



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

ISABELA DE JESUS FREITAS

**CARACTERÍSTICAS DA ENTRADA E PERMANÊNCIA DE MULHERES
AUTISTAS NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA
A AUTENTICIDADE E VISIBILIDADE**

FORTALEZA, 2022

ISABELA DE JESUS FREITAS

**CARACTERÍSTICAS DA ENTRADA E PERMANÊNCIA DE MULHERES
AUTISTAS NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA
A AUTENTICIDADE E VISIBILIDADE**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Kelly Maria Gomes Menezes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F936c

Freitas, Isabela de Jesus.

Características da entrada e permanência de mulheres autistas na Faculdade de Educação : práticas pedagógicas para autenticidade e visibilidade / Isabela de Jesus Freitas. – 2022.
58 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia
, Fortaleza, 2022.

Orientação: Profª. Dra. Kelly Maria Gomes Menezes.

1. Transtorno do Espectro Autista (TEA). 2. Práticas Pedagógicas. 3. Faculdade de Educação. 4. Mulheres autistas.. I. Título.

CDD 370

ISABELA DE JESUS FREITAS

**CARACTERÍSTICAS DA ENTRADA E PERMANÊNCIA DE MULHERES
AUTISTAS NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA
A AUTENTICIDADE E VISIBILIDADE**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao
Curso de Graduação em Pedagogia do Centro de
Humanidades da Universidade Federal do Ceará,
como requisito parcial à obtenção do grau de
Licenciatura em Pedagogia.

Aprovado em: __/__/__

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Kelly Maria Gomes Menezes (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Heulalia Charalo Rafante
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Maria Helena Rodrigues Campelo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico à minha mãe, fonte inesgotável de luz,
coragem, inspiração e amor.

À Elizabeth, que ficará para sempre em meu
coração, onde quer que esteja.

Essa é uma luta nossa.

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho é sobre todas as pessoas que um dia pensaram que nunca chegariam à um espaço como a Universidade, pois passaram suas vidas tentando mudar suas características, acreditando que eram um problema. Digo neste trabalho que há um lugar para nós. Eu estou aqui, e isso não seria possível sem as pessoas que agradecerei agora.

Agradeço à minha família, pelo suporte incondicional em mais situações do que eu posso mencionar. Suas adaptações me deram a certeza de que a luta por uma sociedade mais justa e igualitária é possível e vale a pena.

Ao meu pai, Wanderley, que me ofereceu exatamente o suporte que eu precisava mais vezes do que posso contar, e passou a compreender minhas dificuldades antes mesmo de termos um nome para elas. Obrigada por me buscar na faculdade em dias difíceis e por me segurar em momentos de crise. À minha mãe, Rosana: seu amor me dá forças para ser exatamente quem eu sou. Obrigada por ter lutado por mim e comigo por todos os espaços educacionais que eu hoje ocupo. Ao meu irmão, André, que me arranca muitas risadas sobre qualquer situação desde sempre.

À todos os meus primos, especialmente Ariel, Nicole e Richard, vocês são parte de mim. Estivemos juntos por altos e baixos, sempre nos juntando eventualmente pra um karaokê ou repetindo uma piada interna por anos. Obrigada por me amarem por quem eu sou, por sempre entenderem mesmo o que eu não digo. Crescemos juntos, vamos continuar juntos. Yasmin, Davi e Pedrinho, amo muito vocês, obrigada por serem uma parte tão importante de nós.

Aos meus tios e tias, dentre estes, os que me precederam na formação de pedagogia. Obrigada pelo apoio de sempre. À minha vovó, que diz que eu não tenho juízo “um pingão”, e minha bisavó, representantes da força e da beleza da minha família de cá. À vovó Bernardina, queria que estivesse me vendo hoje, mas sei que te levo em meu coração, e te vejo nos olhos da minha mãe. Aos meus familiares que estão longe, vocês estão em meu coração sempre e fazem parte da minha história.

Aos meus amigos, que me deram força e impulso por todo o caminho. Não consigo agradecê-los o suficiente. Kay, que me conhece desde os anos turbulentos do fim do Ensino Fundamental, quando eu já considerava a escola algo para sobreviver. Obrigada por me lembrar há oito anos que vale a pena contar essa história. Eu estou aqui. Kaki, por sempre

estar ao meu lado, não importa qual seja o momento. Joicinha, seu apoio gentil, cuidado e lembretes de beber água e descansar foram essenciais nessa jornada. Obrigada por existir na minha vida, você é sempre especial, mais hoje.

Luizinho e Ruanzinho, nós somos feitos da mesma matéria. Eu tenho a sorte de ter muitas conexões bonitas, mas a que eu tenho com vocês é inacreditável. Obrigada pelas inúmeras chamadinhas e palavras de apoio inacabáveis. Joy, Mercynha, Luaninha e Anna Ju, vocês são incríveis demais, obrigada por serem minhas *cheerleaders* nesse processo inteiro. Yoyo, obrigada pelos encorajamentos e impulsos muito específicos, cruciais para que esse trabalho saísse. Te admiro.

Às meninas e meninos, pessoas autistas que fizeram parte dessa pesquisa, de forma direta ou indireta: o lugar de vocês é onde quiserem, e é na universidade também. Vocês são incríveis. Aos professores que responderam à pesquisa, e aos que desejavam ter respondido: meu muito obrigada, sempre. Vocês nos dão esperança.

À minha orientadora, cuja memória de uma única aula na minha semana de integração ficou durante todos os semestres pelos quais passei, mesmo que eu não a visse pela faculdade. As anotações que fiz naquele dia foram algo a que recorri durante toda a graduação, pelo caráter inspirador. É uma honra tê-la como orientadora. Sua visão de pesquisa fez com que eu saísse inspirada e segura de todas as nossas reuniões. Obrigada por ter me ensinado a potência da pesquisa participante, de contar a própria história ao contar a de outras pessoas. No meio do processo, de alguma forma, você me ensinou sobre minha própria potência.

Aos meus professores da graduação, dos quais não esquecerei. Apesar de não conseguir me expressar bem o suficiente muitas vezes, eu me dediquei com carinho aos assuntos das disciplinas, e é surpreendente o tanto de informações que retive de muitos deles. Sobretudo, é surpreendente o tanto de memórias que eu guardo da presença de muitos de vocês em sala de aula, saberes transmitidos pelo agir.

À doutora Rebeca Fernandes, que achou a resposta para o meu labirinto, e me fez entender que eu podia viver uma vida extraordinária, mesmo com as características que um dia tive medo. Sua capacidade como profissional e sua sensibilidade são coisas que eu falo com muita frequência. Obrigada por fazer parte dessa jornada. Ao Projeto Jovens Líderes, que dividiu minha vida em antes e depois, e me fez acreditar que o que eu digo vale a pena. Eu não consigo imaginar minha vida sem ter feito parte dessa mágica. Prometo continuar dizendo minha verdade em voz alta, porque todos vocês um dia quiseram me ouvir.

“Como se uma caixa segurasse o mundo que ainda não criei, eu espero até o momento de, em uma explosão intergaláctica, florescer.”

(Maya Mendes.)

RESUMO

O presente trabalho teve como principal objetivo compreender quais são as características específicas da entrada e permanência das mulheres autistas na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC) e as práticas pedagógicas voltadas para esse grupo, buscando compreender se estas permitem a autenticidade e a visibilidade para sujeitos que nem sempre puderam ser autênticas e visíveis. Nesse sentido, foram analisadas as impressões de jovens mulheres autistas sobre seu passado escolar, em comparativo com suas experiências na Faculdade de Educação e a literatura já produzida sobre o autismo. Em seguida, buscou-se analisar as especificidades das práticas pedagógicas na FACED em relação à esse público. Por fim, identificou-se como essas práticas têm impacto na promoção da autenticidade e visibilidade de diferentes narrativas e formas de ser dos alunos, inclusive de mulheres com TEA. A pesquisa realizada foi qualitativa, exploratória e descritiva, buscando ao máximo compreender as impressões desses sujeitos de pesquisa em comparação com o contexto em que vivem. Para a análise dos dados foi usado o método de análise hermenêutica-dialética de MINAYO, no qual busca-se interpretar os significados que os sujeitos da pesquisa apresentam em suas narrativas em relação ao objeto de estudo, junto à análise do todo e as contradições apresentadas entre esses dois elementos. Foram aplicadas entrevistas semi-estruturadas para os sujeitos da pesquisa, além de formulário eletrônico. Os professores responderam apenas um formulário, sendo que uma professora optou por responder através de mensagens de voz. O suporte teórico da pesquisa concentrou-se, principalmente, nas mais recentes pesquisas envolvendo gênero, deficiência e educação. Para compreender as questões relativas à prática pedagógica, Paulo Freire foi um suporte no que diz respeito à educação com compromisso, visando a promoção da autonomia, assim como as reflexões de Maria Amélia Santoro Franco também deram suporte à discussão. A análise dos dados da pesquisa e das narrativas construídas torna possível compreender que a FACED tem práticas pedagógicas que se encaminham, em sua maioria, para a inclusão e responsabilidade na formação. Apesar das experiências de exclusão advindas das barreiras atitudinais ainda presentes, foi possível concluir que alguns professores têm informações o suficiente para fazer as adaptações necessárias, sensibilizando a turma para tal. O suporte dos colegas também mostrou-se como crucial para a permanência na faculdade, visto que às adaptações muitas vezes partem de seus pares.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Práticas Pedagógicas. Faculdade de Educação. Mulheres autistas.

ABSTRACT

The present work aims to understand what are the specific characteristics of the entrance and permanence of autistic women in the Faculty of Education of the Federal University of Ceará (FACED/UFC) and the pedagogical practices aimed at this group, seeking to understand if these practices allow authenticity and visibility for subjects who could not always be authentic and visible. In this regard, the impressions of autistic young women about their school background were analyzed, in comparison with their experiences in the Faculty of Education and the literature already produced about autism. Subsequently, the specificities of pedagogical practices at FACED were analyzed in relation to this public. Finally, it was identified how these practices impact the promotion of authenticity and visibility of different narratives and ways of being for students, including women with ASD. The research conducted was qualitative, exploratory and descriptive, seeking to understand as much as possible the impressions of these research subjects in comparison with the context in which they are. MINAYO's hermeneutic-dialectical analysis method was used to analyze the data, in which one seeks to interpret the meanings that the research subjects present in their narratives in relation to the object of study, along with the analysis of the whole and the contradictions presented between these two elements. Semi-structured interviews were applied to the research subjects, in addition to an electronic form. The teachers answered only one questionnaire, and one teacher chose to answer via voice message. The theoretical support for the research focused mainly on the most recent research involving gender, disability and education. To understand the issues related to pedagogical practice, Paulo Freire was a support in what regards to education with commitment, aiming at the promotion of autonomy, and the reflections of Maria Amélia Santoro Franco also gave support to the discussion. The analysis of the research data and the constructed narratives makes it possible to understand that FACED has pedagogical practices that are mostly directed towards inclusion, and responsibility in the educational process. Although experiences of exclusion stemming from attitudinal barriers are still present, it was possible to conclude that some teachers have enough information to make the necessary adaptations, making the class aware of this need. The support of classmates also proved to be crucial for the students to remain in college, since the adaptations often come from their peers.

Key words: Autism Spectrum Disorder (ASD); Pedagogical Practices. Faculty of Education. Education. Autistic women.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 3 |
| 2. REFERENCIAL TEÓRICO..... | 7 |
| 2.1. Transtorno do Espectro Autista (TEA): Principais características, critérios e diferenças de gênero..... | 8 |
| 2.2. O espaço da Universidade: acesso e permanência de autistas..... | 12 |
| 2.3. A relação dialética inclusão x exclusão: um olhar para a neurodivergência na universidade..... | 14 |
| 2.4. Práticas Pedagógicas..... | 16 |
| 3. METODOLOGIA..... | 16 |
| 3.1. Contexto, participantes e circunstâncias..... | 17 |
| 4. ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA..... | 19 |
| 4.1. Me movo como educadora porque, primeiro, me movo como gente: as vozes de mulheres autistas da FACED..... | 19 |
| 4.2. O curso de Pedagogia da FACED e suas características..... | 27 |
| 4.3. Ensinar a ensinar, aprender a aprender: os professores do curso de pedagogia e suas práticas pedagógicas..... | 30 |
| 5. CONCLUSÃO | 37 |
| APÊNDICE A - TABELAS DE DADOS..... | 43 |
| APÊNDICE B - PERGUNTAS DO FORMULÁRIO ELETRÔNICO PARA OS PROFESSORES..... | 44 |
| APÊNDICE C - PERGUNTAS DO FORMULÁRIO ELETRÔNICO PARA ALUNAS | 46 |
| APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS ALUNAS..... | 48 |
| APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (DISPONÍVEL NOS FORMULÁRIOS ELETRÔNICOS)..... | 48 |

1. INTRODUÇÃO

O desejo de pesquisar na área da educação inclusiva na universidade vem de uma trajetória árdua na educação básica, que, na academia, contrastou-se de forma notável com a perspectiva de exercer a autonomia e construir saberes academicamente, partindo de diferentes vivências. Por esse motivo, minha jornada acadêmica tem sido, acima de tudo, de transformação. Estar na universidade e na faculdade de educação, para mim, é ter aceitado o desafio de superar a visão de educação à qual é fácil habituar-se durante o ensino fundamental e médio, em que o aprender é engessado, a relação entre professor-aluno é mecânica e a diferença não é bem-vinda.

A motivação para essa pesquisa vem de minha vivência em relação ao ingresso na universidade, e à permanência na mesma, como pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA)¹, diagnosticada após dois anos no curso. Foi a partir dessa compreensão – que se deu de forma tardia — que despertei o olhar para as relações entre gênero, deficiência e dificuldades de aprendizagem no ensino superior. Com o florescimento de pesquisas envolvendo os pontos elencados (universidade, TEA e gênero) acredito estarmos diante de um momento propício para continuar gerando material sobre, contribuindo para a variedade do conhecimento sobre o TEA no campo da pedagogia.

Atualmente, nas pesquisas realizadas acerca do autismo, uma das situações mais observadas por estudiosos é o quanto os estudos na área são pautados em experiências autísticas masculinas, em suas estruturas neurológicas e padrões sociocomportamentais. Sabe-se que, por isso, frequentemente meninas autistas passam despercebidas em seus anos escolares e são tidas como tímidas, quietas, passivas ou até mesmo ansiosas, rebeldes, agitadas e sensíveis. Passam também anos como incógnitas para si mesmas, tentando descobrir quem são e como podem contribuir para o mundo de forma autêntica, quando são frequentemente encorajadas a adaptar e *camuflar* quem são no ambiente escolar.

É perceptível agora no meio acadêmico nacional e internacional, uma intensa busca pela construção de um novo panorama. Em um momento como esse, a missão é continuar a entender o recorte social e de gênero que pesa sobre a visibilidade do TEA em mulheres, tendo-as dentro da universidade, como pesquisadoras e sujeito de pesquisa, permanecendo e fazendo ciência.

¹ Voltarei a falar sobre o tema mais adiante no trabalho, apresentando definições mais claras.

