

**Evento Virtual
10 de julho de 2024**

**ENFRENTANDO DESAFIOS DA INCLUSÃO: EXPERIÊNCIA DE UMA
DISCENTE COM TEA E TDAH NA PÓS-GRADUAÇÃO**

**FACING CHALLENGES: EXPERIENCE OF A STUDENT WITH ASD AND
ADHD IN GRADUATE SCHOOL**

**ENFRENTANDO DESAFÍOS: EXPERIENCIA DE UNA ESTUDIANTE CON TEA
Y TDAH EN POSGRADO**

Kédma Maria Tereza Lopes da Silva ¹
Waldemar Cavalcante Lima Neto ²
Carmen Roselaine de Oliveira Farias ³

RESUMO

O trabalho narra a experiência de vida da primeira autora, diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), durante sua trajetória na universidade. A partir de sua narrativa autobiográfica, ela conta sobre o sofrimento, desafios e superações vividas, da graduação ao mestrado e, especialmente, para concluir a escrita da sua dissertação. A narrativa é apresentada com a interlocução dos coautores do trabalho, em diálogo com a literatura da área e normas legais que garantem o acesso e permanência de pessoas com deficiência na universidade. Os procedimentos metodológicos incluíram: escrita autobiográfica à mão; digitação dos textos; leituras; e análise descritiva e interpretativa. Com esta abordagem, queremos promover uma reflexão sobre os desafios da inclusão no ensino superior.

Palavras-chave: Autismo; TDH; Inclusão; Ensino.

ABSTRACT

The work narrates the life experience of the first author, diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), during her journey at the university. Through her autobiographical narrative, she recounts the suffering,

¹ Mestre em Ensino das Ciências pelo PPGEC/UFRPE. Participante do Grupo de Pesquisa em Educação e Sustentabilidade (GEPES/UFRPE). kedmatereza@yahoo.com.br

² Doutorando em Ensino na Rede Nordeste de Ensino (RENOEN/UFRPE). Participante do Grupo de Pesquisa em Educação e Sustentabilidade (GEPES/UFRPE). waldemar.cdneto@professor.educacao.pe.gov.br

³ Professora Orientadora. Doutora em Educação pela UFSCar. Docente do Departamento de Biologia (DB/UFRPE). carmen.farias@ufrpe.br

challenges, and achievements she faced, from her undergraduate studies to her master's degree, especially in completing her dissertation. The narrative is presented with the input of the co-authors of the work, in dialogue with the literature in the field and the legal regulations that ensure access and retention of people with disabilities at the university. The methodological procedures included handwritten autobiographical writing, text typing, readings, and descriptive and interpretative analysis. With this approach, we aim to promote reflection on the challenges of inclusion in higher education.

Keywords: Autism; Adhd; Inclusion; Teaching.

RESUMEN

El trabajo narra la experiencia de vida de la primera autora, diagnosticada con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), durante su trayectoria en la universidad. A partir de su narrativa autobiográfica, cuenta sobre el sufrimiento, los desafíos y las superaciones vividas, desde la licenciatura hasta la maestría y, especialmente, para concluir la escritura de su disertación. La narrativa se presenta con la interlocución de los coautores del trabajo, en diálogo con la literatura del área y las normativas legales que garantizan el acceso y la permanencia de personas con discapacidad en la universidad. Los procedimientos metodológicos incluyeron: escritura autobiográfica a mano; digitación de los textos; lecturas; y análisis descriptivo e interpretativo. Con este enfoque, queremos promover una reflexión sobre los desafíos de la inclusión en la educación superior.

Palabras clave: Autismo; TDAH; Inclusión; Enseñanza.

INTRODUÇÃO

No Brasil, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi inserido na categoria de deficiência no ano de 2012, através da Lei 12.764 que criou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Segundo Dias e Moreira (2024), o TEA traz como consequências o comprometimento no comportamento do indivíduo, bem como na comunicação e na interação social. O sujeito com esse transtorno apresenta características atípicas que são parte de um processo neurológico específico. Vale destacar também que existem vários tipos de comportamentos que se diferenciam entre pessoas com autismo. Por isso, diz-se que o espectro é muito amplo e se apresenta de diversas formas entre pessoas com autismo (Melo, 2007).

