57
Reflexividade das Pesquisadoras.....	57
Resultados.....	57
Seleção dos Estudos.....	57
Características dos Estudos Incluídos.....	60
Características das Participantes.....	62
Características Metodológicas dos Estudos Incluídos.....	63
Avaliação da Qualidade Metodológica.....	66
Síntese dos Achados.....	67
Discussão.....	71
Diagnóstico Tardio e invisibilidade institucional.....	71
Camuflagem social e Exaustão emocional.....	72
Opressão interseccional, exclusão estrutural.....	73
Impactos na Saúde Mental.....	76
Apoio institucional insuficiente e reducionismo biomédico.....	78
Implicações para Políticas e Práticas: O que as evidências comprovam?.....	79
Recomendações para Pesquisas Futuras.....	81
Limitações.....	83

Conclusão.....	84
Nota neurodivergente da autora: Do objeto ao sujeito - quando a deficiência também escreve a ciência	86
Referências bibliográficas.....	89
Estudo 2: “Eu sou um problema pra você?” A Chegada de Estudantes Autistas no Ensino Superior.....	97
Introdução	98
Referencial Teórico e Percurso Metodológico	102
Posicionamento epistemológico e método.....	102
Procedimentos éticos	104
Marcos conceituais de análise.....	106
Contexto e construção da experiência.....	107
Descrição detalhada da experiência	109
Primeira reunião - Escuta da discente.....	109
Segunda reunião - Reunião ampliada com docentes.....	111
Resultados e Discussões: Reflexões e Análise Crítica	114
Síntese Analítica	114
O estigma dos corpos autísticos e a produção do corpo-problema.....	117
A invalidação do diagnóstico e o discurso da exclusão	119
Ela se alterou “do nada”: Fadiga de acesso	122
Nem toda escrita cabe na lousa: deficiência, neurodivergência e universidade ..	125
Quando o aprender adoece: a saúde mental e o espaço-tempo Crip.....	128
Manifestações dissonantes e fissuras no discurso.....	130
A universidade e a dimensão macrossistêmica da exclusão	131
Do reconhecimento à ação: os limites da resposta institucional.....	134
Reflexividade e Posicionamento Crítico.....	135
Considerações finais	138
Nota neurodivergentes da autora: Eu realmente sou um problema para universidade?	
.....	141
Referências bibliográficas.....	143
(IN)Conclusões Finais: Minha pele agora escrita	148
Referências Bibliográficas.....	152
Apêndices	160
Apêndice A – Checklist CASP	160
Apêndice B – Escala de Avaliação de Mulheres Autistas no Ensino Superior (EAMAES)	
.....	167
Anexos	190
Anexo A.....	190
Anexo B	204

Apresentação: Escrever com a pele

Esta dissertação começa antes da página. Ela nasce no corpo.

Desde cedo venho tentando encontrar meu ritmo no compasso de um mundo que me pede silêncio. Cresci ouvindo que era demais: sincera demais, distraída demais, insensível demais. Inadequada. Foi no silêncio das salas de aula que aprendi a me camuflar. E na rigidez das lousas que vi minha escrita transbordar.

Este estudo é também um ato de desmascaramento. Aqui escrevo como uma mulher branca, latina-americana, brasileira, nordestina, autista, neurodivergente, psicóloga, pesquisadora e tantas outras coisas. Escrevo com o corpo atravessado por diagnósticos, vivências, afetos e questionamentos. Escrevo para todas aquelas que chegaram antes de mim e foram institucionalizadas, silenciadas: mulheres autistas, diagnosticadas ou não, vistas como estranhas, loucas, histéricas, preguiçosas. Mulheres que tiveram suas existências historicamente negadas como legítimas e que sequer tiveram a oportunidade de estar onde estou. Seus corpos não cabiam nas carteiras, suas dores não cabiam nas escolas, tampouco nas universidades.

Escolhi este caminho para produzir ciência e, principalmente, para estremecer as bordas do que se entende por conhecimento legítimo. Escrevo para ampliar as frestas, para deixar passar o que é vivido, sentido e silenciado, o que também é saber, embora muitas vezes não reconhecido. Entre parágrafos teóricos, capítulos de revisão e relato de experiência, permito que a poesia atravesse, que o afeto insista, que o corpo escreva. Porque nem toda escrita cabe na lousa. Escrevo com as marcas que carrego, porque não escrever seria continuar permitindo que outros narrem o que sinto sem me escutar.

Escrevo com a pele porque é nela que tudo encosta primeiro. Antes da fala, do argumento ou das estatísticas, foi o corpo que sentiu. A pele registra aquilo que a linguagem acadêmica, muitas vezes, tenta apagar: a dor de não caber, o gesto de resistir, o desejo de

pertencimento. Nas palavras de Gloria Anzaldúa, “escrevo para registrar o que os outros apagam quando eu falo, para reescrever as histórias mal escritas que eles contaram de mim, de você” (Anzaldúa, 2021, p. 52).

Escrevo junto a tantas outras mulheres que compõem esta travessia, porque este trabalho não é fruto de uma autoria isolada, ela vem de uma constelação de escritas que insistem em existir apesar das tentativas históricas de apagamento. A ciência foi, por muito tempo, narrada como território masculino, como se mulheres não escrevessem, não pensassem, não descobrissem nem produzissem conhecimento. Nomear essas autoras é, portanto, um gesto político.

Esse gesto não é casual e trata-se do que denomino aqui como uma intervenção científica feminista, construída em diálogo com minha posição enquanto mulher autista e pesquisadora e do modo como escolho ler, dialogar e construir conhecimento neste trabalho. A opção por dialogar majoritariamente com mulheres, algumas autistas ou com outra deficiência corresponde a uma escolha teórico-política coerente com o campo que habito e com os compromissos éticos desta pesquisa.

Cito seus primeiros nomes para que sejam reconhecidas como sujeitas que escrevem ciência, que produzem rupturas epistemológicas e ampliam os limites do que se entende por conhecimento. Carla Akotirene, Débora Diniz, Judith Butler, Lavínia Teixeira-Machado, Lorena de Castro, Margaret Price, Marivete Gesser, Silvia Ester Orrú e tantas outras que sustentam, com suas escritas, a possibilidade de uma ciência mais justa e viva. Assim, ao longo desta dissertação, será recorrente o uso do primeiro nome e do sobrenome das autoras, como forma de situar quem escreve comigo e de afirmar essa escolha como estratégia política e epistemológica.

[página deixada propositadamente em branco]

Nota neurodivergente da autora:

A caminhada no mestrado é como um rio imenso,

Me faz lembrar o Velho Chico.

Suas imensas águas carregam sonhos e medos.

Ser neurodivergente dentro do mestrado é como estar à beira desse rio,

Vendo a vastidão dele, sentindo o vento bater no rosto,

Admirando a beleza das águas e da natureza ao redor.

É saber que nadar sozinho é desafio,

As águas chamam, o medo vem.

Entrar no mestrado é como colocar os pés nesse rio.

É sentir o frescor das águas de mamãe.

Mas uma vez estando nele, é preciso nadar.

As águas chamam.

Como as correntezas do rio, ele não percebe as necessidades de cada um,

Não sabe quem é você.

Arrasta a todos de forma igual, sem distinção.

E você precisa seguir.

As águas chamam.

Ser neurodivergente no mestrado é saber que o barco não estará lá pra você sempre que precisar.

Você vai ter que construir seu próprio barco ou aprender a nadar sozinho.

Cada curva, muitas perguntas e o silêncio do outro lado.

É pensar em desistir quando um redemoinho te puxa.

É querer e precisar se esforçar muito mais pra seguir em igualdade com os outros.

É se sobrecarregar quando o mar revolto vem

E ter que admitir que precisamos fazer pequenas pausas

E que está tudo bem não conseguir nadar,

Mesmo com o peso da culpa.

Olhar o Velho Chico me faz persistir,

Um rio que resiste às intempéries do homem por tanto tempo

E continua se refazendo, fluindo, resistindo.

É resiliente.

É pensar que, ao contrário daquele rio que entrei na graduação,

quando navegava sem laudo, sem mapa, sem chão.

Hoje encontro refúgio em meus pares, respiro com eles.

É respirar e perceber que mesmo sem saber nadar sozinha, seguimos,

Pois o rio é vida e nele nos encontramos.

Camilla Monteiro-Santos

[página deixada propositadamente em branco]

Introdução: Adentrando o Invisível

Adentrar o invisível é aproximar-se do que insiste em existir, mesmo quando não é reconhecido.

Há marcas que não aparecem nas estatísticas, mas permanecem inscritas nos corpos, nas memórias e nas subjetividades.

– Camilla Monteiro-Santos

Partindo do título que dá nome a esta introdução, iniciamos uma jornada por um mundo quase invisível. Quase, porque sabemos de sua existência, mas escolhemos deixá-lo à margem, silenciá-lo ou reduzi-lo a explicações simplistas. Um mundo que costuma ser observado por um único viés ou associado apenas à infância, deixando pouco espaço para compreender o autismo na vida adulta e suas múltiplas dimensões interseccionais, entre elas deficiência, neurodivergência, raça, gênero e classe social, marcadores que ampliam processos de invisibilidade e exclusão (Ortega, 2020; Castro, 2023; Orrú, 2024).

Os apagamentos historicamente produzidos em torno do autismo também contribuem para a maneira como ele passa a ser compreendido enquanto questão científica e política, fazendo com que as formas de nomear, classificar e interpretar sujeitos autistas digam menos sobre uma suposta essência desses corpos e mais sobre os critérios de normalidade que organizam a ciência, as instituições e os modos de vida contemporâneos. O reconhecimento de determinados corpos como legítimos, produtivos, funcionais ou desejáveis acontece por meio de relações sociais, institucionais e de poder que definem quem pode ocupar determinados espaços e quem permanece à margem deles (Diniz, 2007¹; Gesser et al., 2020).

¹ Débora Diniz é brasileira, mulher branca, antropóloga e pesquisadora, especialista em estudos sobre deficiência, desenvolvendo suas análises a partir de uma perspectiva social e política, professora da Universidade de Brasília (UnB).

As leituras individualizantes e patologizantes da deficiência contribuíram para consolidar práticas de exclusão e para compreender a deficiência como um problema centrado exclusivamente no corpo individual. Em contraposição a essa lógica, o modelo social da deficiência – particularmente em sua segunda geração – e o modelo político-relacional ampliam o foco do individual para as barreiras sociais, institucionais e relacionais que restringem a participação de corpos diversos na vida coletiva (Diniz, 2007; Gesser et al., 2012, Gesser, 2025).

Nessa disputa entre paradigmas, o autismo passa a ser vivido de maneira profundamente desigual quando atravessado por recortes sociais, como gênero, raça e classe. Mulheres autistas², especialmente aquelas pertencentes a grupos racializados, LGBTQIAPN+ ou em situação de vulnerabilidade socioeconômica, vivenciam formas específicas de invisibilização e exclusão que se intensificam no contexto universitário.

Embora haja avanços nas discussões sobre inclusão e neurodiversidade, observa-se que muitas pesquisas sobre autismo no ensino superior ainda adotam perspectivas generalistas, biomédicas ou descontextualizadas das condições concretas de vida dessas estudantes (Bottema-Beutel et al., 2023; Goodley, 2014). Além disso, grande parte da produção científica ainda não considera os efeitos da interseccionalidade em sua complexidade, produzindo leituras homogêneas que silenciam experiências marcadas simultaneamente por capacitismo, racismo, misoginia e desigualdades sociais. (Diniz, 2007; Bradley & Mobley, 2018; Childress, 2023).

² Nesta dissertação, optou-se pela utilização dos termos “pessoas autistas” e “mulheres autistas”, em diálogo com o movimento da neurodiversidade e com a forma como muitas pessoas autistas adultas têm reivindicado suas identidades. Reconhece-se, contudo, que existem divergências acerca das terminologias utilizadas no campo do autismo. Perolína Souza Teles (2024) destaca que nenhuma nomenclatura é capaz de abarcar a multiplicidade presente no autismo, optando pelo termo “pessoa autista” por compreender essa escolha também como dimensão política e coletiva de reconhecimento. Conforme afirma a autora, “os autistas são, de fato, mais importantes que o autismo” (Teles, 2024, pp. 20-21).

No contexto universitário, as ações de acessibilidade permanecem ancoradas em modelos individualizantes e adaptativos, transferindo para a própria estudante a responsabilidade pela inclusão e pela permanência acadêmica. Essa lógica contribui para a naturalização do sofrimento psíquico, do não-pertencimento, da sobrecarga emocional e dos processos de evasão universitária (Silva et al., 2023). O capacitismo institucional manifesta-se por meio de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e de regimes de normalidade que definem quais corpos, modos de aprender e formas de existir são reconhecidos como legítimos no espaço acadêmico.

É diante dessa lógica institucional que emerge o problema central desta pesquisa: de que modo as experiências de mulheres autistas no ensino superior têm sido produzidas, interpretadas e vividas em universidades marcadas por capacitismo institucional e por regimes normativos que atravessam pertencimento, acessibilidade e saúde mental?

A relevância deste estudo está na escassez de pesquisas que abordem as experiências de mulheres autistas na universidade a partir de uma perspectiva interseccional e crítica. A ausência de estudos que articulem produção científica, experiências vividas e dinâmicas institucionais dificulta a compreensão das condições concretas de permanência acadêmica dessas estudantes e limita a construção de políticas universitárias sensíveis à neurodiversidade.

Investigar essas experiências contribui para ampliar o campo dos Estudos da Deficiência, dos Estudos Feministas da Deficiência e da Neurodiversidade, ao mesmo tempo em que evidencia práticas institucionais excludentes e reflete sobre a construção de uma universidade mais acessível, plural e comprometida com a diversidade humana.

Diante dessas questões, esta dissertação tem como objetivo geral compreender as vivências de mulheres autistas no ensino superior, analisando os impactos do capacitismo

institucional em sua saúde mental e em seus processos de pertencimento, a partir de uma perspectiva interseccional.

Como objetivos específicos, propõe-se: (a) sintetizar a produção científica recente sobre a experiência de mulheres autistas no ensino superior, por meio de uma revisão integrativa da literatura; (b) analisar como o capacitismo estrutural se manifesta nas experiências acadêmicas dessas mulheres, articulando evidências científicas e experiências institucionais situadas; (c) compreender as vivências de pertencimento, saúde mental e acessibilidade no contexto universitário.

Esta dissertação organiza-se inicialmente em uma fundamentação teórica voltada aos Estudos da Deficiência, aos Estudos Feministas da Deficiência, à neurodiversidade, à interseccionalidade e a uma breve discussão sobre a história do autismo, campos que sustentam as reflexões desenvolvidas ao longo da pesquisa. Em seguida, o Estudo 1 apresenta uma revisão integrativa da literatura sobre mulheres autistas no ensino superior, reunindo produções relacionadas a pertencimento acadêmico, saúde mental, capacitismo e interseccionalidade. O Estudo 2 desenvolve um relato de experiência institucional analisado por meio de uma perspectiva fenomenológica buscando compreender práticas institucionais relacionadas à acessibilidade e à permanência universitária.

Vale destacar que neste estudo a utilização do termo “mulheres”, parte-se de uma compreensão crítica inspirada nas formulações de Judith Butler (2003), segundo as quais “mulher” não é uma categoria natural, fixa ou universal, mas uma construção discursiva, histórica e relacional. Butler questiona a ideia de uma identidade estável capaz de unificar todas as experiências femininas, argumentando que o gênero não decorre automaticamente do sexo biológico, tampouco pode ser reduzido a uma escolha individual. Em sua análise, tanto o gênero quanto o corpo são atravessados por normas culturais e linguísticas que moldam o que é reconhecido como sujeito. O que se entende por “mulher”, portanto, está condicionado

por estruturas de poder que estabelecem limites ao que pode ser dito, vivido e reconhecido como tal. A partir dessa perspectiva, esta pesquisa adota uma definição inclusiva e interseccional de “mulheres autistas”, que engloba mulheres cisgêneras, transgêneras e pessoas não binárias e de gênero fluido que são socialmente lidas como mulheres, independentemente de sua identidade de gênero, e que, por isso, vivenciam opressões relacionadas à feminilidade presumida e ao capacitismo (Butler, 2003).

Esta pesquisa é um ato político, poético e ético de restituição de sentido e parte do entendimento de que mulheres autistas não podem ser reduzidas a objetos de investigação científica, mas reconhecidas como sujeitos de experiência, produção de conhecimento e existência. Falar sobre mulheres autistas no ensino superior implica também refletir sobre os limites institucionais da universidade e sobre a necessidade de construir espaços mais acessíveis, plurais e menos organizados por expectativas normativas de corpo, comportamento e aprendizagem.

Fundamentação Teórica: *Pensamentos que nos guiam*

*Há pensamentos que abrem
caminhos
e pensamentos que erguem muros.
Há ideias que procuram a falta
e outras que reconhecem a
diferença.
Toda escrita carrega os vestígios
das formas como aprendemos
a enxergar o mundo.*

– Camilla Monteiro-Santos

Este capítulo apresenta os referenciais teóricos que sustentam a análise proposta nesta dissertação, reunindo diferentes concepções da deficiência. O percurso parte de abordagens normativas e patologizantes, que historicamente associaram a deficiência à falha, ao desvio e à incapacidade, e alcançaram perspectivas críticas que reconhecem a diferença como dimensão constitutiva da experiência humana. Ao problematizar os regimes de normalidade, essas perspectivas permitem analisar como determinadas formas de existência são reconhecidas, legitimadas ou excluídas socialmente. (Goffman, 2004; Silva, 2006; Diniz, 2007; Gesser et al., 2020; Lima, 2021; Loreto, 2021; Gesser & Moraes, 2025).

Corpos Marcados: Deficiência, Normalidade e Produção Histórica do Desvio

Ao longo da história, a deficiência foi produzida como marca de desvio, sustentando práticas de exclusão, controle e desumanização. Corpos que escapavam às expectativas sociais foram frequentemente interpretados por meio de explicações morais, religiosas e científicas que os associavam à punição, à anormalidade ou à ameaça social, legitimando formas de segregação e violência material e simbólica (Goffman, 2004; Diniz, 2007; Barnes, 2009; Teixeira-Machado³, 2025).

³ Lavínia Teixeira-Machado é cis-mulher branca, neurodivergente, pesquisadora e professora associada do departamento de dança e do programa de pós-graduação em psicologia da Universidade Federal de Sergipe, atua nas áreas de estudos da deficiência e neurodivergência.

Compreender a deficiência implica reconhecê-la como construção histórica e social, que organiza hierarquias entre corpos e vidas consideradas mais ou menos legítimas. Os regimes de normalidade constituem essa hierarquização ao nomear e atribuir à diferença o sentido de incapacidade (Diniz, 2007; Gesser, 2025).

Nesse percurso, consolidaram-se distintos modelos de compreensão da deficiência, responsáveis por orientar diferentes formas de interpretar os corpos e definir quem é reconhecido, funcional ou pertencente. O modelo moral ou religioso, por exemplo, associa a deficiência à culpa, ao castigo ou à falha moral, ancorado em narrativas de punição divina ou em práticas de caridade que reforçam relações assimétricas de poder (Diniz, 2007; Gesser, 2025; Teixeira-Machado, 2025).

O modelo biomédico fortaleceu-se como paradigma dominante ao posicionar a deficiência no campo da patologia. A diferença passa a ser interpretada como desvio individual ou condição a ser corrigida e tratada, orientando abordagens centradas na classificação, mensuração e intervenção clínica (Diniz, 2007; Gesser, 2025; Teixeira-Machado, 2025).

Abordagens contemporâneas como o modelo social da deficiência, o modelo político-relacional, os Estudos Críticos da Deficiência e a perspectiva da neurodiversidade propõem outra forma de entender a deficiência, considerando a interação entre corpos diversos e ambientes produzidos por barreiras sociais, institucionais e políticas.

Para Marivete Gesser⁴ (2025), os modelos de compreensão da deficiência orientam diferentes formas de interpretar e responder às experiências da deficiência. A complexidade dessas experiências excede qualquer enquadramento único e exige leituras que considerem suas dimensões histórica, relacional e social.

⁴ Marivete Gesser é brasileira, mulher branca, autista, psicóloga e pesquisadora dos Estudos Críticos da Deficiência. É professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e professora visitante da Western University (Canadá).

Da Ciência que Corrige: Modelo Médico, capacitismo e construção da exclusão

O percurso histórico apresentado anteriormente favoreceu, sobretudo na modernidade, a compreensão da deficiência sob um paradigma biomédico profundamente imbricado com racionalidades coloniais. O modelo biomédico concentra a análise da experiência social para o corpo individual, reduzindo a deficiência a uma falha orgânica ou funcional localizada no sujeito e convertendo a cura, a reabilitação e a normalização em respostas esperadas e desejáveis (Barnes, 2009; Gesser, 2025; Nicolau, 2025).

Como argumenta Rosemarie Garland-Thomson⁵, a deficiência constitui uma categoria cultural e política produzida por regimes de representação que classificam determinados corpos como desviantes, excessivos ou inadequados (misfit) (Garland-Thomson, 2002; 2011).

Débora Diniz (2007) destaca que esse modelo reduz a complexidade da experiência vivida ao operar um deslocamento ético-político fundamental: a individualização da deficiência transfere para o sujeito a responsabilidade por desigualdades estabelecidas nas relações sociais, políticas e institucionais. Tom Shakespeare (2013) reconhece as contribuições clínicas desse modelo e argumenta que sua hegemonia reduziu a deficiência à dimensão biológica, obscurecendo as condições sociais que estruturam a exclusão

A literatura crítica sobre deficiência aponta que a hegemonia do modelo médico esteve historicamente articulada a projetos de eugenia e higienização social. Conforme analisa Giovanna Nicolau⁶ (2025), práticas como a esterilização forçada, o encarceramento institucional e a exclusão sistemática de pessoas com deficiência das políticas públicas foram legitimadas como respostas técnicas e sanitárias. Tais práticas devem ser analisadas como

⁵ Rosemarie Garland-Thomson é uma mulher branca com deficiência, pesquisadora de estudos da deficiência, teorias feministas, professora de inglês e bioética na Universidade Emory.

⁶ Giovanna Nicolau é mulher autista, psicóloga, pesquisadora, doutoranda em Psicologia Social, atua nas áreas de estudos da deficiência, psicologia social e decolonização.

estratégias políticas de controle e gestão da vida. Trata-se de uma racionalidade biopolítica que regula, hierarquiza e administra corpos, definindo quais vidas são consideradas dignas de proteção e quais podem ser descartadas.

Nessa direção, Patricia Hill Collins⁷ (2022) argumenta que a eugenia se sustentou em distinções entre normalidade e anormalidade, apoiadas em interpretações de corpos capazes e incapazes, nas quais a incapacidade ocupou papel central na organização desses projetos. A autora situa a capacidade como categoria fundamental para o reposicionamento das análises interseccionais. A partir dessa leitura, a incapacidade assume caráter político ao participar da construção social da deficiência como inferioridade, legitimando práticas de exclusão, controle e normalização dos corpos.

A centralidade desse modelo fortalece uma ordem social capacitista organizada segundo critérios de funcionalidade, produtividade e desejabilidade. O estigma participa desse processo ao contribuir para a construção da exclusão. Para Erving Goffman (2004), o estigma resulta dos significados socialmente atribuídos aos corpos e às diferenças. No caso da deficiência, esses significados são reforçados pelo capacitismo, que naturaliza a inferiorização e limita a participação social.

Margaret Price⁸ amplia essa discussão ao mostrar como instituições acadêmicas operam a partir de tempos e espaços normativos, descritos como *crip time/space*⁹. Essa organização dificulta o reconhecimento de modos diversos de existir, aprender e produzir

⁷ Patrícia Hill Collins é mulher negra, norte-americana, socióloga e conhecida pelas suas pesquisas sobre feminismo negro e interseccionalidade como teoria social crítica.

⁸ Margaret Price é uma mulher branca, genderqueer e pessoa com deficiência, que convive com doenças crônicas desde os 15 anos. É professora, pesquisadora e escritora na Universidade Estadual de Ohio, com atuação central nos Estudos sobre Deficiência (Disability Studies).

⁹ O conceito de *crip spacetime* (tempo-espaço crip), desenvolvido por Margaret Price, refere-se às formas pelas quais pessoas com deficiência e/ou neurodivergentes vivenciam o tempo e o espaço segundo ritmos corporais e psíquicos que não se ajustam às expectativas de linearidade, produtividade e presença contínua. A autora utiliza esse conceito para evidenciar que as instituições, especialmente as acadêmicas, permanecem organizadas a partir de normas capacitistas que desconsideram essas diferentes temporalidades e formas de ocupação do espaço (Price, 2024).

conhecimento, especialmente aqueles que não correspondem às expectativas de continuidade, previsibilidade e desempenho (Price, 2024).

O capacitismo pode ser interpretado como um conjunto de crenças, práticas e teorias que hierarquiza os corpos entre “normais” e “anormais”, tendo como base a corponormatividade, isto é, a norma que define quais existências são reconhecidas como legítimas e quais são relegadas à marginalidade (Loreto, 2021). Assim como o racismo, o sexismo e a LGBTQIAPN+fobia, o capacitismo opera de forma estrutural, configurando-se como um mecanismo histórico, cultural e político de exclusão sistemática daqueles que se desviam do padrão dominante (Lourau & Vasconcellos, 2022). Esse sistema de opressão organiza atitudes individuais, instituições, políticas públicas, regimes de saber e práticas cotidianas.

A articulação entre modelo biomédico, eugenia, biopolítica e capacitismo contribuiu para associar historicamente a deficiência à incapacidade, à dependência e à inadequação social. Compreender esse percurso permite analisar criticamente os modos pelos quais determinados corpos passaram a ser interpretados, regulados e administrados, reposicionando a deficiência no campo das relações sociais, políticas e éticas, em lugar de restringi-la à patologia individual. O tópico seguinte aprofunda essa discussão ao apresentar o modelo social da deficiência e as contribuições dos estudos feministas da deficiência (Diniz, 2007; Barnes, 2009; Gesser et al., 2020^{10 11}; Nicolau, 2025; Teixeira-Machado, 2025).

¹⁰ Anahí Guedes de Mello é brasileira, mulher branca, antropóloga e pesquisadora, com atuação nos Estudos Críticos da Deficiência. É pesquisadora associada da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e do Instituto Anís de Bioética.

¹¹ Pamela Block é canadense, mulher branca, antropóloga, pesquisadora e professora de Antropologia na Western University.

Modelo social, político-relacional e críticas feministas

As críticas aos limites e às violências configuradas pelo modelo médico impulsionaram, a partir da década de 1970, o desenvolvimento do modelo social da deficiência pelos movimentos de pessoas com deficiência. Essa visão analisa a deficiência como resultado da interação entre corpos diversos e ambientes organizados por barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais e institucionais (Diniz, 2007; Barnes, 2009; Gesser, 2025).

Embora o modelo social, posteriormente denominado modelo social da primeira geração, tenha produzido uma inflexão conceitual e política ao denunciar as barreiras sociais e retirar a culpabilização da pessoa com deficiência, recebeu críticas importantes. Entre elas, destaca-se a ausência de uma abordagem interseccional, especialmente no que se refere aos atravessamentos de gênero, raça, classe e envelhecimento, que potencializam e complexificam as vivências de opressão (Diniz, 2007; Mello & Nuernberg, 2012; Gesser, 2025). Além disso, ao privilegiar a dimensão estrutural das barreiras, esse modelo tende a silenciar o corpo vivido, suas dores, fadigas, dependências e vivências subjetivas (Diniz, 2007; Gesser et al., 2020).

As críticas dirigidas ao modelo social da primeira geração favoreceram o desenvolvimento dos estudos feministas da deficiência, também vistos como modelo social da segunda geração, incorporando a interseccionalidade como ferramenta analítica e política central. A partir das contribuições de autoras como Rosemarie Garland-Thomson, a deficiência passa a ser discutida em sua relação com marcadores sociais e com as estruturas que produzem desigualdades. Corpos feminilizados, racializados, empobrecidos e dissidentes de gênero não vivenciam a deficiência da mesma forma, o que exige uma leitura que reconheça a pluralidade dessas experiências e os modos distintos de exclusão e vulnerabilização (Diniz, 2007; Gesser et al., 2020; Gesser, 2025).

A deficiência deixa de ser concebida apenas como categoria descritiva e passa a ser interpretada como experiência política, constituída no entrelaçamento entre corpo, sociedade e instituições. Os estudos feministas da deficiência transferem a narrativa da tragédia individual para o campo das disputas sociais, questionando ideais modernos de independência, autonomia e produtividade. Em contraposição, propõem a interdependência, o cuidado e a vulnerabilidade como princípios éticos e políticos, reconhecendo-os como dimensões constitutivas da vida humana e não como sinais de fracasso ou incapacidade (Gesser et al., 2024; Gesser, 2025).

O modelo político-relacional amplia essa reflexão ao posicionar a deficiência como categoria política, recusando binarismos simplistas (normal/anormal; capaz/incapaz) e enfatizando as relações que reproduzem desigualdades. A análise volta-se para os processos sociais, institucionais e históricos que definem quem participa da vida social, reconhecendo a centralidade do cuidado, da interdependência e das relações de poder na produção da exclusão (Gesser, 2025).

As transformações promovidas por esses modelos também modificam as formas de produzir conhecimento sobre a deficiência, questionando quais sujeitos historicamente foram autorizados a pesquisar, interpretar e falar sobre esse campo. Isso amplia o diálogo entre deficiência e marcadores sociais da diferença, sustentando a incorporação da interseccionalidade como eixo analítico desta pesquisa, tema desenvolvido na seção seguinte (Diniz, 2007; Gesser et al., 2020; Gesser et al., 2024).

Interseccionalidade, Colonialidade e Manutenção de Invisibilidades

A incorporação da interseccionalidade como chave analítica deste estudo permite situar gênero, raça, classe, deficiência, sexualidade e território como marcadores articulados

na produção de desigualdades específicas e mutuamente constituídas. Carla Akotirene¹² (2019) crítica a universalização das identidades políticas ao demonstrar que categorias como "mulher" foram historicamente estabelecidas a partir de referenciais eurocêtricos, brancos e de classe média, apagando sujeitos racializados e corpos dissidentes.

A interseccionalidade constitui uma ferramenta crítica para analisar como relações de poder simultâneas, articuladas e relacionais produzem hierarquias de humanidade e regimes de exclusão, ultrapassando uma leitura baseada na simples soma de opressões. Essa compreensão é aprofundada pelas contribuições de Giceli Formiga¹³ et al. (2023), ao destacarem que as feministas negras, desde o século XIX, já denunciavam os limites de um feminismo universalizante, propondo transformações interseccionais no movimento com o objetivo de “evidenciar processos de exclusão, apagamento e silenciamento de modos de vida subalternos, entre eles, as vidas negras, principalmente a vida das mulheres negras em diferentes contextos” (Formiga et al., 2023, p. 4).

As contribuições de Judith Butler (2018) fortalecem esse debate ao reconhecer o gênero como efeito de relações de poder, rompendo com interpretações que o tratam como uma essência natural. Ao questionar a naturalização das identidades, a autora demonstra que o gênero é produzido nas relações sociais e participa da organização das desigualdades e da regulação dos corpos.

As feministas negras mostram que as experiências de opressão não se organizam de forma isolada nem aditiva. As desigualdades são produzidas pela articulação entre marcadores sociais, constituindo condições específicas de exclusão e subalternização e

¹² Carla Akotirene é brasileira, mulher negra, ativista, pesquisadora, escritora, bacharela em Serviço Social, Mestra e Doutora em Estudos Interdisciplinares de Gênero, Mulheres e Feminismo pela Universidade Federal da Bahia, brasileira.

¹³ Giceli Carvalho Batista Formiga é mulher negra, nordestina, psicóloga, psicodramatista e pesquisadora dos estudos feministas negros. Em sua tese de doutorado pela Universidade Federal de Sergipe trouxe como tema “Prisma de gênero e a produção das cores da diferença na educação infantil”.

exigindo uma concepção histórica e relacional dessas vivências (Akotirene, 2019; Formiga et al., 2023).

Quando articulada aos Estudos da Deficiência, essa abordagem indica que a experiência da deficiência é profundamente desigual. Mulheres com deficiência, pessoas negras com deficiência, sujeitos empobrecidos e dissidentes de gênero vivenciam formas específicas de exclusão que não podem ser concebidas a partir de uma leitura universalizante (Diniz, 2007; Gesser et al., 2020). A deficiência passa a ser compreendida como posição social organizada na intersecção entre estruturas capacitistas, racistas, sexistas e classistas.

Para Formiga et al. (2023):

As opressões emergentes contra gordos ou deficientes não podem ser comparadas ao processo secular de exclusão e exploração racial, heteropatriarcal e sexista. Contudo, a dimensão interseccional recrimina a competição entre excluídos — não se trata de identificar quem é mais discriminado, mas de estar sempre atento aos processos de raça, gênero e sexualidade que atravessam os processos de construção identitária e aprisionamento e exclusão das singularidades emergentes. (p. 12).

Corpos feminilizados, racializados e com deficiência estão constantemente associados à dependência, à incapacidade e à improdutividade, tornando-se alvos preferenciais de políticas de controle, tutela e exclusão. A colonialidade do poder opera como eixo organizador dessas hierarquias, definindo quais vidas são reconhecidas como dignas de cuidado, investimento e pertencimento, e quais permanecem à margem (Akotirene, 2019; Nicolau, 2025).

A abordagem interseccional orienta, nesta pesquisa, o entendimento do autismo para além de uma categoria diagnóstica. Considerar o autismo em articulação com gênero, raça, classe e outros marcadores sociais permite analisar como diferentes formas de desigualdade

participam da produção do subdiagnóstico de mulheres autistas, dos processos de camuflagem e das violências institucionais presentes no ensino superior.

Autismo: diagnóstico, história e neurodiversidade

A história do autismo constitui um campo marcado por disputas epistemológicas, clínicas e políticas. Sua construção resultou de escolhas científicas e institucionais que privilegiaram determinados referenciais, silenciaram outros e moldaram as formas de interpretar o autismo ao longo do tempo. Antes de sua consolidação como categoria diagnóstica, pessoas autistas já existiam, mas suas experiências eram frequentemente absorvidas por outras classificações psiquiátricas ou interpretadas a partir de expectativas normativas de comportamento (Del Monde, 2023).¹⁴

No início do século XX, o termo “autismo” foi utilizado por Eugen Bleuler no contexto da esquizofrenia. Leo Kanner e Hans Asperger contribuíram para a consolidação do autismo como diagnóstico, a partir de estudos baseados predominantemente em meninos brancos (Whitman, 2015; Donvan & Zucker, 2017).

A narrativa consagrada da psiquiatria, entretanto, silenciou contribuições anteriores. Silvia Ester Orrú¹⁵ (2024) destaca os trabalhos da psiquiatra soviética Grunya Efimovna Sukhareva, que, ainda na década de 1920, descreveu características hoje reconhecidas como pertencentes ao espectro autista. Embora seus estudos tenham antecedido em quase vinte anos as publicações de Kanner e Asperger, foram apagados da história oficial, o que revela o sexismo estrutural presente na construção científica e a marginalização de conhecimentos produzidos fora dos grandes centros ocidentais (Zeldovich, 2018; Orrú, 2024).

¹⁴ Raquel Del Monde é brasileira, mulher branca, médica, pediatra e psiquiatra da infância e adolescência, especializada em neurodesenvolvimento, Autismo e TDAH. Mãe atípica e ativista.

¹⁵ Silvia Ester Orrú é uma mulher autista, educadora, escritora, pesquisadora, professora da Universidade de Brasília (UnB), brasileira.

Essa trajetória foi construída a partir de referenciais masculinos, brancos e eurocentrados. Essa herança permanece influenciando os critérios diagnósticos e as representações sociais do espectro, contribuindo para a invisibilização de mulheres autistas e de pessoas cujas experiências escapam ao modelo historicamente predominante (Castro, 2023; Nicolau, 2025). O apagamento de Sukhareva revela um padrão recorrente na produção científica, marcado pela legitimação seletiva de determinados saberes e pela marginalização de outros, aspecto que esta pesquisa recupera ao discutir as relações entre diagnóstico, gênero e colonialidade (Orrú, 2024).

A história do autismo também influenciou a forma como ele passou a ser descrito pelas ciências da saúde. Historicamente situado no campo da psiquiatria e da psicologia do desenvolvimento, o autismo foi descrito, predominantemente, por uma lógica biomédica centrada no déficit, na anormalidade e na inadequação aos padrões de sociabilidade considerados típicos. Essa leitura continua influenciando grande parte das interpretações contemporâneas sobre o autismo (Silva & Mulick, 2009; Lord et al., 2018). O diagnóstico privilegia limitações individuais e reduz a visibilidade das condições sociais e institucionais que participam da construção das experiências autistas.

Nesta pesquisa, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) é utilizado como referência institucional, reconhecendo sua importância para o acesso ao diagnóstico, aos direitos e às políticas públicas. Ao mesmo tempo, considera-se que sua utilização isolada tende a fortalecer leituras individualizantes, concentrando a análise no sujeito e obscurecendo as barreiras sociais implicadas na produção do sofrimento (American Psychiatric Association, 2014; Nicolau, 2025).

Restringir o autismo a essa matriz implica restringi-lo a uma lógica patologizante, que ignora os efeitos das barreiras sociais na formação do sofrimento. As críticas a essa

perspectiva impulsionaram o paradigma da neurodiversidade, que compreende o autismo como uma expressão legítima da diversidade humana (Walker, 2021).

Para Nick Walker¹⁶ (2021), a neurodiversidade reconhece a existência de diferentes formas de funcionamento neurológico, entendendo as dificuldades vivenciadas por pessoas neurodivergentes em estreita relação com ambientes que deixam de reconhecer e acolher essa diversidade. A análise amplia-se, assim, do déficit para as relações estabelecidas entre sujeitos, instituições e contextos sociais. Sob esse entendimento o autismo deixa de ser interpretado como desvio individual e passa a ser entendido como diferença relacional, cujos impactos dependem das condições sociais e institucionais.