É justo que publicações que abordem essa temática partam também da área da educação, em todas as suas etapas, pois é frequentemente nos espaços educacionais onde aprendemos a ser com os outros, e onde nos desenvolvemos e nos reafirmamos individualmente, frente ao coletivo.

É nos espaços escolares iniciais onde poderão se desenvolver inicialmente as funções executivas e habilidades sociais, e também é onde muitas vezes se percebem diferenças no desenvolvimento das crianças. Nesse momento, a escola pode indicar a necessidade de suporte que possibilitará o diagnóstico precoce, norteando a compreensão e aceitação. Não raro, esse apontamento é feito de forma confusa, com a intenção de organizar os estudantes mais ou menos do mesmo modo, o mais rápido possível.

Já na Universidade, outro espaço educacional, é proposto o abandono de alguns dos padrões restritivos da tradicional instituição escolar, pois ela tem em sua identidade características que apontam para a autonomia, para a autenticidade e produção de conhecimento a partir de vivências plurais. Assim sendo, ao direcionar o olhar para a universidade e especificamente para as práticas pedagógicas no curso de pedagogia de uma faculdade, há um desejo de construir um espaço mais inclusivo, dando aos discentes e docentes uma visão mais ampla e diversa do autismo, como espectro que é.

O Transtorno do Espectro Autista tem como bases mais conhecidas para identificação: diferenças significativas na comunicação e interação social, interesses restritos e repetitivos e, em muitos dos casos, sensibilidades sensoriais diferenciadas. No entanto, é sabido atualmente que mulheres² autistas e neurodivergentes tendem a “camuflar” em maior nível suas dificuldades; um comportamento mais ou menos consciente que consiste em imitar os modos de quaisquer figuras de suas vidas e até mesmo personagens fictícios, aprendendo dessa forma a suprimir alguns traços autistas. Mesmo que a camuflagem muitas vezes não tenha sucesso entre os pares da mesma idade, ainda permitindo a exclusão e o *bullying*, mulheres autistas e neurodivergentes ainda têm menos chance de serem percebidas e diagnosticadas como tal.

Somam-se a isso as regras sociais de gênero, muito explícitas desde a infância, que acabam representando um modelo claro para seguir e se adequar aos demais, o que pode fazer com que quaisquer dificuldades sociais passem despercebidas, pelos responsáveis e familiares

² Limitando-se neste trabalho a mulheres cisgênero, ou seja, que identificam-se com o gênero designado ao nascer. Pesquisas mais recentes acerca do autismo reconhecem e enfatizam a necessidade de mais pesquisas em torno dos diferentes desdobramentos do TEA em pessoas trans e/ou intersexo, observando de maneira mais clara as características socioculturais pertinentes a esse grupo.

e pela escola. Todas essas características contribuem para o diagnóstico tardio, que pode vir após uma vida de sentimentos de inadequação e até mesmo episódios de *burnout*³, entre outros desgastes.

Em sua dissertação com o tema “Representações sociais de mulheres com o nível 1 do transtorno do espectro autista sobre ‘ser normal’ em seu passado escolar.”, a professora e historiadora Flávia Lomba Costa (2022) busca pelo significado de “ser normal” no passado escolar de mulheres autistas adultas. Enquanto isso, também traz à tona literatura internacional com experiências de mulheres pertencentes ao mesmo grupo. Todas elas foram tardiamente diagnosticadas, e na maioria dos casos, não houve aparente notificação da escola acerca da natureza das características por elas apresentadas na infância. Foram percebidas como tímidas, ansiosas ou agitadas. A autora tenta entender o que, na concepção das entrevistadas, as tornava diferente dos demais estudantes em seus anos escolares, e também o que significa para elas hoje o “ser normal”, após o diagnóstico. A dissertação contribui para o florescimento de estudos nacionais de gênero no autismo, buscando compreender a camuflagem como mecanismo de adaptação, seus prós e contras.

As mulheres entrevistadas pela professora Flávia são, em sua maioria, já formadas no ensino superior, com uma delas ainda na universidade no momento da pesquisa. Como se dá essa jornada acadêmica e em que aspectos ela é diferente da formação escolar é algo que não é mencionado no artigo, e que ainda resta responder em pesquisas consequentes. Tais pesquisas podem contribuir tanto para a compreensão do caráter da universidade, quanto para a compreensão do caráter da escola, e como esses dois espaços podem emprestar elementos um ao outro para evoluir, e transformar as representações do “normal”.

Vale a pena pensar no espaço da universidade como um espaço de produções plurais de culturas e conhecimentos. Neste trabalho, o olhar será direcionado à Faculdade de Educação na Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC), localizada em Fortaleza, no bairro Benfica. Segundo histórico trazido pela professora Maria Estrêla Araújo Fernandes em sua dissertação de mestrado em 1999; a FACED foi criada em 1968, sete anos depois da criação do Curso de Pedagogia da UFC (que fazia parte da chamada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras). A faculdade passou por diversas transformações ao longo da história, chegando a ser desfeita em 1973 e recriada em 1984, após a abertura política pós-ditadura

³ O termo *burnout*, que é também definido como Síndrome de Esgotamento Profissional pelo Ministério da Saúde, é um distúrbio caracterizado por uma constante exaustão mental e física, estresse e alterações na qualidade de vida diante de situações desgastantes que se prolongam, como exigência exacerbada do trabalho.

militar. Hoje, é um importante centro de formação de educadores e gestores, contando com diversos projetos de extensão e pesquisa.

A partir dessas informações, este trabalho busca saber: quais são as características específicas da Faculdade de Educação, como espaço educador de educadores, quando este é o espaço que a mulher autista ocupa? Por ser um curso de graduação que possui estudos extensivos relativos às diferenças cognitivas, sociais e comunicativas de diversos grupos que se encontram em espaços de educação, é possível supor que as pessoas que fazem parte desse grupo possuem uma melhor compreensão em relação à diversidade e tomam parte na construção de uma realidade mais inclusiva? É possível então que, neste espaço, mulheres com TEA sintam-se mais à vontade para compor a pluralidade da educação, não tendo medo de deixar claras as suas especificidades e possíveis necessidades de suporte para que possam permanecer no espaço e alcançar seus objetivos.

A compreensão das questões abordadas pode trazer clareza para estudantes e professores de pedagogia, sendo eles parte do grupo pesquisado ou não, sobre como é possível continuar a construir na universidade um espaço mais diverso, e como levar esse conhecimento da formação para a educação como um todo.

Sendo assim, este trabalho buscou compreender como se dão as práticas pedagógicas desenvolvidas na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (Faced/UFC) para as estudantes autistas. A partir desse objetivo, foram analisadas as impressões de jovens mulheres autistas sobre seu passado escolar, em comparativo com suas experiências na faculdade de educação e a literatura já produzida. Em seguida, buscou-se analisar as especificidades das práticas pedagógicas na Universidade, e na Faculdade de Educação da UFC em relação às jovens mulheres no espectro autista. Em seguida, identificar como as práticas dos professores têm impacto na promoção da autenticidade e visibilidade de diferentes narrativas e formas de ser, inclusive de mulheres com TEA.

Os dados foram obtidos através de pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória, que classifica-se também como uma pesquisa-participante, uma vez que a pesquisadora está entre os sujeitos de pesquisa, identificando-se com suas características. O método de análise hermenêutica-dialética (STEIN,1987; MINAYO, 2004) foi usado para analisar os dados da pesquisa. Essas e outras características acerca da metodologia serão discutidas no capítulo dedicado a isso.

No que se trata dos sujeitos da pesquisa, foram escolhidas mulheres autistas (diagnosticadas por um profissional, com autodiagnóstico ou diagnóstico em andamento) e professores do curso de pedagogia da Faculdade de Educação que aceitassem responder a pesquisa. A pesquisa se deu na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, situada em Fortaleza, no bairro Benfica. Foi realizada em forma de entrevista semi-estruturada e resposta à um formulário eletrônico, que facilitou a organização de algumas informações.

Nos capítulos e seções a seguir, o trabalho se organizará da seguinte forma, buscando responder as questões e os objetivos a que se propõe. Após este primeiro capítulo que é dedicado a introdução, devendo apresentar o tema e o problema investigados, juntos com uma contextualização e delimitação do assunto, a hipótese, a justificativa, os objetivos, uma síntese do referencial teórico e da metodologia utilizada e um detalhamento da estrutura do trabalho (ANDRADE, 2010); o segundo capítulo será dedicado ao referencial teórico. No sentido de deixar claras algumas ideias e conceitos, possuirá uma seção para as definições gerais sobre o Transtorno do Espectro Autista com foco em suas especificidades em mulheres. As sessões a seguir dedicam-se ao espaço universitário, tratando em específico das questões pertinentes ao Ensino Superior, e à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC), suas características e peculiaridades. A última seção da fundamentação teórica será dedicada a discutir brevemente as práticas pedagógicas, definições e aplicabilidade.

Em capítulo consecutivo, será explicitada a metodologia usada para reunir os dados da pesquisa, as características dos sujeitos de pesquisa e circunstâncias em que a pesquisa se deu. A análise dos dados será feita no capítulo seguinte, por seções relativas aos objetivos do trabalho, buscando nas respostas dos participantes responder as perguntas à que se lança. Por fim, conclusão, referências e apêndices que foram usados na construção do trabalho.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção do desenvolvimento, são apresentados os principais autores, obras e estudos que forneceram à um trabalho a fundamentação teórica necessária para realizar a análise dos dados obtidos através da pesquisa. A primeira etapa dos aportes teóricos desta pesquisa concentrou-se, principalmente, nas mais recentes pesquisas envolvendo mulheres, autismo e educação. Autoras como Flávia Lomba Costa (2020) e Dori Zener (2019), são referências ao falar de mulheres no espectro. Algumas referências foram também buscadas em

manuais diagnósticos, como o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) ou o Código Internacional de Doenças (CID-10 e CID-11), visando uma clareza maior sobre os critérios e características do autismo.

Já para compreender as questões relativas à prática pedagógica da Faculdade de Educação e do Ensino Superior, na segunda, terceira e quarta etapa, Paulo Freire (1996) foi um suporte no que diz respeito à educação com compromisso, visando a promoção da autonomia, assim como as reflexões de Maria Amélia Santoro Franco (2015) também deram suporte à discussão.

2.1. Transtorno do Espectro Autista (TEA): Principais características, critérios e diferenças de gênero.

O mais recente Manual Diagnóstico e Estatísticos de Transtornos Mentais (DSM) teve sua 5ª edição divulgada em 2013, e define o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como uma condição neurológica atípica que tem como principais características: déficits significativos na comunicação e interação social; interesses, atividades e padrões comportamentais repetitivos e persistentes, sendo comum também a hipo ou hiperreatividade a estímulos sensoriais. Acrescenta também que, os sintomas citados devem estar presentes desde os anos iniciais de desenvolvimento, porém, que podem não se manifestar claramente até que as demandas sociais excedam a capacidade do indivíduo, tornando-se complexas, e também que podem ser mascaradas com estratégias aprendidas durante a vida. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION [APA], 2014)

O TEA é atualmente dividido em níveis de suporte pelo DSM, indo de 1 à 3, e oferece uma alternativa para evitar os termos de classificação informais “autismo de alto-funcionamento” e “baixo-funcionamento”. Esses termos mostram um retrato impreciso da deficiência, separando pessoas autistas com deficiência intelectual das que conseguem funcionar bem em alguns aspectos de suas vidas diárias, não deixando tão claro que podem ainda precisar de suporte em outras áreas. A classificação em níveis se dá da seguinte forma:

Nível 1 de suporte: Precisam de apoio. Na ausência de apoio, as diferenças na comunicação são visíveis. Podem ter dificuldades de iniciar e manter contato, mesmo que o desejem, as tentativas são, muitas vezes, sem sucesso. A rigidez cognitiva pode representar uma dificuldade de trocar de atividades, organizar e planejar.

Nível 2 de suporte: Precisam de apoio substancial. Marcadas diferenças na comunicação verbal e não verbal, mesmo com apoio. Busca limitada de interações sociais, estas sendo frequentemente guiadas pelos próprios interesses específicos. Inflexibilidade frente a mudanças. Comportamentos restritos e repetitivos mais aparentes.

Nível 3 de suporte: Precisam de apoio muito substancial. Déficits graves na comunicação verbal e não verbal; pouca ou nenhuma abertura à interação social, reagindo a apenas algumas destas, muito diretas ou sobre seus próprios interesses. Apresentam grande inflexibilidade de comportamento, intolerância a mudanças e grande sofrimento diante de mudanças de foco.

A necessidade de suporte pode flutuar com o contexto ou com o tempo, não é fixa ou linear. Além disso, o DSM-V aponta para peculiaridades no processo diagnóstico de acordo com a cultura (fatores culturais e socioeconômicos podem influenciar na idade de identificação e diagnóstico) e gênero. Essas características na identificação e apresentação do autismo acabam por justificar o uso da palavra “espectro”, visto que essa terminologia “abrange, portanto, uma ampla gama de sintomas e níveis de gravidade [...] e suas manifestações podem diferenciar-se de sujeito a sujeito, resultando sempre em um caso singular.” (UFAC, 2011).

Historicamente, de acordo com os testes realizados para o diagnóstico do autismo, há uma conhecida predominância de diagnósticos do gênero masculino sobre o gênero feminino. (COSTA, 2020; APA, 2014). Isso fez com que, durante anos, a maioria dos trabalhos publicados envolvendo o autismo falassem principalmente sobre as características apresentadas por meninos. Acreditava-se inicialmente que, em meninas, o TEA manifestava-se apenas em um nível mais “severo”, com comprometimentos mais visíveis.

Em alguns trabalhos, mesmo recentes, a afirmativa é que a disparidade é de 4 meninos para 1 menina, chegando até 10 meninos para 1 menina diagnosticada no caso de Síndrome de Asperger (ATTWOOD, 2013), que hoje é conhecida como autismo leve ou nível 1 de suporte. No entanto, estudos recentes buscam contrariar essa crença, atribuindo a disparidade a uma série de fatores, e dentre eles um mecanismo conhecido como camuflagem. Segundo Costa (2020), os primeiros apontamentos da existência da camuflagem foram feitos em um artigo de Lorna Wing, em 1981, onde ela evidencia a possibilidade de algumas meninas autistas

estarem fugindo ao diagnóstico devido ao pouco que se sabia naquele momento sobre o autismo.

A autora diz, no mesmo artigo, que os apontamentos de Wing ficaram silenciados até os anos 2010, com o surgimento de novos trabalhos. Sobre a camuflagem, Vasconcelos (2022) explica, citando Puig Jové.

Segundo Puig Jové (2016), em interações sociais, pacientes com TEA do sexo feminino apresentam maior consciência da necessidade de interação social e, portanto, um maior desejo de interagir com outras pessoas, também há uma capacidade de camuflar suas dificuldades em comunicações e copiar pessoas em seus modos de expressão e até suas personalidades. É comum que desenvolvam estratégias para se encaixar em grupos sociais e essas habilidades aprendidas e imitadas camuflam seus traços autísticos, sendo uma das possíveis explicações sobre porque pessoas do sexo feminino são diagnosticadas tardiamente com TEA. Esse fenômeno é chamado de camuflagem social ou *Masking*, que se refere a estratégias utilizadas por pessoas, em sua maioria, mulheres, com autismo, para camuflar ou mascarar comportamentos característicos do TEA, com o objetivo de se adaptar e atender às expectativas dos grupos que estão inseridos. (VASCONCELOS, 2022, apud Puig Jové, 2016, p.10)

Tratando-se de regras sociais cuja compreensão não vem de forma natural muitas vezes, é preciso compreender como situações cotidianas e interações simples acabam por tornar-se mais exaustivas para pessoas autistas. No caso de mulheres, que têm desde o seu nascimento regras de comportamento muito bem delineadas a partir do gênero, é mais fácil saber o que é esperado que façam para encaixar-se. O comportamento que geralmente apresentam como autistas é o comportamento esperado delas, como meninas (quando quietas, concentradas em uma tarefa específica, por exemplo).