A pessoa no espectro autista possui comprometimento principalmente na comunicação social, mas pode vir acompanhada de comorbidades, como é o caso do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Este é um transtorno do neurodesenvolvimento que promove prejuízos na concentração, causando desatenção, hiperatividade, desorganização e impulsividade, o que provoca dificuldades na execução de tarefas cotidianas. A pessoa tende a apresentar um comportamento atípico, tais como

comportamentos repetitivos, interesses restritos, sensibilidade sensorial (barulhos, toques, cheiros etc.) (Dias; Moreira, 2024). Segundo Santos e Gorrere (2020), o TDAH é uma desordem neurobiológica que surge na infância e acompanha a pessoa durante toda a sua trajetória de vida, em geral necessitando de estímulos e motivações para realizar suas atividades.

O interesse por este tema partiu da primeira autora, que obteve o diagnóstico de TEA e TDAH durante seu curso de mestrado entre os anos de 2021 e 2023. As dificuldades vivenciadas no decorrer do mestrado e, especialmente, com a escrita da sua dissertação, a levaram a buscar apoio especializado e a redirecionar os modos de lidar com as práticas acadêmicas usuais. O processo de reconhecimento das dificuldades vividas e a obtenção do diagnóstico médico e psicológico também têm sido motivo para a ressignificação da sua trajetória de vida escolar e acadêmica na universidade, o que justifica o uso da narrativa autobiográfica como via de formação e de escrita acadêmica.

Nesse sentido, o trabalho teve como objetivo narrar a experiência da primeira autora durante sua trajetória na universidade, do seu ingresso na graduação à conclusão do curso de mestrado. A partir da narrativa pessoal autobiográfica, refletimos sobre algumas das dificuldades, desafios e superações vividas por uma pessoa com TEA e TDAH para se conduzir na universidade. Apesar da aparente ênfase na história do indivíduo e de sua singularidade, visto que a autobiografia corresponde a uma “escrita de si” e revela uma forma de contar a própria história vivida, há outros aspectos que denotam o caráter social e cultural da existência e, assim, tem uma inserção mais profunda no contexto social geral e de uma instituição em particular, no caso, a universidade.

Além da apresentação da própria narrativa, o trabalho busca promover uma reflexão sobre os desafios da inclusão no ensino superior, notadamente na pós-graduação *stricto sensu*, revelando potencialidades da pesquisa autobiográfica para a temática proposta.

1 A NARRATIVA E A INTERLOCUÇÃO COMO METODOLOGIA

O trabalho assume um caráter qualitativo que se insere no âmbito do universo de significados. De forma mais específica, dialoga com a perspectiva de narrativa autobiográfica de Delory-Momberger (2011), pois este caminho tem o potencial de espaço para a atribuição de significado a situações e experiências vivenciadas pela própria autora.

O procedimento metodológico inicial foi a escrita à mão, com papel e caneta, em primeira pessoa, conferindo à narrativa um ângulo contextualizado e sensível, aberto a inúmeras interpretações. Dessa forma, a escrita autobiográfica é de autoria da primeira

autora, Kedma, que experimentou o processo de narrativa de sua história como forma de refazer os passos que a conduziram desde a graduação até à pós-graduação stricto sensu. Neste texto, os coautores atuaram como leitores ativos da autobiografia de “primeira mão” e partícipes da própria escrita do artigo.

O segundo procedimento foi a digitação do texto manuscrito, que aparece neste artigo em *itálico*, com unidades de significados destacadas em **negrito**. Esse expediente foi empregado para garantir a distinção entre o discurso narrativo da autora e os comentários e interpretações (re) construídas em diálogo com os coautores e, ainda, a literatura da área. No presente caso não houve auxílio de aplicativo ou inteligência artificial para a conversão do manuscrito em texto digitado, e foi executado pela primeira autora, permitindo a releitura e, eventualmente, revisão.

O terceiro procedimento foram as leituras da narrativa autobiográfica pelos coautores, com seleção de unidades de significados, isto é, destaque em **negrito** de trechos considerados relevantes para análise e interpretação. De certo modo, este procedimento se mescla ao que podemos ordenar como o quarto procedimento metodológico, isto é, a análise descritiva e interpretativa. Leituras, escrita e reescrita do texto foram procedimentos que se repetiram e se reforçaram, visto que não há linearidade nos processos de escrever um trabalho a várias mãos. Ressaltamos que Kedma não é autora apenas da narrativa, mas também de grande parte do texto e da análise, contudo, entendemos que essa escrita foi desenvolvida com um certo artifício de tomada de distância da própria experiência, isto é, um processo interpretativo e reflexivo, em muitos aspectos diferente daquele que a levou a escrever à mão sua narrativa autobiográfica.