Em diálogo com os Estudos da Deficiência, essa abordagem permite analisar o autismo como experiência relacional, constituída nas interações entre corpos, normas sociais, expectativas de produtividade e condições de acessibilidade. Muitas das dificuldades atribuídas às pessoas autistas podem ser interpretadas como efeitos de ambientes pouco acessíveis e de estruturas capacitistas presentes em instituições como a escola e a universidade (Diniz, 2007; Walker, 2021; Gesser et al., 2020; Price, 2024; Nicolau, 2025).

Essa leitura orienta a análise desenvolvida nesta dissertação, permitindo examinar como gênero, raça e classe participam da construção do subdiagnóstico de mulheres autistas, dos processos de camuflagem e das diferentes formas de violência institucional presentes no ensino superior.

Universidade, capacitismo, permanência e não pertencimento

No ensino superior, os regimes de normalidade, produtividade e desempenho manifestam-se de forma intensa nas instituições universitárias. Historicamente organizadas a

¹⁶ Nick Walker é autista, transfeminina, escritora e educadora queer, pesquisadora, professora universitária de psicologia no Instituto de Estudos Integrals da Califórnia, conhecida por suas contribuições nos conceitos de paradigma da neurodiversidade e paradigma neuroqueer, norte-americana.

partir de um ideal de estudante autônomo, racional, competitivo e cognitivamente padronizado, as universidades produzem e reproduzem práticas capacitistas, ao estabelecerem critérios, implícitos e explícitos, sobre quem pode aprender, produzir conhecimento e pertencer legitimamente ao espaço acadêmico (Silva, 2006; Diniz, 2007; Orrú, 2022).

O capacitismo pode ser observado na articulação entre corpo docente, corpo discente e estrutura institucional, incluindo regras, organização dos departamentos, políticas acadêmicas e espaço físico, elementos que condicionam experiências de pertencimento e de não pertencimento (Silva et al., 2023).

No ensino superior, o capacitismo organiza-se de forma sistêmica, envolvendo práticas pedagógicas, currículos, modelos avaliativos, tempos acadêmicos, arquiteturas institucionais e políticas de permanência.

Ao privilegiar princípios meritocráticos e de eficiência, a universidade tende a hierarquizar corpos e modos de aprender, transferindo para os estudantes com deficiência a responsabilidade por se adaptarem a um sistema que permanece pouco acessível (Kastrup & Pozzana, 2020; Orrú, 2022).

A interseccionalidade entre gênero, raça, classe e deficiência ou neurodivergência intensifica as condições de exclusão e fragiliza o acesso ao suporte e à permanência acadêmica. Pesquisas indicam que, embora o discurso da inclusão esteja presente, sua efetivação se mostra limitada, fazendo com que a inclusão opere, na prática, como nova forma de exclusão, diante da ausência de preparo da universidade, de docentes, de colegas e dos núcleos de acessibilidade (Oliveira, et al., 2022; Reber et al., 2022).

A organização institucional influencia diretamente o trabalho docente marcado por currículos rígidos, modelos avaliativos padronizados e estruturas pouco acessíveis. O capacitismo, nesse sentido, se expressa para além das atitudes individuais de professores, como forma de organização institucional que regula tempos, espaços e formas de avaliação,

atribuindo aos estudantes a responsabilidade por sua adaptação. Kastrup e Pozzana (2020) indicam que a universidade opera sob uma corponormatividade compulsória, na qual a diferença é interpretada como déficit, reforçando práticas de normalização.

Aspectos institucionais como regras acadêmicas, organização dos cursos, ausência de formação docente continuada e limitações do espaço físico também contribuem para a manutenção dessas barreiras. Silva e Pavão (2018) destacam a valorização de conteúdos em detrimento de metodologias acessíveis, a falta de preparo para práticas inclusivas e a irregularidade no ingresso de estudantes com deficiência como elementos que reforçam a dimensão estrutural do capacitismo.

Para estudantes autistas, essas barreiras assumem contornos específicos. De acordo com Leite (2023), dificuldades relacionadas à comunicação social, à interpretação de normas implícitas, à gestão do tempo e à sobrecarga sensorial entram em conflito com um ambiente acadêmico rigidamente estruturado e pouco atento à diversidade de ritmos e formas de aprendizagem. Soma-se a isso o receio de estigmatização, a dificuldade em solicitar apoio e a recorrente invalidação das demandas, contribuindo para experiências de isolamento, exaustão e queda no desempenho acadêmico.

O corpo discente (estudantes) também participa desse processo, seja reproduzindo estereótipos e expectativas normativas, seja atuando como aliado no enfrentamento do capacitismo. Relações marcadas por preconceitos e baixa expectativa acadêmica impactam o trabalho coletivo, a participação e o sentimento de pertencimento de estudantes com deficiência e autistas (Silva et al., 2023). Estudantes que demandam adaptações são frequentemente posicionados como problema, naturalizando-se a exclusão e invisibilizando as falhas estruturais da instituição.

A permanência no ensino superior está diretamente relacionada à saúde mental. Pessoas autistas apresentam maior risco de ansiedade, depressão e ideação suicida,

especialmente em trajetórias marcadas por ausência de suporte e isolamento social (Cassidy et al., 2014). O sofrimento psíquico relaciona-se às condições institucionais marcadas pela ausência de suporte, pelo isolamento e pela limitação das possibilidades de participação, ultrapassando interpretações centradas exclusivamente em características individuais.

Enfrentar o capacitismo no ensino superior implica repensar o próprio projeto de universidade, considerando a articulação entre seus diferentes atores e elementos. A educação superior deve ser percebida como direito, o que exige assumir a acessibilidade, a permanência e o pertencimento como responsabilidades institucionais e coletivas (Diniz, 2007; Gesser et al., 2020; Orrú, 2022).

Psicologia, capacitismo e saúde mental

As discussões desenvolvidas até aqui produzem implicações importantes para a Psicologia, especialmente quando se considera sua atuação na construção de conhecimentos e na compreensão do sofrimento vivenciado por pessoas com deficiência. As contribuições dos Estudos da Deficiência têm impulsionado leituras que conduzem a Psicologia de abordagens centradas exclusivamente no indivíduo para análises voltadas às relações sociais, às barreiras institucionais e às desigualdades que produzem exclusão.

Gesser & Moraes (2025) defendem a incorporação de abordagens emancipatórias dos Estudos da Deficiência às investigações e intervenções da Psicologia, ao situar a deficiência como experiência atravessada por barreiras sociais, relações de poder e processos de opressão.

No Brasil, o Núcleo de Estudos da Deficiência da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) tem desenvolvido pesquisas a partir de uma perspectiva interseccional, política e emancipatória, situando a deficiência como marcador social da diferença. A deficiência passa a ser entendida também como categoria analítica, contribuindo para ampliar

a compreensão dos fenômenos sociais e orientando produções teóricas e práticas no campo da Psicologia (Gesser et al., 2012; Gesser & Moraes, 2025).

Gordon Allport (1954/1979) entende o preconceito como uma atitude social marcada por processos de generalização, rejeição e hierarquização do outro. Quando essa formulação é aproximada do campo do autismo, torna-se possível analisar o não pertencimento universitário como resultado também da circulação de crenças e afetos que posicionam estudantes autistas como problema, excesso ou incapacidade. Nessa direção, a Psicologia Social situa estigmas, estereótipos e preconceitos como processos que organizam vínculos, ambientes e possibilidades de participação na vida universitária (Allport, 1954/1979; Andrade, 2022).

No caso do autismo, Raquel Andrade¹⁷ (2022) demonstra que o preconceito direcionado às pessoas autistas interfere diretamente no autoconceito, na autoestima e na maneira como essas pessoas passam a ser percebidas socialmente. A autora argumenta que estereótipos e categorizações simplificam o autismo e favorecem associações recorrentes à agressividade, ao isolamento social e à incapacidade. Para a Psicologia Social, essa discussão é relevante por situar o sofrimento nas relações sociais, nos discursos e nas imagens construídas sobre determinados sujeitos, influenciando experiências de pertencimento, reconhecimento e participação social.

Moraes e Kaufman (2025) argumentam que a acessibilidade no ensino superior ultrapassa recursos técnicos e adaptações pontuais, envolvendo dimensões materiais, relacionais e subjetivas. A ausência dessas condições produz desgaste contínuo, sobretudo quando pessoas com deficiência precisam reivindicar, repetidamente, condições de participação, vivenciando a chamada "fadiga de acesso". A sobrecarga decorrente desse

¹⁷ Raquel Barcelos de Andrade é mulher, psicóloga, professora, pesquisadora e doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de Sergipe.

processo repercute na saúde mental e reforça que o sofrimento psíquico também é produzido em contextos institucionais marcados por barreiras ao acesso e ao pertencimento.

Gesser e Moraes (2025) defendem que práticas psicológicas comprometidas com a emancipação das pessoas com deficiência precisam questionar a patologização, tornar visíveis as barreiras sociais e produzir conhecimentos psicossociais com as pessoas com deficiência, em vez de apenas falar sobre elas. Nessa direção, discutir saúde mental envolve também discutir responsabilidade institucional, acessibilidade, cuidado e condições concretas de existência. O adoecimento de pessoas autistas deixa de ser interpretado como consequência inevitável de sua condição e passa a ser relacionado às experiências contínuas de exclusão, desgaste e negação de acessibilidade no cotidiano universitário. Essa abordagem amplia o campo de atuação da Psicologia ao situar o sofrimento psíquico nas condições sociais e institucionais que participam de sua produção (Gesser & Moraes, 2025; Gesser, 2025).

Essas discussões orientam as análises desenvolvidas nos capítulos seguintes, nos quais as experiências de mulheres autistas no ensino superior são examinadas a partir da articulação entre subjetividade, relações sociais e estruturas institucionais.

Entre métodos e vivências: escutando com o corpo inteiro

Escutar com o corpo inteiro implica reconhecer que conhecimento, experiência, percepção e afetos não se dissociam. O corpo, nesta pesquisa, participa do processo investigativo como lugar de experiência, interpretação e produção de sentidos. Esse posicionamento questiona a ideia de neutralidade absoluta e reconhece a implicação da pesquisadora na construção do conhecimento.

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, interpretativo e crítico, fundamentada na fenomenologia em diálogo com a interseccionalidade, os Estudos da Deficiência e a perspectiva da neurodiversidade (Crawley, 2012; Adams et al., 2017; Lapadat, 2017; Anderson et al., 2020; Harper-Nichols, 2023). A investigação tem como objetivo analisar as experiências de mulheres autistas no ensino superior, considerando os sentidos construídos em suas trajetórias acadêmicas, institucionais e relacionais.

A fenomenologia orienta esta investigação ao considerar a experiência vivida uma dimensão legítima da produção de conhecimento. Os fenômenos são analisados nas relações estabelecidas entre sujeito e mundo, respeitando seu caráter vivido e relacional. O rigor metodológico fundamenta-se na explicitação do percurso investigativo, na coerência entre os pressupostos teóricos e a análise e na descrição reflexiva do material estudado (Silva & Santos, 2017).

Em diálogo com Merleau-Ponty (2018), parte-se do entendimento de que a percepção constitui a forma primordial de relação com o mundo. Pesquisar pressupõe um corpo já inserido nas relações que busca analisar, tornando percepção, experiência e interpretação dimensões inseparáveis da investigação.

A pesquisa reconhece a experiência da pesquisadora como parte constitutiva da análise. Enquanto mulher autista inserida no ensino superior, ocupo simultaneamente o lugar de pesquisadora e participante dos fenômenos investigados. Essa posição exige reflexividade

permanente, responsabilidade ética e atenção aos limites interpretativos da pesquisa, evitando que experiências individuais sejam tomadas como representação do coletivo.

Lorena de Castro¹⁸ (2023) compreende a proximidade entre pesquisadora e fenômeno como uma condição capaz de favorecer leituras críticas, responsáveis e menos colonizadoras, desde que acompanhada de reflexividade metodológica. O compartilhamento de experiências semelhantes às estudadas demanda atenção aos limites interpretativos e impede que vivências individuais sejam generalizadas para todo o coletivo.

O percurso metodológico organiza-se em dois eixos complementares: (1) revisão integrativa da literatura e (2) relato de experiência institucional.

O primeiro eixo corresponde ao Estudo 1 - "Mulheres Autistas no Ensino Superior: O que andam falando sobre nós?", desenvolvido por meio de revisão integrativa da literatura. O objetivo foi mapear a produção científica recente sobre mulheres autistas no ensino superior, identificar tendências teóricas e metodológicas e analisar como a literatura aborda acessibilidade, pertencimento acadêmico, saúde mental, capacitismo e interseccionalidade.

O segundo eixo corresponde ao Estudo 2 - "Eu sou um problema pra você? A chegada de estudantes autistas no Ensino Superior", elaborado a partir de um relato de experiência institucional referente a uma reunião universitária sobre acessibilidade. O material foi analisado a partir de uma perspectiva fenomenológica permitindo examinar práticas institucionais, relações de poder, discursos e formas de pertencimento presentes no cotidiano universitário. Os acontecimentos narrados foram tomados como analisadores institucionais, revelando modos de organização da universidade e mecanismos de produção do capacitismo.

No decorrer da dissertação estão inseridas *Notas Neurodivergentes da autora*, compostas por observações, inquietações e reflexões produzidas ao longo de todo o processo

¹⁸ Lorena de Castro é uma pessoa não binária, branca, autista, pesquisadora, doutora em Letras pela Universidade Federal de Sergipe, pós doutoranda pelo PPGCI/ UFS. Tem como foco de pesquisa o letramento anticapacitista, estudos da deficiência, neurodiversidade, autismo e acessibilidade.

de pesquisa e escrita. Essas notas partem da minha posição como pesquisadora e da minha experiência como mulher autista e estudante do ensino superior, constituindo um espaço de elaboração crítica no qual registro percepções acerca do capacitismo, da permanência universitária, das normativas acadêmicas e dos modos pelos quais determinados corpos, comportamentos e formas de existir são historicamente invisibilizados na universidade.

Nessas notas, permito-me questionar, indagar e provocar reflexões a partir daquilo que observo, experiencio e encontro durante a pesquisa. As *Notas Neurodivergentes da autora* integram, assim, o processo analítico e interpretativo da dissertação, reconhecendo que a produção do conhecimento envolve experiência, memória, corpo, percepção e posicionamento ético-político diante daquilo que se investiga.

Como produto complementar desta dissertação foi desenvolvida a Escala de Avaliação de Mulheres Autistas no Ensino Superior (EAMAES), instrumento de caráter interseccional destinado à avaliação de experiências relacionadas ao pertencimento acadêmico, capacitismo, saúde mental, apoio institucional e interseccionalidade.

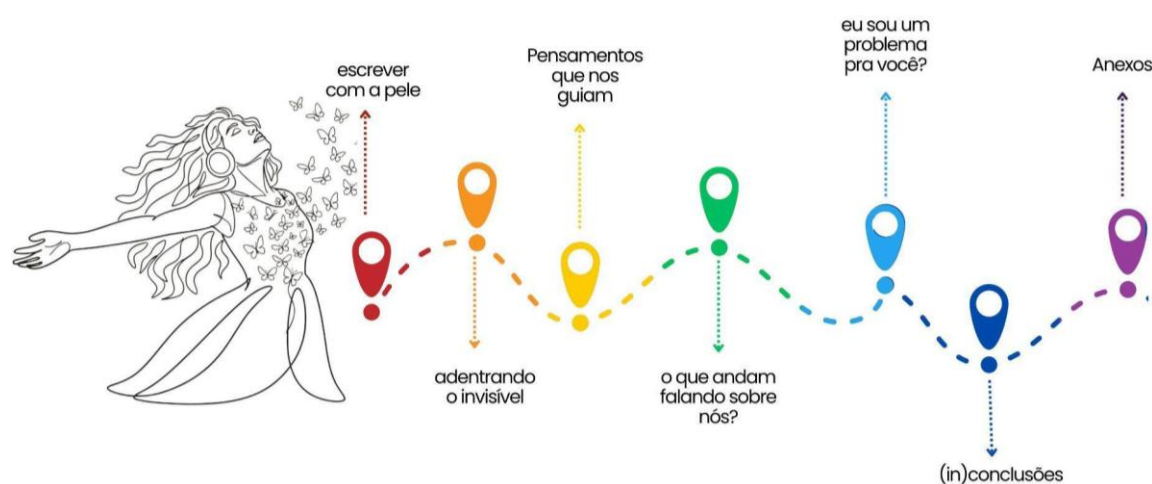
A construção da EAMAES foi orientada por três fontes principais: (a) os resultados da revisão integrativa da literatura; (b) a análise do relato de experiência desenvolvido nesta pesquisa; e (c) a experiência situada da pesquisadora enquanto mulher autista no ensino superior, articulada aos Estudos da Deficiência, à neurodiversidade e à interseccionalidade. Os itens foram elaborados com o objetivo de traduzir, em linguagem acessível, situações recorrentes identificadas ao longo desses eixos analíticos.

A EAMAES é composta por 60 itens distribuídos em cinco fatores teóricos, organizados em escala Likert de cinco pontos (0 = discordo totalmente a 4 = concordo totalmente), além de questões sociodemográficas e perguntas abertas. Nesta etapa, o instrumento encontra-se em processo de avaliação por especialistas para análise de validade de conteúdo. Sua validação estatística e aplicação ampliada estão previstas para estudos

futuros, em nível de doutorado. O instrumento completo encontra-se apresentado no Apêndice A.

A Figura 1 apresenta a organização do percurso metodológico da dissertação.

Figura 1
Percurso Metodológico da Dissertação



Nota. Elaborada pela autora no Canva.

A pesquisa respeita os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (UFS), sob o CAAE nº 84115324.7.0000.5546 e Parecer nº 7.273.290.

A investigação também se orienta por uma ética do cuidado, da escuta e da não violência epistemológica diante de experiências historicamente silenciadas. Acessibilidade, pertencimento e produção científica são reconhecidos como questões simultaneamente éticas, políticas e relacionais.

Estudo 1 - Mulheres Autistas no Ensino Superior: o que andam falando sobre nós?

Resumo

Esta Revisão Integrativa da Literatura (RIL) analisou a produção científica nacional e internacional sobre as experiências de mulheres autistas no ensino superior, à luz das intersecções entre neurodivergência, gênero, raça e classe social. A busca sistemática foi realizada em dez bases de dados por meio da estratégia TQO, resultando em 1.512 registros, dos quais cinco estudos atenderam aos critérios de inclusão. As publicações, desenvolvidas entre 2022 e 2024 no Brasil, Estados Unidos, Canadá e Reino Unido, indicam que mulheres autistas vivenciam barreiras institucionais produzidas pela articulação entre capacitismo, misoginia, racismo e desigualdades socioeconômicas, com repercussões na saúde mental, na permanência acadêmica e no sentimento de pertencimento universitário. Entre os principais desafios identificados destacam-se o diagnóstico tardio, a camuflagem social, a invisibilidade institucional e a insuficiência de políticas inclusivas orientadas por uma perspectiva interseccional. Os estudos também revelam baixa representatividade de mulheres negras, indígenas, periféricas, trans e não binárias, limitando a compreensão da diversidade das experiências autistas no contexto universitário. O apoio institucional permanece, em grande parte, orientado por modelos biomédicos e individualizantes, pouco sensíveis às dimensões sociais, culturais e políticas da deficiência. Os resultados apontam para a necessidade de políticas universitárias fundamentadas na perspectiva da neurodiversidade e dos Estudos da Deficiência, com investimento em formação docente, acessibilidade institucional e participação das próprias mulheres autistas na construção das ações que lhes dizem respeito. Também evidenciam a importância de ampliar a diversidade das amostras e fortalecer pesquisas conduzidas por pessoas autistas. Conclui-se que a inclusão de mulheres autistas no ensino superior depende do enfrentamento das barreiras capacitistas e da construção de

ambientes universitários comprometidos com acessibilidade, permanência, saúde mental e reconhecimento da diversidade humana.

Palavras-chave: Autismo; Mulheres Autistas; Ensino Superior; Interseccionalidade; Capacitismo.

Introdução

*O que andam falando sobre nós?
Há olhos atentos o suficiente para enxergar para
além das estatísticas, dos estereótipos e das
generalizações que mascaram a complexidade das
experiências vividas por mulheres autistas?
Quem se atreve a narrar essas histórias?
Quem reconhece esses corpos atravessados por
camadas múltiplas de gênero, raça, classe,
deficiência, desejos, afetos, resistência?*

– Camilla Monteiro-Santos

Nos últimos anos, observa-se um aumento no reconhecimento do autismo na vida adulta. Esse reconhecimento, contudo, não ocorre de forma equitativa entre os diferentes grupos sociais. Estimativas epidemiológicas indicam que o autismo afeta aproximadamente 1% da população adulta (Del Porto, 2023). As mulheres, no entanto, permanecem subdiagnosticadas ou recebem o diagnóstico tardiamente. Essa disparidade tem sido atribuída a critérios diagnósticos marcados por vieses de gênero, a modelos clínicos androcêntricos¹⁹ e à invisibilização histórica de características autísticas que não se ajustam aos padrões masculinos predominantes (Timmons et al., 2024).

¹⁹ Androcêntrico é um termo criado pelo sociólogo americano Lester F. Ward e se refere a uma perspectiva sociocultural que toma o homem como medida universal da experiência humana, convertendo vivências masculinas em norma e parâmetro de análise para toda a sociedade. Vinculado historicamente ao patriarcado, esse modelo não se restringe ao privilégio masculino, mas opera por meio da invisibilização e desvalorização das experiências femininas e outras, frequentemente naturalizadas como secundárias ou desviantes em relação ao que é considerado universal (Nascimento, 2020).

O diagnóstico tardio entre mulheres autistas está intimamente associado ao uso recorrente de estratégias de camuflagem social, como a imitação de comportamentos neurotípicos e a supressão de traços autísticos para atender às expectativas normativas. Embora interpretada como adaptação funcional, a camuflagem atua como um mecanismo de sobrevivência em contextos que marginalizam a neurodivergência. Evidências empíricas indicam que a camuflagem prolongada está associada a impactos adversos em saúde mental, incluindo esgotamento emocional, ansiedade, depressão e conflitos identitários, além de contribuir para o atraso no diagnóstico e para o descaso com as necessidades de apoio (Reber et al., 2022; Orrú, 2024; Timmons et al., 2024). Essas dinâmicas tornam-se particularmente relevantes no contexto do ensino superior, em que há exigências implícitas de desempenho social, de autonomia e de produtividade.

Os estudos feministas da deficiência e o paradigma da neurodiversidade oferecem referenciais importantes para analisar o autismo para além de interpretações biomédicas e individualizantes, considerando as barreiras sociais, as normas institucionais e as relações de poder que participam da produção dessas experiências (Gesser et al., 2024). Essa abordagem favorece a análise das trajetórias acadêmicas de mulheres autistas invisibilizadas por modelos de inclusão centrados na adaptação individual.

A abordagem interseccional aprofunda essa análise ao apontar como sistemas de opressão (como o capacitismo, o sexismo, o racismo e o classismo) operam simultaneamente e de forma relacional. No contexto brasileiro, Carla Akotirene (2019) critica a universalização das identidades políticas a partir de referenciais feministas e marxistas eurocentrados, destacando que a colonialidade moderna continua a produzir hierarquias de valor, de reconhecimento e de acesso a direitos. Assim, a interseccionalidade permite analisar como diferentes marcadores sociais produzem experiências distintas entre mulheres autistas

no ensino superior, sobretudo entre mulheres negras, indígenas, periféricas, trans e não binárias, grupos ainda pouco representados na literatura científica.

No âmbito universitário, essas desigualdades interseccionais são reforçadas por práticas e estruturas institucionais organizadas em torno de ideais de meritocracia, eficiência e produtividade. Nesse contexto, o capacitismo ultrapassa atitudes individuais e passa a integrar políticas institucionais, práticas docentes e relações acadêmicas (Kastrup & Pozzana, 2020; Orrú, 2022).

Estudos empíricos indicam que estudantes autistas enfrentam barreiras associadas à currículos rígidos, práticas avaliativas padronizadas, prazos inflexíveis e baixa acessibilidade pedagógica, convertendo, muitas vezes, a inclusão formal em novas formas de exclusão (Oliveira et al., 2022; Reber et al., 2022). Para mulheres autistas, essas barreiras se articulam a desafios específicos relacionados às funções executivas, à comunicação pragmática, ao processamento sensorial e à coordenação motora, que são frequentemente intensificados em ambientes acadêmicos pouco responsivos (Timmons et al., 2024). Dificuldades na solicitação de apoios, no trabalho em grupo e na participação em avaliações orais são agravadas por estigmas, baixas expectativas acadêmicas e a fragilidade do suporte institucional, o que aumenta o risco de sofrimento psíquico e de evasão acadêmica (Leite, 2023).

Apesar do crescimento do interesse científico por adultos autistas no ensino superior, a literatura ainda se apresenta fragmentada e limitada. Os estudos encontrados mostram que as respostas institucionais permanecem orientadas por modelos biomédicos e individualizantes de apoio, com pouca atenção às dimensões interseccionais, à saúde mental e às experiências vividas pelas próprias mulheres autistas. Ademais, observa-se a predominância de participantes brancos e cisgêneros, o que revela lacunas significativas de representatividade e restringe a compreensão de como identidades interseccionadas moldam as trajetórias acadêmicas (Mallipeddi & VanDaalen, 2022; Castro, 2023; Orrú, 2024).

Diante dessas limitações, este estudo teve como objetivo sintetizar e analisar a produção científica sobre as experiências de mulheres autistas no ensino superior, por meio de uma Revisão Integrativa da Literatura. A revisão foi orientada pelas seguintes questões: (a) como as experiências acadêmicas de mulheres autistas são descritas na literatura? (b) quais barreiras institucionais e interpessoais são relatadas, com ênfase no capacitismo e nas formas interseccionadas de opressão? (c) De que maneira essas experiências impactam a saúde mental, a permanência acadêmica e o sentimento de pertencimento? e (d) quais tipos de apoio institucional e de respostas políticas são identificados?

Ao reunir estudos nacionais e internacionais, esta revisão identifica tendências, lacunas e perspectivas predominantes na produção científica sobre mulheres autistas no ensino superior. Os resultados reforçam a necessidade de ampliar abordagens fundamentadas na neurodiversidade e nos Estudos da Deficiência, fortalecendo políticas institucionais voltadas à acessibilidade, à permanência e ao reconhecimento da diversidade das experiências autistas. Desse modo, a revisão contribui para o debate sobre inclusão e equidade no ensino superior ao evidenciar que a permanência universitária depende tanto do acesso quanto das condições institucionais de participação e pertencimento.

Método

A Revisão Integrativa da Literatura (RIL) constitui uma modalidade de pesquisa que produz novos conhecimentos por meio da revisão, análise crítica e síntese integrada da literatura disponível sobre determinado tema, permitindo a construção de novas representativa de forma integrada, de modo que novas estruturas e perspectivas teóricas (Torraco, 2016; Scully-Russ & Torraco, 2020). A RIL possibilita reunir evidências oriundas de diferentes delineamentos metodológicos, integrando estudos teóricos e empíricos para

identificar lacunas, tendências e avanços científicos (Whittemore & Knafl, 2005; Souza et al., 2023).

Seguindo as recomendações de Whittemore e Knafl (2005), Torracco (2016) e Scully-Russ e Torracco (2020), esta revisão foi conduzida em sete etapas: definição da pergunta de pesquisa, estabelecimento dos critérios de elegibilidade, elaboração da estratégia de busca, seleção dos estudos, categorização, análise e apresentação dos resultados.

Pergunta de Pesquisa

A pergunta de pesquisa foi elaborada por meio da estratégia TQO (Tema, Qualificador e Objeto), composta por: Tema (T): mulheres autistas no ensino superior; Qualificador (Q): interseccionalidade entre neurodivergência, gênero, raça e classe social; e Objeto (O): mulheres autistas (cisgêneras, transgêneras e pessoas não binárias ou de gênero fluido lidas socialmente como mulheres).

A partir dessa estrutura, definiu-se a seguinte pergunta norteadora: *Quais são as experiências e os desafios vivenciados por mulheres autistas no ensino superior, considerando as intersecções entre neurodivergência, gênero, raça e classe social?* A utilização da estratégia TQO contribuiu para delimitar o foco da revisão, orientar a seleção dos descritores e favorecer a identificação de tendências e lacunas na literatura sobre o tema.

Crítérios de Elegibilidade

Foram incluídos estudos qualitativos, quantitativos ou de abordagem mista que abordassem mulheres autistas no contexto do ensino superior e discutissem aspectos relacionados ao gênero, à neurodivergência ou à interseccionalidade, publicados em bases de dados indexadas, sem restrição de idioma ou ano de publicação. Foram excluídos estudos indisponíveis na íntegra, publicações duplicadas, pesquisas que não tratassem diretamente

das experiências de mulheres autistas no ensino superior e estudos restritos a abordagens biomédicas ou genéticas do autismo, sem relação com o contexto educacional universitário.

Estratégia de Busca

Com o objetivo de assegurar rigor, consistência e reprodutibilidade, foram estabelecidos protocolos tanto para critérios de elegibilidade quanto para estratégia de busca, com o objetivo de identificar o maior número possível de artigos sobre o tema. Essa estratégia foi adaptada conforme as especificidades de cada base consultada.

As buscas foram realizadas nas bases Pubmed, Scopus, PsycINFO, Web of Science, ERIC, Scielo, Scielo Brasil, Google Scholar, Google Scholar BR e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS).

A seleção dos estudos foi conduzida por três revisoras. Duas realizaram, de forma independente, a triagem dos estudos, enquanto uma terceira revisora foi responsável pela resolução das discordâncias. A Tabela 1 apresenta detalhes da estratégia de busca em cada base de dados utilizada para esta RIL, incluindo descritores controlados (DeCS, MeSH), palavras-chave livres, operadores booleanos (AND, OR, NOT), filtros aplicados (tipo de estudo), e sem recorte temporal de estudos publicados até janeiro de 2025.

Tabela 1*Estratégia de busca de acordo com a base de dados.*

<i>Base de Dados</i>	<i>Estratégia de Busca</i>	<i>Filtros Aplicados</i>
<i>PubMed</i>	("Autism Spectrum Disorder"[Mesh] OR autis*[tiab] OR ASD[tiab]) AND ("Women"[Mesh] OR women[tiab] OR female*[tiab]) AND ("Education, Higher"[Mesh] OR "higher education"[tiab] OR universit*[tiab] OR college*[tiab])	Nenhuma (nenhuma restrição de idioma e data de publicação)
<i>Scopus</i>	TITLE-ABS-KEY ((autis* OR "autism spectrum disorder" OR ASD) AND (women OR female* OR gender) AND ("higher education" OR universit* OR college* OR "postsecondary education"))	Artigos, revisões; sem restrição
<i>Web of Science</i>	TS=((autis* OR "autism spectrum disorder" OR ASD) AND (women OR female* OR gender) AND ("higher education" OR universit* OR college* OR "postsecondary education"))	Artigos, revisões
<i>PsycINFO</i>	(autis* OR ASD) AND (women OR female* OR gender) AND ("higher education" OR universit* OR college*)	Jornais com revisores por pares
<i>ERIC</i>	(autis* OR ASD) AND (women OR female*) AND ("higher education" OR college OR university)	Jornais com revisores por pares

<i>SciELO</i>	(autismo OR "transtorno do espectro autista") AND (mulheres OR mulher OR feminino) AND ("ensino superior" OR universidade OR faculdade)	Nenhuma
<i>SciELO Brasil</i>	(autismo OR "transtorno do espectro autista") AND (mulheres OR mulher OR feminino) AND ("ensino superior" OR universidade OR faculdade)	Nenhuma
<i>BVS</i>	(autismo OR "transtorno do espectro autista") AND (mulheres OR feminino) AND ("ensino superior" OR universidade)	Nenhuma
<i>Google Scholar</i>	(autism OR autistic) AND (women OR female) AND ("higher education" OR university OR college)	Os primeiros 200 resultados analisados
<i>Google Scholar BR</i>	(autismo) AND (mulheres) AND ("ensino superior")	Os primeiros 200 resultados analisados

Nota. DeCS = Descritores em Ciências da Saúde; MeSH = Medical Subject Headings; TIAB = Título e Resumo; TS = Tópico de busca.

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Seleção dos Estudos

A triagem e seleção dos artigos foram realizadas utilizando a plataforma *Rayyan* (Ouzzani et al., 2016), que auxiliou na gestão dos registros, eliminação de duplicatas e leitura dos títulos e resumos. Duas revisoras realizaram a seleção dos estudos de forma independente, enquanto uma terceira revisora foi responsável pela resolução das discordâncias. Os estudos que atenderam aos critérios de elegibilidade foram obtidos na

íntegra e submetidos à leitura completa para avaliação de sua relevância e adequação aos objetivos da revisão.

Extração de Dados

Os dados dos estudos incluídos foram extraídos por meio de um formulário padronizado elaborado para esta revisão. As informações coletadas incluíram: autor(es), ano, país, desenho do estudo, objetivos, referencial teórico, características da amostra, idade dos participantes, identidade de gênero, raça/etnia, nível socioeconômico, contexto institucional, métodos de coleta de dados, abordagem analítica, principais achados, limitações e implicações. Quando informações demográficas ou marcadores interseccionais estavam ausentes ou eram apresentadas de forma incompleta, essa ausência foi registrada como limitação da base de evidências.

Avaliação da Qualidade Metodológica

A qualidade metodológica dos estudos foi avaliada utilizando a lista de verificação do Critical Appraisal Skills Programme (CASP). Os quatro estudos qualitativos foram avaliados por meio da versão destinada a pesquisas qualitativas, considerando aspectos como clareza dos objetivos, adequação metodológica, estratégia de recrutamento, coleta de dados, reflexividade, questões éticas, rigor analítico, apresentação dos resultados e contribuição para o conhecimento.

O único estudo quantitativo foi apreciado descritivamente quanto à clareza dos objetivos, delineamento, amostra, instrumentos e análise dos dados, considerando suas especificidades metodológicas.

A avaliação foi realizada por duas revisoras de forma independente, sendo as divergências resolvidas por consenso ou consulta a uma terceira revisora. Os estudos não

foram excluídos com base nessa avaliação; seus resultados foram utilizados para qualificar a interpretação crítica das evidências produzidas.

Análise e Síntese de Dados

A estratégia de análise adotada nesta RIL foi a síntese narrativa, por se tratar de um método apropriado para integrar e interpretar resultados de estudos com delineamentos metodológicos diversos, característica comum em revisões integrativas (Torraco, 2016). Essa abordagem possibilita integrar evidências empíricas e teóricas, identificar convergências, divergências e lacunas na literatura e organizar os achados em categorias interpretativas relacionadas à questão norteadora da pesquisa.

A síntese foi desenvolvida em quatro etapas: (1) caracterização dos estudos incluídos; (2) identificação de convergências, divergências e lacunas; (3) agrupamento dos resultados em categorias temáticas; e (4) articulação crítica dos achados com o referencial teórico da interseccionalidade, da neurodiversidade e dos Estudos da Deficiência.

Por se tratar de estudos metodologicamente heterogêneos, não foi realizada síntese estatística. A análise buscou produzir uma interpretação crítica das evidências, considerando como as experiências de mulheres autistas no ensino superior são constituídas por relações institucionais, sociais e interseccionais.

Rastreamento

Um rastreamento foi mantido ao longo de todo o processo analítico para garantir transparência, rastreabilidade e rigor metodológico (Nowell et al., 2017). Isso incluiu a documentação sistemática de todas as etapas da análise, como as decisões iniciais de codificação, o desenvolvimento e o refinamento das categorias e a progressão dos códigos para os temas.

Os registros foram organizados usando memorandos analíticos estruturados e matrizes de extração de dados, permitindo o acompanhamento de como as interpretações evoluíram ao longo das etapas. As decisões relativas à inclusão, codificação e agrupamento temático foram documentadas interativamente, fornecendo um relato transparente de como as descobertas foram construídas a partir dos dados. Este processo apoia a credibilidade e a confiabilidade da síntese, permitindo o escrutínio externo do caminho analítico e garantindo o alinhamento entre dados, códigos e interpretações finais.

Reflexividade das Pesquisadoras

Considerando o caráter interpretativo da síntese narrativa, a análise dos estudos foi conduzida de forma reflexiva, buscando explicitar as decisões analíticas e interpretar os achados à luz do referencial teórico adotado nesta pesquisa, fundamentado nos Estudos da Deficiência, na neurodiversidade e na interseccionalidade. Em vez de pressupor uma posição de neutralidade absoluta, reconhece-se que toda interpretação é situada e atravessada pelo posicionamento epistemológico da pesquisadora. Assim, procurou-se manter coerência entre os dados extraídos, o percurso metodológico e as interpretações produzidas ao longo da síntese.