Vale mencionar que algumas características do autismo, como os hiperfocos⁴ e os *stims*⁵ (ou estereotípias) podem manifestar-se de forma diferente do previsto pelos manuais de diagnóstico e testes em mulheres, acabando por fazer com que essas características passem despercebidas em uma avaliação médica. Isto é porque mulheres tendem a direcionar seus hiperfocos para atividades que percebem ser socialmente aceitáveis por seus pares, como bandas, desenhos ou estudos. Também percebem mais cedo quais dos seus movimentos

⁴ Hiperfocos aparecem como uma característica muito comum aos autistas. Dizem respeito à interesses muito intensos por assuntos específicos, que tendem a persistir e prender a atenção da pessoa autista de tal forma que fazem com que ela chegue a esquecer de comer ou dormir. Também dizem respeito à capacidade comumente observada em autistas de focar em uma atividade só por longos períodos de tempo, demonstrando dificuldade em trocar de atividade.

⁵ *Self stimulatory behaviors (Comportamentos Autoregulatórios)* são movimentos ou ações repetitivas com o objetivo de regulação emocional ou sensorial. Podem ser notados na maioria da população geral, no roer de unhas ou mexer no cabelo, por exemplo. O que torna esse aspecto diferente em pessoas neurodivergentes é a intensidade com que é feito e a intencionalidade, não sendo particularmente associado à ansiedade, mas também à felicidade e empolgação, bem como desregulação e sobrecarga.

repetitivos não são bem aceitos pelas pessoas em volta, substituindo-os por outros menos notáveis ou chegando a reprimi-los completamente.

Nesse sentido, Costa (2020) e Vasconcelos (2022) alertam para as consequências dos esforços para mascarar a própria identidade, afirmando que muitas dessas meninas desenvolvem, eventualmente, condições como depressão, fobia social, ansiedade e síndrome do pânico, que acabam por fazer parecer que o problema é a diferença, quando o apagamento das características de alguém é que causa estes danos. Da mesma forma, a falta de suporte no ambiente educacional e a não compreensão acerca dos limites e capacidades de pessoas autistas pode acarretar em maiores problemas.

Em um TED Talk⁶ intitulado “Autistic Masking: A dangerous survival mechanism”⁷, a estudante universitária, artista e defensora dos direitos dos autistas Leah Reinardy conta sobre sua jornada como uma mulher autista, especialmente no que diz respeito aos impactos da camuflagem em sua vida. Ela compara o *masking* à uma ponte que a leva para onde estão as outras pessoas, geralmente não autistas. Atravessar essa ponte, segundo Leah, tem resultados que vem como uma espécie de reforço positivo para continuar a fazê-lo quase que inconscientemente. Às vezes, camuflar faz parte da própria sobrevivência da pessoa autista. Ela conta como, entre situações traumáticas e estressantes em que precisou esconder suas características, perdeu de vista sua verdadeira identidade.

Reinardy menciona também alguns dados preocupantes, que dialogam com sua própria história e experiência, bem como a de muitas pessoas no espectro: crianças autistas tem 28% de chance de cometer suicídio quando comparados com seus pares neurotípicos, enquanto adultos autistas tem 6 vezes mais chances.⁸ Aproximadamente 75% das pessoas autistas adultas estão subempregadas, ou desempregadas. Esse número aumenta para 85% para autistas formados na universidade.⁹ Diante de realidades assim, a camuflagem torna-se ao mesmo tempo um meio de sobrevivência às diferentes exigências da sociedade e um fator para a perda da própria autenticidade, que coloca indivíduos perigosamente próximos da primeira estatística.

⁶ “TED é uma série de conferências realizadas na Europa, na Ásia e nas Américas pela fundação Sapling, dos Estados Unidos, sem fins lucrativos, destinadas à disseminação de ideias – segundo as palavras da própria organização, “ideias que merecem ser disseminadas.”

⁷ Em tradução livre: “Camuflagem autista: um perigoso mecanismo de sobrevivência.”

⁸ MAYES, Susan Dickerson, GORMAN, Angela A., HILLWIG-GARCIA, Jolene, SYED, Ehsan, Suicide ideation and attempts in children with autism, (Ideação suicida e tentativas em crianças com autismo).

⁹ National Autistic Society in the U.K, 2016. Employment gap.

2.2. O espaço da Universidade: acesso e permanência de autistas.

Pesquisas nacionais e internacionais apontam para um aumento dos diagnósticos de TEA nas últimas décadas. (MYERS et al., 2018; OLIVATI e LEITE, 2019; SEVILLA e BERMÚDEZ, 2013). As hipóteses mais frequentes são de que essa ampliação se deva a uma clareza melhor nos critérios diagnósticos, bem como a expansão dos mesmos. Além disso, um aumento de pesquisas acerca do autismo teve influência no aumento de serviços direcionados especificamente ao suporte desse grupo, e na ampliação do conhecimento da população em geral. Esse aumento é visível também nos diferentes níveis de educação.

No entanto, ainda faz-se necessário ainda questionar como se dá o acesso dessas pessoas ao nível superior. Em 2016, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio (INEP) identificou 546 estudantes com TEA no Ensino Superior, sendo a maioria deles homens (61,5%) e brancos (37%). Segundo Silva et al (2020), esses estudantes correspondiam a 0,01% do total de estudantes matriculados em 2016. Em nova pesquisa de 2018, o INEP aponta que 754 estudantes com TEA foram identificados nas modalidades de ensino presencial e a distância do Ensino Superior, “dentre um total de 39.855 matrículas de estudantes autodeclarados com alguma deficiência” (OLIVATI; LEITE, 2019)

Os estudantes com TEA são hoje apoiados por algumas políticas públicas, que tem como objetivo aumentar a presença e garantir a permanência desse grupo na educação, oferecendo respaldo legal para a inclusão e adaptação de acordo com suas necessidades. Silva et al (2020) menciona a idade média de ingresso dos estudantes com TEA no ensino superior (27,3 anos), apontando para o acesso tardio quando comparado ao de estudantes típicos.

Esse fato é associado ao enfrentamento de barreiras que mostram-se presentes desde o ensino básico, e as barreiras de ingresso como provas e ambientes inadequados. Duas políticas públicas podem ser citadas em prol da eliminação de barreiras. Primeiro, a inclusão de pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento (mais tarde alterados para Transtorno do Espectro Autista pelo DSM-V) na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) em 2008. Segundo o documento:

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. (PNEEPEI, 2008)

A segunda política é a Lei nº 12.764/2012, publicada em dezembro de 2012, que implementa a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e declara que a pessoa TEA é considerada pessoa com deficiência para todos os fins legais. A lei estabelece como uma das diretrizes a "intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista".

Leis como essa garantem, ou devem garantir, a eliminação gradual de muitas das barreiras que se impuseram durante os anos no acesso de pessoas com TEA à universidade. Restam então as barreiras de ordem social, cuja eliminação cabe aos indivíduos participantes de um espaço ou instituição.

Com isso, observa-se a necessidade de refletir sobre a possibilidade de uma modificação nos ideais, nos valores, nas velhas crenças e nas práticas dirigidas a esse grupo social. Um olhar transformador sobre as diferenças, constitutivas do sujeito, pode pautar-se no respeito à diferença humana, com atenção na revisão das suas idiossincrasias, ou seja, o que muitas vezes é tido como estranho e anormal deve ser visto como uma diferença em um rol de tantas outras, por exemplo. (OLIVATI, LEITE, 2019)

Relativo a isso, observa-se nos últimos anos o crescimento do movimento conhecido como neurodivergência, ou neurodiversidade. O termo, cunhado em 1998 pela socióloga autista Judy Singer, busca contrapor o modelo biomédico da deficiência com o modelo social, questionando os sentidos construídos com base no "normal" e no que diverge desse padrão. Estudiosos do conceito da neurodiversidade buscam colocar a deficiência como uma diferença cerebral, que apesar de trazer a necessidade de suporte, pode contribuir para a sociedade com seus traços únicos, se não for limitado pelas barreiras sociais. É para o que aponta Silva (2020) em sua análise de dados do INEP, e é dessa visão da diferença, portanto, que esse trabalho pretende partir.

[...] parte-se da premissa de que o autismo é uma característica da diversidade humana, não compreendido como um problema a ser resolvido, mas como uma característica cuja intersecção com diversas outras características corporais, sociais etc., formam a subjetividade do sujeito. Nesse sentido, é importante conhecer os diferentes marcadores sociais que constituem os estudantes com TEA que acessam o ensino superior e suas intersecções na relação com o meio, as quais podem criar ou fortalecer desigualdades e resultar em barreiras no processo acadêmico. (SILVA et al, 2020)

Nesse sentido, a neurodivergência não nega a deficiência, mas procura retirar dela o caráter de um transtorno psiquiátrico, o que não chegava nunca a considerar todos os seus desdobramentos. Coloca essas características como uma das diferenças que chegam a ser

fundamentais para a organização da sociedade, quando essa população tem acesso ao devido suporte. “A neurodiversidade, portanto, refere-se a variações que contemplam os diferentes modos de funcionamento, evolução e adaptação do cérebro dos sujeitos e rejeita a noção patologizante para pessoas com diagnósticos socialmente rotulados como “negativos” (ARMSTRONG apud MENDONÇA, 2010).

De fato, as mencionadas variações nos modos de funcionamento da neurodivergência podem ser compreendidas de um modo simples, se for considerada, por exemplo, uma pessoa excelente em socialização que encontra grandes dificuldades com a tecnologia ou com a organização e precisa de suporte nessas áreas. Enquanto enfrentam dificuldades sociais e de outras ordens, pessoas autistas inegavelmente acrescentam muito à diversos contextos, em sua forma de organizar os pensamentos, facilidade de notar padrões ou de dedicar-se por longos períodos de tempo a uma única tarefa que tenham interesse. Resta dar a essas pessoas condições para estar no espaço da universidade de forma autêntica.

A partir disso, é importante pensar quais são os limites dessas políticas e o que cabe à universidade.

2.3. A relação dialética inclusão x exclusão: um olhar para a neurodivergência na universidade.

Falar sobre inclusão implica, necessariamente, em voltar o olhar para o processo oposto, que torna os esforços para a inclusão necessários: a exclusão, de qualquer ordem. Gomes (2016, p. 53) afirma que “Sempre que pensamos a necessidade de inclusão social em qualquer direção que se considere, estamos reconhecendo que há predominância de alguma forma de exclusão social.” A luta por uma sociedade inclusiva indica em si uma contradição, pois esta depende, em sua essência, do processo de exclusão para existir. Segundo Bueno, “a projeção política que se faz do futuro é de que continuará a existir alunos excluídos, que deverão receber atenção especial para deixarem de sê-lo. [...] (2008, p.13)

Isso significa dizer que, apenas a existência das políticas para entrada de um certo grupo em um espaço não garante a entrada, ou mesmo a qualidade do atendimento e condições de permanência, ponto onde muitas pessoas com deficiência encontram suas maiores barreiras. Ações afirmativas como cotas são necessárias e significativas diante do modelo em que nos encontramos, mas a entrada na universidade é muitas vezes marcada por

inacessibilidade e preconceitos. Se estabelece então uma relação dialética¹⁰ entre inclusão e exclusão, onde os dois processos acontecem simultaneamente, de forma contraditória.

[...] essa dialética dos processos de inclusão e exclusão não é uma falha do capitalismo, mas, sim, um processo intrínseco da sua lógica, que se manifesta nas contradições da desigualdade e da necessidade de uma legitimação social. A dialética inclusão/exclusão demonstra que essa noção deve ser compreendida tanto como um processo que pode estar em constante movimento – o indivíduo/grupo pode estar excluído em um fator e incluído em outro –, quanto estando relacionada com os modos de sociabilidade e valores sociais. (COSTA; IANNI, 2018, p. 83 apud SAWAIA, 2001).

Diante dessas situações de exclusão e inclusão simultâneas, o sujeito tem seus direitos individuais reconhecidos por aparatos legais já antes mencionados. Porém, estes não se responsabilizam pelas “condições sociais que determinam as desigualdades socioeconômicas e de poder. Essa perspectiva acaba responsabilizando o sujeito pelo seu ‘sucesso’ ou ‘fracasso’ no emprego, na escola e em outros âmbitos da vida social.” (PLETSCH, 2011).

Essa problemática se mostra também na universidade. Primeiro de forma externa à instituição, a partir das dificuldades de acesso, na linguagem e ambientes inacessíveis. De forma interna, se apresenta nas dificuldades da comunicação aluno-aluno e professor-aluno, especialmente na não aceitação de algumas das características de pessoas autistas nesse espaço. Entre essas características estão: a rigidez cognitiva, as diferenças de comunicação e necessidades sensoriais diferenciadas. Não raro, esse público é posto de lado e desconsiderado em suas colocações, não porque o que diz não é relevante, mas porque a forma como diz incomoda os demais. A exclusão torna impossível então a interação.

A interação só é possível quando os participantes estão engajados num esforço cooperativo de construção de um contexto propício para o ensino-aprendizagem, construção esta impossível quando o interesse não está centrado no que o interlocutor tem a dizer, mas na maneira como ele o diz. Se ainda, um dos integrantes acredita que, por causa do poder a ele conferido pela instituição, pode corrigir coercitivamente a fala/escrita do outro, então a única resposta possível é aquela que as crianças dão: a resistência. (Kleiman, Cavalcanti e Bortoni, 1993:481)

A partir desses aportes, é necessário pensar sobre as barreiras institucionais e atitudinais que ainda se impõem sobre a entrada de pessoas com deficiência em espaços como o Ensino Superior. É preciso continuar voltando olhares para os processos contraditórios que vão além das políticas públicas, estando estas no dia-a-dia das instituições.

¹⁰ Apesar de ter sido estudada e definida por vários estudiosos em diferentes linhas de pensamento, a dialética busca, a partir da contraposição de ideias diferentes e das contradições entre elas, chegar a uma compreensão melhor do todo. Foi estudada por Sócrates, Platão, Hegel, Marx e outros, sendo definida por cada um deles de acordo com seus objetos de estudo. A dialética materialista discutida por Marx e Engels observa, por exemplo, que é impossível analisar um objeto de estudo sem considerar as condições sociais, culturais e históricas que cercam aquele contexto, bem como as contradições encontradas.