O momento que designamos de descrito-interpretativo foi caracterizado pela aproximação intensiva dos coautores ao texto autobiográfico. Acompanhamos Gomes (2001, p. 68) no posicionamento de que a análise e a interpretação estão contidas em um mesmo movimento, “de olhar atentamente para os dados da pesquisa”, isto é, não há uma fronteira clara entre processos descritivos, analíticos e interpretativos, em todos os momentos recorremos a certos processos de seleção e interpretação. Ademais, este também é quando ocorre a busca por um diálogo entre o texto narrado e as normas legais sobre inclusão na universidade e outros artigos referentes à temática em foco.

2 CONVIVENDO COM O TEA E O TDAH NA VIDA ACADÊMICA: UMA TRAJETÓRIA DA GRADUAÇÃO AO MESTRADO

É válido, antes da entrada na história narrada por Kédma, conhecer alguns aspectos da sua vida. Ela nasceu em Recife no ano de 1975. Ainda recém-nascida foi adotada por um

casal e cresceu em uma casa modesta e acolhedora. Estudou em escolas particulares do infantil até a 6ª série, daí até o ensino médio frequentou escolas públicas. Aprendeu canto coral e a tocar pratos e surdo na banda marcial da Escola Municipal Jaboatão dos Guararapes. Desde criança tinha o desejo de ser professora de anos iniciais e da disciplina de ciências. Em sua trajetória escolar conheceu professoras de ciências e biologia inspiradoras que lhe serviram de referência quando teve de tomar decisão sobre o seguimento dos seus estudos. Por este motivo, no ensino médio optou pelo curso de magistério e na graduação cursou Licenciatura Plena em Ciências Biológicas.

Sempre teve prazer nos estudos, especialmente na área de ciências biológicas e, apesar de algumas dificuldades, estudar continua sendo o seu foco. Quando chega na universidade, Kedma vivencia um novo episódio da sua vida escolar que se diferenciara das experiências anteriores. Ingressou no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal Rural de Pernambuco em agosto de 2009 e deparou-se com os primeiros desafios de socialização na área de estudo:

*Ao ingressar na graduação [...], **não foi nada fácil lidar com algumas disciplinas, como a Bioquímica Molecular e a Bioquímica dos Sistemas. Afinal, no ensino médio, eu não tinha visto esses conteúdos, sem contar que eu tinha o autismo e o déficit de atenção e hiperatividade [sem diagnóstico]. Enfrentei muitas dificuldades e passei por vários desafios.***

*Eu estava no curso que sempre sonhei, porém tinha dificuldades para compreender alguns conteúdos de exatas que fazem parte da grade curricular do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas. Além dos dois mencionados acima, tive dificuldade, também, com Bioestatística, Fisiologia dos sistemas e Fisiologia vegetal. Hoje, confesso que **compreendo esses sistemas mediante os esforços que fiz e ao apoio de alguns amigos que me ensinavam** quando tinham um tempinho livre.*

*No entanto, em outras disciplinas do curso, como **Criptógamas, Fanerógamas, Vertebrados I e II, Histologia e Embriologia, eu me dava muito bem e cursei todas com sucesso.***

Ao olhar para o passado, Kedma reconhece que não transitava da mesma forma pelos diferentes espaços-tempos curriculares do seu curso. Disciplinas com um perfil mais próximo das ciências chamadas “duras” ou exatas, que parecem requerer um tipo de pensamento mais abstrato e formal, pareciam representar maiores obstáculos ao seu aprendizado. Áreas como Bioquímica são interdisciplinares e requerem também abordagens mais sistêmicas e complexas, além de lidarem com fenômenos microscópicos, aspectos que podem ter contribuído para se tornarem mais desafiantes.

Outro aspecto que o relato sugere atenção é a importância de docentes do ensino superior estarem atentos aos sinais desses discentes em sala de aula e estejam abertos a repensar suas práticas de ensino, pois, independentemente das dificuldades da narradora, há particularidades nas formas como cada um de nós aprendemos. Tratando-se de neurodivergências, tais como o TEA e o TDAH, o processo requer sensibilidade e conhecimento das particularidades dos indivíduos, por isso, autores como Rosa (2015) e Silva (2020) afirmam que o TEA e o TDAH ainda são pouco compreendidos e poucas pesquisas versam sobre a inovação das práticas pedagógicas que atendam às necessidades desse público, em especial, a instituição de ensino superior.