Resultados

Seleção dos Estudos

Foram identificados 1.512 registros nas bases de dados selecionadas. Após a remoção de 230 duplicatas, 1.282 registros foram triados por títulos e resumos. Nessa etapa, 1.273 estudos foram excluídos por não atenderem aos critérios de elegibilidade, especialmente por não articularem simultaneamente autismo, mulheres e ensino superior, ou por abordarem

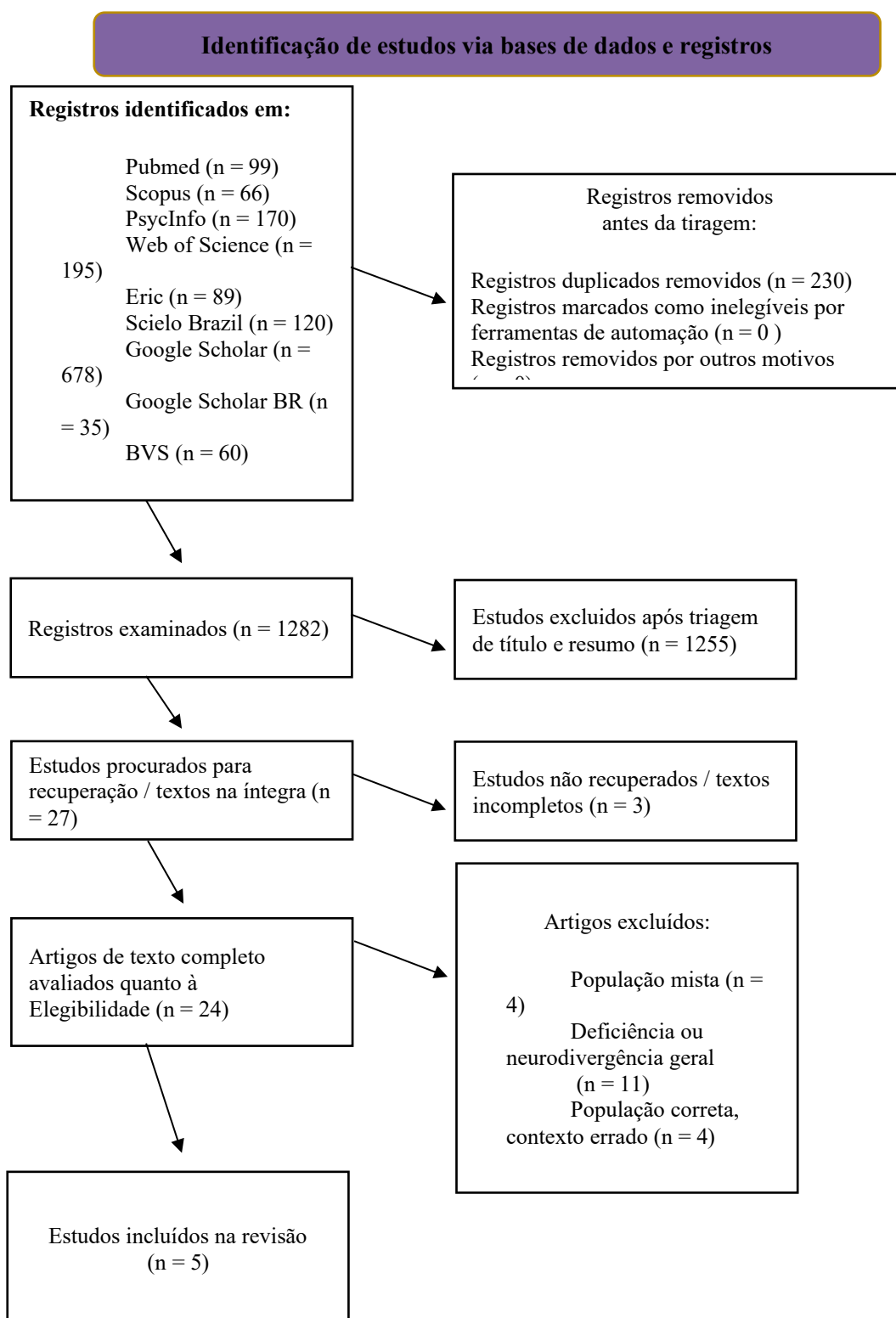
deficiência, gênero, raça ou neurodivergência de forma ampla, sem relação direta com o objeto desta revisão.

Após a triagem dos resumos, 27 artigos foram selecionados para leitura na íntegra. Desses, 22 foram excluídos, resultando na inclusão de cinco estudos nesta revisão. As razões para exclusão na etapa de leitura integral incluíram: indisponibilidade do texto completo de forma gratuita (Velwest, 2022); estudos sobre autismo no ensino superior sem estratificação por gênero (Miller et al., 2018; Emer, 2024); pesquisas sobre mulheres autistas em contextos educacionais fora do ensino superior (Leeper, 2023; Nelson, 2024); estudos sobre neurodivergência de forma ampla, sem foco específico no autismo (Bayeh, 2022; Lewis & Arday, 2023; Lierman, 2024; Stephen, 2022); investigações com estudantes autistas negros no ensino superior que não especificaram o gênero (Malone et al., 2022; Francis, 2022); estudos que abordavam mulheres e homens autistas sem centralidade nas experiências das mulheres (Juarez, 2017; Soto et al., 2024; Tan et al., 2024); e pesquisas sobre interseccionalidade e deficiência no ensino superior de forma ampla, sem foco específico em mulheres autistas (Hernandez, 2021; Mireles, 2022; Ressa, 2023; Ressa & Danforth, 2023; Wolbring & Nasir, 2024; Figard, 2024).

A **Figura 2** apresenta o fluxograma do processo de seleção dos estudos, elaborado conforme as diretrizes do PRISMA 2020 (Page et al., 2021).

Figura 2

Fluxograma do processo de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão dos estudos na Revisão Integrativa da Literatura



Nota. Fluxograma do processo de seleção dos estudos incluídos na Revisão Integrativa da Literatura, elaborado de acordo com as diretrizes do PRISMA 2020 (Page et al., 2021),

contemplando as etapas de identificação, remoção de duplicatas, triagem por títulos e resumos, leitura na íntegra e inclusão final dos estudos.

Características dos Estudos Incluídos

Os cinco estudos incluídos foram conduzidos por Isabela de Jesus Freitas (2022), Ruthie Childress (2023), Denise Davidson, Dakota Morales e Brooke Sawyer (2024), Naomi Julian (2024) e Sophie Phillips (2024). As publicações concentraram-se entre 2022 e 2024, indicando o caráter recente da produção científica sobre mulheres autistas no ensino superior. Ao todo, participaram das pesquisas 137 mulheres, sendo 86 mulheres autistas e 51 não autistas. O estudo de Childress (2023) não apresentou número de participantes, por se tratar de uma proposta de pesquisa ainda em desenvolvimento.

Um achado relevante refere-se à autoria dos estudos. Todos foram escritos por pesquisadoras mulheres; duas autoras se identificam publicamente como autistas (Freitas, 2022; Phillips, 2024), e Julian (2024) relata que sua motivação decorre da experiência vivida com sua irmã autista. Esse dado permite situar a produção analisada em diálogo com o princípio ético-político do “nada sobre nós sem nós”²⁰, ao indicar a presença de pesquisadoras diretamente implicadas na produção de conhecimento sobre autismo, gênero e ensino superior.

A **Tabela 2** apresenta a caracterização das autoras dos estudos incluídos, contemplando país, área de atuação, instituição de vínculo, periódico de publicação e informações sobre autodeclaração como pessoa autista.

²⁰ “Nada sobre nós, sem nós” vem sendo adotado, internacionalmente, por militantes do movimento das pessoas com deficiência desde os anos 1970. Reivindicam-se não apenas direitos e benefícios no âmbito social, mas, acima de tudo, o reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos livres e autônomos, capazes de se posicionar e participar na tomada de decisões em distintas esferas sociais sem a interferência de terceiros (Rios, 2017).

Tabela 2*Caracterização das autoras incluídas na Revisão Integrativa da Literatura*

Autora (ano)	País	Autista	Área de atuação	Instituição de Vínculo	Revista ou Periódico de Publicação
<i>Isabela Freitas (2022)</i>	BR	Sim	Pedagogia	Universidade Federal do Ceará	Repositório institucional UFC
<i>Ruthie Childress (2023)</i>	EUA	não informado	Comunicação	Universidade de Pepperdine	<i>Pepperdine Journal of Communication Research</i>
<i>Sophie Phillips (2024)</i>	RU	Sim	Psicologia	Universidade de Sheffield	<i>Autism (SAGE Journal)</i>
<i>Naomi Julian (2024)</i>	EUA	irmã autista	Sociologia	Universidade Brigham Young	Repositório de Ciências Sociais e Comportamentais
<i>Denise Davidson (2024)</i>	EUA	não informado	Psicologia	Universidade Loyola de Chicago	<i>Journal of Postsecondary Education and Disability</i>
<i>Dakota Morales (2024)</i>	EUA	não informado	Psicologia	Universidade Loyola de Chicago	<i>Journal of Postsecondary Education and Disability</i>
<i>Brooke Sawyer (2024)</i>	EUA	não informado	Psicologia	Universidade Loyola de Chicago	<i>Journal of Postsecondary Education and Disability</i>

Nota. A informação sobre autodeclaração como pessoa autista foi registrada apenas quando explicitamente mencionada pelas autoras.

A inclusão de apenas cinco estudos constitui, por si só, um achado relevante. Esse número indica a escassez de produções dedicadas às intersecções entre autismo, gênero, raça, classe social e ensino superior. Também revela que as experiências de mulheres autistas ainda ocupam lugar marginal na agenda científica, especialmente quando consideradas trajetórias de mulheres negras, indígenas, trans, não binárias, periféricas e de diferentes classes sociais.

Características das Participantes

As informações sobre identidade de gênero²¹ das participantes foram pouco detalhadas na maioria dos estudos. Julian (2024) especificou diversidade de gênero, relatando que, entre as 17 participantes, quatro se identificavam como mulheres trans, queer, pessoas não binárias ou *demigirl*²². Davidson et al. (2024) informaram que todas as participantes se identificavam como mulheres cisgênero. Os demais estudos não detalharam a identidade de gênero para além da categoria “mulheres”.

Três estudos relataram dados sobre raça ou etnia (Childress, 2023; Davidson et al., 2024; Julian, 2024). Childress (2023) teve como foco exclusivo mulheres autistas negras. Julian (2024) apresentou uma amostra predominantemente não branca, com 11 das 17 participantes se identificando como negras, hispânicas ou asiáticas. Davidson et al. (2024) relataram que 45% das participantes eram não-brancas. No estudo de Phillips (2024), seis das 11 participantes se declararam brancas, enquanto cinco optaram por não informar raça ou

²¹ Gênero refere-se a uma construção social que diz respeito aos papéis, comportamentos e expectativas culturalmente atribuídos a pessoas com base no sexo designado ao nascer. Já a identidade de gênero corresponde à vivência interna e individual que cada pessoa tem sobre si, podendo ou não estar alinhada ao sexo atribuído ao nascimento (cisgênero, transgênero, gênero fluido, não binários...). Ambos os conceitos, especialmente a identidade de gênero, funcionam como marcadores sociais relevantes, atravessando experiências e desigualdades sociais (Hatsmura & Vieira, 2023).

²² *Demigirl* - pessoa que se identifica parcialmente com o gênero feminino (Julian, 2024).

etnia. Nos demais estudos, predominaram participantes brancas ou não houve relato sobre racialização (Freitas, 2022).

Nenhum dos estudos analisou de forma sistemática a classe social. Julian (2024) mencionou a condição socioeconômica de maneira qualitativa, sem apresentar dados categóricos. A faixa etária foi informada apenas por Davidson et al. (2024), entre 17 e 25 anos, e Julian (2024), entre 18 e 52 anos.

Características Metodológicas dos Estudos Incluídos

Dos cinco estudos incluídos, quatro utilizaram abordagem qualitativa (Childress, 2023; Freitas, 2022; Julian, 2024; Phillips, 2024), recorrendo principalmente a entrevistas semiestruturadas, narrativas e análise temática. Apenas um estudo adotou delineamento quantitativo, utilizando escalas psicométricas validadas para investigar ansiedade, adaptação acadêmica, pertencimento universitário e sintomatologia autista (Davidson et al., 2024).

As pesquisas foram desenvolvidas no Brasil ($n = 1$), nos Estados Unidos ($n = 3$) e no Reino Unido ($n = 1$), contemplando estudantes de graduação e pós-graduação. A **Tabela 3** apresenta a caracterização metodológica dos estudos incluídos, enquanto a **Tabela 4** sintetiza o perfil sociodemográfico das participantes.

Tabela 3*Caracterização metodológica dos estudos incluídos na Revisão Integrativa da Literatura*

<i>Autora (Ano)</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Desenho do estudo</i>	<i>Número de participantes</i>	<i>Principais achados</i>	<i>Contribuições para a RIL</i>
<i>Freitas (2022)</i>	Analisar as características de ingresso e permanência de mulheres autistas na Faculdade de Educação, com foco nas práticas pedagógicas que favorecem autenticidade, visibilidade e permanência acadêmica	Qualitativo (entrevistas semiestruturadas e análise temática)	4 mulheres autistas	Evidenciou barreiras pedagógicas, invisibilidade institucional, diagnóstico tardio e a centralidade de práticas docentes sensíveis para a permanência acadêmica	Contribui para a compreensão do capacitismo institucional no ensino superior brasileiro e do papel das práticas pedagógicas inclusivas
<i>Childress (2023)</i>	Explorar as experiências de mulheres negras autistas no ensino superior, a partir de uma perspectiva interseccional entre raça, gênero e deficiência	Qualitativo (entrevistas em profundidade e análise temática)	Não possui	Demonstrou que a intersecção entre racismo e capacitismo intensifica a exclusão, o isolamento e as barreiras de acesso ao suporte institucional	Amplia a análise interseccional e evidencia lacunas na literatura sobre mulheres negras autistas no ensino superior
<i>Davidson, Morales & Sawyer (2024)</i>	Investigar a relação entre sintomatologia autista, ansiedade traço e adaptação universitária em mulheres com e sem traços autistas	Quantitativo (survey com escalas psicométricas validadas e análise estatística)	102 mulheres	Mulheres com traços autistas apresentaram níveis significativamente e maiores de ansiedade e menor adaptação emocional, acadêmica e social, apesar de desempenho acadêmico semelhante	Oferece evidência quantitativa de que os impactos do autismo no ensino superior são predominantemente emocionais e subjetivos

Julian (2024)	Examinar como diagnóstico tardio, gênero e raça influenciam as trajetórias acadêmicas de mulheres autistas no ensino superior	Qualitativo (entrevistas narrativas e análise temática reflexiva)	17 mulheres autistas	Evidenciou impactos do diagnóstico tardio, bullying, racismo, camuflagem social e ausência de acessibilidade na saúde mental e permanência acadêmica	Aprofunda a compreensão da interseccionalidade e da diversidade de identidades de gênero entre mulheres autistas
Phillips (2024)	Explorar as experiências de mulheres autistas nas relações com docentes universitários, com foco em estigma, pertencimento e segurança emocional	Qualitativo (entrevistas semiestruturadas e análise temática reflexiva)	11 mulheres autistas	Identificou estigmatização, desconfiança docente, sofrimento emocional e estratégias contínuas de camuflagem	Reforça a centralidade da experiência vivida e da escuta das mulheres autistas para políticas institucionais inclusivas

Nota. As informações foram extraídas diretamente dos estudos incluídos. As diferenças metodológicas refletem a pluralidade de abordagens teóricas e empíricas adotadas no campo e sustentam a escolha da síntese narrativa como estratégia analítica da RIL.

Tabela 4

Características sociodemográficas das participantes dos estudos incluídos

<i>Autora (ano)</i>	<i>País</i>	<i>Faixa Etária</i>	<i>Identidade de gênero</i>	<i>Raça/etnia</i>	<i>Classe Social</i>
<i>Freitas (2022)</i>	BR	não especifica	mulheres (não especifica)	não especifica	não especifica
<i>Childress (2023)</i>	EUA	não especifica	não especifica	negras	não especifica
<i>Davidson (2024)</i>	EUA	17-25	não especifica	55% brancas 45% negras, hispânicas ou asiáticas	não especifica
<i>Julian (2024)</i>	EUA/CAN	18-52	13 mulheres cis 4 queer, trans, não binária ou demigirl	6 brancas 11 negras, hispânicas ou asiáticas	não especifica
<i>Phillips (2024)</i>	RU	não especifica	mulheres (não especifica)	não especifica	não especifica

Nota. Abreviações: RU - Reino Unido; EUA - Estados Unidos da América; BR - Brasil; CAN - Canadá; M.A. - mulheres autistas; GPA - Grade Point Average - índice de rendimento acadêmico.

Avaliação da Qualidade Metodológica

A avaliação da qualidade metodológica indicou que os estudos apresentaram qualidade geral entre moderada e alta. De modo geral, observaram-se objetivos claramente definidos, coerência entre o delineamento metodológico e a questão de pesquisa, além de procedimentos de coleta de dados compatíveis com os objetivos propostos. O estudo quantitativo apresentou delineamento consistente e utilizou instrumentos validados para a avaliação das variáveis investigadas.

As principais limitações referiram-se à descrição insuficiente das estratégias de recrutamento, à reduzida discussão sobre a reflexividade dos pesquisadores, à ausência de procedimentos de validação, como triangulação e devolutiva aos participantes, e ao relato limitado de características sociodemográficas e interseccionais das amostras, sobretudo identidade de gênero e condição socioeconômica (CASP, 2024). Essas limitações foram observadas em diferentes níveis entre os estudos incluídos, restringindo a compreensão da diversidade das participantes e de suas experiências.

Os estudos não foram excluídos com base na avaliação metodológica. Em consonância com as recomendações para revisões integrativas (Torraco, 2016; Whitemore & Knafl, 2005), os resultados dessa avaliação subsidiaram a interpretação crítica e a ponderação das evidências apresentadas na síntese. A Tabela 5 apresenta os resultados detalhados da avaliação da qualidade metodológica dos estudos incluídos.

Os resultados detalhados da avaliação metodológica são apresentados na Tabela 5.

Tabela 5*Análise da qualidade metodológica dos estudos incluídos (CASP)*

Estudo	Tipo	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Classificação
<i>Freitas (2022)</i>	Quali	✓	✓	✓	?	✓	✓	✓	?	✓	✓	Moderada
<i>Childress (2023)</i>	Quali/ teórico	✓	✓	✓	?	?	✓	?	?	✓	✓	Moderada
<i>Phillips (2024)</i>	Quali	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Alta
<i>Julian (2024)</i>	Quali	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Alta
<i>Davidson et al. (2024)</i>	Quanti	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Alta

*Nota. Legenda:**Q1: Objetivos da pesquisa claramente definidos;**Q2: Adequação da metodologia ao objetivo;**Q3: Adequação do desenho de pesquisa;**Q4: Estratégia de recrutamento dos participantes;**Q5: Coleta de dados adequada ao problema de pesquisa;**Q6: Consideração da relação entre pesquisador e participantes;**Q7: Aspectos éticos considerados;**Q8: Rigor na análise dos dados;**Q9: Clareza na apresentação dos resultados;**Q10: Relevância e contribuição do estudo.**? : o artigo não responde essa pergunta***Síntese dos Achados**

A síntese narrativa permitiu organizar os resultados em eixos temáticos que evidenciam padrões recorrentes nas experiências de mulheres autistas no ensino superior.

Entre os principais temas identificados destacam-se o diagnóstico tardio, a camuflagem social, o capacitismo institucional, os impactos na saúde mental, as relações com docentes e colegas, o pertencimento acadêmico e as limitações das políticas institucionais de acessibilidade.

Embora os estudos apresentem diferentes delineamentos metodológicos e contextos de investigação, observa-se convergência quanto à influência das barreiras institucionais e das desigualdades interseccionais na produção das experiências acadêmicas de mulheres autistas. Os tópicos a seguir apresentam esses eixos de forma detalhada.

Tabela 6
Temas e Categorias Conceituais

Temas	Categorias conceituais	Principais achados
Diagnóstico tardio e invisibilidade institucional	O diagnóstico tardio surgiu de forma consistente em todos os estudos, limitando o acesso ao apoio institucional e contribuindo para experiências prolongadas de dúvidas e de falso reconhecimento.	Esta invisibilidade foi intensificada pelas desigualdades estruturais, especialmente para participantes oriundos de meios raciais e socioeconômicos marginalizados.
Camuflagem social e exaustão emocional	A camuflagem foi relatada como uma estratégia adaptativa central. Embora tenha permitido a integração social temporária, estava associado a custos psicológicos significativos, incluindo exaustão, ansiedade e fragmentação de identidade.	Os ambientes acadêmicos foram descritos como reforçadores das expectativas comportamentais normativas, mantendo assim a necessidade de mascaramento.
Opressão interseccional e exclusão estrutural	As experiências foram moldadas por sistemas de opressão que se inter cruzam. Estudos demonstraram que gênero, raça e classe operam simultaneamente, e não de forma aditiva.	As participantes relataram tanto hipervisibilidade (como corpos racializados) quanto invisibilidade (como indivíduos autistas), indicando contradições estruturalmente produzidas no reconhecimento.
<i>Impactos na saúde mental</i>	As experiências acadêmicas foram associadas ao sofrimento psíquico, marcado por ansiedade, solidão, hipervigilância, exaustão emocional, depressão, crises emocionais e dificuldades de adaptação acadêmica, emocional e social.	A pressão para atender às expectativas acadêmicas, a camuflagem constante, o estigma, a ausência de suporte institucional e a falta de pertencimento intensificaram o sofrimento psicológico. Mesmo estudantes com bom

		desempenho acadêmico apresentaram comprometimento significativo do bem-estar emocional.
Apoio institucional insuficiente e reducionismo biomédico	As respostas institucionais foram descritas como fragmentadas e reativas. Os sistemas de apoio eram frequentemente baseados em pressupostos biomédicos e exigiam um diagnóstico formal, colocando o ônus do acesso sobre o indivíduo.	Desconexão entre desempenho acadêmico e bem-estar: os alunos frequentemente mantinham um bom desempenho enquanto vivenciavam sofrimento emocional significativo.

Em todos os estudos, o diagnóstico tardio surgiu como um tema central e recorrente, pois muitos participantes receberam o diagnóstico de autismo somente na idade adulta, após ingressarem ou mesmo concluírem o ensino superior (Freitas, 2022; Julian, 2024; Phillips, 2024). Julian (2024) destaca ainda que mulheres negras e provenientes de contextos socioeconômicos mais vulneráveis enfrentam maiores barreiras para o acesso ao diagnóstico, evidenciando desigualdades estruturais nesse processo.

A camuflagem social foi outro elemento recorrente entre os estudos qualitativos. Freitas (2022), Julian (2024) e Phillips (2024) descrevem a camuflagem social como uma estratégia recorrente para responder às expectativas acadêmicas e sociais. As participantes relataram esforços contínuos para mascarar características autísticas e adequar seus comportamentos às normas universitárias. Embora essa estratégia favorecesse a permanência em determinados contextos, esteve associada ao esgotamento emocional, à ansiedade, à hipervigilância e ao comprometimento da identidade. Phillips (2024) ressalta que essas exigências são reforçadas pelas relações estabelecidas no ambiente universitário, particularmente nas interações com docentes.

Os estudos demonstram que as experiências de mulheres autistas são atravessadas pela interação entre diferentes marcadores sociais. Childress (2023) demonstra que mulheres

autistas negras vivenciam simultaneamente racismo e capacitismo, produzindo formas específicas de exclusão. Julian (2024) também identifica que raça e condição socioeconômica influenciam o acesso ao diagnóstico, aos recursos institucionais e às oportunidades acadêmicas, indicando que essas desigualdades repercutem diretamente nas trajetórias universitárias.

As repercussões sobre a saúde mental atravessam todos os estudos incluídos na revisão. Phillips (2024) e Julian (2024) relatam sentimentos de solidão, sofrimento emocional, ansiedade e hipervigilância associados ao silenciamento, à camuflagem constante e à ausência de pertencimento. Na investigação quantitativa conduzida por Davidson (2024), mulheres com traços autistas apresentaram níveis mais elevados de ansiedade e menor adaptação emocional, social e acadêmica quando comparadas às participantes sem esses traços. De forma convergente, Freitas (2022) e Childress (2023) descrevem sentimentos persistentes de inadequação decorrentes das exigências de adaptação impostas pelo ambiente universitário.

As limitações dos sistemas de apoio institucional também aparecem de maneira recorrente. Freitas (2022) destaca que o acesso às adaptações frequentemente depende da iniciativa das próprias estudantes, transferindo para elas a responsabilidade pela busca de recursos e pelo enfrentamento das barreiras existentes. Davidson, Morales e Sawyer (2024) reforçam esse cenário ao demonstrarem que o bom desempenho acadêmico não corresponde, necessariamente, a melhores indicadores de adaptação emocional, social ou acadêmica. Em conjunto, os estudos sugerem que as respostas institucionais permanecem predominantemente reativas e condicionadas ao diagnóstico formal, mantendo uma lógica centrada na adaptação individual em vez da transformação das práticas institucionais.

Considerados em conjunto, esses achados revelam que as experiências de mulheres autistas no ensino superior são produzidas pela articulação entre barreiras institucionais,

desigualdades interseccionais e exigências permanentes de adaptação. Ainda que cada estudo enfatiza aspectos distintos, todos apontam para um cenário em que o acesso à universidade não garante, por si só, condições efetivas de permanência, participação e pertencimento.

Discussão

Diagnóstico Tardio e invisibilidade institucional

Nos estudos incluídos, o diagnóstico tardio na vida adulta aparece como uma experiência recorrente entre mulheres autistas, durante ou após a entrada na universidade, o que impacta diretamente suas trajetórias acadêmicas, acesso a adaptações, nas relações interpessoais, no sentimento de pertencimento e na construção da identidade (Freitas, 2022; Childress, 2023; Davidson et al., 2024; Julian, 2024; Phillips, 2024). Tais experiências são atravessadas por exclusão social, invisibilidade institucional e ausência de suporte adequado, sobretudo entre mulheres racializadas, LGBTQIAPN+ ou em situação de vulnerabilidade socioeconômica (Childress, 2023; Davidson et al., 2024; Julian, 2024).

Freitas (2022) relaciona a ausência de diagnóstico ao não reconhecimento das necessidades específicas das estudantes e à dificuldade de acesso aos recursos institucionais. Julian (2024) descreve trajetórias marcadas por sofrimento, auto invalidação e tentativas prolongadas de compreender experiências que, por muito tempo, permaneceram sem nome. Phillips (2024), por sua vez, mostra que o diagnóstico pode produzir validação subjetiva, mas não elimina as barreiras universitárias, já que as demandas dessas estudantes continuam sendo deslegitimadas, sobretudo em contextos de alto desempenho acadêmico e camuflagem social. Davidson et al. (2024) acrescentam que dificuldades emocionais e de adaptação persistem mesmo quando o desempenho acadêmico é preservado.

Observou-se que o diagnóstico tardio, recorrente entre as participantes, compromete o reconhecimento de necessidades específicas e produz impactos na construção de suas

trajetórias acadêmicas e subjetivas. Esse fenômeno tem sido discutido na literatura sobre autismo, especialmente nas críticas aos vieses de gênero presentes nos critérios diagnósticos de TEA, historicamente elaborados a partir de estudos centrados em populações masculinas (Loomes et al., 2017; Cumin et al., 2022).

A adaptação ao ambiente universitário muitas vezes envolve a camuflagem social, processo que acarreta custos emocionais elevados, como exaustão, ansiedade e perda da própria identidade (Bargiela et al., 2016; Hull et al., 2017). Essa sobrecarga emocional é discutida nos estudos de Freitas (2022) e Phillips (2024) que discutem como ela dificulta a construção de uma identidade autêntica.

Camuflagem social e Exaustão emocional

A camuflagem social constituiu outro eixo recorrente nos estudos incluídos, sendo descrita como uma estratégia adotada por mulheres autistas para responder às demandas relacionais e institucionais presentes no ensino superior. Freitas (2022), Julian (2024) e Phillips (2024) relatam que as participantes investiam continuamente na ocultação de características autísticas, na modulação de comportamentos e na adaptação de suas formas de comunicação, buscando corresponder às expectativas que organizam a vida universitária.

Embora essas estratégias possam favorecer, em determinados contextos, a permanência acadêmica e reduzir situações de estigmatização, os estudos associam a importantes repercussões para a saúde mental. Phillips (2024) demonstra que o monitoramento permanente do próprio comportamento fragiliza a construção de uma identidade autêntica e intensifica sentimentos de inadequação. Na mesma direção, Julian (2024) descreve elevados níveis de exaustão emocional relacionados ao esforço contínuo para atender às exigências acadêmicas e sociais.

Essa compreensão dialoga com Bargiela et al. (2016) e Hull et al. (2017), que definem a camuflagem como um processo de adaptação social baseado na supressão de características autísticas, na imitação de padrões neurotípicos e na autorregulação constante das interações. Ainda que essa estratégia possa favorecer a aceitação social em determinadas circunstâncias, sua manutenção está associada à ansiedade, fadiga, burnout e comprometimento da identidade.

Assim, a camuflagem passa a ser interpretada como uma resposta às exigências de ambientes estruturados por normas neurotípicas. A universidade, nesse cenário, se configura como espaço de formação acadêmica, mas, principalmente, como um contexto que exige intenso trabalho emocional para que mulheres autistas alcancem reconhecimento, legitimidade e pertencimento.

Opressão interseccional, exclusão estrutural

Os estudos incluídos nesta revisão mostram que as experiências de mulheres autistas no ensino superior são atravessadas por múltiplos marcadores sociais que atuam simultaneamente na produção de desigualdades. Embora todos os trabalhos analisem especificamente mulheres autistas, articulando, portanto, gênero e deficiência como eixos centrais da investigação, observa-se diferentes níveis de aprofundamento da perspectiva interseccional. Enquanto Childress (2023), Julian (2024) e, em menor medida, Davidson et al. (2024), incorporam discussões sobre raça e classe social, Freitas (2022) e Phillips (2024) concentram-se principalmente nas relações entre gênero, capacitismo e práticas institucionais. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Akotirene (2019), para quem os sistemas de opressão não atuam de forma isolada, mas se constituem mutuamente, produzindo experiências específicas de desigualdade.

O estudo de Isabela de Jesus Freitas (2022) demonstra que as expectativas socialmente construídas em torno da feminilidade dificultam o reconhecimento das necessidades de mulheres autistas e contribuem para sua invisibilização no contexto universitário. Sophie Phillips (2024) amplia essa discussão ao sugerir que, mesmo após o diagnóstico, as estudantes continuam tendo seus relatos deslegitimados por docentes e pela própria instituição, revelando que o reconhecimento formal do autismo não elimina práticas capacitistas. Esses resultados dialogam com Lorena de Castro (2023), que descreve como pessoas autistas com diagnóstico tardio permanecem frequentemente invalidadas por não corresponderem ao estereótipo socialmente construído de quem "parece autista". De forma semelhante, Dell'Osso e Carpita (2022) e Cumin et al. (2022) argumentam que mulheres autistas são diagnosticadas de forma equivocada, reforçando processos de invisibilização e exclusão.

A articulação entre deficiência, raça e classe social torna-se ainda mais evidente nos estudos de Naomi Julian (2024) e Ruthie Childress (2023). Julian (2024) demonstra que mulheres negras, hispânicas e asiáticas enfrentam maiores obstáculos para acessar avaliações diagnósticas, recursos institucionais e serviços especializados, indicando que o próprio diagnóstico pode constituir um privilégio condicionado às condições econômicas e sociais. Phillips (2024) também identifica que o acesso a profissionais especializados depende frequentemente da disponibilidade de recursos financeiros, reforçando desigualdades que antecedem a própria permanência universitária. Esses resultados corroboram a compreensão de Akotirene (2019) de que raça, gênero e classe não representam categorias independentes, mas relações estruturais que organizam desigualmente o acesso a direitos e oportunidades.

Essa discussão é aprofundada por Ruthie Childress (2023), cujo estudo permitiu compreender que mulheres negras autistas experimentam formas particulares de exclusão decorrentes da articulação entre racismo e capacitismo. A autora demonstra que o

apagamento de suas demandas específicas, a dificuldade de acesso ao diagnóstico e a ausência de representações positivas no ambiente universitário constituem expressões de um racismo institucional que restringe o reconhecimento dessas estudantes. Além disso, a autora relata a necessidade permanente de provar sua competência acadêmica, enquanto expectativas históricas de força, resiliência e silêncio tornam manifestações de sofrimento frequentemente interpretadas como fraqueza ou inadequação. Esses resultados convergem com Bailey e Mobley (2018), que defendem um referencial feminista negro da deficiência ao argumentarem que o capacitismo assume características particulares quando atravessado pelo racismo e pelo sexismo, produzindo experiências que não podem ser compreendidas apenas pela condição de deficiência.

Ainda que Denise Davidson et al. (2024) utilizem delineamento quantitativo, seus resultados reforçam essa interpretação ao demonstrarem que mulheres com traços autistas apresentam maiores dificuldades de adaptação emocional e social, mesmo mantendo o desempenho acadêmico semelhante ao de estudantes sem essas características. Embora o estudo não desenvolva uma análise aprofundada sobre os efeitos da raça e da classe social, a inclusão de mulheres brancas e não brancas na amostra evidencia a necessidade de compreender essas experiências para além do rendimento acadêmico, incorporando os diferentes marcadores sociais que condicionam a permanência universitária.

As contribuições dos Estudos Feministas da Deficiência permitem ampliar essa interpretação. Conforme discutem Marivete Gesser et al. (2012), mulheres com deficiência experimentam formas específicas de opressão produzidas pela articulação entre gênero e deficiência, condição que tende a ser intensificada quando associada a outros marcadores, como raça, classe social, orientação sexual e geração. Nessa perspectiva, a deficiência deixa de ser compreendida como característica exclusivamente individual e passa a ser entendida

como experiência produzida nas relações sociais, nas estruturas institucionais e nas formas de organização da sociedade.

Apesar de todos os estudos incluídos nesta revisão abordarem mulheres autistas, observa-se que a incorporação de outros marcadores sociais permanece desigual. A maioria das pesquisas concentra-se em participantes brancas e poucas apresentam informações sistemáticas sobre classe social, orientação sexual ou identidade de gênero, limitando a compreensão da diversidade existente entre mulheres autistas no ensino superior. Essa lacuna evidencia que a própria produção científica ainda reproduz processos de invisibilização semelhantes aos identificados nas instituições universitárias, reforçando a necessidade de investigações que adotem a interseccionalidade não apenas como conceito teórico, mas como princípio metodológico para compreender a complexidade dessas experiências.

Impactos na Saúde Mental

O impacto dessas experiências sobre a saúde mental manifesta-se de diferentes formas ao longo das trajetórias universitárias das participantes. Ansiedade, solidão, hipervigilância, exaustão emocional e sentimentos persistentes de inadequação aparecem de forma recorrente nos estudos analisados, revelando que o ingresso e a permanência no ensino superior frequentemente ocorrem à custa de intenso desgaste psíquico (Freitas, 2022; Julian, 2024; Phillips, 2024; Davidson et al., 2024).

Julian (2024) e Phillips (2024) descrevem que a combinação entre diagnóstico tardio, camuflagem social, ausência de pertencimento e sucessivas experiências de invalidação produz um processo contínuo de sofrimento emocional ao longo da trajetória universitária.

De modo semelhante, Freitas (2022) identifica que a necessidade permanente de adaptação às expectativas acadêmicas e sociais favorece processos de adoecimento psíquico e reforça a invisibilidade institucional das estudantes autistas. Embora o diagnóstico represente

um importante processo de validação das experiências vividas, as autoras demonstram que ele não elimina as barreiras presentes no cotidiano universitário nem interrompe os processos de exclusão produzidos pelas relações institucionais.

Esses resultados encontram respaldo na investigação quantitativa de Davidson et al. (2024), que identificou níveis significativamente mais elevados de ansiedade-traço e menores índices de adaptação emocional, social e acadêmica entre mulheres com características autísticas quando comparadas às participantes não autistas. Tal evidência reforça que o desempenho acadêmico, frequentemente utilizado como indicador de sucesso universitário, é insuficiente para refletir as condições de bem-estar dessas estudantes, uma vez que trajetórias marcadas por bom rendimento podem coexistir com elevados níveis de adoecimento psíquico.

Em consonância com esses achados, Kølves et al. (2021) identificam maior risco de tentativas de suicídio entre mulheres autistas, enquanto Táhcita Mizael²³ (2021) argumenta que processos contínuos de estigmatização, isolamento social e capacitismo contribuem para o agravamento de quadros de ansiedade, depressão e ideação suicida. Esses autores deslocam a compreensão do sofrimento de uma perspectiva centrada exclusivamente no indivíduo para uma análise que considera as barreiras produzidas pelos contextos sociais e institucionais, aproximando-se do referencial dos Estudos da Deficiência.

Nessa direção, as dificuldades emocionais relatadas pelas participantes não podem ser reduzidas a características inerentes ao autismo, mas devem ser compreendidas como resultado da interação entre exigências permanentes de adaptação, invisibilidade institucional, relações capacitistas e ausência de condições efetivas de pertencimento no ambiente universitário.

²³ Táhcita Medrado Mizael é mulher negra autista, psicóloga clínica, Mestra e Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos. Especialista em Gênero e Sexualidade.

Assim, os estudos sugerem que o desgaste emocional experimentado por mulheres autistas constitui uma resposta às condições estruturais que organizam a vida universitária, indicando que o bom desempenho acadêmico não deve ser interpretado como sinônimo de inclusão ou de bem-estar, uma vez que frequentemente coexiste com elevados níveis de ansiedade, exaustão emocional e adoecimento psíquico.

Apoio institucional insuficiente e reducionismo biomédico

Apesar de a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior estar amparada por políticas públicas, como a Lei nº 13.409/2016, que alterou a Lei nº 12.711/2012 para incluir a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino, a realidade cotidiana ainda revela desafios significativos para a efetivação desse direito. Gestores, docentes e profissionais dos núcleos de acessibilidade continuam enfrentando dificuldades para construir práticas institucionais sensíveis às demandas de estudantes autistas (Oliveira & Abreu, 2019).

Os estudos incluídos nesta revisão convergem ao indicar que o apoio institucional permanece insuficiente e predominantemente fundamentado em um modelo biomédico e individualizante, no qual a responsabilidade pela adaptação recai sobre a própria estudante. Childress (2023), Davidson et al. (2024), Julian (2024) e Phillips (2024) demonstram que as políticas de acessibilidade frequentemente desconsideram as especificidades produzidas pela articulação entre deficiência, gênero, raça e classe social, resultando em respostas padronizadas e pouco sensíveis à diversidade das experiências vividas por mulheres autistas.

Phillips (2024) evidencia que, mesmo após o diagnóstico, muitas estudantes continuam tendo seus relatos deslegitimados por docentes e profissionais da universidade. A autora demonstra que comportamentos frequentemente interpretados como inadequados correspondem, na realidade, a estratégias desenvolvidas para lidar com barreiras

institucionais e sociais. Além disso, mostra que o diagnóstico favorece processos de reconhecimento da própria trajetória, mas não garante, por si só, mudanças nas práticas institucionais, sobretudo em contextos marcados pelo alto desempenho acadêmico e pela camuflagem social.