2.4. Práticas Pedagógicas.

A prática pedagógica lança-se para muito além do repasse de conhecimento de professor para aluno, podendo ser entendida como a dimensão que une teoria e prática (sendo assim a práxis, que é a prática e a reflexão sobre a prática) em busca da transformação de uma realidade. (CALDEIRA, A.M.S.; ZAIDAN, S, 2010). Essa prática envolve elementos complexos da realidade do discente e do docente, atentando para contextos históricos, sociais e econômicos. A prática pedagógica é, então, crítica e histórica, e se constrói e desconstrói constantemente através de reflexão e intencionalidade, assim como os sujeitos que a compõem.

Esse constante refazer diz respeito também aos diferentes contextos que serão encontrados pelo docente em sua sala de aula, diante dos quais ele não pode reagir sempre da mesma forma, pois a prática pedagógica é movimento. Nesse sentido, a “pedagogia e suas práticas são da ordem da práxis; assim, ocorrem em meio a processos que estruturam a vida e a existência. A pedagogia caminha por entre culturas, subjetividades, sujeitos e práticas. Caminha pela escola, mas a antecede, acompanha-a e caminha além.” (FRANCO, 2015, p.3)

3. METODOLOGIA

O presente trabalho tem como objetivo principal compreender como se dão as práticas pedagógicas desenvolvidas na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (Faced/UFC) para as estudantes autistas. Para tanto, foram analisadas as impressões de jovens mulheres autistas sobre seu passado escolar, em comparativo com suas experiências na faculdade de educação e a literatura já produzida. Em seguida, buscou-se analisar as especificidades das práticas pedagógicas na Universidade, e na Faculdade de Educação da UFC em relação às jovens mulheres no espectro autista. Em seguida, identificar como as práticas dos professores têm impacto na promoção da autenticidade e visibilidade de diferentes narrativas e formas de ser, inclusive de mulheres com TEA.

No sentido de compreender as características específicas da Faculdade de Educação na vivência de mulheres autistas, a pesquisa qualitativa foi escolhida para este trabalho, visto que valoriza o ato de compreender uma realidade a partir de uma relação entre sujeitos e ambiente natural, no contexto em que estes se encontram, valorizando muito mais as características desse grupo do que as representações numéricas que podem ser identificadas. Além disso, classifica-se como uma pesquisa-participante, visto que este tipo de pesquisa pode acontecer

quando há um “envolvimento e identificação do pesquisador com as pessoas investigadas.” (SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P, 2009, p. 40). Dessa forma, serão identificadas características e reflexões desse grupo junto a trechos de diário de campo ou mesmo comentários em primeira pessoa por parte da autora, como forma de dar visibilidade às narrativas do grupo pesquisado, no qual a autora coloca-se como sujeito, que fazendo parte do grupo pesquisado, coloca-se como sujeito. Essa é uma característica da pesquisa participante, que enquanto forma válida de pesquisa acadêmica é também muito potente por si só, como nos diz Faermann (2014):

[...] comporta uma dimensão ontológica crítica no processo de produção de conhecimento, na medida em que busca denunciar e anunciar as contradições existentes na sociedade capitalista, as suas formas históricas de desigualdade social, tornando conhecida a versão dos sujeitos comuns e abrindo espaço para que estes participem dessa produção, valendo-se do direito que têm sobre ela para fortalecer as suas demandas, reivindicações e cultura. (p.45)

Além de qualitativa, esta pesquisa é também descritiva, e dá prioridade para uma visão mais clara acerca da subjetividade dos fenômenos sociais, que não podem ser quantificados, mas sim, significados a partir da teoria. As pesquisas descritivas buscam descrever as características de uma população e a partir disso, estabelecer uma relação com variáveis (GIL, 1987). Tem caráter exploratório, que tem por intenção auxiliar na compreensão de um fenômeno ou conceito a partir do contato com a realidade. Partindo de pesquisas exploratórias, poderão surgir pesquisas cada vez mais aprofundadas sobre o assunto.

Para analisar os dados, foi utilizado o método de análise hermenêutica-dialética (STEIN, 1987; MINAYO, 2004), no qual busca-se interpretar os significados que os sujeitos da pesquisa apresentam em suas narrativas em relação ao objeto de estudo, junto à análise do todo e as contradições apresentadas entre esses dois elementos.

3.1. Contexto, participantes e circunstâncias.

A pesquisa se deu na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, situada em Fortaleza, no bairro Benfica. Segundo Bogan e Biklen (1994) o contexto é muito significativo para os pesquisadores qualitativos, pois é lá que poderão observar o problema em seu ambiente natural de ocorrência. Para essa pesquisa em específico, é ainda mais central compreender o contexto em que esses participantes se inserem, pois este faz parte do objeto de estudo.

No que diz respeito aos sujeitos da pesquisa, foram escolhidas três mulheres autistas (diagnosticadas por um profissional, com autodiagnóstico ou diagnóstico em andamento) estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, na Universidade Federal do Ceará. (FACED/UFC), além da própria autora. Estas responderam um formulário eletrônico para reunir informações básicas e formar um panorama geral. Em seguida, duas delas participaram de uma entrevista semi-estruturada. As perguntas feitas na entrevista estão dispostas em apêndice ao fim do trabalho, bem como um quadro geral contendo as informações de todas.

Além destas participantes, para compreender melhor as questões relativas às práticas pedagógicas observadas na FACED, foram enviados questionários eletrônicos para os docentes da instituição. A escolha dos formulários e não entrevistas tinha o intuito de permitir uma adesão maior, considerando o tempo que os profissionais têm disponível. No entanto, a adesão foi baixa, visto que apenas 5 professores responderam, dentre mais de treze que receberam o link ou foram solicitados pessoalmente. Uma das professoras optou por responder através de áudios no *Whatsapp*, o que permitiu que ela discorresse sobre as perguntas como em uma entrevista.

Essa baixa adesão pode ser compreendida como consequência do envio durante os últimos meses do semestre, que são marcados por avaliações e um intenso movimento desses docentes. Também pode ter contribuído para a baixa adesão a forma de acesso aos participantes, que se deu por meio do *e-mail* e do *Whatsapp*, plataformas que são muitas vezes usadas para muitas funções diferentes, fazendo com que uma mensagem se perca dentre tantas outras. De qualquer forma, as perguntas disponíveis no formulário eletrônico encontram-se também em apêndice, ao fim do trabalho.

A pesquisa foi realizada com os participantes, de modo a valorizar suas experiências. A entrevista mencionada categoriza-se como semi-estruturada pois há liberdade de partir de perguntas estruturadas para declarações que fogem ao roteiro, mas ainda mostram-se pertinentes ao tema, bem como eliminar perguntas que deixam de fazer sentido. Foi usado um gravador de voz, com a permissão das participantes. A média de duração foi de quarenta minutos. Antes da realização da entrevista foram colhidos dados importantes através de formulário eletrônico, visando uma maior clareza das características do público entrevistado.

Para proteger a identidade dos participantes, foram criados ou acordados nomes fictícios. Para as participantes estes são, “Dália”, “Lillien” e “Violeta”. Os professores

também tiveram seus nomes trocados pelo mesmo motivo, sendo identificados como “Professor Crisântemo”, “Professora Tulipa”, “Professora Íris”, “Professora Hortência” e “Professora Rosa”.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA.

Este capítulo dedica-se à analisar os resultados obtidos com a pesquisa, que se deu por meio dos métodos descritos no capítulo anterior. A primeira seção busca responder ao primeiro objetivo, que é analisar as impressões de jovens mulheres autistas sobre seu passado escolar, em comparativo com suas experiências na faculdade de educação e a literatura já produzida. É nesse sentido que serão trazidos trechos de entrevistas e dados obtidos através da pesquisa feita de antemão, em busca de tomar conhecimento dessas experiências, sentimentos e reflexões.

A seguinte seção será dedicada a compreender melhor os aspectos que formam o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC), visando compreender suas especificidades e características relativas a esse público. Por fim, a última seção será dedicada a analisar as práticas pedagógicas dos professores do curso de pedagogia, e identificar como estas práticas têm impacto na promoção da autenticidade e visibilidade de mulheres com TEA.

4.1. Me movo como educadora porque, primeiro, me movo como gente: as vozes de mulheres autistas da FACED.

A frase que dá início a esta seção é de Paulo Freire (1996), patrono da educação brasileira, que em seu livro Pedagogia da Autonomia nos diz: "Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente." Fala ao decorrer do capítulo sobre competência profissional, compromisso e desenvolvimento da autonomia, levando-nos também a refletir que é impossível pensar a educação sem pensar também nas pessoas que constroem o processo, transformando-se continuamente como educadoras ao longo de sua formação.

No caso deste trabalho, o compromisso é compreender como “se movem” as educadoras autistas em formação dentro da FACED. Compreender quais práticas desse espaço permitem ou fazem com que elas se movam dessa forma através de seu período de formação. Quem são essas mulheres? Quais características atravessam suas experiências nos anos de formação?

Nenhuma delas está no mesmo semestre, variam do 2º ao 8º período, mas o tempo no curso faz pouca ou nenhuma diferença no quesito das dificuldades encontradas. Todas as entrevistadas deixaram claro em suas falas as dores advindas de um diagnóstico tardio. Não raro, manifestam ter se deparado na faculdade com dificuldades que não sabiam de onde ou por quê vinham, mas uma insistente sensação de que algo fazia com que fossem diferentes de seus pares. Trarei excertos das entrevistas para ilustrar melhor esses sentimentos nas palavras delas.

Muita dificuldade com barulho, principalmente em sala de aula. Se a professora estava falando, e outras pessoas falando também. Tanto eu não consigo me concentrar por causa do TDAH, mas eu também me sentia muito incomodada, muito estimulada. Bater de palmas, arrastar de cadeiras. Qualquer barulho mais alto me incomodava profundamente. Isso me incomodava desde a escola, mas também é muito presente na faculdade. Eu sou uma pessoa muito extrovertida, mas às vezes eu tinha dificuldades... não de fazer amizades, mas de manter amizades, porque assim, eu falava, muito extrovertida, mas eu não tinha muito filtro social, muita habilidade social. Então eu não entendia o que as pessoas queriam dizer, o que as pessoas sentiam, o que as pessoas faziam, só era tudo muito confuso pra mim. E aí eu também me sentia muito cansada, tipo, eu não conseguia fazer as atividades no mesmo tempo das outras pessoas. [...] Então foi essas coisas que eu percebi, que eu tinha um tempo diferente, que eu me cansava mais fácil, que eu tinha muita dificuldade socialmente, apesar de ser extrovertida, de ser uma pessoa social. E muito incômodo sensorial, no geral, barulhos fortes, cheiros fortes, tudo me incomodava muito e eu não sabia exatamente o porquê. **(Trecho da entrevista com Lillien)**

Lillien é a mais jovem dentre as entrevistadas, tendo saído muito recentemente do Ensino Médio. As dificuldades descritas faziam parte de seu cotidiano desde bem antes da faculdade, mas algumas se enquadravam no diagnóstico que já possuía, de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)¹¹. Foi apenas depois de um tempo e esclarecimentos que começou a perceber que algumas de suas características não podiam ser explicadas pelo TDAH, e cabiam também em outra classificação: o autismo. Essa justaposição é muito observada hoje, visto que de 30–80% das crianças com diagnóstico de autismo também se enquadram nos critérios diagnósticos para TDAH. (Rommelse *et al*, 2010) Hoje, ela está em acompanhamento e processo de diagnóstico que pode demorar de forma considerável, mas o fato de compreender melhor suas características já faz muita diferença, como bem apontado por ela mesma:

Eu consegui entender por quê eu sentia certas coisas, e antes eu não entendia, eu só sentia várias coisas e não entendia de onde elas vinham. Depois de descobrir o autismo, eu consegui entender de onde vinham esses sentimentos, essas características, e formas de promover adaptações. [...] Como me regular, e adaptações que a faculdade pode fazer, os professores... Adaptações físicas,

¹¹ Considerado um distúrbio do neurodesenvolvimento, é caracterizado por disfunções no que diz respeito à atenção, concentração, a hiperatividade e impulsividade.

metodológicas, no geral. E eu também desenvolvi um senso muito bom de comunidade com outras pessoas autistas da faculdade. Então acho que minha experiência depois da descoberta do autismo foi muito positiva. **(Trecho da entrevista com Lillien)**

O fato de ter conseguido promover adaptações para si mesma a partir da compreensão de suas próprias características e dificuldades é um dos exemplos do quão significativo é, em se tratando de autonomia e autenticidade, ter um diagnóstico apropriado. Ao tentar disfarçar seus incômodos sensoriais ou tentar acompanhar seus pares no mesmo ritmo, Lillien negaria parte de quem ela é.

Dália, outra entrevistada, tem uma história peculiar, pois seu diagnóstico foi dado aos seus pais por profissionais quando ela tinha sete anos e meio, mas estes optaram não contar, com a intenção de poupá-la de lidar cedo demais com as pressões de uma sociedade capacitista¹². Quiseram ensiná-la primeiro que era capaz de qualquer coisa. Aos 20 anos, já na Universidade, uma palestra sobre neurodivergência na 1º Semana de Acessibilidade da Pedagogia confirmou as suspeitas que já a acompanhavam há um tempo: se entendeu autista. Quando perguntada sobre as características notadas por ela previamente, explicou:

Assim, eu nunca gostei muito de sair. Eu só saía com meus pais, até hoje é assim. Eu só saio com meus pais e agora com meu namorado. Eu nunca entendi o porquê dessa minha dificuldade e o motivo de não ser assim como as outras pessoas. De sair, de... Tipo uma pessoa chegar do nada pra mim e falar "Ah, vamos ali na padaria". Isso não funcionava comigo, porque eu começava a entrar em pânico e eu suava muito, até hoje...[...] Era muito difícil falar, eu não sabia como me dirigir a uma pessoa, não sabia como levantar a minha mão pra tirar dúvidas. Era muito difícil isso em mim. [...] Isso dificultou minha entrada na UFC. [...] Mas essas dificuldades que eu te falei foram as piores que eu tive. A questão da interação e da socialização entra em questão tanto de amizade quanto de relação professor-aluno, parentes... **(Trecho da entrevista com Dália)**

Depois das referidas descobertas sobre si mesma, Dália entrou em contato com a Secretaria de Acessibilidade da FACED e foi encaminhada para outros profissionais, recebendo novamente o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista; agora adulta e mais consciente de suas características.

[...] é como se eu tivesse finalmente tido todas as respostas pra as incógnitas que ficavam me permeando desde que eu sou criança. Tipo, eu não tive muitas amizades, eu sofri muito bullying. As pessoas diziam que eu era estranha, não queriam ter contato comigo, era como se eu tivesse lepra, por exemplo. As pessoas não queriam chegar perto de mim, eu não entendia por que. E quando eu fazia uma amizade, em questão de semanas, elas do nada se distanciavam de mim. Quando eu finalmente descobri que eu era autista, eu tive respostas pra isso e entendi que não sou eu que estou errada [...] Acho que foi como uma libertação pra mim, eu me senti realmente liberta, como se eu tivesse saído de dentro de uma caixa que eu estava trancada por anos, apodrecendo lá dentro sozinha. [...] E foi perfeito, assim, parece que tirou um peso gigantesco em cima do meu coração. Eu não conseguia respirar direito, me

¹² Capacitismo se configura como qualquer ação discriminatória contra pessoas com deficiência.

sentia sufocada o tempo todo na questão da sociedade, em sala de aula eu não me sentia confortável. Quando eu descobri que sou autista eu me senti mais eu.[...] Eu me sentia livre pra ser quem eu era de verdade. (**Trecho da entrevista com Dália**)

Aparece novamente com muita relevância o tema da autenticidade atrelada a compreensão das próprias particularidades. Dália demonstra um conforto e liberdade maior dentro e fora de sala de aula, e isso é muito expressivo quando se pensa a prática pedagógica e a aprendizagem significativa.