*A graduação foi muito difícil para mim, pois **eu ainda não tinha meu diagnóstico**, e acredito que **na universidade ainda não existiam núcleos de acessibilidade** que nos disponibilizassem os meios necessários à permanência na instituição. [...] **a desatenção em algumas situações acadêmicas, especialmente na escrita e nas apresentações de seminários, era um problema. Tais dificuldades não se deviam à falta de uma boa base na educação básica, mas estavam relacionadas a um transtorno que eu não conhecia nem tinha diagnóstico na época.** Não se escutava falar tanto em algumas neurodivergências como o TEA e o TDAH.*

Kédma, retrospectivamente, atribui à falta do reconhecimento de ser pessoa com TEA os maiores problemas vividos durante seu curso de graduação. Seu contexto de vida pessoal, familiar e comunitário não contribuiu para que os sinais que apresentava pudessem ter sido interpretados e tratados mais cedo e, institucionalmente, a escola e a universidade também falharam. Não raramente, as dificuldades vividas no aprendizado de pessoas provenientes de camadas populares são atribuídas a condições de vida pretéritas e associadas à classe social de origem.

A continuidade dos seus estudos, em nível de mestrado, aconteceu durante a pandemia por Covid-19, em 2020, quando ingressou no Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências da UFRPE. O período foi marcado por relações sociais atípicas em todas as esferas e, na pós-graduação, professores e estudantes iniciaram as aulas e todas as demais atividades de forma remota e em condições precárias na maioria dos casos. Não havia quem estivesse preparado para tal situação. Em curto espaço de tempo foram adaptados todos os processos de ensino e de aprendizagem para a retomada das atividades acadêmicas.

O primeiro ano do curso de mestrado geralmente é definido pelo cumprimento de disciplinas, trabalhos e participação em várias atividades coletivas. O diagnóstico de Kédma só ocorre em 2023, no pós pandemia, ou seja, foi no último ano do mestrado que ela descobre o TDAH e a TEA.

Foi no programa de pós-graduação que meu diagnóstico foi descoberto, em meio à crise pandêmica da Covid-19, que reconfigurou as nossas experiências educativas, permitindo a exposição de nossas fragilidades e promovendo exaustão emocional e o isolamento social, colaborando ainda mais para o meu quadro de dificuldade relacional. Ressalto que, até esse momento, eu ainda não tinha conhecimento da minha neurodivergência, eu ainda não tinha recebido um diagnóstico ou encaminhamento para um tratamento adequado. Meu diagnóstico veio de forma muito tardia, dentro do período pandêmico, o que gerou muitos transtornos cognitivos e sociais, favorecendo ainda mais o comportamento atípico e diferente que uma pessoa com TEA e TDAH desenvolve. Diante disso, exponho que se faz necessário um olhar mais sensível, crítico e humanizado por parte dos docentes para melhor compreenderem aos discentes com TEA e TDAH para que, de fato, a inclusão não apenas garanta o acesso, mas também a permanência em sala de aula desses discentes na instituição de ensino superior.

O relato revela que, para a autora, alcançar o diagnóstico não foi simples e veio acompanhado de processo de sofrimento pessoal e barreiras sociais. O mestrado a inseriu em um contexto de exigências que a levaram a buscar o diagnóstico, mas também ressalta que não trilhou este caminho sozinha, foi necessário o olhar atento de uma agente, no caso, a sua coorientadora, que a motivou a procurar profissionais especialistas. O diálogo com a coorientadora veio ao encontro de percepções que vinha desenvolvendo a respeito de si própria, especialmente referentes a algumas dificuldades que encontrava no desenvolvimento das tarefas acadêmicas. E o acolhimento e direcionamento que recebeu também foram fundamentais para o transcorrer da finalização do trabalho de mestrado.

Procurou narrar também os sofrimentos e barreiras que enfrentei para concluir a escrita da minha dissertação, cujo diagnóstico de TEA e TDAH foram descobertos no último ano da pós-graduação. Inúmeros foram os desafios e, muitas vezes, fui discriminada ou tida como desinteressada. Para nós, pessoas autistas com comorbidade de TDAH, não é fácil o processo de interpretação dos textos e realizar articulações com os autores, assim, como não é fácil o ato de escrever devido ao nosso pensamento muito acelerado. Tudo só veio a melhorar quando minha coorientadora [...] esteve atenta aos meus sinais de dificuldade na escrita e conversou comigo sobre a possibilidade de eu me submeter a um diagnóstico, pois ela suspeitava que eu tivesse TDAH.