Os achados também sugerem que a insuficiência das políticas de inclusão se torna ainda mais evidente quando atravessada por desigualdades sociais. Davidson et al. (2024) argumentam que o descompasso entre as políticas institucionais e a realidade vivida por mulheres autistas é intensificado em contextos racializados, nos quais o acesso ao diagnóstico e aos recursos de apoio permanece condicionado por estereótipos de raça e classe. Esses resultados reforçam a necessidade de pensar a inclusão universitária a partir de uma perspectiva interseccional que reconheça a diversidade das trajetórias e valorize a escuta das próprias estudantes.

Essa compreensão também encontra respaldo em pesquisas desenvolvidas no contexto brasileiro. Oliveira et al. (2022) apontam que a inclusão universitária permanece marcada pelo despreparo institucional, envolvendo docentes, colegas de turma e, em muitos casos, os próprios profissionais dos núcleos de acessibilidade. Nesse cenário, os estudos analisados indicam a necessidade de superar práticas centradas exclusivamente no diagnóstico e avançar para abordagens fundamentadas na neurodiversidade, na interseccionalidade e nos Estudos Críticos da Deficiência (*DisCrit*), capazes de promover transformações estruturais nas políticas e nas práticas universitárias.

Implicações para Políticas e Práticas: O que as evidências comprovam?

Apesar das políticas públicas de saúde e educação apontarem para a importância do diagnóstico precoce e da inclusão escolar, como a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência, a Rede de Atenção Psicossocial e a Lei nº 12.764/2012, o acesso a diagnósticos e

tratamentos pelo SUS ainda permanece desigual e atravessado por preconceitos, além de marcadores como gênero, raça e classe social, que dificultam esse processo (Menezes, 2020).

Durante a trajetória universitária, estudantes autistas enfrentam múltiplas barreiras relacionadas à organização acadêmica, interpretação de linguagem figurada, interação social, sensibilidade sensorial, trabalhos em grupo, apresentações orais e solicitação de apoio. Essas dificuldades somam-se ao despreparo institucional e ao capacitismo presente nas relações com docentes e colegas, favorecendo ansiedade, isolamento, dificuldades de aprendizagem e, em alguns casos, evasão universitária (Leite, 2023).

Os achados desta revisão revelam múltiplas formas de exclusão enfrentadas por mulheres autistas no ensino superior, atravessadas pelo diagnóstico tardio, pelo capacitismo estrutural, pela negligência institucional, pelo silenciamento e por outras formas de opressão. Embora cada estudo apresente especificidades metodológicas, observa-se convergência quanto às barreiras enfrentadas e à insuficiência das respostas institucionais (Freitas, 2022; Childress, 2023; Davidson et al., 2024; Julian, 2024; Phillips, 2024).

Os resultados indicam que as experiências dessas estudantes são mais bem compreendidas como produto das interações entre condições estruturais, práticas institucionais e processos relacionais, e não apenas como consequência de características individuais do autismo. Essa perspectiva aproxima-se das abordagens que defendem a transição de modelos centrados no déficit para concepções fundamentadas na neurodiversidade e na transformação dos contextos sociais (Bottema-Beutel et al., 2023).

As abordagens institucionais atuais podem ser insuficientes para apoiar a participação e o bem-estar de mulheres autistas. Possíveis direções para a prática institucional incluem: (a) reconhecer a neurodiversidade como princípio estruturante, e não como exceção; (b) incorporar a interseccionalidade como eixo central na formulação de ações de permanência; (c) investir em formação docente continuada sobre autismo em mulheres, capacitismo e

diversidade; e (d) promover ambientes acadêmicos emocionalmente seguros, nos quais o pedido de apoio não seja interpretado como privilégio ou fragilidade.

Essas implicações devem ser interpretadas como indicativas, e não prescritivas, considerando o número reduzido de estudos incluídos nesta revisão. Ainda assim, os achados apontam para a necessidade de transformações estruturais que envolvam a revisão das práticas pedagógicas, dos modelos de avaliação e das culturas institucionais que sustentam processos de exclusão.

Políticas universitárias precisam superar perspectivas padronizadas e incorporar abordagens interseccionais, com protocolos de acolhimento, flexibilizações curriculares sensíveis às diferentes formas de participação e formação continuada de docentes sobre autismo em mulheres e neurodiversidade. Do mesmo modo, a escuta ativa das próprias estudantes autistas deve ocupar posição central na formulação, implementação e avaliação dessas políticas, reconhecendo-as como protagonistas na construção de universidades mais acessíveis e inclusivas.

Recomendações para Pesquisas Futuras

Os estudos incluídos nesta revisão revelam lacunas importantes na literatura e apontam diversas direções para investigações futuras. Uma das descobertas mais consistentes diz respeito à diversidade limitada de participantes representados nas pesquisas existentes. A maioria dos estudos centrou-se em mulheres brancas cisgênero de contextos ocidentais, com atenção limitada às experiências de mulheres não brancas, mulheres transgêneras, pessoas não binárias ou com diversidade de gênero, mas socialmente lidas como mulheres, e de pessoas com vulnerabilidade socioeconômica. Esta falta de diversidade limita a compreensão de como os sistemas de opressão que se cruzam moldam as experiências das mulheres autistas no ensino superior.

As conclusões também destacam a necessidade de pesquisas longitudinais capazes de examinar as trajetórias acadêmicas em diferentes estágios do ensino superior. Tais designs podem contribuir para uma compreensão mais matizada de como as experiências de pertença, apoio, saúde mental e envolvimento institucional evoluem ao longo do tempo, bem como de como os estudantes navegam por transições e barreiras críticas ao longo dos seus percursos acadêmicos.

Outra lacuna importante diz respeito à participação limitada de pessoas autistas na produção de pesquisas sobre o autismo. Estudos futuros podem se beneficiar de abordagens participativas, colaborativas e co-produzidas que reconheçam os indivíduos autistas como produtores de conhecimento e não apenas como participantes de pesquisas. Tais abordagens são consistentes com os princípios da neurodiversidade, da justiça para as pessoas com deficiência e do movimento mais amplo em direção à produção de conhecimento inclusivo e situado.

A revisão sugere ainda a necessidade de desenvolvimento e validação de instrumentos capazes de avaliar barreiras interseccionais, resultados em saúde mental, apoio institucional e experiências de pertencimento no ensino superior. Ferramentas de medição mais robustas podem contribuir tanto para a investigação como para o desenvolvimento de políticas, permitindo uma compreensão mais profunda dos mecanismos pelos quais a exclusão e a inclusão são produzidas nos ambientes acadêmicos.

Finalmente, vários tópicos permanecem pouco explorados na literatura. Investigações futuras poderiam examinar as intersecções entre autismo e maternidade, religiosidade, orientação sexual, diversidade de gênero, deficiências concomitantes e outras dimensões da identidade. A investigação realizada em diferentes contextos institucionais, campos disciplinares e níveis de prestígio acadêmico também pode contribuir para uma compreensão mais abrangente das diversas experiências das mulheres autistas no ensino superior.

Limitações

Como limitação desta Revisão Integrativa da Literatura, destaca-se o número reduzido de estudos incluídos, o que restringe a amplitude da síntese e a transferibilidade dos achados. Embora a busca tenha sido abrangente e realizada em diferentes bases de dados, a produção científica sobre mulheres autistas no ensino superior ainda permanece escassa. Além disso, os estudos analisados concentram-se predominantemente em participantes brancas, cisgênero e provenientes de países do Norte Global, apresentando limitada diversidade racial, socioeconômica e de identidade de gênero, o que restringe uma compreensão mais ampla das experiências interseccionais.

Também deve ser considerada a heterogeneidade metodológica entre os estudos incluídos, que empregaram diferentes delineamentos, instrumentos e contextos de investigação. Embora essa diversidade tenha ampliado a compreensão do fenômeno, ela dificulta comparações diretas entre os resultados e evidencia o caráter ainda emergente da produção científica sobre o tema.

Essas limitações, contudo, refletem não apenas o processo de revisão, mas, sobretudo, o estado atual da literatura. A escassez de estudos e a baixa representatividade de diferentes marcadores sociais revelam que as experiências de mulheres autistas no ensino superior permanecem insuficientemente exploradas, especialmente quando analisadas sob uma perspectiva interseccional.

Apesar dessas limitações, esta revisão oferece contribuições relevantes ao reunir, sistematizar e analisar criticamente as evidências disponíveis sobre um campo ainda incipiente de investigação. A convergência dos achados, mesmo em estudos desenvolvidos em diferentes contextos socioculturais, permitiu identificar padrões recorrentes relacionados ao diagnóstico tardio, à camuflagem social, aos impactos na saúde mental, ao capacitismo

institucional e às desigualdades interseccionais, indicando que tais experiências não constituem fenômenos isolados, mas expressam processos estruturais que atravessam diferentes realidades acadêmicas.

Além de sintetizar o conhecimento disponível, esta revisão evidencia lacunas importantes na produção científica e contribui para fortalecer o diálogo entre os Estudos da Deficiência, a Neurodiversidade e a Interseccionalidade. Ao tornar visíveis experiências historicamente pouco representadas na literatura, oferece subsídios para o desenvolvimento de novas pesquisas, para o aprimoramento de políticas institucionais e para a construção de práticas universitárias mais comprometidas com a acessibilidade, o pertencimento e a justiça social.

Conclusão

Esta Revisão Integrativa da Literatura teve como objetivo analisar a produção científica sobre as experiências de mulheres autistas no ensino superior, considerando as intersecções entre neurodivergência, gênero, raça e classe social. A análise dos cinco estudos incluídos permitiu compreender que as trajetórias acadêmicas dessas estudantes são produzidas pela interação entre barreiras estruturais, institucionais e relacionais que repercutem diretamente sobre o acesso, a permanência, o sentimento de pertencimento e a saúde mental.

Os estudos convergiram ao demonstrar que o diagnóstico tardio, a camuflagem social, o capacitismo institucional, as desigualdades interseccionais e a insuficiência dos sistemas de apoio constituem elementos centrais das experiências universitárias de mulheres autistas. Embora investigados em diferentes países e contextos socioculturais, esses fenômenos apresentaram padrões semelhantes, indicando que as dificuldades enfrentadas podem ser compreendidas sobretudo pela forma como as instituições de ensino superior permanecem

organizadas segundo padrões normativos que dificultam o reconhecimento da diversidade humana.

Outro aspecto recorrente refere-se ao papel da interseccionalidade na produção dessas experiências. Os estudos demonstram que gênero e deficiência atravessam todas as trajetórias analisadas e que marcadores como raça, classe social e identidade de gênero intensificam processos de exclusão, invisibilidade e dificuldade de acesso ao diagnóstico e aos apoios institucionais. Ainda assim, a própria literatura permanece limitada na incorporação dessas dimensões, concentrando-se predominantemente em participantes brancas, cisgênero e provenientes de países do Norte Global, revelando importantes lacunas para a produção científica.

Os resultados também mostram que o desempenho acadêmico, frequentemente utilizado como indicador de sucesso universitário, é insuficiente para representar as condições de permanência dessas estudantes. Em diferentes estudos, trajetórias marcadas por elevado rendimento coexistem com ansiedade, exaustão emocional, isolamento, sofrimento psíquico e estratégias contínuas de camuflagem, indicando que a permanência na universidade frequentemente ocorre às custas de intenso desgaste emocional. Sob essa perspectiva, o sofrimento não pode ser reduzido a uma consequência do autismo, mas compreendido como resultado das relações capacitistas e das barreiras institucionais presentes no ambiente universitário.

Apesar do número reduzido de estudos incluídos, esta revisão reúne e sistematiza evidências produzidas em diferentes contextos, permitindo identificar padrões consistentes acerca das experiências de mulheres autistas no ensino superior. Ao articular os Estudos da Deficiência, os Estudos Feministas da Deficiência, a Neurodiversidade e a Interseccionalidade, este trabalho contribui para consolidar um campo de investigação ainda emergente e evidencia lacunas importantes na produção científica, sobretudo quanto às

experiências de mulheres negras, indígenas, periféricas, trans, não binárias socialmente lidas como mulheres e outros grupos historicamente marginalizados.

A presença de pesquisadoras autistas ou com vivência próxima ao autismo em parte dos estudos analisados também representa um avanço importante na produção do conhecimento, fortalecendo o princípio *Nada sobre nós sem nós* e ampliando a participação de sujeitos historicamente invisibilizados na construção do conhecimento científico.

Dessa forma, esta revisão reforça que a construção de universidades verdadeiramente inclusivas demanda mais do que adaptações individuais ou políticas de acessibilidade pontuais. Exige uma transformação das culturas institucionais, das práticas pedagógicas e dos modos de compreender deficiência e neurodivergência, reconhecendo deficiência e neurodivergência como expressões da diversidade humana, em consonância com os Estudos da Deficiência e os Estudos Feministas da Deficiência, que compreendem a deficiência como produção social e dimensão constitutiva da experiência humana (Garland-Thomson, 2002; Diniz, 2007).

Ao tornar visíveis as experiências de mulheres autistas no ensino superior, este estudo busca contribuir para o fortalecimento de políticas, práticas e pesquisas comprometidas com uma universidade mais acessível, plural e socialmente justa, na qual a diversidade seja reconhecida como elemento constitutivo da vida acadêmica, e não como exceção a ser administrada.

Nota neurodivergente da autora: Do objeto ao sujeito - quando a deficiência também escreve a ciência

Como escrever sobre mulheres autistas no ensino superior sem reconhecer quem também caminha com o corpo e a mente atravessados pela deficiência? Esta revisão não se

fez apenas com leitura e análise, ela se fez com escuta, pausas, adaptações e com corpos que desafiam, todos os dias, as normas de produtividade acadêmica.

Todas as revisoras envolvidas neste processo são mulheres com deficiência: duas pesquisadoras autistas e uma com deficiência visual, o que reforça o compromisso desta pesquisa com o protagonismo de mulheres com deficiência na produção do conhecimento. Essa escolha não foi apenas metodológica, mas política. É o reconhecimento de que o saber se corporifica, e de que pessoas com deficiência não são apenas objetos de estudos: são construtoras e produtoras de suas próprias pesquisas.

Durante a etapa de definição de estratégia de busca e a triagem dos artigos, nos deparamos com uma barreira ainda pouco discutida: a falta de acessibilidade das plataformas e ferramentas de pesquisa. Tais ferramentas mostraram-se incompatíveis com as tecnologias assistivas, o que impediu a participação direta da revisora com deficiência visual na busca dos artigos em bases como a *Pubmed*, *Web of Science* e na própria plataforma da CAPES, além de limitar a sua autonomia na leitura de textos dentro da plataforma *Rayyan*.

Para garantir sua inclusão efetiva, foi necessário reconfigurar o percurso metodológico. Os títulos e resumos foram exportados manualmente em formatos acessíveis, possibilitando seu acesso e participação ativa na análise e resolução de discordâncias. A pesquisadora contribuiu diretamente para a seleção dos estudos e evidenciou, com sua própria presença, a urgência de construir uma ciência acessível também para quem a produz.

Vale ressaltar que esse episódio não é um detalhe técnico ou um ajuste que possa sempre ser realizado manualmente pelos colegas de pesquisa. É, antes de tudo, uma denúncia. Se as ferramentas que usamos para produzir ciência excluem quem vive o tema da pesquisa, o problema não está na deficiência, mas na estrutura que insiste em negar sua presença. Incorporar essa experiência à revisão não é apenas garantir transparência metodológica: é afirmar que acessibilidade também é epistemologia.

Essa nota neurodivergente também perpassa por outro território que precisou ser reconfigurado: o do tempo e espaço ou, como propõe Price (2024), o do tempo/espaço *Crip*. Segundo a autora, as instituições operam dentro de temporalidades normativas: ritmo acelerado, produtividade constante, pontualidade, linearidade impositiva. Já o tempo da pessoa com deficiência se organiza de outro modo: é não linear, imprevisível, mais espaçado ou flutuante, atravessado por crises de dor, fadiga, sobrecarga sensorial, flutuações cognitivas e emocionais. E o espaço, por sua vez, também se altera, pode conter lacunas, pausas, interrupções e reconfigurações que permitem que corpos e mentes não normativos o habitem de forma mais digna, possível, viva.

Foi nesse tempo e espaço que esta revisão foi organizada e pensada. O tempo necessário para pausar, silenciar quando foi preciso, retornar após crises, para dividir tarefas respeitando limites. A definição da estratégia de busca, separação dos artigos, a leitura crítica, a resolução de discordâncias, tudo se deu sob a ética do tempo/espaço colocada pela autora, recusando a urgência produtivista em nome de um fazer científico que não acolhe os corpos que o constroem. Lógico, em constante tensão com os prazos e a lógica de aceleração e produtividade que a academia exige (Price, 2024).

O que está em jogo aqui além da inclusão de pesquisadoras com deficiência, é a reivindicação de um outro modo de produzir ciência: mais lento, mais atento, mais vivo. Incluir essa vivência no relato metodológico é, portanto, uma recusa ao silenciamento da deficiência na ciência. É lembrar que epistemologia também é ritmo, corpo e gesto político.

Referências bibliográficas

- Akotirene, C. (2019). Interseccionalidade. Pólen Editorial.
- Bailey, M., & Mobley, I. A. (2018). Work in the intersections: A Black feminist disability framework. *Gender & Society*, 33(1), 19–40.
<https://doi.org/10.1177/0891243218801523>
- Bargiela, S., Steward, R., & Mandy, W. (2016). The experiences of late-diagnosed women with autism spectrum conditions: An investigation of the female autism phenotype. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(10), 3281–3294.
<https://doi.org/10.1007/s10803-016-2872-8>
- Bayeh, R. (2022). *Neurodiversity, intersectionality and distress: A quantitative survey on the experiences of university students* (Master's thesis, Concordia University).
- Bottema-Beutel, K., Kapp, S. K., Sasson, N., Gernsbacher, M. A., Natri, H., & Botha, M. (2023). Anti-ableism and scientific accuracy in autism research: A false dichotomy. *Frontiers in Psychiatry*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1244451>
- Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). <https://www.planalto.gov.br>
- Castro, L. G. de F. de. (2023). *Mas você não tem cara de autista: Relato autobiográfico, diagnóstico tardio e campo dêitico* (Dissertação de doutorado, Universidade Federal de Sergipe).
- Childress, R. (2023). Exploring the experiences of Black college women with autism. *Pepperdine Journal of Communication Research*, 11, 35–53.
- Cumin, J., Pelaez, S., & Mottron, L. (2022). Positive and differential diagnosis of autism in verbal women of typical intelligence: A Delphi study. *Autism*, 26(5), 1153–1164.
<https://doi.org/10.1177/13623613211042719>

- Critical Appraisal Skills Programme. (2024). *CASP checklist for qualitative research*.
<https://casp-uk.net/casp-tools-checklists/>
- Davidson, D., Morales, D., & Sawyer, B. (2024). Trait anxiety and college adjustment in women with and without autism symptomatology. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 37(4), 329–343.
- de Souza, J. C. M., Andrade, J. V., Paraizo-Horvath, C. M. S., & Dázio, E. M. R. (2023). Perspectivas teóricas sobre estratégias de busca em revisões integrativas. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 16(10), 19830–19840.
<https://doi.org/10.55905/revconv.16n.10-070>
- Del Porto, J. A. (2023). A importância do reconhecimento do autismo em adultos pelo psiquiatra generalista. In J. A. Del Porto (Ed.), *Autismo no adulto* (pp. 1–7). Artmed.
- Dell'Oso, L., & Carpita, B. (2022). What misdiagnoses do women with autism spectrum disorder receive in the DSM-5? *CNS Spectrums*, 28(3), 269–270.
<https://doi.org/10.1017/S1092852922000037>
- Diniz, D. (2007). *O que é deficiência*. Brasiliense.
- Emer, E. T. (2024). *Atravessamentos e implicações na vida acadêmica de estudantes autistas no ensino superior* (Research proposal, Universidade de Caxias do Sul).
- Figard, R. A. (2024). *Disabled in academe: Interrogating ableism's role in the experiences of disabled students in undergraduate engineering degree programs* (Doctoral dissertation, Arizona State University).
- Francis, C. B. (2022). *Autism and the Black & Brown student college experience: Enhancing the narrative* (Doctoral dissertation, Florida State University).
- Freitas, I. de J. (2022). *Características da entrada e permanência de mulheres autistas na Faculdade de Educação: Práticas pedagógicas para a autenticidade e visibilidade* (Undergraduate thesis, Universidade Federal do Ceará).

- Garland-Thomson, R. (2002). Integrating disability, transforming feminist theory. *NWSA Journal*, 14(3), 1–32.
- Gesser, M., Costa, L. M. de L., Luiz, K. G., & Silveira, T. B. H. (2024). O encontro com os estudos feministas da deficiência e a produção de narrativas insurgentes. *Revista Psicologia Política*, 24, 1–19.
- Gesser, M., Nuernberg, A. H., & Toneli, M. J. F. (2012). A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. *Psicologia & Sociedade*, 24(3), 557–566.
<https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000300009>
- Hatsmura, M., & Vieira, A. A. S. (2023). Identidade de gênero e orientação sexual: Uma visita à literatura. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 9(5), 1038–1052.
- Hernandez, D. (2021). *Students with disabilities and identity development: Higher education, ableism, meritocracy, and meaning making* (Doctoral dissertation, University of Southern California).
- Hull, L., Petrides, K. V., Allison, C., Smith, P., Baron-Cohen, S., Lai, M.-C., & Mandy, W. (2017). "Putting on my best normal": Social camouflaging in adults with autism spectrum conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(8), 2519–2534. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3166-5>
- Juarez, J. L. (2017). *Understanding the challenges and opportunities facing students on the autism spectrum at UCLA: The intersection of autism, ethnicity/race, gender, and sexual orientation* (Master's thesis, University of California, Los Angeles).
- Julian, N. (2024). *One size does not fit all: Creating educational equity for later diagnosed autistic women* (Honors thesis, Brigham Young University).

- Kastrup, V., & Pozzana, L. (2020). Encontros com a deficiência na universidade: Deslocando o capacitismo em oficinas de formação inventiva. *Mnemosine*, 16(1), 33–52.
<https://doi.org/10.12957/mnemosine.2020.52679>
- Kølves, K., Fitzgerald, C., Nordentoft, M., Wood, S. J., & Erlangsen, A. (2021). Assessment of suicidal behaviors among individuals with autism spectrum disorder in Denmark. *JAMA Network Open*, 4(1). <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.33565>
- Leeper, R. (2023). *"Autistic women have always been here": Autistic women story their schooling experiences* (Doctoral dissertation, Columbia University).
- Leite, L. P. (2023). *Transtorno do espectro autista: Guia de orientações para as instituições de ensino superior* (2nd ed.). Coordenadoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade.
- Lewis, C. J., & Arday, J. (2023). We'll see things they'll never see: Sociological reflections on race, neurodiversity and higher education. *The Sociological Review*, 71(6), 1299–1321. <https://doi.org/10.1177/00380261231184357>
- Lierman, A. (2024). *The struggle you can't see*. Open Book Publishers.
- Loomes, R., Hull, L., & Mandy, W. P. L. (2017). What is the male-to-female ratio in autism spectrum disorder? A systematic review and meta-analysis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(6), 466–474.
<https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.03.013>
- Malone, K. M., Pearson, J. N., Palazzo, K. N., Manns, L. D., Rivera, A. Q., & Mason Martin, D. L. (2022). The scholarly neglect of Black autistic adults in autism research. *Autism in Adulthood*, 4(4). <https://doi.org/10.1089/aut.2021.0080>
- Menezes, M. Z. M. (2020). *O diagnóstico do transtorno do espectro autista na fase adulta* (Specialization monograph, Universidade Federal de Minas Gerais).

- Miller, R. A., Nachman, B. R., & Wynn, R. D. (2020). "I feel like they are all interconnected": Understanding the identity management narratives of autistic LGBTQ college students. *College Student Affairs Journal*, 38(1), 30–47.
<https://doi.org/10.1353/csaj.2020.0000>
- Mireles, D. (2022). Theorizing racist ableism in higher education. *Teachers College Record*, 124(7), 17–50. <https://doi.org/10.1177/01614681221111428>
- Mizael, T. M. (2021). Psicoterapia em adultos no espectro autista: Primeiros passos para um atendimento minimamente adequado. *Revista Neurodiversidade*, 1(1), 1–22.
- Mallipeddi, N. V., & VanDaalen, R. A. (2022). Intersectionality within critical autism studies: A narrative review. *Autism in Adulthood*, 4(4), 281–289.
<https://doi.org/10.1089/aut.2021.0014>
- Nascimento, D. R. S. (2020). Androcentrismo: A construção da dominação cultural masculina. *Revista Científica Cognitions*. <https://doi.org/10.38087/2595.8801.09>
- Nelson, T. (2024). *"Before people see the autism, they see my race": An intersectional exploration of the lived experiences of masking and camouflaging Black autistic girls in UK education using interpretative phenomenological analysis and DisCrit* (Doctoral dissertation, University of Essex & Tavistock and Portman NHS Foundation Trust).
- Nowell, L.S., Norris, J.M., White, D.E. and Moules, N.J. (2017) Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16, 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Oliveira, A. F. T. de M., & Abreu, T. F. de. (2019). A percepção do aluno com transtorno do espectro autista sobre o processo de inclusão na Universidade Federal de Goiás (UFG). *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 6(2), 59–76.

- Oliveira, A. F. T. de M., Santiago, C. B. S., & Teixeira, R. A. G. (2022). Educação inclusiva na universidade: Perspectivas de formação de um estudante com transtorno do espectro autista. *Educação e Pesquisa*, 48. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022022000100738>
- Orrú, S. E. (2022). "Não queremos inclusivismos": Um ensaio (des)inspirado no discurso do Ministro da Educação brasileira. *Educação e Filosofia*, 36(77), 1037–1074. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v36n77a2022-63340>
- Orrú, S. E. (2024). *O autismo em meninas e mulheres: Diferença e interseccionalidade*. Vozes.
- Ouzzani, M., Hammady, H., Fedorowicz, Z., & Elmagarmid, A. (2016). Rayyan: A web and mobile app for systematic reviews. *Systematic Reviews*, 5, Article 210. <https://doi.org/10.1186/s13643-016-0384-4>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Phillips, S. (2025). "Does that mean you will be violent?": A qualitative exploration into autistic women's experiences of relationships with lecturers at university. *Autism*, 29(9), 2216–2227. <https://doi.org/10.1177/13623613241264887>
- Price, M. (2024). *Crip spacetime: Stories, politics, and practices*. Duke University Press.
- Reber, L., Kreschmer, J. M., James, T. G., DeShong, G. L., Parker, S., & Meade, M. A. (2022). Ableism and contours of the attitudinal environment as identified by adults with long-term physical disabilities: A qualitative study. *International Journal of*

Environmental Research and Public Health, 19(12).

<https://doi.org/10.3390/ijerph19127469>

Ressa, T. W. (2023). Disability, race, and immigration intersectionality: Disempowering the disabled through institutionalized ableism in American higher education. *The Educational Forum*, 87(1), 17–32. <https://doi.org/10.1080/00131725.2022.2065711>

Ressa, T. W., & Danforth, S. (2023). Disability, race, and origin intersectionality in the doctoral program: Ableism in higher education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 25(1). <https://doi.org/10.16993/sjdr.911>

Rios, C. (2017). "Nada sobre nós, sem nós"? O corpo na construção do autista como sujeito social e político. *Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)*, 25, 215–240. <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2017.25.11.a>

Scully-Russ, E., & Torraco, R. J. (2020). The changing nature and organization of work: An integrative review of the literature. *Human Resource Development Review*, 19(1), 66–93. <https://doi.org/10.1177/1534484319886394>

Soto, E. F., Orantes, D., Russo, N., & Antshel, K. M. (2024). Autism and sexual and gender minority identity in college students: Examination of self-reported rates, functional outcomes, and treatment engagement. *Autism*, 28(6), 1519–1539. <https://doi.org/10.1177/13623613241236228>

Stephen, K. (2022). *The gendered, racialized, and dis/abled experiences of neurodivergent Black women graduate students across higher education* (Doctoral dissertation, University of Massachusetts Amherst).

Tan, D. W., Rabuka, M., Haar, T., & Pellicano, E. (2024). "It's a symbolic violence": Autistic people's experiences of discrimination at universities in Australia. *Autism*, 28(6), 1344–1356. <https://doi.org/10.1177/13623613231219744>

- Timmons, S., McGinnity, F., & Carroll, E. (2024). Ableism differs by disability, gender and social context: Evidence from vignette experiments. *British Journal of Social Psychology*, 63(2), 637–657. <https://doi.org/10.1111/bjso.12696>
- Torraco, R. J. (2016). Writing integrative reviews of the literature: Methods and purposes. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology*, 7(3), 62–70. <https://doi.org/10.4018/IJAVET.2016070106>
- Velwest, L. (2022). *Successful autistic female college students: A qualitative study* (Master's thesis, Saint Peter's University).
- Whittemore, R., & Knafl, K. (2005). The integrative review: Updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, 52(5), 546–553. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>
- Wolbring, G., & Nasir, L. (2024). Intersectionality of disabled people through a disability studies, ability-based studies, and intersectional pedagogy lens: A survey and a scoping review. *Societies*, 14(9). <https://doi.org/10.3390/soc14090176>

Estudo 2: “Eu sou um problema pra você?” A Chegada de Estudantes Autistas no Ensino Superior

*Quando entro nos espaços com meu colar de identificação,
cada porta que abro e espaço que adentro,
respiro fundo e me pergunto:
Retiro o colar e me torno invisível
ou enfrento a possibilidade de ser um problema para o outro?
Ao entrar em um ambiente acadêmico,
me pergunto:
Que tipo de pedra no caminho serei
para meus colegas e professores?
Ser autista e assumir isso
é viver em constante estado de alerta,
fadiga e sentimento de não pertencimento.
E eu me pergunto:
Eu sou um problema pra você?*

– Camilla Monteiro-Santos

Resumo

Este estudo apresenta um relato de experiência ocorrido no contexto de uma universidade, envolvendo duas reuniões: a primeira com uma estudante autista ingressante e a segunda com docentes e representantes do setor de acessibilidade. O objetivo é analisar como as práticas institucionais produzem barreiras à permanência de estudantes autistas no ensino superior. A análise dessas interações evidencia a presença de práticas capacitistas, caracterizadas pela minimização das demandas apresentadas, pela transferência de responsabilidade para as estudantes e pela dificuldade institucional em reconhecer a deficiência como uma questão coletiva. A partir do referencial dos estudos da deficiência, especialmente das contribuições de Erving Goffman sobre estigma e de Margaret Price sobre espaço-tempo crip, o estudo discute como a universidade atua a partir de uma lógica normativa que desconsidera as necessidades de estudantes autistas. Esse funcionamento produz desgaste contínuo, descrito na literatura como fadiga de acesso, resultante da necessidade constante de negociação por condições mínimas de permanência. Os resultados indicam que o capacitismo institucional está presente

em práticas e estruturas que dificultam o acesso aos direitos e sua efetivação. Os resultados também indicam o impacto direto na saúde mental das estudantes, incluindo aumento de estresse, ansiedade e sensação de não pertencimento. O capítulo conclui que a permanência de estudantes autistas no ensino superior exige mudanças institucionais que ultrapassem a lógica de adaptações individuais, considerando o acesso como uma responsabilidade coletiva e estrutural.

Palavras-chave: capacitismo; autismo; ensino superior; acessibilidade; saúde mental; interseccionalidade; estudos da deficiência.

Introdução

Ser estudante autista no ensino superior envolve muito mais do que lidar com demandas acadêmicas, significa habitar uma instituição historicamente organizada para um tipo específico de corpo, de ritmo e de cognição, orientado por expectativas normativas de produtividade, autonomia e desempenho. Nessa configuração, a presença de estudantes autistas tende a ser interpretada como inadequação a ser gerida, exceção a ser tolerada ou problema a ser administrado, e não como exercício legítimo de um direito historicamente negado (Hillier et al., 2020; Taboas et al., 2023).

Esse movimento mostra um padrão recorrente nas instituições educacionais: o foco nas barreiras institucionais é transferido para o indivíduo, a diferença é individualizada e a exclusão passa a ser compreendida como consequência de limitações pessoais. Aquilo que aparece como dificuldade individual corresponde, muitas vezes, ao efeito de uma estrutura que não revisa seus próprios critérios de normalidade (Diniz, 2007; Gesser et al., 2020).

Na tradição da Psicologia Social, Allport (1954) contribui para o entendimento dessa dinâmica ao definir o preconceito como uma antipatia sustentada por generalizações rígidas

dirigidas a grupos sociais. Ao situar o preconceito para além de opiniões isoladas, demonstra que essas atitudes se sustentam em estruturas cognitivas e sociais que organizam percepções, julgamentos e hierarquias entre grupos.

Quando essa lógica incide sobre pessoas com deficiência, assume a forma do capacitismo que se expressa tanto em discursos explícitos quanto em expectativas silenciosas que delimitam quem é reconhecido como produtivo, autônomo ou academicamente legítimo.

Conforme argumenta Fiona Campbell²⁴ (2009), o capacitismo funciona como um regime de normalidade que produz a deficiência como inferioridade socialmente construída. Não é o corpo que carrega a insuficiência, mas a norma que organiza a exclusão.

Quando articulado a marcadores como gênero, raça e classe, esse regime assume maior complexidade, produzindo sobrecargas interseccionais que recaem, de maneira particular, sobre mulheres autistas, frequentemente submetidas a exigências simultâneas de adaptação, desempenho e silenciamento (Gesser et al., 2020; Lovelace et al., 2022; Timmons et al., 2024).

A dimensão simbólica dessa exclusão pode ser analisada a partir do conceito de estigma. Para Goffman (2004), o estigma desqualifica o indivíduo ao reduzir sua identidade a uma marca percebida como desviante. Essa marca não reside no corpo em si, mas nos significados socialmente produzidos sobre ele. No âmbito universitário, o estigma se articula ao capacitismo e sustenta práticas como a invalidação de diagnósticos, a suspeição constante sobre a legitimidade acadêmica de estudantes autistas e a exigência reiterada de comprovação de sua condição e de seu direito à permanência.

No campo do ensino superior, pesquisas têm identificado o capacitismo estrutural como uma das principais barreiras à inclusão de estudantes com deficiência, especialmente

²⁴ Fiona Campbell é mulher, branca, pesquisadora e teórica de estudos sobre a deficiência. Atualmente, ela é professora adjunta de Estudos sobre Deficiência na Faculdade de Medicina da Universidade de Kelaniya, em Sri Lanka.

autistas. No Brasil, Gesser et al. (2024) discutem a produção da chamada fadiga de acesso, fenômeno que desloca para pessoas com deficiência a responsabilidade de negociar continuamente adaptações institucionais.

Estudos nacionais e internacionais apontam que essa dinâmica também se manifesta em ambientes universitários de diferentes contextos. Brown et al. (2021) descrevem experiências recorrentes de capacitismo na academia; Bumgardner (2023) evidencia a resistência docente ao cumprimento de acomodações razoáveis sob o argumento de autonomia pedagógica; e Raquel Andrade (2022) demonstra que futuros professores apresentam estereótipos ambivalentes e vieses implícitos em relação a pessoas autistas, mesmo quando afirmam defender práticas inclusivas.

Este relato insere-se nesse campo de problematização ao analisar duas reuniões realizadas em uma universidade pública federal. A primeira reuniu uma estudante autista recém-ingressa no ensino superior, a coordenação da Diretoria de Ações Inclusivas (DAIN) – à época coordenada por minha orientadora - e eu, enquanto pesquisadora e mulher autista. A segunda ocorreu posteriormente com docentes do curso, a equipe da DAIN, minha orientadora, outra pesquisadora autista e eu. Embora organizadas como espaços institucionais de diálogo, ambas as reuniões evidenciaram disputas em torno da legitimidade do diagnóstico, das adaptações acadêmicas solicitadas e, em última instância, do próprio direito de permanência da estudante na universidade.

Ao ocupar simultaneamente a posição de pesquisadora e de mulher autista, minha participação nessas reuniões ultrapassou a condição de observadora externa. As falas dirigidas à estudante também incidiam sobre minha própria experiência e sobre a de outra pesquisadora autista presente em um dos encontros, produzindo uma implicação que passou a integrar o próprio fenômeno investigado. Essa posição compartilhada conferiu às reuniões uma dimensão particular, pois as discussões dirigidas à estudante também reverberaram sobre

nossas próprias experiências de permanência e pertencimento na universidade. Assim, a análise desenvolvida neste estudo não parte de uma posição de neutralidade e sim de uma experiência na qual observar, escutar, interpretar e ser afetada tornaram-se movimentos inseparáveis da produção do conhecimento.

A partir dessa posição implicada, este estudo busca compreender uma racionalidade institucional que naturaliza critérios de desempenho, linearidade e autonomia como parâmetros universais, sem direcionar o foco para a responsabilização individual dos participantes. A universidade, assim como as escolas de ensino básico, organiza-se por meio de currículos estruturados, calendários lineares, prazos fixos e avaliações classificatórias. Esses dispositivos funcionam como tecnologias de normalização que regulam tempos de aprendizagem, modos de participação e formas reconhecidas de permanência acadêmica (Ponce, 2016; Lorandi & Gesser, 2023).

Ao direcionar o olhar para reuniões institucionais, compreendidas como espaços formais de deliberação e definição de condutas, torna-se possível identificar como o capacitismo se manifesta em enunciados individuais e também na própria organização simbólica da instituição.

Diante disso, este capítulo parte da seguinte questão: quem pode permanecer na universidade, sob quais condições e a que custo subjetivo?