Abro um parêntese para destacar que estive presente na referida Semana de Acessibilidade mencionada, promovida pelo Centro Acadêmico de Pedagogia Paulo Freire (CAPF). Na época, diagnosticada com Transtorno Bipolar, Sintomas Obsessivos Compulsivos e Ansiedade, especialmente ansiedade social. Não me ocorreu na época que eu pudesse fazer parte do grupo que estava falando, apesar de estar enfrentando, nesse mesmo semestre, dificuldades muito semelhantes que ainda não sabia de onde vinham.

Sentia uma crescente dificuldade de lidar com interações, uma sensação de que a cada dia eu estava voltando a falar a “língua alienígena” que falava no Ensino Fundamental e Médio, que fazia com que as pessoas não quisessem ser minhas amigas. Faltava muitas aulas por exaustão. Também ouvia os sons da faculdade como se fossem ondas de energia, como se eu pudesse ser afetada fisicamente por questões meramente sensoriais. Ficava cada dia mais difícil ir ao Restaurante Universitário. Todo o barulho e o movimento intenso eram insuportáveis, os pensamentos repetitivos que eu identificava como TOC na época me deixavam em desespero. Era difícil tolerar texturas de algumas comidas. Estava em estágio na época, e chegava em casa em crise todos os dias. Autoagressão era comum, palavras e movimentos repetitivos também. Ainda assim, eu nem considerava a possibilidade de ser autista. (**Diário de campo da autora, anotações e memórias.**)

É possível perceber através desses relatos como as jornadas até um diagnóstico que demora a vir são cheias de dores e vicissitudes particulares, mas ao mesmo tempo compartilhadas, comuns à um grupo. As participantes tem entre 18 e 23 anos, com a faixa etária de diagnóstico predominante sendo dos 16 aos 20 anos (50%). Apenas uma delas foi diagnosticada antes dos 10 anos, mas não teve conhecimento do seu diagnóstico até entrar na faculdade, aos 20 anos. Entre essas dores, está a de ter que desprender-se dos mecanismos construídos para encaixar-se em uma sociedade que nega características que são delas, tendo que compreender quem são para além do que é socialmente aceitável. Como pessoas, como educadoras.

Dentro desse aspecto entra também a questão de gênero, cuja intersecção ainda precisa ser pensada e questionada quando se fala de mulheres autistas. As crenças e expectativas em torno do feminino vão de encontro, muitas vezes, com as características mais comuns do

autismo. As participantes entrevistadas apresentam uma forte consciência dos comportamentos que são esperados delas, e uma dificuldade de divergir dessa norma, diante das expectativas em relação à socialização, expressão de interesses e conhecimentos e trabalho em grupo, todas muito marcadas por uma noção de que mulheres desenvolvem tudo isso facilmente. Na ausência de um diagnóstico ou informação que explique o motivo de se sentirem ou se comportarem da forma que fazem, o mais comum é camuflar e seguir os demais.

É quase unânime a visão da entrada na Universidade como uma vitória, após anos difíceis na educação básica. Bullying, exclusão, repressão e silenciamento são comuns nos discursos, assim como uma vontade de desistir recorrente. Quando os espaços parecem não ter sido feitos para recebê-las, com suas características e necessidades de suporte, é fácil que entendam muito cedo que não merecem ocupá-los. Assim se mostra nos discursos a seguir:

O Ensino Médio, sem dúvida, foi muito mais difícil pra mim. Principalmente sem nenhum diagnóstico. Eu sentia várias coisas e eu não sabia por que eu sentia elas, eu tinha muitas dificuldades, não entendia essas dificuldades, nem como adaptar essas dificuldades. Muito menos a coordenação e os professores. Então sempre era vista como “A Lillien tem muito potencial, mas ela não se esforça o suficiente”. Mesmo eu me esforçando muito e não conseguindo. Então era tipo, é porque ela é preguiçosa, é porque ela não é interessada, é porque ela não tenta o suficiente. Ela tem comportamento ruim. O ensino médio pra mim sempre foi muito difícil, não me entender, nem entender o mundo ao meu redor. No terceiro ano do Ensino Médio eu já tinha diagnóstico de TDAH, foi o que mudou minha vida. Foi o que me fez passar no ENEM, e eu mudei de escola e tive acesso a uma escola muito inclusiva, que me ajudou muito, que promoveu todas as adaptações. Sentar no chão em sala de aula, usar fone antirruído, de ter tempo adicional pra as provas, ter prova adaptada. Eles me ofereceram muitas adaptações e isso me ajudou muito. Mas o resto do ensino médio não foi essa mesma situação. **(Trecho da entrevista com Lillien)**

É possível perceber muito fortemente na fala de Lillien os impactos possíveis de um diagnóstico no desempenho escolar, mesmo que tenha recebido primeiro o diagnóstico de TDAH. Segundo ZENNER (2019), a identificação do TDAH em meninas autistas pode ajudar a identificar algumas das dificuldades relacionadas à atenção ou ao comportamento, mas deixa algumas características sem explicação, estas sendo relacionadas à rigidez cognitiva, às dificuldades sociais e aos interesses restritos. Portanto, essas meninas e mulheres continuam a sofrer sem a identificação apropriada do autismo.

Ainda sobre a crença na capacidade de ocupar certos espaços, Dália conta:

Durante a escola, tinham professores que chegavam pra minha mãe falando que ela devia me levar pro psiquiatra, utilizavam até o termo hospício. E aí você percebe até a questão da preparação do professor, de saber lidar com alunos assim. E isso adentra muito na questão da escola tradicional, em que eles podem fazer um monte de propaganda, mas é diferente na realidade. Porque as metodologias deles não

envolvem pessoas com deficiência, pessoas que são diferentes dos padrões que eles querem pra ganhar nota no ENEM não são adequados pra aquela escola. Era muita exclusão, eu sofri muito. Eu não me dava bem nesses testes. Automaticamente eles me classificavam como uma aluna péssima. Quando eu estava no terceiro ano eu tentei fazer uma prova da Unichristus, paga pela escola. [...] Agora quando minha mãe trabalhou no Christus ela percebeu que eu tinha ganhado uma bolsa de 100% em medicina lá na Unichristus. Me privaram disso. Quando a gente foi atrás, falaram pra minha mãe que eu não tinha capacidade pra estar naquele local. Então eles nos limitam naquele espaço. **(Trecho da entrevista com Dália)**

As barreiras enfrentadas por Dália tornam fácil compreender a conquista representada por alcançar o Ensino Superior depois de ter enfrentado tantas dúvidas de outras pessoas sobre suas capacidades. Seus pais sempre lutaram muito por ela, reafirmando que era capaz e que estaria nesse espaço, e por isso ela seguiu em frente.

Aproveito para acrescentar que essas dificuldades fizeram parte também de minha jornada rumo à faculdade de educação, com a qual sonhei desde os 17 anos de idade quando comecei a pensar que era capaz de estar em uma universidade pública.

Minha vida escolar foi marcada por dificuldades e necessidade de suporte. A partir dos 14 anos, eu era a garota que fazia acompanhamento psiquiátrico e às vezes precisava sair para uma consulta ou ir embora mais cedo, porque estava em crise, porque os remédios a haviam deixado sonolenta demais. No segundo ano do Ensino Médio, quando meu desempenho escolar alcançava seus pontos mais baixos e eu mal conseguia ficar nas aulas ou realizar provas, os médicos consideravam elaborar um documento que explicasse para a escola que eu deveria ser considerada uma aluna com necessidades especiais, precisando de adaptações. Neguei. Já era tratada diferente por professores e colegas, já havia repetido um ano por conta das minhas dificuldades. Via as adaptações como uma medida irreversível que provaria minha diferença frente às outras pessoas, atestando que eu não tinha mais nenhuma capacidade de ocupar os espaços que tanto desejava. Fui até o fim da Educação Básica sem explicitar oralmente minhas diferenças, faltei muitas aulas para estudar para o ENEM. Fiquei de recuperação ao fim do ano, sendo aprovada pelo conselho escolar pois havia passado na universidade para o curso que queria. Primeiro lugar na minha cota. **(Trecho de diário de campo da autora)**

Pós-diagnóstico, alguns aspectos parecem ficar mais claros, mais fáceis de compreender e lidar. Geralmente, após as compreensões que chegam com essa descoberta, esse público chega a conclusão de que se não promover adaptações para si de acordo com suas características, não será capaz de suportar as condições do cotidiano. Após a entrada, é necessário garantir a permanência. É o que foi possível perceber através das entrevistas, com a menção constante do autoconhecimento, adaptações e formas de regulação.

Antes de receber o diagnóstico, eu já sofria porque tinham muitos barulhos, por exemplo, no primeiro semestre tem muito aquilo de montar grupo. A galera arrastava as cadeiras e eu ficava tampando meus ouvidos, e eu já via gente tirando piadinha disso. Quando eu fazia prova eu ficava o tempo todo saindo, eu não consigo gostar de prova. O tempo não dá certo pra mim, a iluminação não dá certo, o papel branco não dá certo. Hoje em dia eu sei disso, antes eu não sabia. Toda vez que eu faço prova eu começo a endoidar, fico querendo me levantar, peço muito pra ir ao banheiro. Vou só pra andar e me mexer. [...] Quando eu fui diagnosticada, a

Angela da acessibilidade falou que eu deveria parar de me silenciar, de sofrer em silêncio e começar a falar as minhas necessidades. E aí eu chegava em sala de aula e pedia pra apagar as luzes do lugar que eu estava, fechava os ouvidos quando os alunos arrastavam cadeira [...]

Eu entendi quem eu era, percebi que tinha muita coisa que eu tinha por ser autista que eu podia me utilizar pra ter sucesso acadêmico, e eu comecei a usar isso. Alguns professores chegaram pra mim perguntando se eu queria ter uma avaliação diferente, e eu dizia que não. Eu sou como os outros e vou conseguir a mesma nota que os outros ou ainda melhor. **(Trecho da entrevista com Dália)**

É assim que a entrada na Universidade se configura, para todas as participantes, como um marco no que diz respeito ao verdadeiro reconhecimento de si e das próprias características, da necessidade vital da autenticidade e da visibilidade. Se compreendem hoje como mulheres autistas, que têm especificidades que tornarão sua vida diferente, mas tomam passos em direção à luta pelos próprios direitos de estadia e permanência.

Infelizmente, a perspectiva do preconceito pôde ser verificada nos dados da pesquisa realizada nesse trabalho, que apontam que a maioria das participantes já sofreram algum tipo de discriminação na universidade, tendo uma delas respondido que não tem certeza. Quando perguntadas sobre quais características foram mais discriminadas, todas indicaram as sensibilidades sensoriais e a forma de pensar (rigidez cognitiva e outras) como principais. Seguida dessa resposta, as estereotípias (ou *stims*) foram votadas por três das participantes, enquanto a comunicação e os hiperfocos foram votadas por duas.

O discurso de Dália também é uma confirmação deste cenário, especialmente quando conta sobre sua entrada na universidade e os desafios que a permearam. A estudante chegou a sofrer *cyberbullying* de colegas, através do *Twitter*, indicando uma continuação da perseguição dentro do ambiente físico da faculdade no ambiente virtual, motivada por intolerância e preconceito. Por essas circunstâncias, chegou a pensar em desistir da faculdade, mas seus pais não permitiram que o fizesse. No trecho a seguir, ela conta como se deu esse processo:

No meu primeiro semestre, ao entrar na faculdade, eu fui excluída pela minha turma porque eles disseram que eu era esquisita, porque eu chegava na faculdade no mesmo horário, sentava no mesmo lugar. Quando os professores perguntavam algo, eu não conseguia pensar numa resposta, não entendia o que eles estavam perguntando. Teve professores que faziam piadinha, porque eu não conseguia entender.

Tinha gente que fazia de propósito, batia palmas com força, parecia que estavam no estádio. Eu comecei a ser muito excluída. Inventaram umas mentiras sobre mim. Disseram que eu fazia por merecer. Eu não respondi, mas eu ficava tentando entender: como uma pessoa faz por merecer exclusão? Também sofri *cyberbullying*. Encontrei algumas vezes no twitter contas de pessoas que estudavam comigo, em outros semestres, fazendo piadinha sobre mim. Não citavam meu nome, mas eu sabia que me envolvia. Falaram coisas muito feias, que eu queria atenção, que eu queria ser bajulada pelos professores. “Como assim uma pessoa se torna autista do

nada?” Não é assim. Era uma coisa que já vinha antes, só que ninguém entendia. Eu faltei muito o primeiro semestre, falei pra minha mãe que ia trancar a faculdade, ela não deixou. Ela criou um perfil no Twitter e começou a responder.. [...] Depois disso, eu faltei bastante à aula. Porque eu comecei a andar de ônibus, sair sozinha, isso já tinha efeito em mim. Depois comecei a faltar porque me sentia diminuída por esse grupo. Eu aceitei isso por um tempo, mas depois eu comecei a me impor. [...] Comecei a estudar muito. Surgiu a pandemia, passava a manhã e tarde em aula e a noite em curso, estudava pra caramba. Percebi que pra elas era um baque perceber que eu era capaz. Que eu melhorei. Eu me superei. **(Trechos de entrevista com Dália)**

Apesar do marco da entrada na universidade, é possível notar como o processo pôde tornar-se turbulento e complexo para as participantes da pesquisa, marcado por exclusão e preconceitos. Sem um indicativo de quem recorrer para enfrentar problemas desse nível e sem o suporte apropriado, essas alunas podem se aproximar perigosamente da evasão.

A média de idade de entrada na universidade entre as participantes da pesquisa é de 18,7. Nenhuma entrou antes dos 18 anos. Sobre o desejo de ingresso em uma universidade, a maioria das participantes manifestaram ter desejado estar nesse espaço desde muito novas. Lillien fala durante entrevista sobre a experiência negativa que teve com uma professora, que fez com que duvidasse da sua própria capacidade de estar ali, configurando-se como uma atitude excludente. A situação aconteceu durante a disciplina de Libras, com a qual Lillien tem grande dificuldade, especialmente no tocante à coordenação motora, atenção e percepção visual.