Aceitei a proposta com muita facilidade, pois, alguns dias antes da minha conversa com minha coorientadora, eu já vinha perguntando a mim mesma o que estava acontecendo comigo, haja vista a maioria dos meus amigos já tinha avançado na escrita e eu não saía de 25 páginas. Nossa! Isso era muito constrangedor para mim. Mas, ao procurar uma neuropsicóloga, logo na primeira entrevista de acolhimento, depois de me

escutar e de fazer todo interrogatório sobre minha vida, desde a infância até os dias atuais, ela expressou: iremos fazer os testes, mas tenho certeza que você não só tem o TDAH, como também a Síndrome de Asperger. Naquele instante, indaguei assustada: o que é a síndrome de Asperger? Obtive como resposta que se tratava do autismo de nível suporte 1. **Ainda sem acreditar, submeti-me aos exames precisos, foram vários momentos de investigação, que, muitas vezes, tornaram-se exaustivos, mas concluí todos.**

Em 28 de março de 2023, saíram os meus resultados. Fui diagnosticada com TEA e TDAH, **chorei muito porque, no momento, eu não aceitava essa condição. Senti-me um nada!** Tive dificuldade até para confirmar os resultados dos meus laudos para minha coorientadora. Pensava que ela não fosse continuar com as orientações; porém, foi tudo ao contrário dos meus pensamentos. Depois do meu diagnóstico, a professora coorientadora me deu muita força, ela foi mais que uma orientadora; foi uma amiga, cuja amizade conservo até hoje

O apoio da minha coorientadora foi essencial para a superação das dificuldades. Dessa forma, a atitude da profissional colaborou para o que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, orienta que os profissionais do ensino estejam preparados para lidar com a diversidade e as diferentes necessidades dos estudantes, incluindo aqueles com TEA e TDAH. Além disso, **ela, enquanto professora preocupada com o meu estado, procurou suporte especializado, como a neuropsicóloga, para entender minhas limitações e possibilidades, buscando compreender o panorama para trabalhar o meu processo de escrita acadêmica.**

Aqui, ressalto as palavras de Catelan-Mainardes (2010) que afirma que o tratamento do TDAH, a título de exemplificação, não deve ser realizado em uma única frente, mas através de uma abordagem múltipla, considerando associação de intervenções psicossociais, psicoeducacionais e, caso necessário, o uso de medicamentos. Dito isto, **compreendi que minha coorientadora pesquisou muito para poder me assistir.**

Foi um trabalho longo e exaustivo, mas com resultados positivos. Cinco meses após meu diagnóstico, eu estava defendendo minha dissertação. Gostaria de relatar também que, além do apoio da Renata, eu pude contar com equipe multidisciplinar. Foi recomendado pela neuropsicóloga que eu praticasse algum esporte; eu escolhi natação, pois esse esporte ajuda na liberação de dopamina, uma substância que está em falta no cérebro das pessoas com TDAH. Isso me ajudou muito também no desenvolvimento das minhas atividades acadêmicas. Pude contar também com a psicóloga e a psiquiatra do Departamento de Qualidade de Vida (DQV) da universidade.

Outro dado relevante que narro neste espaço é que, **devido ao meu diagnóstico ter vindo de forma tardia, eu quase desenvolvi uma depressão.** Contudo, com o apoio e a

relevância da equipe multidisciplinar e o uso de medicamentos inibidores de quadros como este por um determinado tempo foi possível superar esse momento. Foi prescrito um antidepressivo e a Ritalina, pois esse último é recomendado para pessoas com TDAH, ajudando na concentração.

De início, eu tive receio de usar a medicação, mas, ao refletir na questão, percebi que, nas minhas condições, fez-se necessárias. Hoje, pela força de Deus e pelo suporte que recebi de minha coorientadora, terminei o mestrado e encontro-me preparada para um possível doutorado.