A relevância deste capítulo está na análise do capacitismo estrutural no ensino superior e de seus efeitos sobre a saúde mental e a permanência de estudantes autistas. O objetivo geral consiste em examinar como as narrativas de estudantes autistas e de seus docentes refletem e sustentam essa lógica institucional. De forma específica, busca-se: (a) discutir as manifestações do capacitismo nas falas e nas dinâmicas institucionais; (b) analisar os efeitos do estigma e da fadiga de acesso na permanência acadêmica; (c) examinar as tensões relacionadas às adaptações solicitadas; e (d) refletir sobre o papel da universidade na

formação de profissionais comprometidos com práticas anticapacitistas.

Referencial Teórico e Percurso Metodológico

Posicionamento epistemológico e método

Esta pesquisa insere-se em uma abordagem qualitativa de caráter descritivo-analítico, configurando-se como um relato de experiência orientado por princípios fenomenológicos. Parte-se do entendimento de que determinadas experiências não podem ser reduzidas a dados mensuráveis, uma vez que são constituídas por afetos, disputas simbólicas, relações de poder e processos de significação que exigem interpretação.

A fenomenologia é mobilizada como método de investigação das experiências vividas, buscando compreender o fenômeno a partir da intencionalidade da consciência e da singularidade da vivência concreta (Martins et al., 1990). Busco aqui captar os sentidos que se tecem no encontro entre o sujeito e o mundo. Entendo a experiência como o modo como habitamos esses acontecimentos, a maneira como eles nos marcam, nos tocam e como lhes atribuímos sentido no fluxo da nossa história.

O relato de experiência é adotado como estratégia metodológica por possibilitar a análise crítica de uma vivência concreta à luz de referenciais teóricos. Neste estudo, a experiência corresponde a duas reuniões institucionais realizadas em uma universidade pública federal, compreendidas não apenas como acontecimentos pontuais, mas como espaços nos quais se tornam visíveis disputas relacionadas ao diagnóstico, à acessibilidade, à permanência e às formas pelas quais o capacitismo se expressa nas relações institucionais. Conforme argumentam Mussi et al. (2021), o relato de experiência caracteriza-se pela descrição densa da vivência articulada ao embasamento científico e à reflexão crítica, possibilitando transformar experiências singulares em conhecimento socialmente compartilhável.

Os registros analisados foram produzidos por meio de diários de campo elaborados imediatamente após cada reunião, buscando preservar a riqueza descritiva das interações observadas, nas falas proferidas e dos afetos mobilizados durante os encontros.

Posteriormente, esses registros foram submetidos a leituras sucessivas e interpretativas, orientadas pelos referenciais dos Estudos da Deficiência, dos Estudos *Crip*, e da literatura sobre capacitismo no ensino superior.

O processo analítico ocorreu em três movimentos complementares: (a) descrição densa das situações observadas e dos contextos em que ocorreram; (b) identificação de núcleos de sentido recorrentes presentes nos registros; e (c) construção de eixos temáticos interpretativos articulados ao referencial teórico adotado. Dessa análise surgiram categorias relacionadas ao estigma dos corpos autísticos, à invalidação diagnóstica, à fadiga de acesso, ao capacitismo institucional e aos impactos sobre a saúde mental e a permanência acadêmica.

A adoção desse percurso metodológico possibilitou compreender as reuniões analisadas não apenas como eventos isolados, mas como microcenas institucionais que tornam visíveis mecanismos mais amplos de produção da exclusão e da normatividade no ensino superior. Dessa forma, o foco da investigação desloca-se dos sujeitos individualmente considerados para as relações, discursos e estruturas institucionais que produzem determinadas experiências de pertencimento, exclusão e permanência.

Procedimentos éticos

O relato foi desenvolvido no âmbito da pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe (UFS), previamente submetida à apreciação e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição, sob parecer nº 7.273.290. Todas as etapas da investigação observaram os princípios éticos estabelecidos para pesquisas envolvendo seres humanos, em conformidade com a Resolução

nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, especialmente no que se refere à dignidade dos participantes, à confidencialidade das informações, à proteção contra riscos de exposição e ao compromisso com a produção responsável do conhecimento científico.

A construção deste relato pautou-se pela transparência e pela ética do convívio. Não houve gravações ocultas, observações clandestinas ou registros feitos sem o conhecimento de todos os envolvidos. Minha presença naqueles encontros era pública e assumida, em plena consonância com as atividades institucionais que o setor de acessibilidade já desenvolvia. Para capturar o frescor do vivido, eu fazia anotações breves durante as reuniões e, logo em seguida, ampliava esses registros nos meus diários de campo. Era ali que as falas, as interações e as impressões que a experiência suscitava no meu corpo encontravam lugar, garantindo que o registro não fosse apenas uma descrição técnica, mas uma forma de honrar a singularidade daquela vivência.

Considerando a natureza sensível do objeto investigado e o potencial risco de identificação indireta dos participantes, foram adotados procedimentos rigorosos de anonimização. Não são mencionados nomes de estudantes, docentes, técnicos, departamentos, cursos, setores ou quaisquer elementos que possam permitir a identificação individual ou institucional dos sujeitos envolvidos. As falas apresentadas ao longo do texto foram submetidas a um processo de reorganização textual, preservando seus significados centrais e sua relevância analítica, sem reproduzir integralmente expressões que pudessem favorecer o reconhecimento dos participantes.

A opção pela anonimização ampliada fundamenta-se pelas exigências éticas formais, mas, principalmente, na compreensão de que o foco analítico deste estudo não recai sobre indivíduos específicos. O interesse da investigação dirige-se às dinâmicas institucionais, aos discursos produzidos em torno da deficiência e às formas pelas quais determinadas práticas e racionalidades organizam experiências de pertencimento, exclusão e permanência no ensino

superior. Assim, evita-se transformar sujeitos individuais em objeto de responsabilização, direcionando a análise para os processos sociais e institucionais que sustentam determinadas posições discursivas.

A dimensão ética desta pesquisa também envolve desafios próprios das abordagens fenomenológicas. Ao reconhecer minha condição simultânea de pesquisadora e sujeito implicado na experiência analisada, assumo o compromisso de explicitar continuamente minha posição no campo, exercitando a reflexividade como procedimento metodológico e ético. A partir disso, a produção do conhecimento é interpretada como prática situada que exige transparência quanto às condições de produção da análise e aos efeitos decorrentes da relação entre pesquisadora, participantes e contexto investigado.

Assim, compreende-se que a proteção ética dos participantes não implica neutralização da crítica institucional. Ao contrário, o compromisso ético assumido neste estudo consiste precisamente em produzir uma análise responsável, capaz de dar visibilidade a mecanismos estruturais de exclusão sem expor indivíduos específicos. Dessa forma, a ética é compreendida não apenas como conjunto de procedimentos normativos, mas como posicionamento político e epistemológico comprometido com a defesa dos direitos humanos, da acessibilidade e da participação plena de pessoas com deficiência no ensino superior.

Marcos conceituais de análise

A análise fundamenta-se nos Estudos da Deficiência, perspectiva que amplia a compreensão da deficiência de uma condição individual para um fenômeno produzido nas relações sociais, políticas e institucionais (Diniz, 2007). Sob esse referencial, as barreiras enfrentadas por estudantes autistas são compreendidas como efeitos das formas pelas quais a universidade organiza seus espaços, práticas e critérios de participação.

A interseccionalidade orienta a leitura das experiências analisadas ao considerar que deficiência, gênero, raça e classe se articulam na produção de desigualdades específicas (Akotirene, 2019; Gesser et al., 2020). Com base nesse entendimento é possível considerar que as vivências das mulheres autistas no ensino superior não podem ser analisadas a partir de um único marcador social, mas da interação entre diferentes sistemas de opressão.

A interpretação das reuniões também é sustentada pelos conceitos de capacitismo, estigma e fadiga de acesso. O capacitismo é entendido como um sistema que hierarquiza corpos e mentes segundo ideais de funcionalidade e produtividade (Lima, 2021); o estigma refere-se aos significados socialmente produzidos que desqualificam determinados sujeitos (Goffman, 2004; Teixeira-Machado, 2025); e a fadiga de acesso expressa o desgaste decorrente da necessidade permanente de reivindicar direitos que deveriam estar previamente assegurados (Gesser et al., 2024).

Este estudo dialoga ainda com os Estudos Crip, especialmente com a noção de espaço-tempo crip, proposta por Margaret Price (2024), que questiona os ritmos lineares e produtivistas que organizam a vida universitária. Esse referencial permite problematizar expectativas institucionalizadas de autonomia, desempenho e produtividade que atravessam as situações analisadas.

Por fim, a relação entre educação e saúde mental constitui uma dimensão transversal da análise. Nesta pesquisa, o sofrimento psíquico é analisado como efeito das condições institucionais que restringem a participação, o pertencimento e a permanência de estudantes autistas no ensino superior (Leite, 2023; Oliveira et al., 2022; Silva & Pavão, 2018).

Contexto e construção da experiência

Este estudo foi desenvolvido no contexto de uma universidade pública federal brasileira e decorre de situações institucionais relacionadas às vivências de estudantes autistas

no ensino superior. A experiência analisada nesta pesquisa foi constituída a partir de duas reuniões realizadas em momentos consecutivos, articuladas por uma mesma demanda institucional envolvendo acessibilidade e permanência acadêmica.

A primeira reunião aconteceu após a procura espontânea de uma estudante autista ingressante pelo setor responsável pela acessibilidade e inclusão da universidade. Na ocasião, a discente buscou o serviço para relatar dificuldades vivenciadas em seu curso e solicitar apoio diante de situações que interpretava como manifestações de capacitismo envolvendo colegas e docentes. À época, minha orientadora exercia a coordenação desse setor.

Participaram desse primeiro encontro a coordenadora do setor e eu, na condição de pesquisadora vinculada ao estudo. Minha presença foi previamente informada à estudante, que consentiu com minha participação na reunião. O encontro ocorreu em ambiente reservado, destinado à escuta e ao acolhimento das demandas apresentadas. O relato da discente deu contorno às fissuras de sua trajetória acadêmica. Ela partilhou conosco o cansaço nas interações sociais, o impacto das barreiras atitudinais, o desgaste de ter sua neurodivergência colocada em xeque e a precariedade de uma acessibilidade que, muitas vezes, não reconhecia sua existência como legítima naquele espaço.

Na mesma semana, o departamento ao qual a estudante estava vinculada solicitou uma reunião ampliada com o setor de acessibilidade. O objetivo do encontro consistia em discutir a presença de discentes autistas no curso e refletir sobre demandas relacionadas à acessibilidade e à inclusão.

A segunda reunião ocorreu na semana seguinte e reuniu docentes, coordenação do departamento, membros do colegiado, representantes do setor de acessibilidade, minha orientadora, outra pesquisadora autista vinculada ao nosso grupo de pesquisa e eu. A discente não esteve presente nesse encontro. Minha presença e a da outra pesquisadora também foram previamente comunicadas e aceitas pelos participantes.

Os registros utilizados nesta análise foram produzidos em diários de campo elaborados durante e imediatamente após cada reunião, reunindo descrições das interações, das falas e das impressões analíticas da pesquisadora. Posteriormente, esse material foi organizado para fins de análise interpretativa, em consonância com a perspectiva fenomenológica que orienta esta pesquisa.

O percurso experiencial analisado pode ser compreendido em quatro momentos interdependentes: (1) a escuta inicial da estudante autista e a apresentação de suas demandas; (2) a articulação institucional entre o setor de acessibilidade e o departamento acadêmico; (3) a realização da reunião ampliada para discussão das situações relatadas; e (4) a sistematização analítica dos registros produzidos a partir dessas experiências.

As duas reuniões são compreendidas como microcenas institucionais que tornam visíveis disputas em torno da deficiência, da acessibilidade e da permanência universitária. Consideradas em conjunto, evidenciam como diferentes sujeitos significam o autismo e respondem às demandas de acessibilidade no cotidiano da universidade.

Descrição detalhada da experiência

As falas apresentadas nesta seção foram reconstruídas a partir dos registros em diário de campo, preservando seus sentidos centrais e sendo reorganizadas, quando necessário, para resguardar a identidade dos participantes, conforme descrito nos procedimentos éticos desta pesquisa.

Primeira reunião - Escuta da discente

A primeira reunião ocorreu nas dependências do setor institucional responsável pela acessibilidade e inclusão da universidade, em ambiente reservado destinado ao acolhimento de demandas estudantis. Estavam presentes a estudante autista, ingressante no primeiro

período do curso, minha orientadora - coordenadora do setor na época - e eu, na condição de pesquisadora.

O encontro foi motivado pela procura espontânea da estudante pelo setor de acessibilidade. Desde o início da conversa, ela demonstrava intenso abalo emocional. Sua fala era interrompida por pausas frequentes, alterações no tom de voz e momentos de choro. Ao apresentar os motivos que a levaram ao setor, afirmou que vinha enfrentando dificuldades desde as primeiras semanas de aula e relatou que já cogitava abandonar o curso: “Penso em desistir do curso”.

Ao longo da reunião, a estudante descreveu diferentes situações vivenciadas em sala de aula. Entre os aspectos mencionados, destacou o desconforto provocado pelo ambiente sensorial das aulas, principalmente nos momentos em que a turma comemorava apresentações ou atividades:

[Estudante autista] Os alunos fazem muito barulho, tudo eles aplaudem ou gritam. Nós falamos com a turma sobre isso e pedimos para não baterem palmas muito forte.

A estudante informou que, após essa solicitação, um colega passou a reproduzir gestos que interpretou como forma de ironização do pedido realizado. De acordo com seu relato:

[Estudante autista] Ele começou a fazer o gesto de bater palmas em Libras bem na minha cara e dizia: ‘então vamos bater em Libras pra ela’, e riram da gente.

Durante esse relato, mencionou que outra estudante autista deixou a sala de aula por não conseguir permanecer naquele ambiente.

Também foram relatadas situações envolvendo docentes. Segundo a discente, uma professora teria questionado a legitimidade de seu diagnóstico ao discutir características

associadas ao autismo e à realização de diagnósticos na vida adulta. Conforme descrito pela estudante:

[Estudante autista] Ela disse que eu não era autista e falou sobre diagnóstico tardio, mas eu fui diagnosticada na infância.

Outro episódio dizia respeito à realização de trabalhos em grupo. Ela contou que havia solicitado, juntamente com outra estudante autista, autorização para realizar uma atividade em dupla, mas o pedido foi recusado:

[Estudante autista] Pedimos para fazer em dupla, mas a professora não deixou.

Além das situações relacionadas às atividades acadêmicas, a estudante descreveu mudanças percebidas na dinâmica de interação com os colegas após reivindicações relacionadas à acessibilidade. Em suas palavras:

[Estudante autista] Depois de tanto a gente reclamar por acessibilidade, hoje quando eu sento meus colegas se afastam e ficam cadeiras vazias ao meu redor.

Ao longo do encontro, a discente também relatou que frequentemente percebia reações contraditórias por parte de colegas e professores. Em alguns momentos, sentia-se infantilizada e tinha sua capacidade intelectual questionada; em outros, suas necessidades de apoio eram desconsideradas sob a justificativa de que deveria responder às mesmas exigências acadêmicas dirigidas aos demais estudantes.

A reunião teve duração aproximada de uma hora. Ao final do encontro, permaneci no local ampliando e organizando as anotações produzidas durante a escuta. Dias depois, muitas das situações relatadas pela estudante voltariam a aparecer na reunião realizada com os docentes, agora narradas sob outra perspectiva.

Segunda reunião - Reunião ampliada com docentes

A segunda reunião ocorreu na semana seguinte, em um espaço da universidade. O ambiente encontrava-se organizado em formato tradicional, com mesa central e cadeiras distribuídas ao redor. Participaram do encontro docentes do departamento, representantes da coordenação de curso, membros do colegiado, profissionais do setor de acessibilidade, minha orientadora, outra pesquisadora autista vinculada ao grupo de pesquisa e eu. A estudante que havia procurado o setor na semana anterior não participou dessa reunião.

O encontro teve início com uma apresentação conduzida pelos representantes do setor de acessibilidade. Foram apresentados slides com informações sobre o funcionamento do serviço, dados institucionais sobre o atendimento a estudantes com deficiência e informações gerais sobre acessibilidade e inclusão no ensino superior. Após a apresentação, abriu-se espaço para que os docentes se manifestassem.

Logo nas primeiras intervenções, uma professora afirmou que “*a maior problemática é os estudantes autistas*”. A partir dessa colocação, outros docentes passaram a relatar situações vivenciadas em sala de aula envolvendo estudantes autistas. Enquanto acompanhava a discussão, chamava minha atenção o contraste entre a reunião da semana anterior, marcada pela escuta da estudante, e aquele novo encontro, no qual as experiências passavam a ser apresentadas sob a perspectiva dos docentes.

Durante o debate, surgiram comentários sobre as demandas de adaptação acadêmica, as formas de comunicação dos estudantes e as dificuldades encontradas pelos docentes na condução das atividades pedagógicas. Entre as expressões registradas em diário de campo estavam afirmações como:

[Docente A] Hoje em dia tudo é diagnóstico, tem uns autistas que são bonzinhos, mas tem outros que são difíceis, como eu vou adaptar tudo para pessoa?, ninguém nos

ensina a lidar com isso, elas estão sempre reclamando, tem sido difícil lidar com a adaptação da prova e com o comportamento na sala.

Em determinado momento, foi retomado o episódio mencionado na reunião anterior, envolvendo uma estudante que havia deixado a sala de aula solicitar autorização para realizar um trabalho em dupla. Ao comentar o caso, um docente afirmou:

[Docente B] Uma aluna saiu da sala do nada e nunca mais voltou. Eu não fiz nada e não sei o que aconteceu.

Em seguida, acrescentou que a estudante apenas não queria realizar a atividade nos mesmos moldes propostos aos demais colegas.

Ao longo da reunião, observou-se que alguns docentes participaram ativamente do debate, enquanto outros permaneceram em silêncio durante todo o encontro. Houve, contudo, uma manifestação em direção distinta das anteriores. Um dos professores afirmou:

[Docente C] A gente precisa sair da zona de conforto. Manter o mesmo tipo de aula não dá mais.

O docente acrescentou que muitas informações sobre estudantes com deficiência já estavam disponíveis no sistema institucional e poderiam ser consultadas pelos professores antes do início das atividades letivas.

Ao longo da reunião, observei que as intervenções alternavam entre relatos de experiências docentes, dúvidas sobre adaptações acadêmicas, comentários sobre comportamentos das estudantes autistas e questionamentos acerca das responsabilidades da universidade diante dessas demandas. Em diferentes momentos, permaneci em silêncio, realizando anotações breves ao lado da outra pesquisadora autista presente no encontro.

Ao final do encontro, não foram definidos encaminhamentos institucionais sistematizados. Entre as sugestões apresentadas pelo setor de acessibilidade, destacou-se a

recomendação de que a docente responsável entrasse em contato com a estudante que havia se afastado das atividades acadêmicas para dialogar sobre sua permanência no curso.

O encerramento ocorreu de forma repentina quando alguns professores começaram a falar que tinham outra reunião ou outros compromissos. Antes de finalizar houve uma manifestação de uma profissional do setor de acessibilidade, que ressaltou a importância de escutar estudantes autistas sobre suas experiências universitárias e destacou a responsabilidade compartilhada da universidade e do corpo docente na construção de condições de permanência acadêmica.

Resultados e Discussões: Reflexões e Análise Crítica

Síntese Analítica

A análise das reuniões descritas anteriormente permite compreender como determinadas práticas institucionais produzem e reproduzem barreiras à permanência de estudantes autistas no ensino superior. Embora os encontros tenham sido organizados como espaços de acolhimento, orientação e discussão sobre acessibilidade, as interações observadas indicaram tensões relacionadas ao reconhecimento da deficiência/neurodivergência, à legitimidade das adaptações acadêmicas e à distribuição das responsabilidades pela inclusão.

Os registros produzidos ao longo das duas reuniões indicam que as dificuldades relatadas pelas estudantes foram interpretadas a partir de características individuais, enquanto aspectos estruturais e institucionais permaneceram em segundo plano. Essa dinâmica tornou-se particularmente visível durante a reunião ampliada com docentes, na qual parte das manifestações concentrou-se nas demandas apresentadas pela estudante autista e nos desafios que essas demandas representam para a organização das práticas pedagógicas.

Entre as falas registradas destacam-se afirmações como "a maior problemática são os estudantes autistas", "hoje em dia tudo é diagnóstico", "tem uns autistas que são bonzinhos,

mas tem outros que são difíceis" e "como eu vou adaptar tudo para a pessoa?". Esses enunciados expressam uma compreensão da deficiência fortemente associada ao modelo biomédico, no qual as dificuldades são localizadas prioritariamente no indivíduo, deslocando a atenção das barreiras produzidas pelo próprio contexto universitário.

Conforme discutem Barbosa e Barros (2020), o modelo biomédico considera a deficiência como resultado de alterações localizadas nas funções e estruturas corporais, direcionando as intervenções à adaptação ou à correção do sujeito. Em contraposição, os Estudos da Deficiência situam as barreiras nas relações sociais, políticas e institucionais que restringem a participação de determinados corpos nos diferentes espaços sociais (Diniz, 2007).

Essa lógica também se expressou ao longo das reuniões. Em diferentes momentos, as adaptações acadêmicas foram apresentadas como exceções à rotina universitária ou como obstáculos ao trabalho docente. Ao reler essas falas, uma pergunta tornou-se inevitável: seríamos nós o problema ou apenas o espelho de um sistema que ainda resiste a reconhecer diferentes formas de aprender, comunicar, ensinar e permanecer na universidade? Talvez o verdadeiro problema resida menos na presença de estudantes autistas e mais na dificuldade institucional de abandonar modelos pedagógicos padronizados, construídos como se todos aprendessem da mesma maneira, no mesmo ritmo e sob as mesmas condições.

Tal interpretação aproxima-se do conceito de capacitismo institucional. Como argumenta Lima (2021), o capacitismo opera por meio da valorização de determinados padrões de funcionalidade, autonomia e produtividade, produzindo hierarquias entre corpos e modos de existir. No ensino superior, manifesta-se na resistência às adaptações pedagógicas, na invalidação de diagnósticos e na expectativa de que estudantes com deficiência se ajustem a estruturas concebidas sem considerar a diversidade humana. As situações observadas, portanto, não podem ser reduzidas a posicionamentos individuais de determinados docentes;

elas expressam racionalidades historicamente produzidas que influenciam as formas de compreender a deficiência, a aprendizagem e o desempenho acadêmico.

A análise dessas situações também exige uma perspectiva interseccional. Conforme discutem Gesser et al. (2020) e Akotirene (2019), o capacitismo articula-se a outros sistemas de opressão, produzindo formas específicas de desigualdade. No caso das mulheres autistas, às expectativas de adaptação às normas neurotípicas somam-se exigências relacionadas ao gênero, como determinados padrões de comunicação, sociabilidade e comportamento, ampliando processos de vigilância, julgamento e silenciamento. Assim, o sofrimento e as dificuldades relatadas pelas estudantes não decorrem exclusivamente do autismo, mas das relações estabelecidas entre experiências neurodivergentes e instituições organizadas segundo parâmetros normativos de aprendizagem, comunicação e participação, nas quais a diferença frequentemente precisa justificar sua própria existência.

A sistematização desta experiência justifica-se por sua dimensão científica, ética e política. Ao registrar essas vivências, busca-se produzir conhecimento construído a partir dessas experiências, tornando visíveis processos que muitas vezes permanecem naturalizados no cotidiano universitário. Mais do que descrever episódios isolados, este estudo analisa como determinadas práticas e discursos contribuem para a produção de barreiras que afetam o pertencimento, a permanência e a saúde mental de estudantes autistas.

Como propõe Margaret Price (2024), a precariedade do acesso funciona como um lembrete permanente de que o espaço e o tempo da universidade ainda não foram pensados para todos os corpos. Transformar essa experiência em objeto de reflexão também significa afirmar a necessidade de reinventar a universidade não apesar de nossos corpos dissidentes, mas com eles.

A partir dessas discussões, os tópicos seguintes desenvolvem os principais eixos analíticos construídos com base nos registros de campo: o estigma dos corpos autísticos, a

invalidação diagnóstica, a fadiga de acesso, às relações entre deficiência, educação e universidade e os impactos dessas experiências sobre a saúde mental e o sentimento de pertencimento acadêmico.

O estigma dos corpos autísticos e a produção do corpo-problema

A primeira reunião foi marcada pelo relato de uma estudante autista que, no primeiro período, já cogitava desistir do curso em razão das experiências vividas naquele espaço. Ao longo da conversa, descreveu situações envolvendo colegas e docentes que revelavam diferentes formas de deslegitimação, isolamento e questionamento de sua permanência na universidade. Os relatos incluíam desde a infantilização de sua condição até dúvidas sobre sua capacidade intelectual, reforçando a associação recorrente entre deficiência e incapacidade, na qual pessoas com deficiência passam a ser percebidas como menos competentes do que aquelas consideradas "sem deficiência" (Lovelace et al., 2022; Timmons et al., 2024).

Esses episódios permitem compreender como o corpo autista é socialmente produzido como um corpo-problema. Um dos relatos que mais chamou minha atenção dizia respeito ao momento em que a estudante e outra colega autista solicitaram à turma que evitasse bater palmas intensamente devido ao desconforto sensorial. Segundo ela:

[Estudante autista] Ele começou a fazer o gesto de bater palmas em Libras bem na minha cara e dizia: 'então vamos bater em Libras pra ela', e riram da gente.

Para além de uma situação de deboche, o episódio mostra como uma demanda relacionada à acessibilidade foi transformada em motivo de constrangimento diante da turma. Enquanto escutava esse relato, tornava-se evidente que aquilo que aparece na literatura como capacitismo assumia, naquele momento, a forma concreta de uma experiência vivida.

Outro elemento significativo refere-se às mudanças observadas na dinâmica relacional da turma após as reivindicações por acessibilidade. A estudante relatou que, depois de solicitar adaptações e expor suas dificuldades, passou a perceber um afastamento dos colegas, notando cadeiras vazias ao seu redor durante as aulas. Esse movimento sugere que a demanda por acessibilidade deixou de ser percebida apenas como exercício de um direito e passou a influenciar sua posição nas relações estabelecidas com a turma. Em vez de favorecer sua participação, a busca por condições de permanência parece ter produzido um distanciamento nas interações cotidianas.

Situações semelhantes também vieram à tona na reunião com os docentes. Quando uma professora afirma que "a maior problemática são os estudantes autistas", ou quando surgem questionamentos sobre adaptações acadêmicas e comentários como "hoje em dia tudo é diagnóstico", "tem uns autistas que são bonzinhos, mas tem outros que são difíceis" ou "como eu vou adaptar tudo para a pessoa?", a diferença passa a ser compreendida como obstáculo ao funcionamento da universidade, e não como expressão legítima da diversidade humana.

As situações narradas aproximam-se do conceito de estigma proposto por Goffman (2004). Para o autor, o estigma não reside no corpo, mas nos significados socialmente atribuídos a determinadas características, produzindo processos de desqualificação que reduzem a identidade do sujeito àquilo que é percebido como desviante. No contexto analisado, o autismo passa a organizar a forma como a estudante é vista, fazendo com que sua comunicação, suas necessidades de apoio e suas demandas por acessibilidade sejam constantemente reinterpretadas a partir da lógica da inadequação.

Essa compreensão também dialoga com Teixeira-Machado (2025), ao destacar que o estigma não opera apenas por meio de manifestações explícitas de discriminação. Ele também se expressa em formas mais sutis de deslegitimação, silenciamento e invisibilização,

restringindo o reconhecimento e o pertencimento de determinados sujeitos aos espaços institucionais.

As experiências relatadas mostram que o capacitismo atravessa as relações cotidianas da universidade e influencia as formas de participação dos estudantes autistas. A existência de políticas institucionais de inclusão, por si só, não garante condições efetivas de permanência, já que o acesso às adaptações e o reconhecimento das diferenças continuam frequentemente condicionados à expectativa de adequação aos padrões predominantes de comportamento, comunicação e aprendizagem (Gesser et al., 2020).

As falas de docentes e estudantes também evidenciam concepções sobre deficiência que permanecem presentes no cotidiano universitário. A expectativa de que todos aprendam, se comuniquem e participem da mesma forma faz com que experiências que escapam desse padrão sejam frequentemente interpretadas como dificuldades individuais. Nesse contexto, as barreiras produzidas pela própria instituição tornam-se menos visíveis do que os corpos que as evidenciam (Eliassen, 2024; Gesser et al., 2024).

Ao longo das reuniões, o autismo apareceu como o principal elemento a partir do qual a estudante era reconhecida. Suas demandas por acessibilidade, sua forma de comunicação e sua participação em sala de aula passaram a ser interpretadas sob o peso dessa marca, enquanto as condições institucionais que atravessavam essas experiências permaneceram praticamente ausentes das discussões.

A invalidação do diagnóstico e o discurso da exclusão

A invalidação do diagnóstico apareceu de modo explícito na primeira reunião quando a estudante relatou que uma docente, que segundo ela atuava há mais de dez anos com inclusão, afirmou que ela "não era autista". A professora teria justificado essa afirmação fazendo referência ao diagnóstico tardio, mesmo após ser informada de que a estudante havia

recebido o diagnóstico ainda na infância. O episódio aponta uma contradição recorrente de discursos sobre inclusão que podem coexistir com práticas que deslegitimam a experiência vivida e regulam quem pode ser reconhecido como sujeito de direitos.

Esse processo também assume formas mais sutis, como a infantilização, expressa pelo uso de diminutivos, a desconfiança em relação à capacidade intelectual, a "gentileza" que reduz a estudante à condição de alguém frágil ou excepcional e a suspeita constante sobre a necessidade de adaptações. A deficiência passa a ser associada à incapacidade, comprometendo o reconhecimento da autonomia e da produção de conhecimento por pessoas autistas (Castro, 2023).

Essa compreensão aproxima-se do conceito de estigma formulado por Goffman (2004). No espaço universitário, marcado por expectativas de desempenho, autonomia e excelência, estudantes que se afastam da norma são frequentemente convocados a justificar quem são, explicar suas necessidades e comprovar a legitimidade de sua condição. O diagnóstico, que deveria garantir acesso a direitos, transforma-se em objeto permanente de avaliação.

A suspeita também aparece quando a estudante relata que alguns docentes questionavam sua capacidade de acompanhar as atividades sem adaptações, enquanto outros afirmavam que ela não precisava de apoio por "não ter cara de autista". Esse tipo de avaliação aponta uma compreensão limitada sobre a neurodiversidade e sobre o próprio conceito de acessibilidade. A ideia de que recursos de apoio comprometeriam a aprendizagem revela desconhecimento sobre as diferentes formas de participação e aprendizagem presentes no ensino superior.

Lorena de Castro (2023), em sua tese intitulada *Mas você não tem cara de autista*, demonstra que pessoas autistas com deficiências não imediatamente visíveis convivem frequentemente com a suspeita sobre seu diagnóstico. Quem necessita de menos apoio

costuma ter suas dificuldades deslegitimadas; quem demanda mais suporte tem suas capacidades colocadas sob questionamento. Em ambos os casos, as experiências entram em conflito com expectativas socialmente construídas sobre como uma pessoa autista deveria ser.

Essa mesma lógica apareceu nas discussões sobre adaptações acadêmicas. O episódio envolvendo o pedido de realização de atividades em dupla ilustra esse processo. Embora a solicitação estivesse relacionada às condições de participação das estudantes, a demanda foi interpretada como uma resistência ao formato habitual da disciplina. Na reunião ampliada, a situação foi retomada sob outra perspectiva. Um docente afirmou que a estudante *“saiu da sala do nada e nunca mais voltou”*, enfatizando o comportamento da aluna, e não as condições que antecederam sua decisão. Quando questionada pela equipe de acessibilidade a mesma relatou que não fez nada e que a aluna apenas não queria realizar o trabalho "como os outros".. Em outro momento, o comportamento da estudante foi resumido pela afirmação de que ela "se alterou do nada". Em nenhuma dessas falas houve referência às condições que antecederam sua saída da sala ou às razões que motivaram o pedido de adaptação.

Essas interpretações insistem em fixar o olhar apenas no comportamento da estudante, deslocando a lente para longe das engrenagens institucionais que, na verdade, engendraram aquela situação. Nesse movimento, o direito à acessibilidade é subvertido: o que deveria ser garantido para que a existência fosse possível passa a ser lido pela lente normativa como privilégio, exagero ou uma resistência inconveniente às regras que, de antemão, não nos cabiam.

Patricia Hill Collins (2022) amplia essa discussão ao situar a capacidade como uma categoria que organiza relações sociais e participa da produção de hierarquias em diferentes contextos. A partir de uma perspectiva interseccional, ser considerado capaz, competente ou legítimo não depende apenas de atributos individuais, mas também das normas que regulam o

reconhecimento social. No ensino superior, essa lógica influencia quem tem suas demandas acolhidas, quem precisa justificá-las continuamente e quem encontra maiores obstáculos para participar e permanecer na universidade.

Esse tipo de discurso sustenta-se justamente na suspeita. Quando a estudante participa das atividades acadêmicas, sua condição é questionada; quando manifesta sofrimento ou solicita adaptações, sua reação é interpretada como exagero. O diagnóstico permanece continuamente sob avaliação, como se sua legitimidade dependesse da aprovação de colegas e docentes, e não de seu reconhecimento enquanto sujeito de direitos (Castro, 2023; Gesser et al., 2024).

Durante a reunião ampliada, docentes também relataram dificuldades em lidar com estudantes que apresentavam "comunicação difícil", tendência ao isolamento ou comportamentos que, segundo eles, "surgem do nada". Ao escutar essas falas, chamava atenção que a responsabilidade por explicar, justificar e tornar compreensíveis essas experiências recaía quase sempre sobre as próprias estudantes autistas. Essa exigência permanente de negociação e convencimento aproxima-se do que Gesser et al. (2024) denominam fadiga de acesso: o desgaste físico, emocional e cognitivo produzido pela necessidade contínua de reivindicar direitos que deveriam estar previamente assegurados.

Por fim, o discurso da incapacidade se manifesta tanto em palavras como em estruturas que negam o lugar do autista na universidade. O diagnóstico é desacreditado, a vivência é minimizada, o sofrimento é despolitizado e a responsabilidade pelas falhas é lançada unicamente em seus ombros. Como se para ser aceito, espera-se que o estudante autista seja uma versão domesticada de si mesmo, camuflada, normatizada e silenciosamente produtiva. Como se sua presença fosse bem-vinda apenas se não desestabilizar as estruturas institucionais.

Ela se alterou “do nada”: Fadiga de acesso

"Ela se alterou do nada", afirmou uma das professoras durante a reunião. A fala referia-se a uma aluna autista que, após solicitar autorização para realizar um trabalho em dupla com outra colega também autista e ter o pedido negado, insistiu na sua solicitação, saiu da sala e não retornou mais às aulas. Segundo a docente, a atividade deveria ser realizada em grupo. Contudo, a narrativa apresentada ignorava as adaptações solicitadas, as circunstâncias que motivaram o pedido e o acúmulo de situações vividas pela estudante ao longo do semestre. A reação da docente foi vista como instabilidade, exagero ou fragilidade, sem que fossem consideradas outras possibilidades de leitura.

Ao escutar esse relato, chamou minha atenção a naturalidade com que o sofrimento da estudante era resumido à expressão "do nada". Durante a primeira reunião, eu havia acompanhado seu choro, suas pausas e o relato das dificuldades enfrentadas desde o início do curso. Na segunda reunião, entretanto, essa trajetória desaparecia e restava apenas o comportamento considerado inadequado. A estudante deixava de ser vista em sua experiência e passava a ser lembrada apenas pela reação final.

Outro aspecto discutido pelos docentes dizia respeito à necessidade de alguns estudantes autistas lembrarem constantemente aos professores quais adaptações necessitavam, mesmo quando essas informações já estavam registradas nos documentos institucionais elaborados pelo setor de acessibilidade e disponíveis para consulta. A responsabilidade pelo acesso permanecia, assim, concentrada sobre o próprio estudante, que precisava explicar repetidamente aquilo que a instituição já reconhecia formalmente.

Essa situação aproxima-se do que Gesser et al. (2024) descrevem sobre fadiga de acesso: o desgaste físico, emocional e cognitivo provocado pela necessidade contínua de reivindicar direitos que deveriam estar garantidos. Kentrou et al. (2024) relatam esse

fenômeno como a exaustão produzida por adaptações permanentes e pela obrigação constante de negociar condições mínimas de participação.

Gesser et al. (2024) apontam que a pesquisadora Annika Konrad define a fadiga de acesso a partir das interações repetidas nas quais pessoas com deficiência precisam ensinar aos outros como construir acesso. As autoras ampliam essa análise ao situar essa exaustão em um contexto neoliberal que transfere à pessoa com deficiência, ou, no máximo, à sua família, a responsabilidade individual pela própria inclusão. É o que ocorre quando docentes afirmam que “não sabiam das adaptações necessárias” ou que “ninguém os avisou”, mesmo havendo registros oficiais ou quando os próprios estudantes informam suas demandas no início do semestre.

A transferência de responsabilidade também aparece de forma recorrente nas discussões da reunião: docentes ocupavam a posição de quem aguardava orientações externas sobre como proceder, enquanto estudantes autistas precisavam explicar novamente suas necessidades, justificar seus pedidos e lidar com sucessivas dúvidas sobre aquilo que já havia sido comunicado. Pensar que esse movimento precisa ser repetido a cada semestre, com diferentes professores e disciplinas, ao longo de pelo menos quatro ou cinco anos de graduação, mesmo quando parte dessas informações já está registrada no sistema institucional, permite dimensionar o desgaste produzido por esse processo. O setor de acessibilidade permanecia como principal mediador dessas relações, enquanto o compromisso coletivo com a construção da acessibilidade era pouco discutido.

Durante a reunião, algumas manifestações também foram marcadas por descrédito e irritação diante das demandas apresentadas pelas estudantes. Comentários como "elas exageram", "estão sempre reclamando" ou "são difíceis de lidar" atribuíam as dificuldades exclusivamente às estudantes, sem considerar o contexto em que essas respostas eram produzidas. Muitas das reações descritas como características do autismo podem ser

compreendidas, igualmente, como respostas ao acúmulo de tensão, exclusão e desgaste vividos no cotidiano universitário.