Eu sofri alguns episódios muito difíceis, na aula de libras. A professora de libras, que eu falei pra ela que tinha TDAH, que eu tinha características de autismo, que tava em processo de diagnóstico, e que eu precisava desse suporte e dessa ajuda nas aulas dela. Porque eu tenho muita dificuldade com coordenação motora e com a memória e aprendizado visual, e libras é literalmente só isso. Então como eu tenho muita dificuldade na percepção e na motricidade no geral, eu fui relatar essa minha dificuldade pra ela, e ela disse que ela sabia o que estava fazendo. Que aquela metodologia dela era a metodologia certa, que ela trabalhava há muitos anos com educação inclusiva, então ela sabia o que estava fazendo e não ia mudar nada na metodologia dela por minha causa. E ela disse que não via deficiência, via potencial. Disse que éramos todos iguais, que todo mundo tinha dificuldade, e que em outras palavras, eu não teria tratamento especial por causa disso. Ela foi a única professora que não me deu nenhum tipo de adaptação, de tempo adicional, adaptação física ou metodológica em sala de aula. Mesmo recebendo o email da direção. Isso foi muito excludente pra mim. [...] Eu saí da primeira aula dela chorando por não conseguir fazer uma atividade em sala, reproduzir um diálogo, não recebi nenhuma ajuda ou adaptação. E aí eu saí, chorando, e com aqueles meus pensamentos de... Porque ela pediu pra eu repetir um gesto, e quando eu não consegui repetir esse gesto, ela continuou insistindo que eu fizesse, eu continuei falando pra ela que eu não conseguia. E ela fez um gesto em libras que, eu não vou saber exatamente o que ela falou. Mas foi algo parecido com “Você quer estar aqui?” Porque eu não tava fazendo “nada” entre aspas, então ela questionou se eu queria estar naquela sala de aula. E eu saí e chorei muito, porque tudo que eu queria na minha vida sempre foi estar aqui, desde os 14 anos, e eu nunca achei que eu merecesse estar aqui, ou pertencesse a esse lugar. E que eu fosse digna desse espaço. E esse comportamento, essa atitude, essa fala dela, só corroborou para que eu pensasse a mesma coisa. Que

por eu ter dificuldades, por eu não funcionar do mesmo jeito que todo mundo, por precisar de adaptações, eu não mereço estar na universidade. Essa foi uma experiência ruim. **(Trecho da entrevista de Lillien)**

A situação vivida pela participante da pesquisa representa um medo presente nas narrativas de muitas pessoas com deficiência: o de que as suas dificuldades não sejam reconhecidas, sendo classificadas como dificuldades comuns ou até gerais, que todos apresentam e portanto, não precisam de adaptação. É disso que fala Costa (2020) quando menciona os casos de deficiências que não podem ser tão facilmente vistas e acabam por sofrer com a negação da sua necessidade de suporte e adaptação. Segundo a autora, “estando distanciadas da imagem “clássica” do autismo, essas meninas estariam mais propensas a serem entendidas como se suas diferenças fossem traços de personalidade — como excessiva ‘timidez’, por exemplo — e não como uma condição neurológica diferenciada.” (COSTA, 2020, p. 38)

Na situação descrita, a professora chegou a receber um email da diretoria indicando as adaptações necessárias. Sendo assim, o problema não se deu por falta de informações ou até mesmo falta de uma confirmação oficial. O que aconteceu foi uma recusa em ouvir as necessidades de uma aluna, uma inflexibilidade no planejamento. Nota-se que, mesmo a partir da compreensão de si, essas jovens podem ainda enfrentar barreiras na permanência, pois em uma situação como essa só é possível permanecer até o fim sem adaptações através da repressão das próprias características e um esforço dobrado, que chega a levar à exaustão.

Apesar das experiências de exclusão, que mostram-se ainda parte de uma sociedade com a característica do capacitismo estrutural, relataram também sobre o apoio que recebem e receberam durante a graduação. O próximo capítulo se encarregará desses assuntos, no que diz respeito à faculdade de educação e suas práticas pedagógicas. A graduação oferece experiências de suporte, e dar visibilidade a essas experiências é um dos caminhos que podem ser percorridos para a garantia do direito à educação.

4.2. O curso de Pedagogia da FACED e suas características.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Faculdade de Educação, o curso de Pedagogia da UFC tem como princípios norteadores: a totalidade dos processos educacionais, a pertinência e relevância social, o respeito e valorização das diferenças e das diversidades culturais e linguísticas, como forma de democratizar os processos educativos. Além disso, preza pela formação crítico reflexiva ancorada no diálogo e no trabalho colaborativo, pela

articulação dos conhecimentos teóricos com os saberes construídos na prática social, cultural, política e profissional; busca a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão como forma de conhecimento e de intervenção na realidade social, a flexibilidade curricular, a interdisciplinaridade e a acessibilidade.

Ainda segundo o documento, o egresso do curso deverá ser um “protagonista social e político respeitando diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial e de gêneros, bem como as especificidades relativas a faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;” (FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 2014), aspecto que pode ser encontrado também nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.” (2006)

Os departamentos que organizam as disciplinas disponibilizadas são três: Fundamentos da Educação, Teoria e Prática de Ensino e Estudos Especializados. As disciplinas também podem ser organizadas em núcleos, sendo eles: o núcleo de estudos básicos, o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e o núcleo de estudos integradores. Muitas das disciplinas tratam de diferenças de aprendizagem, funcionamento e necessidades específicas. Como esta é uma realidade que faz parte do cotidiano do educador uma vez formado, acaba sendo um assunto recorrente na formação do curso de pedagogia.

A Faculdade de Educação atende um público diverso, e tem muito fortemente a presença do Movimento Estudantil, que sempre faz questão de incluir em suas pautas a luta contra o capacitismo. Isso ocorre, em parte, porque a gestão atual do centro acadêmico do curso de Pedagogia é muito diverso, contando com pelo menos duas pessoas com deficiência, sendo uma delas uma pessoa autista. O Centro Acadêmico já desenvolveu duas semanas de acessibilidade, tendo sido uma em 2019.2 e outra em 2022.2.

As alunas entrevistadas relataram uma satisfação ao estar na Faculdade de Educação, sendo unânime a crença de que esse espaço é mais inclusivo do que o espaço da escola. Isso se dá, em partes, pelo fato de que foi na faculdade e na universidade que a maioria delas descobriu sobre a classificação de suas características, permitindo que buscassem por adaptações. Sobre as possibilidades de autenticidade na FACED, Lillien diz:

A minha vida inteira eu não fui diagnosticada. Eu só fui diagnosticada quando eu entrei aqui. Porque a minha vida inteira eu mascarei todas as minhas características autistas, eu via elas como erradas. Eu só tô nesse processo diagnóstico agora depois de ter entrado na faculdade porque só aqui que eu comecei a me sentir segura para demonstrar minhas características de autismo, e já sei quem eu sou. E aqui é onde eu menos mascaro, menos uso *masking*. Eu uso menos *masking* aqui do que na minha

própria casa. Eu não tô dizendo que aqui é uma instituição perfeita, que eu nunca sofri capacitismo nem exclusão aqui. Mas aqui eu tenho um sistema de apoio muito forte. E eu tenho um senso de comunidade. E isso pra mim é muito importante, porque eu sinto que eu nunca fui tão eu mesma como eu sou agora dentro da FACED. **(Trecho da entrevista de Lillien)**

Também sobre a busca de adaptações na faculdade e a autenticidade, Dália diz:

Sim, acho que a faculdade me dá muita liberdade. A UFC me dá muita liberdade, porque foi quando eu saí do casulo e virei uma borboleta. Eu consigo ser autêntica, consigo ser eu mesma, consigo trabalhar com meus hiperfocos, consigo trabalhar com minhas limitações. [...] Aprendi a lidar com exclusão, muito por causa da minha mãe. Não deixo de questionar esses posicionamentos na FACED. [...]

Porque na UFC tem muito mais professores que sabem como usar intervenções. Por exemplo, aquelas aulas dinâmicas da Adriana que usava várias metodologias de ensino. Isso me motivava muito e me fazia ter vontade de estudar. Notei muito o reconhecimento dos professores. E isso é muito legal. Porque na época da escola, a única pessoa que me reconhecia era minha mãe. Quando eu tentava sair da caixa que me colocavam, me diziam que não era assim. **(Trecho de entrevista com Dália)**

Como curso que tem por objetivo formar profissionais para atuar no Ensino, as participantes entrevistadas foram também perguntadas sobre suas experiências com a docência, seja em estágios ou bolsas de docência. Para as que tiveram, a vivência aparenta ter sido diferente por conta de suas características. O que aparece como suporte principal nesse processo é a prática pedagógica do professor, e as ações tomadas para inclusão e garantia de permanência. Como diz Dália:

Na disciplina de estágio, eu falei que era autista, e aí a professora foi toda cuidadosa comigo, ela teve muita paciência, ela me orientou muito bem. Porque eu tenho muita dificuldade de escutar algumas informações, e aí no estágio, quando eu fui fazer o estágio obrigatório da Educação Infantil, a professora às vezes me mandava áudios me explicando o que tinha dito em sala de aula só que de um jeito mais fácil, mais objetivo, pra que eu entendesse. Ela foi bem inclusiva, bem carinhosa. [...]

O estágio foi ótimo porque consegui ter uma interação entre a prática e a teoria. Foi perfeito. Teve um dia que eu passei uma hora ensinando uma criança a escrever o próprio nome, porque ela não ia pra aula e a professora achava que ela não era capaz. Porém, foi no estágio que eu percebi que não tem como eu ir pra a Educação Infantil. É tanto que eu nem fiz esse último concurso, nem pensei nisso. Quando eu tava no estágio, era um horror. A professora usava um microfone altíssimo dentro de uma sala fechada. O som ecoava muito. As crianças gritavam muito, algumas chegavam gritando muito no meu ouvido, e eu sabia que isso era normal de criança mas não dava certo. Primeiramente também teve a questão da ida a escola, não gostava de ir pra a escola porque quebrava meu padrão, eu estava acostumada a ir pra faculdade e não pra escola. E eu também não gostava de ir pra escola e achava o caminho perigoso. Também teve toda a questão do barulho, eu não tinha abafadores na época. Tinha muita dificuldade com isso, de participar e de sobreviver a tudo isso. Achei isso muito difícil, porque percebi que não era pra mim, infelizmente. Não adianta pra mim o salário se todo dia quando eu chegasse da escola eu ia ter uma crise. Era isso que acontecia. Pensei muito em desistir da faculdade nesse período, foi um período pós pandêmico. Doeu pra caramba. **(Trechos de entrevista com Dália)**

Percebe-se que, apesar de todo o sofrimento imposto pelas características ambientais, Dália teve boas experiências no estágio, aprendizado real que vem da interação entre teoria e prática. Pôde perceber e delinear melhor seu espaço de atuação na educação, mesmo que

tenha percebido que não era este. O suporte da professora, sem dúvida, foi essencial nesse processo, pois ao mesmo tempo que forneceu a atenção individual adequada, não privou a aluna de experiências essenciais para o seu período de formação.

4.3. Ensinar a ensinar, aprender a aprender: os professores do curso de pedagogia e suas práticas pedagógicas.

É por compreender essas práticas dos professores na universidade como boa parte do que constrói o caráter de uma instituição, que mostra-se essencial para este trabalho investiga-las. Mais especificamente, investigar como se dão as práticas voltadas para as alunas autistas, visto que as necessidades de suporte e especificidades podem ter tantas variações, para além das características que são comumente conhecidas na literatura.

Com esse objetivo, foram enviados questionários eletrônicos para os professores da FACED. Apesar da baixa adesão citada durante a descrição do contexto, participantes e circunstâncias, os professores que compuseram a amostra deram respostas muito significativas, que permitiram que essa análise fosse feita de forma a montar um retrato aproximado das práticas e pensamentos de alguns dos professores na FACED. Nos apêndices pode ser encontrado um quadro com informações gerais sobre os professores: seus nomes fictícios dados para essa pesquisa, formação, tempo de atuação e experiências pertinentes ao assunto; bem como dados numéricos na apresentação das respostas do questionário.

A maioria dos professores tem formação em pedagogia (4 de 5 professores, pois uma é formada em psicologia) com formação complementar, seja esta pós-graduação, especialização ou mestrado e doutorado em áreas diferentes. É interessante notar como os estudos da maioria dos professores que responderam o questionário concentram-se na educação inclusiva, educação especial, psicomotricidade e psicopedagogia. Todos os professores disseram ter tido alunas autistas, afirmando também que foram capazes de fazer adaptações para essas alunas em seu tempo de convivência.

Quando perguntados sobre a formação, e a qualidade das informações que acreditam ter recebido sobre o Transtorno do Espectro Autista, nenhum dos professores pôde afirmar que tiveram informações autênticas e eficientes. As respostas ficaram entre “não considero” e “sim, mas apenas durante formação continuada/complementar”. Uma das professoras respondeu de forma mais detalhada, trazendo elementos muito importantes para uma discussão.

Em minha formação continuada, sim. Durante a minha formação inicial, o autismo não era conhecido ainda, não era estudado, era confundido com esquizofrenia. A própria educação especial em 94, a gente vai ter a política de educação especial, a primeira, que traz o nome de “condutas típicas”, que hoje a gente sabe que é atrelado ao que nós conhecemos como autismo, mas naquela época não existia. Então as formações iniciais, as formações que os professores tiveram até os anos 90, até os anos 2000, são muito incipientes. Não são sobre o autismo. Porque até hoje nós estamos aprendendo, porque é um transtorno que está adentrando na escola, que sempre existiu [...] mas por conta de suas especificidades, ele era confundido, como é confundido até hoje. Então não acredito que alguém tenha informações autênticas e eficientes, porque nós estamos no caminho. Não existe uma educação autêntica e eficiente, a educação é construída, as pessoas são específicas. Eu acredito que na minha formação continuada eu estou no caminho de compreender cada vez mais, mas não chamaria isso de eficiente. **(Trecho da resposta da Professora Rosa)**

A fala da professora é muito interessante, visto que toca num ponto essencial da prática pedagógica verdadeira que é a constante reflexão e reformulação frente a novos contextos e informações. Pelo tempo de atuação dos professores, supõe-se que suas formações se deram a algum tempo atrás, onde as informações sobre o autismo eram consideravelmente escassas e não chegavam para todos. Esta dificuldade de acesso pôde ser confirmada durante a busca de referencial teórico para este trabalho, que encontrou poucos trabalhos sobre mulheres adultas no espectro autista antes de 2012. Assim como as participantes não consideram que elas ou seus colegas tem informações o suficiente que abarquem suas próprias experiências no curso de pedagogia, é possível compreender quais são os desafios dos professores para encontrar informações que os ajudem a complementar sua prática, especialmente no Ensino Superior.

Todos os professores responderam ter tido alunas autistas durante seu percurso docente. Uma das professoras diz já ter tido alunas com e sem diagnóstico, ressaltando também a necessidade de cuidar para não rotular alunos, visto que os diagnósticos para a educação são importantes no sentido de nortear a prática do professor de certa forma, já que este compreenderá melhor as necessidades do aluno. Diz que, no entanto, cada pessoa é única, sendo resultado das próprias interações com a sociedade ao longo de sua história.