*Por fim, é imprescindível relatar as dificuldades enfrentadas no tocante ao tratamento e aos processos discriminatórios em torno do TDAH e TEA. **Após a descoberta e o acompanhamento sob medicação, vieram também os fatores relacionados ao medo, ao preconceito e as dúvidas quanto ao processo de aceitação de tomar as medicações precisas para a superação das dificuldades inerentes ao TEA e TDAH. Destaco que se descobrir neurodivergente na fase adulta traz consigo o receio de ser excluída socialmente, o medo de não ser aceita socialmente e as inúmeras indagações sobre seguir com a prescrição médica ou não. À margem desses fatores, temos de encontrar o equilíbrio das emoções para entender que é possível (con)viver com os transtornos sem que isso nos negue o direito de ser, estar e agir nos espaços de nossas convivências e buscarmos o entedimento de que, apesar dos desafios, tais como o preconceito imposto pela falta de conhecimento da sociedade que julga as pessoas que se medicam com fármacos tarja preta, é possível desenvolver e viver a nossa cidadania plena em todos os espaços, em especial, nos programas de pós-graduação.***

Construir um trajeto de autoconhecimento com ajuda especializada médica, psicológica e educacional tem trazido à autora, também, uma maior consciência de seus direitos e disposição para buscar exercê-los. O trajeto é realizado em meio ao enfrentamento de desafios e barreiras, mas também de autoafirmação como sujeito de direitos de cidadania e de luta contra as muitas formas de preconceito e discriminação. Falar do assunto nos seus contextos de convivência, como ela diz, tem sido uma forma de se fazer presente e ampliar o conhecimento geral sobre as necessidades das pessoas autistas na universidade. Trata-se de um cultivo pessoal e coletivo quanto à diversidade social que nos constitui e de construção de espaços educativos inclusivos.

3 EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO DIREITO DE INCLUSÃO: DA INVISIBILIDADE AO GIRASSOL DA PRESENÇA

O caso que apresentamos neste trabalho contribui com várias reflexões e, neste tópico, queremos destacar os direitos de inclusão como fundamentais para o aprofundamento da democratização do acesso à educação. É necessário que os espaços formativos sejam preparados para receber pessoas com as múltiplas deficiências, bem como os profissionais estejam abertos para lidar com as questões de um ensino assentado para atender às necessidades múltiplas, ou ainda, buscar orientação para lidar com os contextos diversos. Pessoas com TEA e TDAH são capazes de produzir conhecimentos, atuar eficazmente nas práticas dialógicas no processo educativo e aprofundar seus olhares no âmbito da pesquisa acadêmica, desde que devidamente assistidas.

A formação *stricto sensu* é um direito também das pessoas com deficiência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) garante o atendimento de forma gratuita e especializada a todos alunos que sejam portadores de alguma deficiência, sejam transtornos de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. Esse atendimento deve ser transversal a qualquer nível ou modalidade de ensino, nas redes regulares de ensino (Brasil, 2013a).

Com efeito, não basta assegurar o ingresso da pessoa com deficiência (PCD) na educação superior, é preciso construir possibilidades para que seja promovida a inclusão e sua permanência no espaço educativo e buscar construir formas para que ela continue desenvolvendo suas potencialidades plenamente. Essa premissa é apresentada no Documento Orientador do “Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior” desde 2013, produzido pelo Ministério da Educação, que atribui às Instituições de Ensino Superior (IES) implementar práticas que garantam à toda comunidade acadêmica os recursos e os meios necessários para participarem das atividades com o máximo de autonomia e de forma indiscriminada.

Contudo, sabemos que a premissa legal é uma conquista importante, mas sua efetivação depende de vários outros esforços institucionais e subjetivos para concretizarem o ideal de igualdade no âmbito das práticas sociais. O trabalho de ensino e aprendizagem de pessoas com TEA e TDAH ainda são pouco difundidos na maioria dos contextos de formação de professores, e sabemos que isso pode impactar a prática docente em sala de aula. Apenas recentemente vimos surgir nas instituições de educação superior normas e setores de apoio especializado para o atendimento das demandas docentes e discentes PCD, tanto na graduação quanto na pós-graduação.

Na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), o Conselho Universitário (CONSU) aprovou, em abril de 2023, a Resolução 279/2023, que instituiu a Política de Acessibilidade e Inclusão da universidade. Esta política possui embasamento na legislação sobre direitos das pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas,

e institui normas técnicas e recomendações para a instituição. Foi responsável por este documento o Núcleo de Acessibilidade da UFRPE (NACES),

Além da Política de Acessibilidade, há um Plano de Educação Inclusiva e Igualitária da UFRPE e uma Política de Acessibilidade em Libras. Essas políticas e documentos sustentam um processo de transição necessário e refletem a forte demanda social que chega à universidade com o considerável aumento de ingresso de estudantes e servidores com deficiência e/ou com outras necessidades educacionais específicas ocorrido nos últimos anos.