Há mais de uma década, Cassidy et al. (2014) já alertavam que adultos autistas apresentam maiores índices de depressão, ideação suicida e sofrimento psicológico quando expostos a contextos de exclusão e negligência. As reações emocionais, sob o olhar capacitista, surgem “do nada”, são frequentemente respostas tardias a longos processos de silenciamento e frustração. São tentativas de permanecer em um espaço, reiteradamente, nega o direito de existir plenamente.

Ao final da reunião, um dos docentes sugeriu que a estudante "precisava de acompanhamento psicológico". Enquanto escutava essa afirmação, outra pergunta permanecia comigo: estudantes autistas necessitam de suporte apenas porque são autistas ou porque permanecem, diariamente, em instituições que ainda produzem sofrimento, exigem adaptações constantes e transformam direitos em negociações permanentes?

Nem toda escrita cabe na lousa: deficiência, neurodivergência e universidade

As experiências analisadas ao longo deste estudo indicam que a universidade continua organizada a partir de expectativas que tomam determinados modos de aprender, comunicar, produzir conhecimento e participar da vida acadêmica como parâmetros universais. Quando estudantes autistas questionam essas expectativas ao solicitar adaptações, comunicar necessidades específicas ou apresentar outras formas de interação com o espaço universitário, suas demandas passam a ser percebidas como exceções que desafiam o funcionamento habitual da instituição. O problema deixa de estar nas barreiras produzidas pela universidade e passa a ser localizado nos próprios estudantes.

A ideia de que *nem toda escrita cabe na lousa* funciona, neste estudo, como uma metáfora para os limites institucionais do reconhecimento. A lousa representa aquilo que a

universidade historicamente legitimou como forma correta de ensinar, aprender, comunicar e participar da vida acadêmica. Tudo aquilo que escapa a esse modelo tende a ser interpretado como inadequação, excesso ou incapacidade, produzindo um processo no qual determinados corpos e formas de existir permanecem continuamente submetidos à necessidade de justificar sua presença.

Essa lógica tornou-se particularmente visível durante a reunião ampliada. Em determinado momento, um docente afirmou que, em anos anteriores, estudantes com deficiência "não davam problema", enquanto atualmente os estudantes autistas seriam a principal dificuldade enfrentada pelo departamento. Ainda que apresentada como uma observação cotidiana, essa afirmação revela uma distinção importante: são reconhecidos como "bons estudantes com deficiência" aqueles que conseguem acompanhar as normas institucionais sem exigir transformações nas práticas pedagógicas, ao passo que estudantes cujas necessidades tornam visíveis os limites dessas práticas passam a ser percebidos como fonte de problemas.

Essa interpretação aproxima-se das discussões de Kentrou et al. (2024) e Timmons et al. (2024) sobre a lógica da "boa deficiência", segundo a qual o reconhecimento social permanece condicionado à capacidade de adaptar-se às expectativas previamente estabelecidas. Nessa perspectiva, estudantes que não questionam métodos de ensino, não solicitam adaptações e não modificam a rotina institucional tendem a ser mais facilmente aceitos. Quando a diferença exige reorganização do trabalho pedagógico, entretanto, ela deixa de ser compreendida como expressão legítima da diversidade humana e passa a ser tratada como obstáculo ao funcionamento da universidade.

Essa compreensão aproxima-se do modelo biomédico da deficiência, que localiza o problema no indivíduo e concentra as respostas na sua adaptação às estruturas existentes. Os Estudos da Deficiência propõe outra leitura ao situar as barreiras nas relações sociais,

políticas e institucionais que restringem a participação de determinados sujeitos (Barbosa & Barros, 2020; Lima, 2021). Sob essa perspectiva, a questão deixa de ser se estudantes autistas conseguem adaptar-se à universidade e passa a envolver a disposição institucional para rever práticas pedagógicas, formas de avaliação, modos de comunicação e concepções de aprendizagem que continuam sendo tomadas como universais.

Essa discussão também dialoga com Bock et al. (2020), ao sinalizar que o capacitismo não se manifesta apenas nas relações interpessoais, mas também atravessa currículos, políticas institucionais, grupos de pesquisa e ações de extensão. As autoras defendem que a presença de pessoas com deficiência nesses espaços não deve ser compreendida como política compensatória, mas como condição necessária para ampliar as formas de produção do conhecimento e transformar as estruturas universitárias.

Na mesma direção, Castro (2023) demonstra que o ingresso no ensino superior não garante, por si só, condições efetivas de permanência. A ausência de suporte adequado, a infantilização, a suspeita constante sobre o diagnóstico e a deslegitimação das necessidades de apoio fazem com que estudantes autistas permaneçam negociando, ao longo de toda a trajetória acadêmica, direitos que já deveriam estar assegurados. Permanecer na universidade, portanto, envolve muito mais do que acessar conteúdos curriculares; significa enfrentar estruturas que ainda operam segundo expectativas construídas para um estudante considerado padrão.

A presença de estudantes autistas no ensino superior convida a universidade a revisar os critérios que definem o que significa aprender, ensinar e produzir conhecimento. Isso implica reconhecer que diferentes formas de atenção, comunicação, participação e construção do saber não constituem desvios da norma acadêmica, mas expressões legítimas da diversidade humana.

Quando a universidade insiste em exigir que todos escrevam da mesma maneira na mesma lousa, ela restringe não apenas a participação de alguns estudantes, mas também as possibilidades de renovação do próprio conhecimento científico. Talvez o desafio colocado pela neurodiversidade não seja ensinar estudantes autistas a caberem na universidade, e sim ampliar a universidade para que nela possam caber diferentes maneiras de aprender, ensinar, pesquisar e existir.

Quando o aprender adoece: a saúde mental e o espaço-tempo Crip

As situações discutidas ao longo deste capítulo mostram que as barreiras enfrentadas por estudantes autistas no ensino superior ultrapassam as demandas pedagógicas e as adaptações acadêmicas. Elas alcançam a saúde mental, o sentimento de pertencimento e influenciam diretamente as condições de permanência na universidade.

Durante a primeira reunião, a estudante relatou o desejo de abandonar o curso enquanto tentava organizar, entre pausas e choro, as experiências vividas desde seu ingresso na universidade. Na semana seguinte, durante a reunião com os docentes, um dos encaminhamentos sugeridos foi que essa estudante buscasse acompanhamento psicológico. A recomendação direcionava a atenção para o sofrimento individual, enquanto as condições institucionais relacionadas a esse sofrimento permaneciam praticamente ausentes da discussão.

A experiência universitária envolve demandas constantes relacionadas à linguagem, às interações sociais, aos aspectos sensoriais, à organização do tempo e às formas de avaliação. Compreender figuras de linguagem, interpretar ironias, lidar com estímulos sensoriais intensos, participar de trabalhos em grupo, escrever sob pressão e responder a prazos inflexíveis fazem parte do cotidiano acadêmico. Quando essas exigências se somam à ausência de suporte institucional e a práticas capacitistas, produzem impactos importantes

sobre a saúde emocional e sobre o sentimento de pertencimento (Silva & Pavão, 2018; Oliveira et al., 2022; Leite, 2023; Kentrou et al., 2024).

Crises de ansiedade, esgotamento e outras manifestações de sofrimento precisam ser compreendidas considerando os contextos em que são produzidas. Muitas das reações interpretadas como descontrole individual podem corresponder ao acúmulo de experiências marcadas pela necessidade constante de adaptação, pela invalidação das próprias vivências e pelo esforço permanente para permanecer em um ambiente que pouco se reorganiza para acolher a diversidade. Nessas circunstâncias, torna-se fundamental que as instituições também assumam a responsabilidade pela construção de condições efetivas de acesso e permanência (Goffman, 2004; Gesser et al., 2020; Lima, 2021; Gesser et al., 2024).

Margaret Price (2024) amplia essa discussão ao propor a noção de espaço-tempo Crip. A autora questiona a organização dos ritmos acadêmicos e argumenta que a universidade foi construída a partir de expectativas de continuidade, previsibilidade e produtividade. Pessoas com deficiência, entretanto, frequentemente vivenciam outros tempos, marcados por pausas, reorganizações, oscilações e diferentes formas de participação. O conflito, portanto, não está apenas no corpo da pessoa com deficiência, mas também nas expectativas institucionais sobre como se deve aprender, produzir e permanecer na universidade.

Price (2024) também argumenta que, na lógica capacitista da academia, o acesso costuma ser tratado como exceção, enquanto corpos que necessitam de pausas, flexibilizações ou outros ritmos são percebidos como obstáculos ao funcionamento institucional. A consequência é aquilo que a autora denomina precariedade do acesso: a sensação constante de que pedir ajuda incomoda, de que expressar necessidades representa um privilégio e de que existir fora dos padrões estabelecidos exige negociação permanente. Viver na universidade passa a significar ajustar continuamente o próprio corpo e o próprio tempo a uma estrutura que raramente se modifica.

Estudos realizados por Cassidy et al. (2014) mostram que adultos autistas apresentam maior vulnerabilidade à ansiedade, depressão e ideação suicida quando inseridos em contextos marcados pela exclusão, pela invisibilidade institucional e pela ausência de suporte. Esses resultados reforçam que o sofrimento psíquico não pode ser compreendido como consequência inevitável do autismo, mas das condições em que a experiência universitária é vivida.

Ao longo das reuniões, tornou-se difícil separar o sofrimento das estudantes das condições institucionais nas quais ele era produzido. A questão não parecia estar relacionada à capacidade de aprender, mas ao custo de permanecer em uma universidade organizada para outros corpos, outros ritmos e outras formas de participação. Quando aprender exige negociar continuamente o direito de permanecer, justificar repetidamente as próprias necessidades e adaptar-se a estruturas que pouco se transformam, o sofrimento deixa de ser apenas uma questão individual e passa a fazer parte da própria experiência universitária.

Manifestações dissonantes e fissuras no discurso

Embora a maior parte das falas registradas durante a reunião tenha concentrado a atenção nas dificuldades atribuídas às estudantes autistas, não houve homogeneidade absoluta nas posições expressas. Alguns docentes permaneceram em silêncio durante grande parte do encontro e, entre aqueles que se manifestaram, também surgiram posicionamentos que destoavam do tom predominante da discussão.

Entre essas manifestações, destacou-se a fala de um professor que afirmou que "a gente precisa sair da zona de conforto" e que "manter o mesmo tipo de aula não dá mais". Em outro momento, lembrou que informações sobre estudantes com deficiência já estavam disponíveis no sistema institucional e poderiam ser consultadas pelos docentes. Ainda que

breve, sua intervenção deslocou o foco da discussão das supostas limitações das estudantes para a necessidade de rever práticas pedagógicas e formas de organização do ensino.

Essas falas, embora minoritária, indicam que o campo institucional não é homogêneo. Como discutem os Estudos da Deficiência, as instituições também constituem espaços de disputas e diferentes formas de compreender a deficiência, a acessibilidade e a inclusão (Diniz, 2007). Mesmo em contextos marcados pela predominância de discursos capacitistas, surgem posicionamentos que questionam práticas naturalizadas e apontam outras possibilidades de atuação.

Esses posicionamentos, entretanto, não chegaram a orientar os rumos da reunião. O debate permaneceu centrado, em grande medida, nas dificuldades atribuídas às estudantes autistas e não houve definição de encaminhamentos institucionais voltados à revisão das práticas pedagógicas ou da organização do curso.

Registrar essas dissonâncias contribui para uma análise mais cuidadosa da experiência vivida. Os resultados apresentados neste capítulo não decorrem da seleção de falas isoladas, mas do conjunto das interações observadas durante os encontros. Reconhecer a existência dessas fissuras não modifica a interpretação construída ao longo da análise, mas permite compreender que a universidade não é composta por um pensamento único. As mesmas instituições que reproduzem práticas capacitistas também abrigam sujeitos que as questionam e apontam possibilidades de mudança.

Enquanto pesquisadora e mulher autista presente naquele encontro, registrar essas falas também significou reconhecer que, mesmo em contextos marcados por tensões e sofrimento, existem brechas pelas quais outras formas de pensar a universidade podem começar a ser construídas.

A universidade e a dimensão macrossistêmica da exclusão

As situações analisadas durante as reuniões não podem ser compreendidas apenas como acontecimentos locais. Elas expressam modos historicamente construídos de organizar a educação superior, produzir normas acadêmicas e definir quem pode participar legitimamente da vida universitária (Silva, 2006; Orrú, 2022). Ao falar em dimensão macrossistêmica, refiro-me justamente aos processos históricos, políticos e institucionais que ultrapassam os episódios observados e orientam, de forma mais ampla, as práticas e expectativas presentes no cotidiano universitário.

Na universidade, os regimes de normalidade, produtividade e desempenho ocupam lugar central na definição dos percursos acadêmicos. A organização institucional foi estruturada a partir da expectativa de um estudante autônomo, racional, competitivo e capaz de responder de maneira contínua às exigências da formação. Esses referenciais estabelecem critérios, muitas vezes implícitos, sobre quem produz conhecimento, participa da vida universitária e tem sua presença reconhecida como legítima (Silva, 2006; Diniz, 2007; Orrú, 2022).

O capacitismo atravessa esse conjunto de relações ao orientar práticas pedagógicas, formas de avaliação, políticas de permanência e modos de compreender a deficiência no ensino superior. As reuniões analisadas exemplificam essa racionalidade ao deslocarem repetidamente o foco das práticas institucionais para as demandas apresentadas pelas estudantes, tornando menos visíveis as barreiras produzidas pela própria universidade.

Currículos rígidos, calendários lineares, prazos inflexíveis e avaliações classificatórias integram esse modo de organização universitária. Esses dispositivos regulam ritmos de aprendizagem, definem expectativas de desempenho e produzem referências sobre o que significa acompanhar satisfatoriamente a vida acadêmica (Ponce, 2016; Lorandi & Gesser,

2023). Ao estabelecerem um único ritmo como parâmetro de sucesso acadêmico, tornam menos visíveis outras formas de aprender, produzir conhecimento e participar da universidade. Sua permanência ao longo do tempo contribui para naturalizar critérios construídos historicamente, fazendo com que pareçam universais.

Pesquisas recentes mostram que, embora as políticas de inclusão tenham ampliado o acesso de estudantes com deficiência ao ensino superior, sua implementação cotidiana ainda encontra obstáculos importantes. A formação insuficiente do corpo docente, a sobrecarga dos núcleos de acessibilidade e a articulação limitada entre políticas de acesso e permanência dificultam a consolidação de práticas inclusivas (Oliveira et al., 2022; Reber et al., 2022). Assim, adaptações acabam sendo tratadas como respostas pontuais, em vez de integrarem uma política institucional voltada à acessibilidade.

Para estudantes autistas, essas condições assumem características particulares. Demandas relacionadas à comunicação, à interpretação de normas implícitas, à organização do tempo, à flexibilidade cognitiva e às experiências sensoriais entram em contato com uma universidade que ainda opera segundo parâmetros homogêneos de aprendizagem (Leite, 2023). O receio da estigmatização, a dificuldade em solicitar apoio e a invalidação recorrente das necessidades apresentadas contribuem para experiências marcadas por isolamento, ansiedade e desgaste.

As relações estabelecidas entre estudantes também participam dessa dinâmica. Expectativas normativas, estereótipos e barreiras atitudinais atravessam trabalhos em grupo, atividades coletivas e diferentes espaços de convivência, influenciando as possibilidades de pertencimento de estudantes autistas e com deficiência (Silva et al., 2023). As solicitações por adaptações podem passar a ser percebidas como obstáculos ao andamento das atividades, fortalecendo formas cotidianas de exclusão.

As reuniões analisadas funcionam, assim, como expressão localizada de uma racionalidade institucional muito mais ampla. O que apareceu nas discussões sobre adaptações, permanência e dificuldades docentes revela formas historicamente consolidadas de compreender quem pode aprender, ensinar, produzir conhecimento e pertencer à universidade.

Compreender essa dimensão macrossistêmica amplia a análise das experiências apresentadas neste capítulo. As dificuldades relatadas pelas estudantes deixam de ocupar o centro da explicação e passam a ser entendidas como parte de um modelo universitário construído em torno da linearidade, da produtividade e da padronização dos percursos acadêmicos. Discutir acessibilidade, portanto, ultrapassa a oferta de adaptações individuais. Implica questionar os próprios fundamentos sobre os quais a universidade organiza seus currículos, seus tempos, suas formas de avaliação e seus critérios de legitimidade. A transformação dessas estruturas deixa de ser um benefício destinado a alguns estudantes e passa a constituir condição para uma universidade efetivamente democrática.

Do reconhecimento à ação: os limites da resposta institucional

Apesar da intensidade das discussões e das tensões que atravessaram o encontro, a reunião foi encerrada sem a definição de encaminhamentos institucionais estruturados. À medida que o horário avançava, parte dos docentes demonstrava preocupação em retomar suas atividades acadêmicas, e a construção coletiva de estratégias para enfrentar as situações discutidas foi sendo gradualmente deixada em segundo plano.

Antes do encerramento, uma profissional do setor de acessibilidade solicitou a palavra e trouxe outra perspectiva para o debate. Em sua fala, destacou que garantir o acesso ao ensino superior envolve muito mais do que assegurar o ingresso de estudantes com

deficiência e estudantes autistas. Permanecer na universidade requer acolhimento, adaptações pedagógicas e o compromisso permanente da instituição com a acessibilidade.

A profissional também relatou que o setor recebe, com frequência, estudantes que procuram apoio em razão do sofrimento vivenciado durante a trajetória acadêmica. Situações de capacitismo, dificuldades de acesso, isolamento e esgotamento aparecem de forma recorrente nesses relatos e, em alguns casos, estão associadas ao desejo de abandonar o curso.

Sua intervenção trouxe para a reunião uma dimensão que permaneceu pouco explorada ao longo do debate: os efeitos institucionais das barreiras enfrentadas pelos estudantes. Ainda assim, essa mudança de perspectiva não foi acompanhada pela definição de ações coletivas ou pela revisão das práticas discutidas durante o encontro.

O encerramento da reunião ilustra uma questão recorrente nos debates sobre inclusão no ensino superior. O reconhecimento das dificuldades enfrentadas por estudantes autistas esteve presente em diferentes momentos da discussão; entretanto, esse reconhecimento não se converteu em medidas institucionais voltadas ao enfrentamento das barreiras identificadas. As situações permaneceram reconhecidas, enquanto as formas de resposta continuaram indefinidas.

Lorandi e Gesser (2023) chamam atenção para esse aspecto ao discutirem que o capacitismo institucional também se manifesta na dificuldade de transformar princípios de inclusão em práticas cotidianas. A existência de políticas, serviços especializados ou setores de acessibilidade representa um avanço importante, mas sua presença, por si só, não assegura mudanças nas relações pedagógicas nem na organização da vida universitária.

As reuniões analisadas mostram que a permanência de estudantes autistas depende de um compromisso que ultrapassa iniciativas individuais ou respostas pontuais. A acessibilidade passa a integrar o cotidiano universitário quando orienta práticas pedagógicas, formas de organização institucional e relações estabelecidas entre docentes, estudantes e

setores de apoio. Enquanto esse compromisso permanece restrito ao plano discursivo, estudantes continuam assumindo o peso de negociar, justificar e reivindicar condições básicas para permanecer na universidade.

Reflexividade e Posicionamento Crítico

A construção deste relato de experiência parte do reconhecimento de que quem pesquisa participa do processo de produção do conhecimento e das escolhas envolvidas na análise. Minha presença nas reuniões, a escuta das situações relatadas e a posterior elaboração dos registros ocorreram a partir de uma posição específica: participei desses encontros como psicóloga, estudante de mestrado e mulher autista. Reconhecer essa implicação tornou-se parte do percurso metodológico e exigiu um exercício contínuo de reflexividade sobre a forma como observei, interpretei e escrevi a experiência.

A reflexividade permitiu examinar minha própria participação no campo e considerar de que maneira minha trajetória e minha relação com o tema integram a construção da análise. A proximidade com as questões discutidas nas reuniões não foi tomada como impedimento à produção do conhecimento, mas como uma condição que precisava ser explicitada e examinada ao longo da pesquisa. Esse exercício envolveu retornar aos registros, confrontar minhas interpretações com o referencial teórico adotado e distinguir, sempre que possível, aquilo que foi observado durante os encontros das interpretações construídas posteriormente.

A abordagem qualitativa, orientada por princípios fenomenológicos contribuiu para a atenção à experiência tal como foi percebida e narrada pelos sujeitos envolvidos. A articulação entre essas referências permitiu considerar a relação entre experiência singular e processos institucionais mais amplos, mantendo a atenção às condições em que os acontecimentos foram produzidos.

Esse posicionamento também orientou os cuidados éticos adotados na escrita. A preservação das identidades dos participantes, o respeito às experiências compartilhadas e a recusa em individualizar responsabilidades foram considerados durante todo o processo de análise. O interesse esteve voltado às práticas, aos discursos e às formas de organização institucional presentes nas situações observadas, buscando analisar como determinadas concepções de deficiência e acessibilidade participam das relações estabelecidas no ambiente universitário.

A reflexividade, portanto, integrou a construção metodológica deste estudo e acompanhou as diferentes etapas de elaboração do relato. Reconhecer minha implicação não elimina os limites da análise nem pretende produzir uma interpretação definitiva sobre os acontecimentos. Permite explicitar o lugar a partir do qual esta pesquisa foi construída e assumir que as escolhas realizadas na escuta, na interpretação e na escrita fazem parte do próprio processo de produção do conhecimento.

Quadro 1

Síntese analítica da experiência investigada

Eixo analítico	Situações observadas	Efeitos identificados	Implicações institucionais
Estigma e desqualificação social	Infantilização, questionamento da capacidade intelectual e isolamento social das estudantes	Fragilização do pertencimento acadêmico	Necessidade de formação anticapacitista e enfrentamento das barreiras atitudinais
Invalidação diagnóstica	Questionamento da legitimidade do diagnóstico e das demandas de acessibilidade	Deslegitimação da experiência autista e desgaste emocional	Reconhecimento institucional das deficiências não aparentes
Fadiga de acesso	Necessidade contínua de justificar adaptações e reivindicar direitos	Sobrecarga emocional, exaustão e risco de evasão	Compartilhamento da responsabilidade pela acessibilidade entre toda a comunidade acadêmica

Resistência às adaptações pedagógicas	Dificuldade de flexibilização metodológica e avaliativa	Restrição da participação acadêmica plena	Formação docente continuada e revisão das práticas pedagógicas
Saúde mental e pertencimento	Relatos de sofrimento, isolamento e intenção de desistência do curso	Precarização da permanência universitária	Desenvolvimento de redes institucionais de suporte e acolhimento
Limites da inclusão formal	Reconhecimento das dificuldades sem encaminhamentos estruturados	Manutenção das barreiras institucionais	Conversão de políticas inclusivas em ações concretas e monitoráveis
Possibilidades de transformação	Falas dissonantes e atuação do setor de acessibilidade	Produção de fissuras nas narrativas capacitistas dominantes	Fortalecimento de culturas institucionais inclusivas e participativas

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos registros de campo e da análise desenvolvida neste estudo.

Considerações finais

*Minha deficiência é invisível,
mas eu não.*

– Camilla Monteiro-Santos

Frases como “O problema maior são os alunos autistas”; “Ela se alterou do nada”; “Eles precisam nos lembrar de suas adaptações”; “Nunca tivemos problemas com outras pessoas com deficiência”; “Comportamentos difíceis”; “Comunicação difícil” surgem revestidas de preocupação pedagógica, mas carregam em si o peso do capacitismo. São expressões que negam subjetividades, desautorizam existências e revelam como a universidade ainda interpreta a presença de pessoas com deficiência, sobretudo de estudantes autistas.

Este capítulo analisou uma experiência vivida no contexto de uma universidade pública federal, envolvendo estudantes autistas, docentes e o setor responsável pela acessibilidade. A partir de uma abordagem qualitativa orientada por princípios fenomenológicos buscou-se compreender como práticas, discursos e modos de organização

institucional influenciam as condições de permanência de estudantes autistas no ensino superior.

Ao longo deste relato, buscou-se discutir a experiência de uma reunião que, em vez de se constituir como espaço de escuta e construção coletiva, revelou-se como um espaço em que determinadas formas de aprender, comunicar e existir continuavam sendo tomadas como referência para todos os estudantes. A reunião explicitou a lógica do corpo-problema, na qual o estudante autista é convocado a justificar sua permanência, traduzir seus modos de ser e, em muitos casos, silenciar para evitar conflitos. Nesse processo, tornaram-se visíveis diferentes manifestações do capacitismo institucional, presentes na estigmatização dos corpos autísticos, na invalidação de diagnósticos, na naturalização da fadiga de acesso e nos impactos produzidos sobre a saúde mental desses estudantes.

Como apontam Leite (2023), a ausência de suporte educacional adequado pode produzir ansiedade, baixa autoestima, isolamento e, em alguns casos, evasão acadêmica. Essas experiências não correspondem a efeitos do autismo em si, mas às consequências de ambientes institucionais pouco preparados para acolher a diversidade humana (Kentrou et al., 2024). Os conceitos de estigma, invalidação diagnóstica, fadiga de acesso e espaço-tempo Crip mostraram-se fundamentais para compreender essas experiências. Em conjunto, evidenciam que permanecer na universidade envolve muito mais do que ocupar uma sala de aula; envolve reconhecimento, pertencimento e condições efetivas de participação.

Quando adaptações são tratadas como exceção ou como concessão, a universidade reforça a expectativa de que estudantes autistas ajustem seus corpos e modos de aprender às normas institucionais. O tempo acadêmico permanece rígido, produtivista e linear, com pouca abertura para pausas, crises, silêncios e outras formas de vivenciar o processo de aprendizagem. Corpos-mentes neurodivergentes organizam-se segundo outras temporalidades, nas quais pausas, descompassos e reorganizações também produzem

conhecimento e experiência (Diniz, 2007; Price, 2024). O desafio, portanto, não está nos corpos que escapam à lógica da produtividade linear, mas nas estruturas institucionais que continuam organizadas a partir de um modelo único de corpo, tempo e desempenho.

Ao mesmo tempo, as análises realizadas também mostraram que a universidade não constitui um espaço homogêneo. Ao longo das reuniões, surgiram posicionamentos que questionavam práticas naturalizadas e defendiam a responsabilidade institucional pela permanência estudantil. Embora essas vozes não tenham produzido mudanças imediatas, evidenciam que a universidade também é um campo de disputas, no qual diferentes concepções de deficiência, inclusão e acessibilidade coexistem e tensionam as formas tradicionais de organização acadêmica.

Os efeitos dessas dinâmicas ultrapassam os estudantes autistas diretamente envolvidos. Eles incidem sobre o processo formativo de todos os estudantes presentes nesses espaços. Quando o capacitismo é naturalizado no cotidiano universitário, passa a compor o currículo oculto da formação profissional. Estudantes que observam, reproduzem ou silenciam diante dessas práticas aprendem, ainda que de forma implícita, quais corpos são considerados legítimos e quais são tratados como problema.

Essas dinâmicas também atravessam a formação dos futuros profissionais. A universidade participa da construção de psicólogos, professores, médicos, assistentes sociais, engenheiros, advogados e tantos outros trabalhadores que atuarão em diferentes contextos sociais. Quando o capacitismo é naturalizado durante esse percurso formativo, aumenta a probabilidade de sua reprodução nas práticas profissionais e institucionais.

A forma como a universidade responde à presença de estudantes autistas influencia tanto suas possibilidades de permanência quanto a construção de imaginários profissionais sobre deficiência, acessibilidade e diversidade. Quando a inclusão permanece associada à excepcionalidade ou ao esforço individual, limitam-se as possibilidades de construção de

práticas éticas comprometidas com a justiça social e com o reconhecimento da diversidade humana.

Voltar o olhar para a universidade torna-se, portanto, urgente. Construir acessibilidade exige rever práticas pedagógicas, tempos acadêmicos, relações institucionais e formas de escuta. Exige compreender que a permanência não depende exclusivamente da capacidade dos estudantes de se adaptarem às exigências institucionais, mas das condições concretas que a própria universidade produz para que diferentes corpos, ritmos e formas de existir possam participar da vida acadêmica.

Talvez o maior desafio esteja em permitir que a universidade aprenda a se transformar diante da diversidade que já habita seus corredores. A presença de estudantes autistas não inaugura essa diversidade; ela torna visíveis estruturas, práticas e modos de funcionamento que ainda precisam ser continuamente revistos.

E assim este relato se encerra, retomando a pergunta que atravessou toda a experiência narrada e que continua dirigida às instituições de ensino superior: Eu sou um problema para você?

Nota neurodivergente da autora: Eu realmente sou um problema para universidade?

Escrevi este relato como quem escreve na pele. Fui tatuando em mim tudo o que ouvi nas duas reuniões, sangrando, limpando a pele e cuidando para que cicatrizasse sem inflamar. Permiti-me transbordar nestas páginas, porque algumas experiências chegam primeiro ao corpo e a teoria vem depois, oferecendo palavras para aquilo que a pele já havia reconhecido.

Ouvir de um profissional da universidade que um dos maiores problemas enfrentados atualmente são os autistas não afeta somente seus alunos. Afeta também a mim, minha colega autista que estava presente, meus pares e as pessoas que estavam ali tentando discutir formas de tornar o processo universitário mais acessível e menos adoecedor. Naquele momento, eu

era uma estudante autista ouvindo que pessoas como eu representavam um problema para a instituição.

Encontrar uma estudante autista que acabara de ingressar na universidade e já enfrentava tantas dores apenas por ser quem é me fez pensar sobre aquilo que tantas vezes afirmamos a respeito da universidade: que ela é plural, diversa e democrática. Para quem ela consegue ser tudo isso? Quem pode ocupar seus espaços plenamente sem precisar justificar sua presença, explicar repetidas vezes suas necessidades ou provar que merece permanecer? Talvez a pergunta sobre quem é o problema comece justamente aí, quando alguns corpos conseguem simplesmente habitar a universidade enquanto outros precisam negociar as condições mínimas para fazer parte dela.

Durante as reuniões, houve momentos em que permaneci em silêncio. Meu silêncio, porém, estava cheio. Eu escutava enquanto meu corpo reconhecia muitas daquelas experiências. Reconhecia frases, gestos, incômodos e formas de responsabilização que ultrapassavam a história daquela estudante e alcançavam outras pessoas autistas que diariamente tentam encontrar algum lugar possível dentro da universidade.

Talvez escrever esta nota seja uma forma de não deixar esse silêncio terminar naquela sala. Se a universidade consegue nomear os autistas como um de seus problemas, cabe perguntar o que essa afirmação diz sobre a própria universidade. O que acontece quando corpos que precisam de outros tempos, outras formas de comunicação, adaptações e diferentes modos de participação entram em uma instituição organizada a partir de um modelo específico de estudante? Quem passa a ser considerado inadequado quando a estrutura permanece intocada? Quantos corpos precisam se dobrar para que a universidade continue afirmando que suas portas estão abertas para todos?

Referências bibliográficas

- Akotirene, C. (2019). *Interseccionalidade*. Pólen.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Andrade, R. B. de. (2022). *Estereótipos e preconceito contra pessoas com transtorno do espectro autista* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Sergipe).
- Barbosa, L., & Barros, A. P. N. (2020). Os estudos sobre deficiência informando a política pública: A experiência da Universidade de Brasília na construção do modelo único de avaliação da deficiência. In M. Gesser, P. Block, & A. G. de Mello (Eds.), *Estudos da deficiência: Anticapacitismo e emancipação social* (pp. 37–53). CRV.
- Bock, G. L. K., Silva, S. C. da, Gomes, D. M., & Beche, R. C. E. (2020). Estudos da deficiência na educação: Reflexões sobre o capacitismo no ensino superior. In M. Gesser, P. Block, & A. G. de Mello (Eds.), *Estudos da deficiência: Anticapacitismo e emancipação social* (pp. 211–225). CRV.
- Bumgardner, K. (2023). *Ableism in education: Professor perpetuation of disability discrimination through accommodation non-compliance* (Senior thesis, Scripps College). https://scholarship.claremont.edu/scripps_theses/2184
- Campbell, F. K. (2009). *Contours of ableism: The production of disability and abledness*. Palgrave Macmillan.
- Cassidy, S., et al. (2014). Suicidal ideation and suicide plans or attempts in adults with Asperger's syndrome attending a specialist diagnostic clinic: A clinical cohort study. *The Lancet Psychiatry*, 1(2), 142–147. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(14\)70248-2](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(14)70248-2)
- Castro, L. G. de F. (2023). *Mas você não tem cara de autista: Relato autobiográfico, diagnóstico tardio e campo dêitico* (Tese de doutorado, Universidade Federal de Sergipe).

- Collins, P. H. (2022). *Interseccionalidade* (R. G. Costa, Trad.). Boitempo. (Obra original publicada em 2019)
- Diniz, D. (2007). *O que é deficiência*. Brasiliense.
- Eliassen, A. H. (2024). Stigma, stereotypes, and self-disclosure: Disability and empowerment in older adults on the autism spectrum. *The Gerontologist*, 65(2).
<https://doi.org/10.1093/geront/gnae182>
- Gesser, M., Block, P., & Mello, A. G. de. (2020). Estudos da deficiência: Interseccionalidade, antipacitismo e emancipação social. In M. Gesser, P. Block, & A. G. de Mello (Eds.), *Estudos da deficiência: Antipacitismo e emancipação social* (pp. 17–29). CRV.
- Gesser, M., Costa, L. M. de L., & Luiz, K. G. (2024). O encontro com os estudos feministas da deficiência e a produção de narrativas insurgentes. *Revista Psicologia Política*, 24, 1–19.
- Gesser, M., Aydos, V., Block, P., & Silva, P. X. da. (2024). Ableism in educational trajectories and the production of access fatigue. *Educação & Realidade*, 49.
<https://doi.org/10.1590/2175-6236141797vs01>
- Goffman, E. (2004). *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (4ª ed.). LTC.
- Hillier, A., et al. (2020). LGBTQ+ and autism spectrum disorder: Experiences and challenges. *International Journal of Transgender Health*, 21(1), 98–110.
<https://doi.org/10.1080/15532739.2019.1594484>
- Kentrou, V., et al. (2024). Perceived misdiagnosis of psychiatric conditions in autistic adults. *eClinicalMedicine*, 71, 102586. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2024.102586>

- Leite, L. P. (2023). *Transtorno do espectro autista: Guia de orientações para as instituições de ensino superior* (2ª ed.). Coordenadoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade.
- Lima, A. L. de S. (2021). Capacitismo e eugenia na educação brasileira: Uma reflexão a partir de aproximações epistemológicas. *Revista PHILIA: Filosofia, Literatura & Arte*, 3(1), 2–20.
- Lovelace, T. S., Comis, M. P., Tabb, J. M., & Oshokoya, O. E. (2022). Missing from the narrative: A seven-decade scoping review of the inclusion of Black autistic women and girls in autism research. *Behavior Analysis in Practice*, 15(4), 1093–1105.
<https://doi.org/10.1007/s40617-021-00654-9>
- Lorandi, J. M., & Gesser, M. (2023). A produção científica sobre o capacitismo no ensino superior: Uma revisão integrativa da literatura. *Revista Educação Especial*, 36.
<https://doi.org/10.5902/1984686X68635>
- Martins, J., Boemer, M. R., & Ferraz, C. A. (1990). A fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa: Algumas considerações. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 24(1), 139–147. <https://doi.org/10.1590/S0080-62341990000100017>
- Mussi, R. F. de F., Flores, F. F., & Almeida, C. B. de. (2021). Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Práxis Educacional*, 17(48), 1–18. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>
- Oliveira, A. F. T. de M., Santiago, C. B. S., & Teixeira, R. A. G. (2022). Educação inclusiva na universidade: Perspectivas de formação de um estudante com transtorno do espectro autista. *Educação e Pesquisa*, 48. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248238947>

- Orrú, S. E. (2022). “Não queremos inclusivismos”: Um ensaio (des)inspirado no discurso do Ministro da Educação brasileira. *Educação e Filosofia*, 36(77), 1037–1074.
<https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v36n77a2022-63340>
- Ponce, B. J. (2016). O tempo no mundo contemporâneo: O tempo escolar e a justiça curricular. *Educação & Realidade*, 41(4), 1141–1160. <https://doi.org/10.1590/2175-623660533>
- Price, M. (2024). *Crip spacetime: Stories, politics, and practices*. Duke University Press.
- Reber, L., Kretschmer, J. M., James, T. G., DeShong, G. L., Parker, S., & Meade, M. A. (2022). Ableism and contours of the attitudinal environment as identified by adults with long-term physical disabilities: A qualitative study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(12), 7469.
<https://doi.org/10.3390/ijerph19127469>
- Silva, L. M. da. (2006). O estranhamento causado pela deficiência: Preconceito e experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 424–434. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300004>
- Silva, M. C. da, & Pavão, S. M. de O. (2018). (Im)possibilidades das adaptações curriculares na educação superior. *Revista e-Curriculum*, 16(3), 621–647.
<https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i3p621-647>
- Silva, J. C. da, Silva, A. M. de S., & Maia, L. M. (2023). Capacitismo no ensino superior sob a perspectiva de estudantes: Revisão sistemática. *Psicologia e Saber Social*, 12(1), 372–402. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/psi-sabersocial/article/view/89204>
- Taboas, A., Doepke, K., & Zimmerman, C. (2023). Preferences for identity-first versus person-first language in a US sample of autism stakeholders. *Autism*, 27(2), 565–570.
<https://doi.org/10.1177/13623613221130845>

Teixeira-Machado, L. (2025). Stigma, ableism and social identity: Whose disability?

Advances in Social Sciences Research Journal, 12(10), 196–202.