Na maioria dos casos, quem deu essa informação aos professores foi a própria aluna. Partindo disso, uma das professoras conta que costuma fazer perguntas como: de que forma você aprende? O que lhe ajuda? É então que ela desenvolverá uma metodologia para todos que inclua também aquela aluna, não transformando isso em uma prática separada, excludente. Nesse sentido, é possível refletir sobre a prática dos professores, que se transforma ao longo do tempo. Franco (2015) fala sobre o movimento de insistir e reorganizar no ato educativo:

Só a dialética do próprio movimento transforma o futuro e essa dialética carrega a essencialidade do ato educativo: intencionalidade coletivamente organizada e em contínuo ajuste de caminhos e práticas. Talvez o termo mais adequado seja o da insistência. O professor não pode desistir do aluno. Há que insistir, ouvir, refazer, fazer de outro jeito, acompanhar a lógica do aluno, descobrir e compreender as relações que ele estabelece com o saber, mudar o enfoque didático, as abordagens de interação e os caminhos do diálogo. (FRANCO, 2015, p.6)

As maiores dificuldades percebidas nas alunas, relatadas pelos professores, foram “interação e comunicação com os colegas”, “permanência em sala de aula e realização de apresentações”, “fácil sobrecarga sensorial/emocional” e atenção sustentada e direcionamento. Uma das professoras relatou que busca entender o perfil da aluna que tem dificuldades de fazer trabalhos em grupo, por exemplo, buscando permitir que os faça de forma individual na medida do possível. Mas estas são oportunidades que ela dá a todos em sua disciplina, permitindo que façam trabalhos em grupo, em dupla, trio ou individualmente.

Sobre as adaptações possíveis ou importantes para a inclusão de alunas autistas, as respostas foram diversas. A maioria dos professores considera possível fazer adaptações através de um planejamento estável para maior previsibilidade, de acomodação sensorial em ambientes físicos e flexibilidade de horário, momentos e ambientes para a autorregulação. Alguns dos professores também acham possível realizar uma mediação no relacionamento com colegas, além de uma adaptação na abordagem e na linguagem e um suporte visual adequado, para melhor compreensão.

Além disso, uma das professoras menciona a questão do abraço como cumprimento. Visto que muitos estudantes com TEA preferem evitar muito contato físico dadas às questões sensoriais, a professora explica que, apesar de abraçar por costume às vezes, procura lembrar sempre de pedir permissão primeiro, tentando ficar atenta à linguagem corporal do aluno.

Outra professora menciona a impossibilidade de controlar algumas das mudanças no programa da disciplina, mas compreende e reitera a importância de avisar com antecedência, através de sistema que todos tenham acesso. É mencionado também, por outra docente, um ponto essencial: ouvir a aluna. Como já foi visto anteriormente, o autismo é um espectro, não podendo ser possível prever como uma pessoa autista se comportará baseando-se no comportamento de outra. A abertura para ouvir configura-se como uma parte vital para uma prática pedagógica dialógica e ética

Quando perguntados sobre adaptações que já puderam fazer para esse público e como a turma reagiu, as respostas foram diversas. O professor Crisântemo mencionou a situação de

uma aula de teatro em que a aluna ficava irritada com o barulho, então o barulho foi evitado. Além disso, permitiu que ela não participasse das atividades com toque físico. A professora Íris fala de como as turmas demonstraram muita colaboração, no sentido de que as adaptações aconteciam por meio dos alunos mesmo que a própria docente não tomasse a iniciativa. As turmas, como ela disse, foram muito colaborativas.

Ainda sobre isso, a professora Tulipa afirma ter feito tudo conforme o planejamento sempre. Também apagou algumas das luzes em algumas ocasiões, e diz que a turma sempre reagiu bem. A professora Hortência fala de como os professores vão se adaptando timidamente, enquanto a turma é sempre companheira quando é bem esclarecida. Ela diz que “dificilmente alguém se opõe a colaborar, desde que saiba por que estão ocorrendo as adaptações.”

A professora Rosa explica que deixa os discentes livres para escolher entre fazer trabalhos individualmente ou em grupo, sendo o prazo de entrega sempre o mesmo, até o fim do semestre. Conta que adiou a data de uma avaliação em certa ocasião, mas a aluna precisou realizá-la em outro dia. Ao explicar sua forma de adaptação, a professora Rosa demonstra que mesmo que flexibilize e adapte de acordo com as características de cada aluno, busca cuidar da formação, que é tão importante quanto. Ao ver da professora, não seria inclusivo dispensar sua aluna de atividades ou deixar que não participasse, pois isso seria descuidar da formação. Essa preocupação com a qualidade é essencial, pois é dela que virá uma educação de qualidade e autonomia, uma segurança na formação. Como nos diz Freire sobre aliar o rigor metódico:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. [...] Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 1994, p.21)

Sobre as medidas tomadas, Dália comentou sobre as adaptações que teve. É perceptível em seu discurso como estas fizeram diferença para que entendesse as informações como seus colegas e pudesse avançar na disciplina. Essas adaptações vieram a partir do seu diálogo com os professores, mas também do suporte dos colegas que muitas vezes chegaram a avisar algum professor ou realizar as adaptações por si mesmos. Destaca-se a importância do

suporte dos colegas e o suporte dado ao professor pela turma, sendo essa união de forças um dos passos para romper as barreiras atitudinais.

De professores, eu tive professores que desligaram a luz no local onde eu estava, que é pra ajudar. Porque às vezes, algumas salas são grandes e tem muitas luzes brancas. Então mesmo levando meu óculos amarelos às vezes eu começo a ficar muito tonta e enjoada. Então eu comecei a pedir para os professores fazerem isso. E eu tive adaptações em questões de slide, alguns professores usam muito slide e eu pedi pra que eles tirassem o fundo branco, então eles alteravam o fundo e a cor, pra que o branco não batesse no meu rosto e me fizesse mal. Eu também tinha professores que pediam para os alunos baterem palmas em libras. Eu tive também, assim, colegas que iniciavam a questão das palmas em libras. Já vi pessoas que, quando alguém pede pra mudar as cadeiras, ele pede pra que as pessoas levantem a mesa por causa de mim. Tenho uma professora que dizia bem devagarinho as informações, às vezes repetia de forma diferente. Essa é uma forma de adaptar porque eu falei que tinha muita dificuldade de receber informações. E isso era bem legal porque eu conseguia sempre entender as ordens. Eu sofro muito para entender as instruções. **(Trecho da entrevista de Dália)**

Os professores também foram perguntados sobre a qualidade das informações que estão sendo recebidas na FACED. A maioria dos professores não tem certeza sobre isso, o que é compreensível, visto que como disse uma das professoras em sua resposta, as informações estão sob constante atualização. Muitas vezes, as informações mais recentes ainda nem chegaram a ser traduzidas para o português, dificultando ou até mesmo impossibilitando o acesso de docentes e discentes que não falam outra língua.

Quando perguntados sobre a questão da inclusão na FACED ("Você acha que a FACED é inclusiva?"), a maioria dos professores respondeu que acredita que sim. Apenas uma professora respondeu que acredita que não. Uma das professoras diz "Tentamos ser inclusivos, tudo é novo para os professores, existe grande boa vontade, a troca de experiências está nos fazendo melhorar. Então na FACED tentamos ser inclusivos."

Uma das professoras analisa que a FACED é sim inclusiva nos documentos oficiais. Mas na prática a análise é bem mais minuciosa do que simplesmente escolher entre sim e não. Diz que qualquer pessoa precisa ter direitos e deveres, dentre todos os discentes e todos os professores. Fica aparente a vontade de adaptação, aprendizagem e compreensão por meio dos professores que responderam, e essa característica é fundamental para uma formação reflexiva, que dialoga com as diferentes circunstâncias. Como diz Franco:

Quando um professor é formado de modo não reflexivo, não dialógico, desconhecendo os mecanismos e movimentos da práxis, ele não saberá potencializar as circunstâncias que estão postas à prática. Ele desistirá e replicará fazeres. O sujeito professor precisa ser dialogante, crítico e reflexivo. Ter consciência das intencionalidades que presidem sua prática. (FRANCO, 2015, p.7)

Em um espaço livre para opiniões, expressões e relatos, quase todos os professores escolheram deixar suas mensagens. A primeira professora declarou: “Acho pertinente que os professores tenham mais acesso às informações e às diferentes maneiras de acolher alunos com TEA, considerando a diversidade de manifestação”. Assim como as demais professoras, reconhece em seu discurso a diversidade dos alunos e a importância de acesso ao conhecimento. Também nesse sentido formativo de busca de informações, outra professora respondeu:

“Gostaria de ressaltar que a Faced está em processo de inclusão, pois está dentro de uma sociedade maior. E a sociedade é excludente. A Secretaria de Acessibilidade UFC Inlúí oferece formação de qualidade. Tenho aprendido muito. Para o professor, é difícil saber lidar com a burocracia da instituição, mas confesso que nunca tive dificuldades com o público-alvo e amado da Educação Especial. Sigo o mesmo princípio que tinha antes da Secretaria de Acessibilidade existir. Pergunto aos alunos qual a melhor forma deles serem ensinados e avaliados. Eles sempre me orientaram. Seminário, por exemplo, muitos alunos autistas me pediram para não participar. Avaliei o mesmo conteúdo, com o mesmo nível de dificuldade, trocando o instrumento. Era uma barreira pedagógica a ser superada. Superamos muitas. A barreira atitudinal, infelizmente, é a mais resistente. Leva tempo, mas conseguiremos.” **(Professora Tulipa)**

Sua resposta dialoga com os estudos dispostos na fundamentação teórica, onde fala-se sobre a dialética exclusão x inclusão, e os desafios de cultivar práticas pedagógicas ou uma instituição inclusiva em uma sociedade excludente. Essa professora, como muitos outros, aponta para a escuta ativa e a compreensão das características da aluna como caminho. Outra professora fala também sobre a escuta.

A inclusão no ensino superior ainda caminha devagar, mas tem ganhado espaço, muito pela luta dos próprios estudantes. Dado o que é requerido dos docentes vejo que eles tem que se anunciar, demonstrar que querem ser inseridos, garantir seu espaço com qualidade. Tenho acompanhado nos dois últimos anos os discentes autistas ganhando espaço, dizendo suas necessidades e demonstrando suas potencialidades. Sinto que foi um movimento que começou na educação básica, com a presença de crianças com TEA na educação infantil e nos anos iniciais, que fez com as ações chegassem aqui e foram nos fazendo ver que não estavam só lá, mas também aqui e assim como os professores da educação básica, nós do ensino superior também temos que estudar, ouvir e colaborar. **(Professora Hortência)**

Ao reconhecer a presença e a relevância desse movimento, que agora se mostra cada vez mais presente e necessário no Ensino Superior, a professora Hortência mostra que compreende as demandas que trazem as alunas autistas, que buscam mostrar que essas crianças que foram ou não incluídas nos anos iniciais estão chegando à universidade. Viveram suas vidas da forma que puderam, e já compreendem melhor suas dificuldades e possibilidades. Muito nesse sentido vem a fala da professora Rosa.

Acho que a gente precisa conhecer sobre as pessoas com autismo no Ensino Superior, porque eu vejo muitas distorções, coisas bem difíceis de agir. Porque eu

tenho minha concepção, posso estar errada, não tem problema porque a gente aprende. Porque uma criança com autismo na educação infantil, no ensino fundamental, séries iniciais... Ele ainda não se conhece, não sabe o que o deixa mais acomodado, ele não conhece as estratégias, ele tá conhecendo aquele mundo, o que o deixa desorientado, o que o deixa agitado. Só que a cada ano ele vai adquirindo. E aí, vai depender do apoio clínico que ele teve, da família, do conhecimento que a família tem do transtorno. Do pedagógico, do tipo de escola que ele conseguiu, dos professores que passaram na sua vida, então cada um é um. São específicos, são diferentes. Tanto que é bem específico, você vai ter pessoas com deficiência e com autismo na educação infantil e no ensino fundamental, vamos supor, 90%. Os 90% não chegam no Ensino Médio. Porque muitos ficam pra trás, a família cansa de estar lutando por essa inclusão, ela vê no olhar do professor essa exclusão. Então os que chegam no Ensino Médio são sobreviventes, que conseguiram superar todo esse preconceito e discriminação. Os que chegam no Ensino Superior adquiriram esse empoderamento. Eles já conhecem o que deixa confortável, o que irrita, o que não pode. Isso é muito bom, eles adquiriram isso. Eles já conseguiram controlar sua ansiedade, sabem conviver sua ansiedade. E nós precisamos ter algumas regras que precisam ser cumpridas, independente de ter autismo ou não ter. Porque a gente precisa conhecer. A pessoa que tem autismo precisa saber que ela precisa participar das ações. Ela pode não participar naquele momento que ela está desorganizada, mas ela tem que participar. Ela não fez uma atividade, não participou da discussão naquele dia. Mas ela vai ter que participar, vai ter que fazer. Porque faz parte da formação dela. Então vejo que... muito medo da Universidade estar fazendo a mesma coisa que o Ensino Médio e que a educação básica faz em alguns. Passando a mão por cima, e isso por mim é muito prejudicial, e muito perigoso. Nós temos que cuidar da formação. Cuidar da pessoa, do ser humano e cuidar da formação. E para isso os professores precisam ter esse olhar que: eu conheço as características [...] E é isso que eu vejo. Que eu tô sentindo em algum momento esse não cuidado com essa formação. Eu não posso não ter cuidado com essa formação porque eu tenho deficiência. [...] Porque é esse profissional que vai fazer com que a educação cresça, evolua, que nós tenhamos uma educação de qualidade. Pra isso eu tenho que ter uma formação que desenvolva esse meu olhar. Do fazer docente. **(Professora Rosa)**

A professora conta também de uma situação em que uma aluna autista não pôde fazer sua prova, pois estava muito ansiosa e desorganizada no dia. Frente a isso, a professora decidiu que ela não precisaria ser avaliada naquele dia, mas perguntou da disponibilidade da discente para que ela pudesse participar como os demais daquela atividade. É nesse sentido que Rosa fala, de proteger a formação e acreditar na capacidade dos alunos. Em todas essas respostas, o diálogo e a escuta, a reflexão e a ação segura vinda do discente mostram-se como condição indispensável para a inclusão.

As práticas, para operarem, precisam do diálogo fecundo, crítico e reflexivo que se estabelece entre intencionalidades e ações. A retirada dessa esfera de reflexão, crítica e diálogo com as intencionalidades da educação implica o empobrecimento e, talvez, a anulação do sentido da prática educativa. (FRANCO, 2015, p.13)

As práticas dos professores reverberam na experiência dessas alunas, fazendo diferença não apenas para elas como para a formação, que dá acesso a princípios críticos e éticos que servirão mais tarde para essas discentes que se constroem hoje como educadoras. O sentimento de pertencimento à instituição, a compreensão de que suas características são

também importantes para compor o cenário da educação é algo que deve ficar com os discentes, através das práticas dos professores dentro e fora de sala de aula.

No excerto a seguir, Lillien dá um exemplo de uma situação em que uma de suas professoras ofereceu apoio para além da sala de aula, compreendendo seu contexto e mostrando também uma compreensão acerca dos direitos das pessoas com deficiência que estão naquele espaço.