De acordo com o Plano de Educação Inclusiva e Igualitária (UFRPE, 2023), a instituição vem investindo em ações no sentido do efetivo exercício dos direitos de inclusão, notadamente ao ingresso, permanência e sucesso acadêmico. Entre elas estão ações que tem forte impacto no currículo, tais como a inclusão metodológica e pedagógica e de avaliação da aprendizagem. Sobre este aspecto, consta no Plano que:

[...] a acessibilidade metodológica está presente nos Projetos Pedagógicos de Cursos e é proposta mediante a identificação das necessidades específicas do discente. São realizadas adaptações curriculares dos conteúdos programáticos, flexibilizados os prazos para produção e entrega de atividades, dos processos avaliativos e recursos específicos que atendam às condições de cada estudante. Acreditamos, ainda, que se faz necessário, além da capacidade de formulações de adaptações curriculares, que professores universitários possam dialogar com e sobre seus alunos com deficiência. A UFRPE vem promovendo a construção de espaços formativos para esses professores na busca pela democratização da educação superior e na garantia de acesso, permanência e sucesso desses estudantes, através de formações continuadas para docentes, com temas na área de Educação Inclusiva e Acessibilidade na Educação Superior e a publicação do Guia de Acessibilidade: orientações aos docentes.(UFRPE, 2023, p.12)

Encontra-se nisso um importante desafio institucional que deve mobilizar todos os setores acadêmicos na construção de formas inclusivas de ensino e aprendizagem na educação superior, que transformem velhas práticas excludentes e competitivas. Entre esses grandes desafios educacionais, encontra-se a avaliação da aprendizagem que exige mudanças profundas na sua compreensão e efetivação no chão da sala de aula. O princípio da inclusão da avaliação requer a garantia de adaptações às necessidades específicas de cada estudante, objetivando a equiparação de oportunidades. Para isso, o Plano de Educação Inclusiva e Igualitária da UFRPE (UFRPE, 2023) propõe que sejam adotadas diversificações avaliativas, tais como: dilatação de tempo de avaliação; uso de metodologias ativas; apresentações de trabalhos em dupla, em equipes ou individual; prova oral, individualizada, ampliada, em Braille, em Libras, bem como com uso de recurso de tecnologias assistivas.

Consta no Plano que a UFRPE também oferece programas que contribuem para a permanência de estudantes com deficiência, como o Programa de Tutoria por Pares, parceria da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação com o Núcleo de Acessibilidade e o Programa de Acessibilidade, parceria da Pró-Reitoria de Gestão Estudantil e Inclusão com o NACES, que promove uma vivência de apoio acadêmico junto a estudantes com necessidades educacionais específicas.

Em 2024, a população com necessidades especiais conquistou um novo espaço na instituição, o restaurante universitário (RU) passou a contar com mesas em locais mais reservados para pessoas com TEA e outras neurodivergências. Esse marco é importante, uma vez que pessoas com essas características frequentemente têm hipersensibilidade auditiva.

De fato, pelo fato de o TEA e o TDAH serem deficiências ocultas, isto é, não aparentes, em geral não se percebe de imediato as necessidades e particularidades de seus portadores. As leis brasileiras garantem direitos a essas pessoas, mas ainda há muito a conquistar no âmbito das mudanças culturais que orientam as relações sociais nos espaços públicos. Por isso, além da garantia dos direitos pelas normas legais, é preciso exercitá-los, reivindicar sua efetivação na prática, fazer-se presente e visível.

Sobre isso, o cordão de girassol é um elemento que pessoas portadoras de necessidades ocultas devem usar, a fim de sinalizar sua particularidade. Ao vermos uma pessoa portando esse colar, tomamos ciência que o indivíduo possui uma deficiência ou necessidade não aparente, como o autismo e TDAH, dormência, doença de Crohn, paralisia cerebral, fibromialgia, esclerose múltipla, deficiência Intelectual, síndrome de Tourette, deficiência auditiva e visual, entre outras. O cordão desperta nossa sensibilidade para o entendimento de que seu portador pode estar necessitando de apoio ou até mesmo de tempo adicional para realizar alguma tarefa.

Além do cordão do girassol, existem também a fita do quebra-cabeça, que foi sancionada pela Lei 13.977, de janeiro de 2020, em uma articulação com a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, assegurando que o símbolo de conscientização do autismo seja exposto em estabelecimentos, instituições públicas, privadas e nos transportes públicos. Essa fita não causa constrangimento na pessoa que está dentro do espectro autista, antes auxilia na sensibilização da população a respeito do indivíduo com TEA, embora essa conscientização ainda seja pouco reconhecida por algumas pessoas. Ainda de acordo com a Lei 13.977, de 2020, foi garantida de forma gratuita, ao autista o direito a Carteirinha de Identificação da Pessoa com o Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), além de atendimento prioritário.