<https://doi.org/10.14738/assrj.1210.19447>

Timmons, S., McGinnity, F., & Carroll, E. (2024). Ableism differs by disability, gender and social context: Evidence from vignette experiments. *British Journal of Social*

Psychology, 63(2), 637–657. <https://doi.org/10.1111/bjso.12696>

Urbaniak, K., & D'Amico, M. (2025). Autistic Students' Experiences of Access: Navigating University in Canada. *Canadian Journal of Disability Studies*, 14(3), 268–302.

<https://doi.org/10.15353/cjds.v14i3.1286>

(IN)Conclusões Finais: *Minha pele agora escrita*

*eu caí em pleno asfalto e sobrevivi
eu sou um anjo decaído.
eu me olhei e minha pele estava pelo avesso
meu coração infinito*

Anjo decaído – Ilus²⁵

Foram dois anos e alguns meses durante os quais a leitura e a escrita caminharam comigo, moldando este percurso e me conduzindo, pouco a pouco, à compreensão de que talvez não exista uma conclusão final. O que talvez exista seja uma porta aberta e o desejo de continuar atravessando-a, aprofundando perguntas, reorganizando caminhos e reconhecendo que meu corpo-pesquisadora produzia conhecimento muito antes de ser legitimado pela universidade.

Durante muito tempo esse corpo permaneceu silencioso, quase empoeirado e esquecido em algum canto da memória. Foi preciso parar e olhar para minha própria trajetória e reconhecer que ali já existiam memórias, estudos, perguntas e pesquisa. Meu fazer pesquisadora não começou com o ingresso no mestrado. Ele foi sendo construído muito antes, nas escutas clínicas, nas instituições por onde passei, nas conversas com familiares, nas inquietações despertadas ao acompanhar pacientes, amigos e meus pares autistas tentando existir em uma sociedade que insiste em normalizar corpos e modos de viver. Somente ao olhar para trás compreendi que já pesquisava muito antes de me reconhecer como pesquisadora.

A escrita desta dissertação acompanhou um corpo não linear, marcado por interrupções, crises, reorganizações e diferentes ritmos de permanência. Em muitos momentos, o tempo da pesquisa entrou em conflito com o tempo institucional, orientado pela

²⁵ Ilus é pessoa não binária, autista, cantora, compositora e artista multidisciplinar brasileira. Doutora em Geofísica Espacial e com formação em canto lírico, administradora do Instituto Adultos no Espectro

produtividade contínua, pelo desempenho e pela aceleração. Permanecer no ensino superior, para pessoas com deficiência e/ou neurodivergentes, significa recalcular percursos, negociar limites e administrar desgastes que raramente encontram reconhecimento nas estruturas acadêmicas.

Ao longo deste estudo, busquei compreender as experiências de mulheres autistas no ensino superior a partir das relações entre capacitismo, saúde mental, pertencimento acadêmico e interseccionalidade. As análises desenvolvidas indicaram que discutir a permanência universitária exige mudar o foco dos indivíduos para as estruturas institucionais, pedagógicas e sociais que regulam quem pode permanecer, produzir conhecimento e ser reconhecido como sujeito legítimo na universidade.

O diálogo entre a literatura científica e a experiência institucional analisada permitiu analisar que um dos principais obstáculos à permanência universitária dessas mulheres não está em seus corpos, mas na persistência de estruturas acadêmicas organizadas segundo expectativas homogêneas de aprendizagem, produtividade e participação. Entre mulheres autistas, essas experiências assumem características particulares relacionadas à invisibilização diagnóstica, à deslegitimação de suas demandas e às exigências sociais de adaptação associadas ao gênero. Permanecer na universidade passa a envolver custos emocionais elevados, marcados pela hipervigilância, pela exaustão, pela ansiedade e pela necessidade constante de negociar o próprio direito de existir naquele espaço.

Os resultados desta pesquisa também indicam que o acesso ao ensino superior, por si só, não garante inclusão. Permanecer envolve transformações institucionais que ultrapassam adaptações pontuais. Exige rever tempos acadêmicos, práticas pedagógicas, formas de avaliação, relações institucionais e políticas de permanência. Uma universidade acessível não se constrói apenas pela oferta de recursos técnicos, mas pela disposição de transformar estruturas que continuam produzindo exclusões.

Embora esta pesquisa tenha identificado diferentes formas de violência institucional, ela também acompanhou movimentos de resistência produzidos pelas próprias estudantes autistas. A criação do Coletivo de Autistas da Universidade Federal de Sergipe demonstra que experiências de exclusão também podem produzir organização política, redes de apoio e novos modos de ocupar a universidade.

Este estudo apresenta limites que precisam ser considerados. A escassez de estudos com perspectiva interseccional restringe possibilidades de comparação e reforça a necessidade de ampliar investigações sobre mulheres autistas em diferentes contextos sociais e educacionais. Permanecem ainda pouco visíveis as trajetórias de mulheres autistas que sequer conseguem acessar o ensino superior, realidade que demanda novos estudos e amplia o horizonte das questões que esta pesquisa não foi capaz de responder.

Como desdobramento desta dissertação, iniciou-se a construção da Escala de Avaliação de Mulheres Autistas no Ensino Superior, instrumento que continuará em desenvolvimento após a conclusão deste trabalho. As próximas etapas envolverão a avaliação por pesquisadoras e especialistas neurodivergentes, seguida dos procedimentos de validação e aplicação junto a estudantes autistas da Universidade Federal de Sergipe. Espera-se que esse instrumento contribua para ampliar a produção de conhecimento sobre permanência universitária e fortaleça pesquisas comprometidas com a escuta das próprias mulheres autistas.

Durante a escrita deste estudo também compreendi algo sobre mim e sobre a forma como construo conhecimento. Descobri que sou uma escrevedora de histórias e que é por meio delas que encontro sentido em fazer ciência. Escrevo porque acredito que histórias carregam experiências, preservam memórias e produzem conhecimento quando são tratadas com rigor, responsabilidade e compromisso ético. Escrevo para que circulem, encontrem outras pessoas e façam emergir vozes que, por muito tempo, permaneceram silenciadas.

Talvez por isso esta pesquisa tenha se constituído como um espaço de escuta, onde as experiências de mulheres autistas puderam encontrar palavras, reconhecimento e lugar.

Esta dissertação encerra um ciclo e, ao mesmo tempo, mantém abertas muitas das perguntas que a fizeram nascer. As reflexões desenvolvidas ao longo destas páginas não se esgotam com a defesa deste trabalho, porque, enquanto ele era escrito, outras mulheres autistas continuavam ocupando salas de aula, laboratórios, coletivos, pesquisas e corredores universitários, produzindo conhecimento e construindo diferentes formas de permanência. Espero que este estudo contribua para ampliar a visibilidade dessas experiências e fortaleça o compromisso das universidades com práticas mais acessíveis, capazes de reconhecer diferentes modos de aprender, ensinar, pesquisar e existir. A transformação da universidade depende da disposição para rever as estruturas que ainda regulam quem pode pertencer, produzir conhecimento e ser reconhecido como sujeito legítimo no espaço acadêmico.

Referências Bibliográficas

- Akotirene, C. (2019). *Interseccionalidade*. Pólen.
- Anderson, J., Goodall, H., & Trahar, S. (2020). Women in powerful conversation: Collaborative autoethnography and academia. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 33(4), 393–403.
<https://doi.org/10.1080/09518398.2019.1671632>
- Anzaldúa, G. (2021). *A vulva é uma ferida aberta & outros ensaios* (T. Nascimento, Trad.). A Bolha Editora.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5* (5ª ed.; M. I. C. Nascimento et al., Trans.). Artmed.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley. RT
- Andrade, R. B. de. (2022). *Estereótipos e preconceito contra pessoas com transtorno do espectro autista* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Sergipe).
- Bailey, M., & Mobley, I. A. (2018). Work in the intersections: A Black feminist disability framework. *Gender & Society*, 33(1), 19–40.
<https://doi.org/10.1177/0891243218801523>
- Barnes, C. (2009). Un chiste “malo”: ¿Rehabilitar a las personas con discapacidad en una sociedad que discapacita? In P. Brogna (Ed.), *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 101–122). Fondo de Cultura Económica.
- Bottema-Beutel, K., et al. (2023). Anti-ableism and scientific accuracy in autism research: A false dichotomy. *Frontiers in Psychiatry*, 14.
<https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1244451>

- Bailey, M., & Mobley, I. A. (2019). Work in the intersections: A Black feminist disability framework. *Gender & Society*, 33(1), 19–40.
<https://doi.org/10.1177/0891243218801523>
- Butler, J. (2003). *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade* (22ª ed.). Civilização Brasileira.
- Cassidy, S., et al. (2014). Suicidal ideation and suicide plans or attempts in adults with Asperger's syndrome attending a specialist diagnostic clinic: A clinical cohort study. *The Lancet Psychiatry*, 1(2), 142–147. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(14\)70248-2](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(14)70248-2)
- Castro, L. G. F. de. (2023). *Mas você não tem cara de autista: Relato autobiográfico, diagnóstico tardio e campo dêitico* (Tese de doutorado, Universidade Federal de Sergipe).
- Childress, R. (2023). Exploring the experiences of Black college women with autism. *Pepperdine Journal of Communication Research*, 11, 35–53.
- Crawley, S. L. (2012). Autoethnography as feminist self-interview. In J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti, & K. D. McKinney (Eds.), *The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft* (2nd ed., pp. 143–160). SAGE.
- Collins, P. H. (2022). *Interseccionalidade* (R. G. Costa, Trad.). Boitempo. (Obra original publicada em 2019)
- Diniz, D. (2007). *O que é deficiência*. Brasiliense.
- Del Monde, R. (2023). *Todo autista cresce* [Curso livre]. Todo Autista Cresce.
- Formiga, G. C. B., Feldens, D. G., & Arditti, R. G. (2023). Feminismos interseccionais: Problematizando o sujeito do feminismo. *Revista Brasileira de Educação*, 28.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280086>

- Garland-Thomson, R. (2002). Integrating disability, transforming feminist theory. *NWSA Journal*, 14(3), 1–32.
- Garland-Thomson, R. (2005). Feminist disability studies. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30(2), 1557–1587. <https://doi.org/10.1086/423352>
- Garland-Thomson, R. (2011). Misfits: A feminist materialist disability concept. *Hypatia*, 26(3), 591–609. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2011.01206.x>
- Garland-Thomson, R. (2017). *Extraordinary bodies: Figuring physical disability in American culture and literature* (2nd ed.). Columbia University Press.
- Gesser, M. & Moraes, M. Psicologia e o estudo da deficiência. In M. Moraes, M. Gesser, & N. Kaufman (Orgs.), *Psicologia e estudos da deficiência* (1ª ed.). Via Verita.
- Gesser, M., Costa, L. M. de L., & Luiz, K. G. (2024). O encontro com os estudos feministas da deficiência e a produção de narrativas insurgentes. *Revista Psicologia Política*, 24, 1–19.
- Gesser, M., Block, P., & Mello, A. G. de. (2020). Estudos da deficiência: Interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In M. Gesser, P. Block, & A. G. de Mello (Eds.), *Estudos da deficiência: Anticapacitismo e emancipação social* (pp. 17–29). CRV.
- Gesser, M., Nuernberg, A. H., & Toneli, M. J. F. (2012). A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. *Psicologia & Sociedade*, 24(3), 557–566. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000300009>
- Gesser, M. (2025). Modelos de compreensão da deficiência e suas implicações na atuação profissional em psicologia. In M. Moraes, M. Gesser, & N. Kaufman (Orgs.), *Psicologia e estudos da deficiência* (1ª ed.). Via Verita.
- Goffman, E. (2004). *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (4ª ed.). LTC.

Goodley, D. (2014). *Dis/ability studies: Theorising disablism and ableism*. Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9780203366974>

Harper-Nichols, M. (2023). Breaking me down and lifting me up: An autoethnography of being a Black autistic woman online. *Ought: The Journal of Autistic Culture*, 4(2).

Hatsmura, M., & Vieira, A. A. S. (2023). Identidade de gênero e orientação sexual: Uma visita à literatura. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 9(5), 1038–1052.

Hernandez, D. (2021). *Students with disabilities and identity development: Higher education, ableism, meritocracy, and meaning making* (Doctoral dissertation, University of Southern California).

Hillier, A., et al. (2020). LGBTQ+ and autism spectrum disorder: Experiences and challenges. *International Journal of Transgender Health*, 21(1), 98–110.

<https://doi.org/10.1080/15532739.2019.1594484>

Hull, L., et al. (2017). “Putting on my best normal”: Social camouflaging in adults with autism spectrum conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(8), 2519–2534. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3166-5>

IBGE. (2025). *Censo Demográfico 2022: Pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista no Brasil*. Agência IBGE Notícias.

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43464-censo-2022-identifica-2-4-milhoes-de-pessoas-diagnosticadas-com-autismo-no-brasil>

Kastrup, V., & Pozzana, L. (2020). Encontros com a deficiência na universidade: deslocando o capacitismo em oficinas de formação inventiva. *Mnemosine*, 16(1), 33–52. <https://doi.org/10.12957/mnemosine.2020.52679>

- Kentrou, V., et al. (2024). Perceived misdiagnosis of psychiatric conditions in autistic adults. *eClinicalMedicine*, 71. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2024.102586>
- Kölves, K., et al. (2021). Assessment of suicidal behaviors among individuals with autism spectrum disorder in Denmark. *JAMA Network Open*, 4(1).
<https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.33565>
- Lapadat, J. C. (2017). Ethics in autoethnography and collaborative autoethnography. *Qualitative Inquiry*, 23(8), 589–603. <https://doi.org/10.1177/1077800417704462>
- Leite, L. P. (2023). *Transtorno do espectro autista: Guia de orientações para as instituições de ensino superior* (2ª ed.). Coordenadoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade.
- Lewis, C. J., & Arday, J. (2023). We'll see things they'll never see: Sociological reflections on race, neurodiversity and higher education. *The Sociological Review*, 71(6), 1299–1321. <https://doi.org/10.1177/00380261231184357>
- Lierman, A. (2024). *The struggle you can't see*. Open Book Publishers.
- Lima, A. L. de S. (2021). Capacitismo e eugenia na educação brasileira: Uma reflexão a partir de aproximações epistemológicas. *Revista PHILIA: Filosofia, Literatura & Arte*, 3(1), 2–20.
- Loomes, R., Hull, L., & Mandy, W. P. L. (2017). What is the male-to-female ratio in autism spectrum disorder? A systematic review and meta-analysis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(6), 466–474.
<https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.03.013>
- Lorandi, J. M., & Gesser, M. (2023). A produção científica sobre o capacitismo no ensino superior: Uma revisão integrativa de literatura. *Revista Educação Especial*, 36.
<https://doi.org/10.5902/1984686X68635>

- Lord, C., et al. (2018). Autism spectrum disorder. *The Lancet*, 392(10146), 508–520.
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31129-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31129-2)
- Loreto, L. C. (2021). *Capacitismo: O que é isso?* Independently Published.
- Lourau, J., & Vasconcellos, M. S. (2022). Capacitismo estrutural interseccional: Uma análise crítica da mobilidade para pessoas com deficiência física em Salvador. *Revista Diálogos Possíveis*, 21(1).
- Mallipeddi, N. V., & VanDaalen, R. A. (2022). Intersectionality within critical autism studies: A narrative review. *Autism in Adulthood*, 4(4), 281–289.
<https://doi.org/10.1089/aut.2021.0014>
- Mello, A. G., & Nuernberg, A. H. (2012). Gênero e de^ciência: interseções e perspectivas. *Revista Estudos Feministas*, 20(3), 635-655. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2012000300003>
- Merleau-Ponty, M. (2018). *Fenomenologia da percepção* (C. A. R. de Moura, Trad.; 5ª ed.). Editora WMF Martins Fontes.
- Nascimento, D. R. S. (2020). Androcentrismo: A construção da dominação cultural masculina. *Revista Científica Cognitions*. <https://doi.org/10.38087/2595.8801.09>
- Nicolau, G., & Assis, P. de. (2023). A descolonização do autismo a partir do protagonismo autista. *Revista Mundaú*, 13. <https://doi.org/10.28998/rm.2023.n13.14020>
- Nicolau, G. C. O. (2025). *Autistar o mundo: A construção de uma narrativa decolonial para o autismo a partir dos estudos da deficiência e da neurodiversidade* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina).
- Oliveira, A. F. T. de M., Santiago, C. B. S., & Teixeira, R. A. G. (2022). Educação inclusiva na universidade: Perspectivas de formação de um estudante com transtorno do espectro autista. *Educação e Pesquisa*, 48. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248238947>

- Orrú, S. E. (2024). *O autismo em meninas e mulheres: Diferença e interseccionalidade*. Vozes.
- Orrú, S. E. (2022). “Não queremos inclusivismos”: um ensaio (des)inspirado no discurso do Ministro da Educação brasileira. *Educação e Filosofia*, 36(77), 1037–1074.
<https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v36n77a2022-63340>
- Ortega, F. (2009). Deficiência, autismo e neurodiversidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(1), 67–77. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000100012>
- Price, M. (2024). *Crip spacetime: Stories, politics, and practices*. Duke University Press.
- Reber, L., Kretschmer, J. M., James, T. G., DeShong, G. L., Parker, S., & Meade, M. A. (2022). Ableism and contours of the attitudinal environment as identified by adults with long-term physical disabilities: A qualitative study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(12).
<https://doi.org/10.3390/ijerph19127469>
- Rios, C. (2017). “Nada sobre nós, sem nós”? O corpo na construção do autista como sujeito social e político. *Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)*, (25), 215–240.
<https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2017.25.11.a>
- Silva, L. M. da. (2006). O estranhamento causado pela deficiência: Preconceito e experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 424–434.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300004>
- Silva, M., & Mulick, J. A. (2009). Diagnosticando o transtorno autista: Aspectos fundamentais e considerações práticas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(1), 116–131. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000100010>
- Silva, M. C. da, & Pavão, S. M. de O. (2018). (Im)possibilidades das adaptações curriculares na educação superior. *Revista e-Curriculum*, 16(3), 621–647.
<https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i3p621-647>

- Silva, E. F. G. da, & Santos, S. E. de B. (2017). Fenomenologia existencial como caminho para pesquisa qualitativa em psicologia. *Revista do NUFEN*, 9, 110–126.
- Silva, J. C. da, Silva, A. M. de S., & Maia, L. M. (2023). Capacitismo no ensino superior sob a perspectiva de estudantes: Revisão sistemática. *Psicologia e Saber Social*, 12(1), 372–402.
- Shakespeare, T. (2013). *Disability rights and wrongs revisited* (2nd ed.). Routledge.
- Teixeira-Machado, L. (2025). Stigma, ableism and social identity: Whose disability? *Advances in Social Sciences Research Journal*, 12(10), 196–202.
- Teles, P. S. (2024). *O alinhavo da Primavera Autista: entre o ponto, o molde da identidade e a linha de devir* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Sergipe]. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe
- Walker, N. (2021). *Neuroqueer heresies: Notes on the neurodiversity paradigm, autistic empowerment, and postnormal possibilities*. Autonomous Press.
- Whitman, T. L. (2015). *O desenvolvimento do autismo*. M. Books
- Zeldovich, L. (2018, November 7). *How history forgot the woman who defined autism*. Spectrum. <https://www.thetransmitter.org/spectrum/history-forgot-the-woman-who-defined-autism/>

Apêndice A – Checklist CASP

CASP Checklist:
For Qualitative Research

Reviewer Name:	
Paper Title:	
Author:	
Web Link:	
Appraisal Date:	

During critical appraisal, never make assumptions about what the researchers have done. If it is not possible to tell, use the “Can’t tell” response box. If you can’t tell, at best it means the researchers have not been explicit or transparent, but at worst it could mean the researchers have not undertaken a particular task or process. Once you’ve finished the critical appraisal, if there are a large number of “Can’t tell” responses, consider whether the findings of the study are trustworthy and interpret the results with caution.

Section A Are the results valid?	
1. Was there a clear statement of the aims of the research?	☐ Yes ☐ No ☐ Can't Tell
CONSIDER: • <i>what was the goal of the research?</i> • <i>why was it thought important?</i> • <i>its relevance</i>	
2. Is a qualitative methodology appropriate?	☐ Yes ☐ No ☐ Can't Tell
CONSIDER: • <i>If the research seeks to interpret or illuminate the actions and/or subjective experiences of research participants</i> • <i>Is qualitative research the right methodology for addressing the research goal?</i>	
3. Was the research design appropriate to address the aims of the research?	☐ Yes ☐ No ☐ Can't Tell
CONSIDER: • <i>if the researcher has justified the research design (e.g., have they discussed how they decided which method to use)</i>	
4. Was the recruitment strategy appropriate to the aims of the research?	☐ Yes ☐ No ☐ Can't Tell
CONSIDER: • <i>If the researcher has explained how the participants were selected</i> • <i>If they explained why the participants they selected were the most appropriate to provide access to the type of knowledge sought by the study</i> • <i>If there are any discussions around recruitment (e.g. why some people chose not to take part)</i>	

5. Was the data collected in a way that addressed the research issue?	☐ Yes ☐ No ☐ Can't Tell
CONSIDER: • If the setting for the data collection was justified • If it is clear how data were collected (e.g. focus group, semi-structured interview etc.) • If the researcher has justified the methods chosen • If the researcher has made the methods explicit (e.g. for interview method, is there an indication of how interviews are conducted, or did they use a topic guide) • If methods were modified during the study. If so, has the researcher explained how and why • If the form of data is clear (e.g. tape recordings, video material, notes etc.) • If the researcher has discussed saturation of data	
6. Has the relationship between researcher and participants been adequately considered?	☐ Yes ☐ No ☐ Can't Tell
CONSIDER: • If the researcher critically examined their own role, potential bias and influence during (a) formulation of the research questions (b) data collection, including sample recruitment and choice of location • How the researcher responded to events during the study and whether they considered the implications of any changes in the research design	
Section B: What are the results?	
7. Have ethical issues been taken into consideration?	☐ Yes ☐ No ☐ Can't Tell
CONSIDER: • If there are sufficient details of how the research was explained to participants for the reader to assess whether ethical standards were maintained • If the researcher has discussed issues raised by the study (e.g. issues around informed consent or confidentiality or how they have handled the effects of the study on the participants during and after the study) • If approval has been sought from the ethics committee	

8. Was the data analysis sufficiently rigorous?	☐ Yes ☐ No ☐ Can't Tell
CONSIDER: • If there is an in-depth description of the analysis process • If thematic analysis is used. If so, is it clear how the categories/themes were derived from the data • Whether the researcher explains how the data presented were selected from the original sample to demonstrate the analysis process • If sufficient data are presented to support the findings • To what extent contradictory data are taken into account • Whether the researcher critically examined their own role, potential bias and influence during analysis and selection of data for presentation	
9. Is there a clear statement of findings?	☐ Yes ☐ No ☐ Can't Tell
CONSIDER: • If the findings are explicit • If there is adequate discussion of the evidence both for and against the researcher's arguments • If the researcher has discussed the credibility of their findings (e.g. triangulation, respondent validation, more than one analyst) • If the findings are discussed in relation to the original research question	
Section C: Will the results help locally?	
10. How valuable is the research?	☐ Yes ☐ No ☐ Can't Tell
CONSIDER: • If the researcher discusses the contribution the study makes to existing knowledge or understanding (e.g., do they consider the findings in relation to current practice or policy, or relevant research-based literature) • If they identify new areas where research is necessary • If the researchers have discussed whether or how the findings can be transferred to other populations or considered other ways the research may be used	

APPRAISAL SUMMARY: <i>List key points from your critical appraisal that need to be considered when assessing the validity of the results and their usefulness in decision-making.</i>		
Positive/Methodologically sound	Negative/Relatively poor methodology	Unknowns

Referencing recommendation:

CASP recommends using the Harvard style referencing, which is an author/date method. Sources are cited within the body of your assignment by giving the name of the author(s) followed by the date of publication. All other details about the publication are given in the list of references or bibliography at the end.

Example:

Critical Appraisal Skills Programme (2024). CASP (insert name of checklist i.e. systematic reviews with meta-analysis of randomised controlled trials (RCTs) Checklist.) [online] Available at: insert URL. Accessed: insert date accessed.

Creative Commons

©CASP this work is licensed under the Creative Commons Attribution – Non-Commercial- Share A like. To view a copy of this licence, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Need further training on evidence-based decision making? Our online training courses are helpful for healthcare educational researchers and any other learners who:

- Need to critically appraise and stay abreast of the healthcare research literature as part of their clinical duties.
- Are considering carrying out research & developing their own research projects.
- Make decisions in their role, whether that be policy making or patient facing.

Benefits of CASP Training:

- ⇒ Affordable – courses start from as little as £6
- ⇒ Professional training – leading experts in critical appraisal training
- ⇒ Self-directed study – complete each course in your own time
- ⇒ 12 months access – revisit areas you aren't sure of and revise
- ⇒ CPD certification - after each completed module

Scan the QR code below or visit <https://casp-uk.net/critical-appraisal-online-training-courses/> for more information and to start learning more.



Apêndice B – Escala de Avaliação de Mulheres Autistas no Ensino Superior (EAMAES)

Escala de Avaliação de Mulheres Autistas no Ensino Superior (EAMAES)

Definição do público-alvo

Esta pesquisa adota uma definição interseccional de “mulheres autistas”, que inclui mulheres cisgêneras, mulheres transgêneras e também pessoas não binárias ou de gênero fluido que sejam socialmente lidas como mulheres. Essa escolha considera que tais pessoas vivenciam opressões relacionadas tanto à feminilidade presumida quanto ao capacitismo.

Olá! Você está sendo convidada(o/e) a participar voluntariamente de uma pesquisa científica sobre **vivências acadêmicas na Universidade Federal de Sergipe (UFS)**. Pedimos que leia atentamente as informações a seguir antes de responder ao questionário.

Sobre a pesquisa:

Título: *Mulheres Autistas no Ensino Superior: o impacto do capacitismo na saúde mental e a interseccionalidade entre neurodivergência, gênero, raça e classe*

Objetivo: Investigar como as experiências acadêmicas de mulheres autistas se relacionam com fatores de saúde mental, pertencimento universitário, interseccionalidade e percepções de capacitismo.

Procedimentos:

Você responderá a perguntas sobre:

1. Perfil sociodemográfico
2. Pertencimento acadêmica
3. Experiências de capacitismo
4. Saúde mental no contexto universitário
5. Interseccionalidade

O preenchimento levará aproximadamente **15 a 20 minutos**.

Responsáveis:

A responsável pela pesquisa é **Camilla Grazielli Monteiro Nascimento Santos**, aluna autista do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI), sob a orientação da **Profa. Dra. Lavínia Teixeira-Machado**

Sua participação:

- É totalmente voluntária e sem remuneração
- Você pode desistir a qualquer momento, sem prejuízo
- Todos os dados serão mantidos em sigilo absoluto, assegurado pela legislação de ética em pesquisa
- Sua identidade não será revelada em nenhum momento

Dúvidas ou necessidade de suporte para preenchimento:

- Entre em contato pelo email: psicamillamonteiro@academico.ufs.br ou WhatsApp (79) 99182-6939

Desde já agradecemos sua participação!

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. E-mail *

Seção sem título

2. **Deseja participar da Pesquisa? ***

Marcar apenas uma oval.

☐

Sim, estou ciente de que minha participação é voluntária e posso interromper a qualquer momento, sem prejuízo

☐

Não desejo participar

Seção sem título

3. **Poderia informar seu e-mail ou outra forma de contato para dúvidas ou para receber informações sobre os resultados da pesquisa? ***

4. **Precisa de suporte para preenchimento do formulário? ***

***Lembrando que a qualquer momento pode entrar em contato para possíveis dúvidas**

Marcar apenas uma oval.

☐

Não, posso responder sozinha(e). *Pular para a pergunta 7*

☐

Sim, preciso de ajuda.

Seção sem título

5. Se respondeu "Sim", qual a melhor forma de receber esse suporte? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Presencialmente (na UFS, com horário agendado).
- ☐ Online por vídeo chamada.
- ☐ Online por áudio via WhatsApp.
- ☐ Online por mensagens escritas via WhatsApp.
- ☐ Não sei dizer.
- ☐ Outro: _____

Seção sem título

6. Não se preocupe, iremos preencher juntas/es! Em breve entraremos em contato para marcarmos o preenchimento do formulário. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Ciente, aguardarei retorno para agendarmos o preenchimento conjunto.

Previsibilidade do Formulário

Aqui você encontrará um breve resumo de como o formulário está organizado, para que possa responder com mais tranquilidade.

O questionário está dividido em 6 partes:

1. **Indicadores sociais** – perguntas sobre idade, gênero, raça/cor, renda familiar, orientação sexual e diagnósticos.
2. **Pertencimento acadêmico** – perguntas sobre sua experiência de acessibilidade na universidade.
3. **Capacitismo** – questões sobre vivências de preconceito, estigma ou invalidação.
4. **Saúde mental no contexto acadêmico** – perguntas sobre esgotamento, estresse e suporte recebido.
5. **Interseccionalidade** – perguntas sobre como gênero, raça e classe atravessam sua experiência na universidade.
6. **Relatos finais** – espaço para comentários abertos sobre suas vivências.

Você pode revisar suas respostas antes de enviar.

7. Deseja prosseguir com o questionário? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, quero continuar
- ☐ Não desejo continuar

Queremos saber um pouco sobre você: Dados sociodemográficos

Esta seção coleta informações para caracterizar o perfil das participantes. Esses dados serão analisados apenas em conjunto, sem identificação individual

8. Como você gosta de ser chamada(o/e)?

9. **Qual a sua idade? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 18 a 25 anos
- ☐ 26 a 35 anos
- ☐ 36 a 45 anos
- ☐ 46 a 55 anos
- ☐ 56 a 65 anos
- ☐ Acima de 65 anos

10. **Você é pessoa autista? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim *Pular para a pergunta 8*
- ☐ Não

11. **Qual o seu curso na UFS? ***

12. **Graduação ou Pós-graduação? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Graduação
- ☐ Pós-Graduação
- ☐ Outro:

13. **Há quanto tempo você estuda na UFS? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ Há 1 ano
- ☐ 2 anos
- ☐ 3 anos
- ☐ 4 anos
- ☐ 5 anos
- ☐ 6 anos

14. **Em que período do curso você está atualmente? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Primeiro/segundo período
- ☐ Terceiro/quarto período
- ☐ Quinto/sexta período
- ☐ Sétimo/oitavo período
- ☐ Novo/décimo período
- ☐ Décimo primeiro/décimo segundo período
- ☐ Não sei dizer
- ☐ Outro:

15. **Qual sua cor/raça/etnia?** (autodeclaração conforme IBGE) *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Branca
- ☐ Parda
- ☐ Preta
- ☐ Indígena
- ☐ Amarela
- ☐ Prefiro não responder
- ☐ Outro:

16. **Qual a sua identidade de gênero?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Mulher cisgênera (identifica-se com o gênero designado ao nascer)
- ☐ Mulher transgênera (não se identifica com o gênero designado ao nascer)
- ☐ Pessoa Não-binária (não se identifica com o gênero masculino ou feminino)
- ☐ Pessoa Gênero fluido (não se identifica exclusivamente com o gênero masculino nem com o feminino, pode fluir entre os dois gêneros))
- ☐ Prefiro não responder
- ☐ Em questionamento/ em construção
- ☐ Outro:

17. **Qual a sua orientação sexual? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Heterossexual
- ☐ Homossexual
- ☐ Bissexual
- ☐ Pansexual
- ☐ Assexual
- ☐ Prefiro não responder
- ☐ Em questionamento / minha sexualidade está em construção
- ☐ Outro:

18. **Com quantos anos você recebeu o diagnóstico de autismo? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Antes dos 2 anos
- ☐ Entre 2 e 5 anos
- ☐ Entre 6 e 8 anos
- ☐ Entre 9 e 12 anos
- ☐ Entre 13 e 17 anos
- ☐ Entre 18 e 30 anos
- ☐ Acima de 31 anos
- ☐ Não sei
- ☐ Prefiro não responder

19. **Qual seu nível de suporte atual?** (segundo critérios diagnósticos do DSM-5) *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nível 1 de Suporte
- ☐ Nível 2 de Suporte
- ☐ Nível 3 de Suporte
- ☐ Não sei dizer
- ☐ Prefiro não responder

20. **Você tem outra deficiência diagnosticada?** *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Deficiência física
- ☐ Deficiência auditiva
- ☐ Deficiência visual
- ☐ Deficiência intelectual
- ☐ Deficiência múltipla
- ☐ Deficiência psicossocial
- ☐ Não
- ☐ Outro: _____

21. **Você exerce atividade remunerada fora da Universidade atualmente?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Prefiro não responder

22. Qual a renda familiar mensal total atualmente (somando todas as pessoas da sua casa)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Classe A: Acima de R\$ 21.837,00
- ☐ Classe B1: De R\$ 10.361,00 a R\$ 21.836,00
- ☐ Classe B2: De R\$ 5.755,00 a R\$ 10.360,00
- ☐ Classe C1: De R\$ 3.277 a R\$ 5.754,00
- ☐ Classe C2: De R\$1.966,00 a R\$3.276,00
- ☐ Classe D/E: Até R\$ 1.965,00
- ☐ Prefiro não responder
- ☐ Não sei

23. Quantas pessoas moram com você? *

Escala de Avaliação de Mulheres Autistas no Ensino Superior (EAMAES)

Instrução inicial: As próximas perguntas buscam compreender suas percepções e experiências na universidade, considerando diferentes aspectos da sua identidade: ser mulher, ser autista, sua raça/cor, orientação sexual, identidade de gênero e classe social.

Para cada frase apresentada, pedimos que indique o quanto você **concorda ou discorda**, utilizando a escala abaixo:

- 0 = Discordo totalmente**
1 = Discordo
2 = Nem concordo, nem discordo
3 = Concordo
4 = Concordo totalmente

Fator 1 - Pertencimento Acadêmico**24. Percebo que pertenço à comunidade universitária ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 0. Discordo totalmente
- ☐ 1. Discordo
- ☐ 2. Nem concordo, nem discordo
- ☐ 3. Concordo
- ☐ 4. Concordo totalmente

25. Percebo que minhas contribuições acadêmicas são valorizadas. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 0. Discordo totalmente
- ☐ 1. Discordo
- ☐ 2. Nem concordo, nem discordo
- ☐ 3. Concordo
- ☐ 4. Concordo totalmente

28. **Preciso me esforçar mais que meus colegas para ser reconhecida(o/e) academicamente.** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 0. Discordo totalmente
- ☐ 1. Discordo
- ☐ 2. Nem concordo, nem discordo
- ☐ 3. Concordo
- ☐ 4. Concordo totalmente

29. **Já fui alvo de comentários ou atitudes capacitistas na universidade.** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 0. Discordo totalmente
- ☐ 1. Discordo
- ☐ 2. Nem concordo, nem discordo
- ☐ 3. Concordo
- ☐ 4. Concordo totalmente

30. **As barreiras acadêmicas me fazem gastar mais energia do que meus colegas para conseguir acompanhar o curso.** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 0. Discordo totalmente
- ☐ 1. Discordo
- ☐ 2. Nem concordo, nem discordo
- ☐ 3. Concordo
- ☐ 4. Concordo totalmente

31. **Minhas necessidades são vistas como “problema” dentro da instituição.** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 0. Discordo totalmente
- ☐ 1. Discordo
- ☐ 2. Nem concordo, nem discordo
- ☐ 3. Concordo
- ☐ 4. Concordo totalmente

Fator 3 – Saúde Mental no contexto acadêmico

32. **Já considerei desistir do curso devido as dificuldades relacionadas ao autismo** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 0. Discordo totalmente
- ☐ 1. Discordo
- ☐ 2. Nem concordo, nem discordo
- ☐ 3. Concordo
- ☐ 4. Concordo totalmente

33. **Frequentemente me percebo esgotada (o/e) pela sobrecarga acadêmica.** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 0. Discordo totalmente
- ☐ 1. Discordo
- ☐ 2. Nem concordo, nem discordo
- ☐ 3. Concordo
- ☐ 4. Concordo totalmente

34. **Minhas experiências de discriminação na universidade impactam negativamente minha saúde mental.** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 0. Discordo totalmente
- ☐ 1. Discordo
- ☐ 2. Nem concordo, nem discordo
- ☐ 3. Concordo
- ☐ 4. Concordo totalmente

35. **A universidade oferece recursos que ajudam a cuidar da minha saúde mental.** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 0. Discordo totalmente
- ☐ 1. Discordo
- ☐ 2. Nem concordo, nem discordo
- ☐ 3. Concordo
- ☐ 4. Concordo totalmente

Fator 4 – Interseccionalidade

36. **Percebo que ser mulher (ou pessoa lida socialmente como mulher) autista me ^{*} faz enfrentar mais preconceito do que homens autistas.**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 0. Discordo totalmente
- ☐ 1. Discordo
- ☐ 2. Nem concordo, nem discordo
- ☐ 3. Concordo
- ☐ 4. Concordo totalmente

37. **Considero que minha identidade de gênero (mulher cis/trans, pessoa não-binária, gênero-fluido) me expõe a mais situações de capacitismo no ambiente acadêmico. ^{*}**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 0. Discordo totalmente
- ☐ 1. Discordo
- ☐ 2. Nem concordo, nem discordo
- ☐ 3. Concordo
- ☐ 4. Concordo totalmente

38. **Sinto que há diferença na forma como colegas e professores me tratam em comparação com homens autistas na universidade.** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 0. Discordo totalmente
- ☐ 1. Discordo
- ☐ 2. Nem concordo, nem discordo
- ☐ 3. Concordo
- ☐ 4. Concordo totalmente

39. **Considero que enfrento maiores dificuldades em função da minha cor/raça/etnia na universidade.** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 0. Discordo totalmente
- ☐ 1. Discordo
- ☐ 2. Nem concordo, nem discordo
- ☐ 3. Concordo
- ☐ 4. Concordo totalmente

40. **Se você se identifica como pessoa LGBTQIAPN+, sinto que isso me expõe a situações de maior discriminação no contexto universitário.** (se não for o caso, responda conforme sua percepção) *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 0. Discordo totalmente
- ☐ 1. Discordo
- ☐ 2. Nem concordo, nem discordo
- ☐ 3. Concordo
- ☐ 4. Concordo totalmente

Fator 5 – Apoio Institucional

41. **Sinto que a universidade oferece recursos adequados para apoiar minhas necessidades como pessoa autista.** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 0. Discordo totalmente
- ☐ 1. Discordo
- ☐ 2. Nem concordo, nem discordo
- ☐ 3. Concordo
- ☐ 4. Concordo totalmente

42. **Sinto que recebo suporte adequado do meu curso.** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 0. Discordo totalmente
- ☐ 1. Discordo
- ☐ 2. Nem concordo, nem discordo
- ☐ 3. Concordo
- ☐ 4. Concordo totalmente

43. **Sinto que recebo suporte adequado da DAIN (Divisão de Ações Inclusivas) e da COAI (Coordenação de Ações Inclusivas)** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 0. Discordo totalmente
- ☐ 1. Discordo
- ☐ 2. Nem concordo, nem discordo
- ☐ 3. Concordo
- ☐ 4. Concordo totalmente

Acessibilidade e Suporte acadêmico

Instrução inicial:

Nesta seção, buscamos compreender **quais tipos de apoio e acessibilidade você recebe na UFS e quais barreiras ainda encontra** em seu percurso acadêmico. Suas respostas nos ajudarão a identificar o que funciona e o que precisa melhorar para garantir uma universidade mais inclusiva.