Apesar desses vários avanços no sentido de proporcionar condições para o acesso e a permanência de discentes com TEA e TDAH nas instituições educativas, ainda é necessário requerer o exercício dessas condições para garanti-las com fim à promoção das pessoas neurodivergentes, pois a universidade deve se constituir em um espaço de referência de inclusão e de promoção de oportunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta experiência de escrita fez-me sentir mais pertencente ao espaço acadêmico e ao universo da pesquisa, pois para nós, que estamos no espectro autista, a sensação é única. Destacamos que a educação é um direito de todos, bem como reforçamos que pessoas com ou sem deficiência devem ter assegurados os seus direitos ao acesso e à permanência no processo de universalização.

*Todavia, tenho certeza que o **nosso trabalho auxiliará no conhecimento e na conscientização sobre as Pessoas com Deficiência e contribuirá muito para minha formação como pessoa e como pesquisadora.** Também contribuirá para o conhecimento dos docentes e da instituição, pois, aos poucos, nossa universidade está aprendendo a conviver com as pessoas desse grupo que merece respeito, atenção, acesso e segurança para sua permanência. Esse processo é um desafio não apenas da instituição, mas também do(a) discente, do(a) professor(a) e da sociedade que deve requerer o exercício de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento, a inclusão e a formação de todos (as) que ingressam na instituição de ensino básico e superior.*

Assim, ao garantir condições mínimas de qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais, exercitamos nas instituições educativas a humanidade e o respeito às diferenças. Vemos que a universidade, em que se inclui a UFRPE, tem buscado caminhos, porem, é necessário aprofundar esse esforço para abrir as portas e manter em seus espaços os(as) discentes neurodivergentes, afinal, o acesso, permanência e sucesso na universidade deve ser para todas as pessoas, com ou sem deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União: seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.976**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 08 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 08 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.977**, de 8 de janeiro de 2020. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea) e dá outras providências. Brasília, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13977.htm. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.624**, de 17 de julho de 2023. Altera a LBI e institui o cordão de girassol como identificação de deficiências ocultas. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14624&ano=2023&ato=075MTRE50MZpWT489>. Acesso em: 16 jul. 2024.

CATELAN-MAINARDES, S. C. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade na Infância e Adolescência pela Perspectiva da Neurobiologia. **Revista Saúde e Pesquisa**, v. 3, n. 3, p. 385-391, 2010.

DIAS, V. F.; MOREIRA, L. C. Práticas de escrita por estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação superior: discursos, trajetórias e traçados. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-25, 2024. e-ISSN: 1809-3876. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 19 abr. 2024.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentod epistemológicos da pesquisa biográfica em educação em educação. **Revista em Educação**, Belo Horizonte, v.27, n.01, p.333-346, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/xhw4bbpW3HZkPQZhTtWLcbH/?format=html&lang>. Acesso em: 05 de jul 2024

FARIAS, L. G. O. Mapeando práticas docentes para inclusão de alunos com o transtorno do espectro autista nas salas de aula regulares. 2023. **Dissertação** (Mestrado em Ensino das Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2023.

GOMES, Romeu. A análise de Dados em Pesquisa qualitativa. IN: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MELLO, Ana Maria S. **TEA: guia prático**. 5. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

ROSA, Fernanda Duarte. Autistas em idade adulta e seus familiares: recursos disponíveis e demandas da vida cotidiana. 2015. **Tese** (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SANTOS, E. R.; GORRERE, T. S. TDAH e desempenho acadêmico: reflexão acerca da inclusão no contexto universitário. **VI Seminário Nacional de Educação Especial / XVII**

Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, v. 3, n. 3, p. 1-14, 2020. Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34269> . Acesso em: 19 abr. 2024.

SILVA, Vanessa Carolina. O estudante com transtorno do espectro autista nas universidades brasileiras. 2020. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

UFRPE. **Plano de Educação Inclusiva e Igualitária da UFRPE**. Portaria GR/UFRPE Nº 645/2023, de 5 de junho de 2023. Disponível em: https://www.naces.ufrpe.br/documents/1/Plano_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva_e_Igualit%C3%A1ria_da_UFRPE.pdf Acesso em: 20/11/2024.