44. **Para você, o que é acessibilidade na Universidade? ***

45. **Você já passou por situações de capacitismo na universidade? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Prefiro não responder

46. **Se a resposta foi "sim" poderia relatar quais foram essas situações?**

47. **Você tem dificuldade de acesso às suas atividades acadêmicas? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei
- ☐ Prefiro não responder

48. Se a resposta foi "sim" poderia descrever quais dificuldades encontra?

49. Você recebe suporte ou apoio do seu curso? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei
- ☐ Prefiro não responder

50. Poderia descrever quais suportes recebe ou quais gostaria de receber? *

51. **Quais adaptações acadêmicas você já recebeu na universidade?** (marque todas as que se aplicam) *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Tempo extra em provas e/ou trabalhos
- ☐ Sala Separada para avaliações
- ☐ Provas, trabalhos ou materiais adaptados
- ☐ Flexibilidade de prazos
- ☐ Apoio de monitor(a) ou tutor(a) acadêmico(a)
- ☐ Possibilidade de substituição de atividade (ex.: apresentação oral substituída por escrita, ou vice-versa)
- ☐ Condições diferenciadas em avaliações (ex.: avaliações orais, provas fracionadas, ambiente controlado para diminuir estímulos)
- ☐ Acompanhamento pedagógico individualizado (professor de apoio, mediador)
- ☐ Nenhuma
- ☐ Outro: _____

52. **Você recebe ou já recebeu suporte ou apoio da DAIN/COAI?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Prefiro não responder

53. **Poderia descrever quais suportes recebe ou quais gostaria de receber?** *

54. **Você conhece os serviços oferecidos pela DAIN e pela COAI (Coordenação de Ações Inclusivas)?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, conheço bem
- ☐ Já ouvi falar, mas não conheço em detalhes
- ☐ Não conheço
- ☐ Prefiro não responder

Relatos Finais

Instrução inicial:

Nesta última parte, você pode compartilhar livremente suas vivências, desafios, conquistas e sugestões. Este é um espaço aberto para registrar aspectos que talvez não tenham sido contemplados nas perguntas anteriores.

55. **Relate, se desejar, qualquer aspecto de sua experiência como pessoa autista na universidade que considere importante.**

56. **Deseja acrescentar alguma informação que não foi perguntada e que considera relevante para esta pesquisa?**

57. **Gostaria de deixar alguma sugestão para melhorar as condições de acessibilidade, inclusão ou suporte na universidade?**

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Anexos

Anexo A Comitê de ética - projeto guarda chuva

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS)	
--	---

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E/OU COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NO ENSINO SUPERIOR: propostas metodológicas problematizadoras e inclusivas

Pesquisador: Lavinia Teixeira Machado

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 84115324.7.0000.5546

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.273.290

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos *Apresentação do Projeto*, *Objetivo da Pesquisa* e *Avaliação dos Riscos e Benefícios* foram retiradas do documento

Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2427393.pdf) postado em 21/10/2024

INTRODUÇÃO,

O discurso sobre a inclusão tem acompanhado as mudanças socioculturais e econômicas e, com isso, os princípios e conceitos que norteiam a percepção em torno dos direitos das pessoas com deficiência (PcD) têm sofrido diversas transformações. De acordo com Camargo (2017, p.1), inclusão é uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas principalmente na atitude e no perceber das coisas, de si e de outrem. Inclusão se refere ao direito de quem foi historicamente marginalizado da sociedade a ser, estar e participar dela. A sociedade, que é homogeneizadora e que não valoriza a diversidade humana, impõe padrões. E aquelas pessoas que não correspondem aos padrões pré-determinados socialmente são excluídas, como as pessoas com alguma deficiência, seja

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório <i>Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU</i>	
Bairro: Sanatório	CEP: 49.060-110
UF: SE	Município: ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208	E-mail: cep@academico.ufs.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS)



Continuação do Parecer: 7.273.290

ela física, sensorial, intelectual, mental ou múltipla. Entretanto, como lembra Mantoan (2017), elas representam o ser humano, afinal, todos nós somos diferentes, únicos, com objetivos e anseios próprios. Em épocas remotas, determinadas deficiências eram percebidas como sinônimo de punição. No período da inquisição e, posteriormente, na reforma protestante, as PcD eram tratadas como uma personificação do mal. À medida que a medicina passou a avançar com o passar dos anos, as concepções em relação a deficiência foram sendo revistas (Díaz et al., 2009, p. 40). Segundo Mendes (1995), foi somente no século XIX e meados do XX que começaram a surgir algumas escolas especiais e centros de reabilitação, originando novas percepções sobre as PcD, incluindo o entendimento da necessidade da escolarização e participação social deste grupo. Os avanços ocorreram de forma gradativa para a inserção da PcD no contexto social. Com os avanços da ciência, estudos e pesquisas foram se desenvolvendo, evidenciando as razões e a origem das diversas deficiências humanas, e desconstruindo a ideia de que tal condição estava relacionada com fatos sobrenaturais. No entanto, na Europa e aqui no Brasil, no período Imperial, ocorria ainda a institucionalização da deficiência, em que as PcD eram mantidas em suas residências, e tinham sua participação nos espaços sociais negadas (Díaz et al., 2009, p. 40). A escolarização de PcD conquistou importantes progressos a partir da década de 1960, com os avanços na área da psicologia, que permitiram uma transformação na percepção da sociedade em relação a esses grupos, que passou a reconhecer o potencial produtivo, físico e intelectual das PcD, que não podiam ser agrupadas e excluídas do convívio social por suas especificidades (Díaz et al., 2009, p. 40). Sob uma visão integracionista, seriam incluídos aqueles que tivessem condições de se adequar ao meio social, logo, tratava-se de sua integração ao meio social e não inclusão. Nesse período, movimentos sociais que atuavam em defesa da exclusão e discriminação, surgiam mundialmente, fortalecendo, desse modo, as reivindicações por políticas públicas educacionais que contemplassem tal proposta, gerando algumas modificações no que diz respeito à inclusão. Um dos marcos que impulsionou o debate inclusivo foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborada em 1948, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, que preconizou o direito à liberdade, à educação e ao convívio social, em seu artigo 1º, se reconhecendo que “todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos” (ONU, 1948). Outra importante referência para os avanços no âmbito da inclusão foi a Declaração de Salamanca, proposta a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais da UNESCO, em 1994. A Declaração de Salamanca busca assegurar que as pessoas com necessidades educativas especiais possam acessar as escolas comuns, e que

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório, Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU
Bairro: Sanatório **CEP:** 49.060-110
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208 **E-mail:** cep@academico.ufs.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS)



Continuação do Parecer: 7.273.290

esses espaços deverão integrá-las em uma prática pedagógica centralizada na criança, de modo a atender suas necessidades (Unesco, 2004, p. 10). O documento preconiza a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, asseverando que todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, sejam acolhidas nos espaços comuns de ensino (UNESCO, 2004, p. 17). No Brasil, esses documentos influenciaram a consolidação de políticas públicas resultando no fortalecimento da democratização do acesso à educação. Em 1988, a Constituição Federal em seu artigo 206, inciso II, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, como um dos princípios para o ensino. Já no artigo 208, a Constituição estabelece o direito das pessoas com necessidades especiais receberem educação, preferencialmente, na rede regular de ensino. Em 1996, um passo importante no que diz respeito aos direitos das PcD foi com a reformulação da educação brasileira, a partir da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 (Brasil, 1996), a qual adotou a educação especial como modalidade de ensino, priorizando a matrícula de todas as PcD, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades, preferencialmente na rede regular de ensino. A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, instituída em 2007, pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), apontou para uma nova perspectiva sobre a deficiência, incitando mudanças significativas para as políticas de inclusão. Assinada em Nova York, com a perspectiva de proteger e garantir equidade no acesso a todos os direitos humanos e liberdades fundamentais para as PcD, promovendo o respeito à sua dignidade, a Convenção e seu protocolo facultativo foram promulgados no Brasil por meio do Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009). Para nortear as necessárias alterações exigidas pelo referido Decreto nos diversos âmbitos da sociedade, foi elaborada a Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que assegura à PcD condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades, inclusão e cidadania. Para a LBI, é considerada PcD aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, art. 2º). Também são consideradas como público-alvo das políticas voltadas às PcD pessoas autistas, e pessoas com altas habilidades ou superdotação. Vale salientar que o autismo não é uma deficiência, porém, para efeitos legais, as pessoas autistas têm os mesmos direitos da PcD, direitos esses estabelecidos na LBI. Neste projeto, quando nos referirmos às PcD, estão incluídas também as pessoas autistas e com altas habilidades ou superdotação. Tais políticas impulsionaram o acesso, também, no ensino superior das PcD, por meio de ações afirmativas e

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório, Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU
Bairro: Sanatório **CEP:** 49.060-110
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208 **E-mail:** cep@academico.ufs.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS)



Continuação do Parecer: 7.273.290

inclusivas, como um meio de assegurar o direito à igualdade e à diferença e como políticas de enfrentamento à discriminação e preconceito contra grupos historicamente marginalizados da sociedade. A convivência entre estudantes sob diferentes condições físicas, cognitivas, sensoriais, dentre outras, e, mais do que isso, a promoção de experiências - que, no sentido benjaminiano, é o que deixa marcas - permite a identificação e a diferenciação entre os estudantes, possibilitando que sejam revistas e superadas concepções equivocadas e estereótipos, sendo fundamental para a constituição de uma sociedade mais inclusiva (Filha; Nascimento & Lima, 2017; Antoninis et al., 2020). Ao acessar o Ensino Superior, as PcD podem se deparar com barreiras que dificultam o seu processo formativo no cotidiano das instituições universitárias, ambiente voltado, historicamente, para um padrão estudantil que não condiz com a realidade discente dos últimos anos. Muitas vezes, essas dificuldades, decorrentes da falta de acessibilidade, são atribuídas como incapacidades da PcD. Essa forma de capacitismo é muito comum no ambiente universitário, por isso, torna-se urgente refletir sobre essa realidade nas universidades e transformá-la para promover a acessibilidade em suas diversas dimensões: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal (Sassaki, 2009). As políticas voltadas à inclusão e participação social da PcD emergem de um novo paradigma social, pois superam o entendimento de deficiência como uma condição individual e passam a afirmá-la também como uma consequência das limitações funcionais impostas pelo ambiente que prejudica a execução de atividades e, em decorrência disso, impõe restrições na participação da PcD em seu meio social. Assim, sob essa perspectiva não é a PcD que deve se adaptar ao contexto social, mas sim os diversos ambientes sociais que devem se modificar e se adequar para atender as especificidades das pessoas, garantindo condições de acesso, permanência e participação social (Santos, 2016; De Moura Souza et al., 2017). Ao propor a educação como prática libertadora, Freire propõe uma prática pedagógica que não compreenda os homens como seres *“vazios”*, a quem o mundo irá depositar conteúdos; que não se baseie em uma educação especializada, mecânica e compartimentada, mas que seja a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (Freire, 1987, p. 38). Loureiro (2004, p. 17) reflete que educar é transformar através de um diálogo entre teoria e prática (práxis), desenvolvendo consciência na relação entre o eu, o outro, e o mundo. É desvelar a realidade e situar os sujeitos espacial e historicamente. É agir de forma autônoma, nos transformando individualmente através de práticas coletivas, que gerem mudanças estruturais. Nessa ótica, educar não se restringe em atividades individuais, mas se associa às práticas conjuntas, cotidianas e comunitárias que proporcione sentido de pertencimento à sociedade. É

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório, Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU
Bairro: Sanatório **CEP:** 49.060-110
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208 **E-mail:** cep@academico.ufs.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS)



Continuação do Parecer: 7.273.290

por meio de uma aprendizagem ativa, que nossa flexibilidade cognitiva pode ser ampliada, e que a capacidade de desenvolver variadas atividades e operações mentais ou objetivos, aumenta nossa capacidade de nos adaptar a situações atípicas superando modelos mentais inflexíveis (Moran, 2018, p. 39). As metodologias ativas são potencialmente relevantes para instigar a curiosidade, à medida que os estudantes buscam novos conhecimentos. Quando os estudantes podem contribuir com o próprio aprendizado, os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, passam a ser estimulados (Berbel, 2012 p. 28). Dentre o conjunto de metodologias ativas, destaca-se a Metodologia da Problemática (MP). A respeito da MP, Freire (1987, p.83), afirma que educação problematizadora [...] estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora. Nesse sentido, esta proposta possibilitará oportunidades educacionais de mobilização dos processos de intervenção sobre a realidade e questões pedagógicas práticas, de maneira que viabilize a superação de paradigmas que excluem no ambiente de ensino, construindo um processo didático em que estejam educandos e educadores voltados para o exercício de uma cidadania ativa, na transformação da fragilidade educacional que vivenciamos no ensino superior. Nessa perspectiva, este projeto visa pensar ações que promovam inter-relações que favoreçam a participação dos estudantes com deficiência em práticas educativas, de pesquisa e de extensão, eliminando as barreiras educacionais que possam tornar uma prática excludente, possibilitando a todos a oportunidade de vivenciar experiências formativas que incentivem a consciência coletiva da diversidade e do ensino de qualidade. O desenvolvimento dessa proposta também possibilitará a confecção de recursos didático-pedagógicos inclusivos e acessíveis, divulgação científica dos resultados da proposta e do conhecimento sobre inclusão que tem sido produzido na Universidade. Torna-se necessário buscar meios de garantir a efetivação desta proposta, uma vez que não basta apenas promover o acesso de estudantes com deficiência na universidade, é necessário também assegurar a permanência e a aprendizagem desses estudantes, o que requer que a instituição reflita sobre a sua realidade e crie possibilidades de agir sobre ela. A política de assistência estudantil da UFS, no que se refere à Inclusão da pessoa com deficiência, tem como um de seus eixos de ação para o cumprimento das metas e objetivos estratégicos para o ciclo do PDI 2021-2025 (UFS, 2021) a proposição de ações que visem à inclusão de estudantes com deficiência no processo de ensino-aprendizagem-avaliação, dentre outras ações inclusivas e de acessibilidade. A efetivação de propostas como essas colabora com a superação de padrões

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório, Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU
Bairro: Sanatório **CEP:** 49.060-110
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208 **E-mail:** cep@academico.ufs.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS)



Continuação do Parecer: 7.273.290

tradicionais e promove condições que viabilizam o direito de aprender (Viegas & Guimarães, 2019, p.572). Assim, vislumbramos gerar resultados capazes de proporcionar reflexões que possam servir como promoção da educação inclusiva no ambiente universitário. Assim, esta proposta buscará promover à comunidade acadêmica e à sociedade reflexões aprofundadas quanto ao direito de todos/as à educação ao longo da vida, ao acesso, à inclusão e à participação social, de modo que possam se posicionar criticamente diante das questões que envolvem as interferências da sociedade na diversidade. Espera-se que essa abordagem se constitua como uma experiência promissora que correlacione a educação inclusiva a partir da problematização, servindo de base para práticas pedagógicas exequíveis. Além disso, esse trabalho almeja oferecer um referencial que possa contribuir com um embasamento teórico para aprofundar outras pesquisas que venham a ser desenvolvidas.

HIPÓTESE,

Esta etapa envolve uma atitude ativa e reflexiva, ao desafiar a ideia de que o conhecimento pode ser completamente objetivo e neutro. O foco está em transcender a práxis cotidiana. Nesse processo, pergunta-se quais são os fatores e causas principais que podem explicar o problema. Com base na teorização, serão propostas soluções que visem transformar a realidade. A formação de recursos humanos, atividades culturais e esportivas, e rodas de conversa são alguns exemplos de ações sugeridas. Algumas ações podem ser propostas: Produção de cartilhas sobre inclusão e acessibilidade no processo educacional; Criação de espaços de regulação sensorial e estações acessíveis; Conscientização e sensibilização em mídias, eventos e demais veículos de divulgação sobre acessibilidade e inclusão; Avaliação da proposta, elencando as possibilidades e os desafios de sua replicação; Produto acadêmico que seja orientador no que se refere à inclusão de estudantes com deficiência para docência do ensino superior, com foco nas adequações didático-pedagógicas; Estratégias de combate ao capacitismo no Ensino Superior; Apoio pedagógico, através de estratégias metodológicas equânimes capazes de melhorar a relação ensino-aprendizagem-avaliação dos estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas, que possam a reduzir a evasão e contribuir para a saúde mental. Ainda nessa etapa, serão feitas intervenções de práticas corporais como dança e Pilates com o objetivo de investigar a influência destas abordagens em estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas como potenciais meios de inclusão social; promoção da relação horizontal nos diversos estratos sociais e nas diversas características neuropsicomotoras; fomento do respeito pela alteridade; propagação de valores

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório, Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU
Bairro: Sanatório **CEP:** 49.060-110
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208 **E-mail:** cep@academico.ufs.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS)



Continuação do Parecer: 7.273.290

socioculturais; promoção de atividades artístico-culturais. Também serão realizados grupos focais, no formato de rodas de conversa, que terão como participantes estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas da UFS mediados por profissionais especializados. Estes grupos terão como objetivo avaliar a percepção desses estudantes sobre esta Universidade enquanto espaço inclusivo. A análise destas informações colhidas pelos grupos serão feitas pelo método fenomenológico, por meio da descrição das experiências dos participantes

METODOLOGIA PROPOSTA,

Observação da Realidade: Nesta fase, os estudantes, participantes da pesquisa, com o pesquisador observam e analisam a realidade ao seu redor para identificar problemas concretos e relevantes. É um momento de levantamento de informações e percepções sobre o contexto estudado, buscando compreender as características do problema em questão. **Aplicação aos Objetivos:** Observar e avaliar as percepções de pertencimento de estudantes com deficiência nas atividades acadêmicas antes de participarem de novas experiências. **Identificação de Pontos-Chave:** Após a observação, os estudantes identificam os aspectos essenciais que contribuem para o problema, ou seja, os fatores críticos que devem ser trabalhados para a solução. Nesta etapa, se prioriza a compreensão mais profunda dos elementos que compõem o problema. **Aplicação aos Objetivos:** Identificar os principais fatores que facilitam ou dificultam a inclusão de estudantes com deficiência no ambiente acadêmico. **Teorização** Com os pontos-chave identificados, os estudantes recorrem a teorias, conceitos e conhecimentos científicos que possam explicar os problemas observados. A teorização visa construir um embasamento teórico que ajude a entender melhor o problema e fornecer subsídios para a criação de soluções. **Aplicação aos Objetivos:** Analisar as mudanças na autoestima e no desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência a partir de referenciais teóricos sobre inclusão e autoestima. **¿ Hipóteses de Solução** Nesta fase, os estudantes propõem soluções práticas para os problemas identificados, baseando-se nas teorias estudadas. Essas soluções devem ser viáveis e adequadas ao contexto analisado. **Aplicação aos Objetivos:** Propor estratégias de inclusão acadêmica acessível e elaborar materiais audiovisuais de comunicação acessível. **¿ Aplicação à Realidade** A última etapa é a implementação das soluções propostas. Aqui, as ideias são colocadas em prática no contexto real. O objetivo é transformar a realidade observada inicialmente, testando as hipóteses de solução formuladas. **Aplicação aos Objetivos:** Realizar atividades acadêmicas inclusivas e

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório ¿ Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU
Bairro: Sanatório **CEP:** 49.060-110
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208 **E-mail:** cep@academico.ufs.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS)



Continuação do Parecer: 7.273.290

explorar as vivências dos estudantes com deficiência sob a ótica da fenomenologia, buscando compreender os significados atribuídos às suas experiências e as mudanças percebidas após a participação. Esse método possibilita uma abordagem reflexiva e crítica, promovendo a participação ativa e a transformação do contexto educacional de maneira colaborativa e consciente. O delineamento desta proposta considera a Metodologia da Problemática (MP), utilizando-se o método do Arco de Maguerez (AM), seguindo as etapas de observação da realidade, pontos-chaves, hipóteses de solução, teorização, aplicação na realidade, monitoramento e acompanhamento. Charles Maguerez propôs o “Método do Arco”, como estratégia de problematização e intervenção na realidade. O trabalho em equipe é uma característica importante nesse método, pois como a realidade é dinâmica, a relevância atribuída a “um problema” depende da experiência de vida de cada observador, enriquecendo a discussão do assunto e favorecendo o diálogo e a reflexão. Dessa forma, compreende-se a realidade como algo inacabado, e componente ativo do processo, sendo simultaneamente objeto a transformar e agente transformador. Para problematizar e intervir na realidade, conectando teoria e prática de forma contínua, consideramos ODS 3, 4, 10 e 16. O estudo tem três eixos distintos: (1) perfil do estudante com deficiência; (2) diagnóstico situacional da política de acessibilidade e inclusão da UFS; (3) atividades de ensino, pesquisa e extensão para e com pessoas.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO,

Ser estudante da Universidade Federal de Sergipe; Possuir algum tipo de deficiência e/ou necessidade educacional específica; Possuir disponibilidade para participar das etapas da pesquisa; Concordar com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO,

Estudantes da Universidade Federal de Sergipe com algum tipo de deficiência e/ou necessidade educacional específica com matrículas canceladas e/ou inativas.

METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS*.

Os indicadores acadêmicos serão obtidos mediante cálculo dos índices numéricos para avaliação do rendimento acadêmico acumulado do discente, conforme consta nas normas acadêmicas da UFS, Art. 127 ao Art. 131 (Resolução nº14/2015/CONEPE/UFS), a saber: Média de Conclusão (MC); Índice de Eficiência em Carga Horária (IECH); Índice de Eficiência em

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório, Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU
Bairro: Sanatório **CEP:** 49.060-110
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208 **E-mail:** cep@academico.ufs.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS)



Continuação do Parecer: 7.273.290

Períodos Letivos (IEPL); Índice de Regularidade (IREG); Média Geral Ponderada (MGP) e Índice de Eficiência Acadêmica (IEA). A Média de Conclusão (MC) é a média do rendimento acadêmico final obtido pelo estudante nos componentes curriculares que o aluno cursou, ponderadas pela carga horária discente dos componentes. No cálculo da MC não entram as disciplinas e/ou componentes reprovados, incorporados, trancados e dispensados. A MC utiliza apenas os componentes curriculares em que o aluno obteve aprovação. O Índice de Eficiência em Carga Horária (IECH) é a divisão da carga horária com aprovação pela carga horária utilizada, mediante o seguinte cálculo: No numerador N_p são contabilizados os componentes curriculares nos quais o estudante obteve aprovação ou integralizou após o início do curso, e c_i representam o número de horas desses componentes curriculares. No denominador N_m são os componentes curriculares em que o aluno se matriculou. Esse índice é uma porcentagem das disciplinas em que o aluno se matriculou nas quais conseguiu aprovação, sendo ideal que esse número seja próximo de 1. O Índice de Eficiência em Períodos Letivos (IEPL) é a divisão da carga horária acumulada pela carga horária esperada, e tem como objetivo saber se o número de componentes curriculares matriculados tem sido suficiente para concluir o curso no tempo ideal. Ele é obtido pela seguinte fórmula: Onde n são os componentes curriculares aprovados ao longo do curso, c_i são os números de horas desses componentes curriculares. P é o número de períodos integralizados pelo aluno, CHM é a carga horária mínima do curso e DP é a duração padrão estipulados para integralização da estrutura curricular contida no projeto pedagógico do curso. O IEPL tem valores, mínimo e máximo, limitados a 0,3 (três décimos) e 1,1 (um inteiro e um décimo), respectivamente. O Índice de Regularidade (IREG) é a razão entre a média dos créditos cursados pelo aluno a partir do seu ingresso na UFS e a média dos créditos que devem ser cursados para integralizar o currículo do curso no tempo padrão. A Média Geral Ponderada (MGP) é calculada multiplicando-se a média de cada disciplina cursada na UFS com aprovação pelo respectivo número de créditos e dividindo-se a soma destes produtos pela soma dos créditos. O Índice de Eficiência Acadêmica (IEA) é o produto da MC pelo IECH e pelo IEPL, conforme a seguinte fórmula: $IEA = MC \times IECH \times IEPL$. É desejável um índice que leve em conta as notas do discente nas disciplinas e/ou componentes curriculares, mas também leve em conta o seu curso como um todo, ou seja, considere as matrículas que foram realizadas. Para monitorar a qualidade do serviço educacional prestado, a UFS também estabelece análises dos eventos de evasão, retenção e sucesso na graduação. Por serem fenômenos complexos, suas análises podem estar baseadas no entendimento das causas, na quantificação do fenômeno, ou ainda nas consequências para a UFS. Estudos que focam as causas recaem sobre as relações

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório, Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU
Bairro: Sanatório **CEP:** 49.060-110
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208 **E-mail:** cep@academico.ufs.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS)



Continuação do Parecer: 7.273.290

socioeconômicas e psicológicas dos estudantes, correlacionando fatores psicossociais tais como integração social e acadêmica, apoio familiar, atributos individuais, dentre outros.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Reduzir as desigualdades educacionais entre estudantes, focando em propostas metodológicas problematizadoras e inclusivas para apoiar o acesso, inclusão e participação sustentável e eficaz de estudantes com deficiência.

Objetivo Secundário: Identificar o perfil dos estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas da UFS; Identificar os desafios e os efeitos de aplicabilidade educação na perspectiva inclusiva; Caracterizar as demandas formativas docentes sobre acessibilidade e inclusão; Caracterizar ações capacitistas e os impactos socioemocionais vivenciados por estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas; Verificar as contribuições da Metodologia da Problemática na inclusão de estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas nos processos de ensino-aprendizagem-avaliação; Mensurar o pertencimento de estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas no contexto universitário; Apresentar as formas de vivência destes estudantes além do ensino na universidade; Investigar a influência do modelo de ensino, das práticas didático-pedagógicas, de práticas artístico-culturais e corporais nos parâmetros: níveis de ansiedade, estresse e depressão, bem-estar subjetivo, autoestima, qualidade de vida, perspectiva de vida e crenças espirituais, pertencimento, comunicação e interação social, e índices acadêmicos de estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS:

Invasão de privacidade; Desconforto psicológico para responder questões relacionadas à saúde; Sentir-se discriminado (a) ou estigmatizado (a) a partir do conteúdo revelado; Tempo despendido para responder as avaliações.

BENEFÍCIOS:

As ações previstas elencam formação de recursos humanos, verificando as contribuições da Metodologia da Problemática na inclusão de estudantes com deficiência nos processos de ensino-aprendizagem-avaliação; rodas de conversa; práticas artístico-culturais; atividades esportivas e corporais. Como produtos, além de artigos científicos, serão produzidos

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório, Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU
Bairro: Sanatório **CEP:** 49.060-110
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208 **E-mail:** cep@academico.ufs.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS)



Continuação do Parecer: 7.273.290

documentários e materiais audiovisuais, cartilhas sobre inclusão e acessibilidade no processo educacional e circuitos acessíveis. Os resultados serão divulgados para promover o conhecimento sobre inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. A avaliação da proposta destacará possibilidades e desafios de replicação, gerando produtos acadêmicos orientadores para a docência no ensino superior, com ênfase em adequações didático-pedagógicas e ações para o empoderamento e sentimento de pertencimento.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As desigualdades educacionais no ensino superior impedem a participação efetiva de estudantes com deficiência em sua formação acadêmica. Problematicar a compreensão das concepções de educação na perspectiva inclusiva e a caracterização das demandas formativas docentes sobre inclusão, pode auxiliar estratégias exequíveis para o acesso, a inclusão, a participação efetiva e o sucesso acadêmico de estudantes com deficiência no processo de ensino-aprendizagem-avaliação na Universidade Federal de Sergipe, alinhadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 3 (Saúde e Bem-Estar), 4 (Educação de Qualidade), 10 (Redução das Desigualdades) e 16 (Paz, Justiça e Instituições Eficazes). O estudo tem três eixos distintos: (1) perfil do estudante com deficiência; (2) diagnóstico situacional da política de acessibilidade e inclusão da UFS; (3) atividades de ensino, pesquisa e extensão para e com pessoas com deficiência. O objetivo principal da pesquisa é reduzir as desigualdades educacionais entre estudantes, focando em propostas metodológicas problematizadoras e inclusivas para apoiar o acesso, inclusão e participação sustentável e eficaz de estudantes com deficiência. Os objetivos específicos do projeto incluem avaliar os estudantes com deficiência nos seguintes parâmetros: perfil biopsicossocial; pertencimento; crença e qualidade de vida; níveis de ansiedade, estresse e depressão; participação em atividades de ensino, pesquisa e extensão; desempenho acadêmico; prática de atividades artístico-culturais. A metodologia adotada baseia-se na Problematicação, utilizando as etapas do Método do Arco de Maguerez. Para o monitoramento das ações, serão utilizadas as seguintes escalas de avaliação: Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IFBr-M), Questionário de Qualidade de Vida da Organização Mundial de Saúde (WHOQoL -Bref), Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse (DASS-21), autoestima, perspectiva de vida e crenças espirituais (FICA e DUREL), Escala Global de Pertencimento (GDS), indicadores acadêmicos, processamento cognitivo e autoeficácia. As ações previstas elencam formação de recursos humanos, verificando as contribuições da Metodologia da Problematicação na inclusão de estudantes com deficiência nos processos de

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório, Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU
Bairro: Sanatório **CEP:** 49.060-110
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208 **E-mail:** cep@academico.ufs.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS)



Continuação do Parecer: 7.273.290

ensino-aprendizagem-avaliação; rodas de conversa; práticas artístico-culturais; atividades esportivas e corporais. Como produtos, além de artigos científicos, serão produzidos documentários e materiais audiovisuais, cartilhas sobre inclusão e acessibilidade no processo educacional e circuitos acessíveis. Os resultados serão divulgados para promover o conhecimento sobre inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. A avaliação da proposta destacará possibilidades e desafios de replicação, gerando produtos acadêmicos orientadores para a docência no ensino superior, com ênfase em adequações didático-pedagógicas e ações para o empoderamento e sentimento de pertencimento.

Palavras-chave: pessoa com deficiência; educação inclusiva; necessidade educacional específica; inclusão; problematização; ensino superior.

Equipe de Pesquisa:

CARLOS ANDRE CAVALCANTE CORREIA DE SANTANA

CPF: 000.208.595-03

JULIANA MARIA FREITAS DE OLIVEIRA

CPF: 018.478.705-03

ANDRE LUIS DA SILVA ANDRADE

CPF: 057.184.925-30

LORENA GOMES FREITAS DE CASTRO

CPF: 037.943.155-61

FRANKLIM OLIVEIRA SOUZA

CPF: 069.075.455-86

MARCIA SOARES DE OLIVEIRA LOPES

CPF: 023.278.155-92

NATHALIA SANTOS MARTINS

CPF: 078.668.454-25

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório, Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU
Bairro: Sanatório **CEP:** 49.060-110
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208 **E-mail:** cep@academico.ufs.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE (UFS)**



Continuação do Parecer: 7.273.290

THAIANE SANTANA SANTOS

CPF: 067.478.865-69

JEVERTON DOS SANTOS

CPF: 073.592.285-30

CAMILLA GRAZIELLI MONTEIRO NASCIMENTO SANTOS

CPF: 018.527.985-64

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de inadequações".

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Sergipe, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do Protocolo de Pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2427393.pdf	21/10/2024 19:56:51		Aceito
Folha de Rosto	Projeto_Lavinia_2024_assinado.pdf	21/10/2024 19:55:50	Lavinia Teixeira Machado	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_confidencialidade_MP_PcD_assinado.pdf	21/10/2024 19:55:03	Lavinia Teixeira Machado	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_COMPROMISSO_PARA_UTILIZACAO_DE_DADOS_2_assinado.pdf	21/10/2024 19:52:08	Lavinia Teixeira Machado	Aceito

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório, Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU
Bairro: Sanatório **CEP:** 49.060-110
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208 **E-mail:** cep@academico.ufs.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE (UFS)**



Continuação do Parecer: 7.273.290

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Educacao_2024.docx	30/09/2024 10:59:05	Lavinia Teixeira Machado	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_PPROJETO_EDUCACAO.pdf	25/09/2024 01:32:03	Lavinia Teixeira Machado	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_PROJETO_EDUCACAO.doc	25/09/2024 01:31:46	Lavinia Teixeira Machado	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_PROJETO_EDUCACAO.doc	25/09/2024 01:31:18	Lavinia Teixeira Machado	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROJETO_EDUCACAO.doc	25/09/2024 01:30:55	Lavinia Teixeira Machado	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_Educacao_2024_Guarda_chuva.docx	25/09/2024 01:29:51	Lavinia Teixeira Machado	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARACAJU, 06 de Dezembro de 2024

**Assinado por:
ROBELIUS DE BORTOLI
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n B. Sanatório, Prédio do Centro de Pesquisas Biomédicas - HU
Bairro: Sanatório **CEP:** 49.060-110
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208 **E-mail:** cep@academico.ufs.br

Anexo B
Checklist RIL

Checklist para Revisão Integrativa da Literatura

Título da RIL: *Mulheres Autistas no Ensino Superior: O que andam falando sobre nós?*

1. Estruturação Conceitual e Delimitação do Tema

Critério	Verificação	Observações
O tema central está claramente definido?	☐ Sim ☐ Não	
O referencial teórico aborda o conceito de autismo em perspectiva de gênero?	☐ Sim ☐ Não	
Há abordagem crítica sobre interseccionalidade (gênero, raça, classe, neurodivergência)?	☐ Sim ☐ Não	
O contexto do ensino superior é bem caracterizado (barreiras, acessos, permanência etc.)?	☐ Sim ☐ Não	

2. Problema e Pergunta de Pesquisa – Acrônimo TQO

Elemento	Descrição	Verificação
T – Tema/Assunto central	Mulheres autistas no ensino superior	☐ Claramente definido
Q – Questões específicas/interseccionalidades	Fatores de gênero, raça, classe, localização geográfica, cultura, práticas institucionais etc.	☐ Presente ☐ Parcial ☐ Ausente
O – População ou objeto de estudo	Mulheres autistas (cis e trans)	☐ Explicitado ☐ Parcial ☐ Ausente

3. Objetivo da Revisão

Critério	Verificação	Observações
O(s) objetivo(s) estão claramente definidos?	☐ Sim ☐ Não	
Está articulado com a pergunta TQO?	☐ Sim ☐ Não	
Define claramente o foco na interseccionalidade e na experiência universitária?	☐ Sim ☐ Não	

4. Método

Critério	Verificação	Observações
Tipo de revisão é explicitado como "revisão integrativa"?	☐ Sim ☐ Não	
Estratégia de busca é clara (bases, descritores, operadores booleanos)?	☐ Sim ☐ Parcial ☐ Não	
Crítérios de inclusão/exclusão são justificados?	☐ Sim ☐ Parcial ☐ Não	
Processo de seleção dos estudos é reprodutível?	☐ Sim ☐ Parcial ☐ Não	
Instrumentos para extração de dados são mencionados (ex.: planilha, tabela)?	☐ Sim ☐ Não	
Foi realizada avaliação da qualidade dos estudos incluídos?	☐ Sim ☐ Parcial ☐ Não	(informar método, se houver)

5. Resultados e Síntese

Critério	Verificação	Observações
Os estudos selecionados foram descritos com clareza (autor, ano, país, objetivos, população etc.)?	☐ Sim ☐ Não	
A análise dos achados está organizada (categorias, temáticas, cronologia, tipo de estudo etc.)?	☐ Sim ☐ Parcial ☐ Não	
A interseccionalidade foi contemplada na síntese?	☐ Sim ☐ Parcial ☐ Não	
Foram identificadas lacunas no conhecimento?	☐ Sim ☐ Não	
Há articulação entre os achados e os objetivos da RIL?	☐ Sim ☐ Parcial ☐ Não	

6. Validade e Confiabilidade

Critério	Verificação	Observações
A validade dos estudos foi discutida (métodos, amostra, contexto etc.)?	☐ Sim ☐ Parcial ☐ Não	
Houve triangulação de dados ou de revisores?	☐ Sim ☐ Não	
As limitações da RIL foram reconhecidas?	☐ Sim ☐ Parcial ☐ Não	

7. Conclusões e Recomendações

Critério	Verificação	Observações
As conclusões são coerentes com os dados apresentados?	☐ Sim ☐ Não	
Apontam implicações para políticas de inclusão no ensino superior?	☐ Sim ☐ Parcial ☐ Não	
Sugerem direções para futuras pesquisas?	☐ Sim ☐ Não	

8. Referências

Critério	Verificação
Utiliza normas atualizadas (ABNT, APA, Vancouver etc.)?	☐ Sim ☐ Não
As fontes são majoritariamente acadêmicas (artigos, teses, relatórios científicos)?	☐ Sim ☐ Parcial ☐ Não