[...] Eu fui conversar com ela (professora) sobre isso, perguntar se ela podia adiar a data da entrega do meu trabalho pra ela. E eu estava chorando, e falando que eu era uma farsa, que eu passei por pura sorte, e que não era meu lugar, porque eu não tava conseguindo entregar esses trabalhos. E eu não tava conseguindo funcionar que nem todo mundo. E eu nunca me senti pertencente a lugar nenhum na minha vida, sempre me sentia muito pra fora. E ela me abraçou e ela disse “Esse é o seu lugar. Você merece estar aqui, e você não precisa fazer as coisas no tempo de todo mundo. Eu vou adiar a data do meu trabalho, [...] Porque é seu direito estar aqui, e é o seu direito ter adaptações.” E durante toda a minha vida, ninguém disse isso pra mim. Que era meu direito estar ali, que era meu direito ter adaptações. E isso pra mim foi muito importante, pra me sentir pertencente a esse lugar.” (**Trecho da entrevista de Lillien**)

A situação descrita é de acolhimento e encorajamento, simultaneamente. Ao lembrar Lillien sobre seus direitos e características que devem ser consideradas e respeitadas, ensinou sobre a importância de respeitar outras características presentes nos mais diversos segmentos da educação, bem como agiu de forma a considerar um contexto. Isto significa dizer que as atitudes de um docente, inclusivas ou não, fazem parte de uma prática pedagógica que de alguma forma atravessa o aluno, reverberando em sua experiência. Como nos diz Barros *et al* (2017) em sua tese, é tempo de compreender que a sala de aula universitária vai muito além do espaço e tempo em que o professor transmite conhecimentos, sendo na verdade todo espaço em que os alunos podem aprender.

5. CONCLUSÃO

Este trabalho buscou entender as práticas pedagógicas da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC) para mulheres autistas, alunas do curso. Considerando os aspectos que são discutidos durante a graduação, abordando diferenças entre os grupos que ocupam os diversos espaços educacionais, a iniciativa propôs verificar se esses ensinamentos e aprendizagens se traduzem na prática e na formação dos educadores.

Para tanto, foram analisadas as narrativas de jovens mulheres autistas estudantes do curso, que falaram sobre suas experiências, além de dialogar com a experiência da autora,

considerando sua identificação com o grupo pesquisado. Foram analisadas as especificidades da Universidade, da Faculdade de Educação e do curso de Pedagogia, bem como as práticas pedagógicas dos professores, que promovem ou não a autenticidade e visibilidade das alunas através do seu fazer docente.

O que se pôde encontrar são experiências muito plurais, mesmo entre membros do mesmo grupo, da mesma comunidade. As participantes da pesquisa são singulares em suas histórias, suas compreensões da realidade e da educação. Tem necessidades de suporte diferentes. Mesmo assim, juntam-se através das experiências que as atravessam, fazendo com que as construções possíveis sejam muito ricas, especialmente no sentido da construção de conhecimento para o rompimento de barreiras de acesso.

A Faculdade de Educação tem princípios que valorizam o combate diário de preconceitos e capacitismo, e os professores que responderam a pesquisa mostraram-se disponíveis para escutar e repensar suas práticas, buscando voltar também a atenção para a formação dos alunos. No entanto, como foi verificado durante a análise dos dados, a maioria dos professores que responderam a pesquisa focam seus estudos na área da educação inclusiva, educação especial, psicopedagogia e áreas relacionadas. Isso pode indicar uma compreensão dos aspectos da deficiência muito centralizado em certas áreas, fazendo com que as discentes precisem selecionar muito bem para quem vão expor suas características e dificuldades, visto que nem toda a comunidade docente tem acesso à informações que permitam fazer adaptações.

É preciso ainda despertar olhares e compreensões da população docente no geral para as discussões sobre a deficiência e sobre o autismo, pois esta não é uma questão da qual alguns podem escapar, se o que desejamos construir é uma sociedade equitativa. As pessoas com deficiência precisam chegar à universidade, e dentre esse grupo, as mulheres autistas precisam ter suas características vistas e compreendidas, para que então possam contribuir com o melhor de si.

Mostra-se como solução a escuta, diálogo e reflexão constante acerca das práticas pedagógicas, considerando o contexto dos alunos, suas potencialidades e necessidades específicas. Além disso, a Semana de Acessibilidade oferecida pelo Centro Acadêmico mostrou-se como uma grande aliada na divulgação de informação, contando com pessoas com deficiência que falaram sobre suas realidades. Muitos alunos compareceram a essa atividade, mas poucos professores foram vistos. Compreende-se então que é preciso sensibilizar a

comunidade docente no Ensino Superior para essas questões. É necessário dar respostas aos professores, através de ações e pesquisas, e criar momentos para que os docentes possam escutar e agir sobre essas respostas.

A partir do exposto, é possível apresentar algumas sugestões de continuidade da pesquisa. Visto que os estudos sobre o tema são ainda escassos no Brasil e especialmente na área da Educação, há ainda muito a analisar e compreender, em um esforço para que mais docentes do Ensino Superior tenham acesso a essas informações. É necessário ainda aprofundar a compreensão sobre a entrada de estudantes com TEA na Educação Superior, verificando de um modo geral quantos estão chegando a esse espaço e em que condições se dá esse acesso. A identificação e oferecimento de suporte a essas alunas é também algo que resta indagar sobre, gerando material que possa servir de suporte teórico e estatístico para criar uma rede de suporte efetiva na universidade às mais diversas deficiências que não são sempre visíveis, especialmente nesse caso, o autismo. Pode-se inquirir também sobre as experiências com a docência de autistas egressos do curso de pedagogia, pensando quais são as adaptações necessárias para esse público em um cenário profissional, em escolas ou ambientes educacionais.

Leah Reinardy, em TED Talk citado anteriormente, disse que parou de observar seus pares e começou a falar mais. Parou de restringir movimentos corporais e permitiu que sua voz seguisse sua inflexão natural. Ao invés de atravessar constantemente a ponte da camuflagem, buscando adequar-se às expectativas dos seus pares, Leah começou a pensar formas de fazer com que pessoas neurotípicas e pessoas neuroatípicas precisassem ir apenas até o meio dessa ponte, dentro de suas possibilidades, mas evitando que qualquer um dos lados fizessem esforços excessivos, acabando por suprimir características. Reinardy começou também a ajudar pessoas como ela a compreender que o mundo precisa delas e de suas características, em todos os espaços que puderem ocupar. É nesse sentido que precisamos ainda trabalhar na Faculdade de Educação.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ATTWOOD, Tony; GRANDIN, Temple. **Asperger's and Girls: World-renowned Experts Join Those with Asperger's Syndrome to Resolve Issues that Girls and Women Face Every Day!**. Future horizons, 2006.

BARROS, FR de et al. Impactos afetivos das práticas pedagógicas no ensino superior: o olhar dos alunos. **Campinas, SP**, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Plano Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI/MEC** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 20 de junho de 2022. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>

CALDEIRA, A.M.S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In: DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/pratica-pedag-gica/> Acesso em: 25 nov. 2022

CARDOSO, Monique Fonseca; BATISTA-DOS-SANTOS, Ana Cristina; DE LIMA ALLOUFA, Jomária Mata. Sujeito, Linguagem, Ideologia, Mundo: Técnica Hermenêutico-dialética para Análise de Dados Qualitativos de Estudos Críticos em Administração. **Revista de Administração FACES Journal**, 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA, Universidade Federal do Ceará. Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia Diurno. Fortaleza, 2014.

COSTA, Flávia Lomba; LIMA, Rita de Cássia Pereira. Representações do passado escolar por mulheres autistas sob a abordagem (auto) biográfica. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, v. 7, n. 20, p. 207-221, 2022.

COSTA, M.I.S., and IANNI, A.M.Z. A dialética do conceito de exclusão/inclusão social. In: Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica [online]. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2018, pp. 75-101. ISBN: 978-85-68576-95-3.

Disponível: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em junho de 2022. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP)

Doyle N. (2020). **Neurodiversity at work: a biopsychosocial model and the impact on working adults.** *British medical bulletin*, 135(1), 108–125. <https://doi.org/10.1093/bmb/ldaa021>

FAERMANN, Lindamar Alves. A pesquisa participante: suas contribuições no âmbito das ciências sociais. **Revista Ciências Humanas**, v. 7, n. 1, 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 601-614, 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.– São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

Goldman S. (2013). Opinion: Sex, Gender and the Diagnosis of Autism - A Biosocial View of the Male Preponderance. *Research in autism spectrum disorders*, 7(6), 675–679. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.02.006>

GUHUR, Maria de Lourdes Periotto. Dialética inclusão-exclusão. **Revista brasileira de educação especial**, v. 9, n. 1, p. 39-56, 2003.

LUSTOSA, F. G.; RIBEIRO, D. M. Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: exigências de reconfiguração de saberes, concepções e práticas docentes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp2, p. 1523–1537, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13825>. Acesso em: 24 nov. 2022.

MAYES, Susan Dickerson, GORMAN, Angela A., HILLWIG-GARCIA, Jolene, SYED, Ehsan, Suicide ideation and attempts in children with autism, (Ideação suicida e tentativas em

crianças com autismo). **Research in Autism Spectrum Disorders**, Volume 7, Revista 1, 2013, Página 109-119

MENDONÇA, Sophia. **A interseccionalidade entre autismo e transgeneridade: diálogos afetivos no Twitter**. Manduruvá Edição Especiais, 2022.

MILTON, Damian et al. **The Neurodiversity Reader: Exploring concepts, lived experiences and implications for practice**. Pavilion, 2020.

OLIVATI, Ana Gabriela e LEITE, Lucia Pereira. Experiências Acadêmicas de Estudantes Universitários com Transtornos do Espectro Autista: uma Análise Interpretativa dos Relatos. **Revista Brasileira de Educação Especial [online]**. 2019, v. 25, n. 4 [Acessado 6 Junho 2022] , pp. 729-746. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400012>>. Epub 25 Nov 2019. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400012>.

PLETSCH, Márcia. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista teias**, v. 12, n. 24, p. 17, 2011.

REINARDY, Leah. Março, 2022. Autistic masking: a dangerous survival mechanism | Leah Reinardy | TEDxHopeCollege. [Arquivo de vídeo]. Disponível em: [Autistic masking: a dangerous survival mechanism | Leah Reinardy | TEDxHopeCollege - YouTube](#). Acesso em setembro de 2022.

Relatório de gestão [livro eletrônico]: **UFC 2021** / Organizadores Sarah Renata Menezes e Silva... [et al.]. - Fortaleza: Imprensa Universitária, 2022.

SEVILLA, María del Sol Fortea; BERMÚDEZ, María Olga Escandell; SÁNCHEZ, José Juan Castro. Aumento de la prevalencia de los trastornos del espectro autista: una revisión teórica. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 1, n. 1, p. 747-764, 2013.

SILVA, Solange Cristina da et al. Estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior: analisando dados do INEP. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, 2020.

VASCONCELOS, Vitória Chiari. **Meninas e mulheres com Transtorno do Espectro do Autismo: diagnósticos, reconhecimentos e vivências**. 2022.

World Health Organization (Organização Mundial da Saúde - OMS). ICD-11 for mortality and morbidity statistics. Geneva, OMS, 2019. Disponível em: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>» <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>. Acesso em: Setembro de 2022.

ZENER, Dori. Journey to diagnosis for women with autism. **Advances in autism**, v. 5, n. 1, p. 2-13, 2019.

APÊNDICE A - TABELAS DE DADOS

| Participante | Idade no momento da pesquisa | Faixa etária ao ser diagnosticada | Nível de suporte | Algum outro diagnóstico além de TEA |
|--------------|------------------------------|-----------------------------------|------------------|--|
| "Dália" | 23 | 06-10 (16-20) | 2 | Sim, Ansiedade, síndrome do pânico e distúrbios do sono. |
| "Lillien" | 18 | 16-20 | 2 | Sim, TDAH, ansiedade, depressão e distúrbios do sono. |
| "Violeta" | 20 | 16-20 | 1 | Não |
| Isabela. | 22 | 21-25 | 1 | Não |

Quadro 1: Dados gerais das participantes da pesquisa.

| Participante | Formação | Tempo de atuação | Teve algumas autistas? | Já teve a oportunidade de fazer adaptações? |
|------------------------|--|-----------------------------|------------------------|---|
| "Professor Crisântemo" | Pedagogia | 20 anos | Sim | Sim. |
| "Professora Íris" | Pedagogia, Especialização em Psicomotricidade. Mestrado e Doutorado em Educação com dissertação e tese no eixo de escola e educação inclusiva. | 23 anos | Sim | Sim. |
| "Professora Tulipa" | Psicologia | 18 anos | Sim | Sim. |
| "Professora Hortênsia" | Pedagogia e estudos sociais, alguns cursos de pós-graduação. | 31 anos - 6 na FACED. | Sim | Sim. |
| "Professora Rosa" | Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação Especial. | 22 anos no Ensino Superior. | Sim | Sim. |

Quadro 2: Dados gerais dos professores.

APÊNDICE B - PERGUNTAS DO FORMULÁRIO ELETRÔNICO PARA OS PROFESSORES

1. Qual é seu nome?

2. Qual é sua formação?

- a. Pedagogia (3 professores - 60%)
- b. Psicologia (1 professor - 20%)
- c. Matemática (05)
- d. Letras (0%)
- e. Serviço Social (0%)
- f. Outras... (Especialização em psicomotricidade - 20%; Pedagogia, Estudos Sociais e Pós Graduação - 20%; Mestrado e Doutorado em Educação Especial (20%)

3. Qual é seu tempo de atuação como professor(a)? (No geral e na FACED)

4. Em sua formação, você considera que teve acesso à informações autênticas e eficientes sobre o Transtorno do Espectro Autista?

- a. Não, não considero. (2 professores - 40%)
- b. Sim, considero. (0%)
- c. Sim, mas apenas durante formação continuada/complementar. (3 professores - 60%)

5. Você já teve alunas autistas na FACED?

- a. Sim, com diagnóstico. (4 professores - 80%)
- b. Sim, com autodiagnóstico; (0%)
- c. Desconfio que sim, mas não sei. (0%)
- d. Acredito que não. (0%)
- e. Outros...(1 professor - 20%)

6. Se você teve, como descobriu?

- a. A aluna me contou. (4 professores - 80%)
- b. Eu perguntei. (0%)
- c. Alguém me contou. (1 professor - 20%)
- d. Apenas desconfio. (0%)

7. Quais as principais dificuldades que você percebeu nessas alunas?

- a. Interação e comunicação com os colegas. (4 professores - 80%)
- b. Planejamento e execução de tarefas. (0%)
- c. Atenção sustentada e direcionamento. (2 professores - 40%)
- d. Permanência em sala de aula e realização de apresentações. (3 professores - 60%)
- e. Desregulação frente às mudanças do plano de aula e imprevisibilidade na rotina. (0%)

f. Fácil sobrecarga sensorial/emocional. (3 professores - 60%)

g. Adaptação tecnológica e ambiental. (0%)

h. Camuflagem social (masking) e suas consequências. (0%)

i. Acho que não tive alunas autistas. (0%)

8. Quais dessas adaptações você considera possíveis, importantes, ou até mesmo papel do professor, para ajudar uma aluna autista?

a. Mediação no relacionamento com colegas. (Bullying, exclusão). (3 professores - 60%)

b. Adaptação na abordagem e na linguagem. (Diminuir figuras de linguagem, por exemplo) (3 professores - 60%)

c. Estabelecimento de planejamento estável da disciplina para maior previsibilidade (4 professores - 80%)

d. Suporte visual (slides ou orientações escritas) para melhor organização e autogerenciamento (3 professores - 60%)

e. Acomodação sensorial em ambientes físicos. (Apagar algumas das luzes, pedir que os estudantes não batam palmas...) (4 professores - 80%)

f. Flexibilidade de horário, momentos e ambientes para autorregulação (Compreender quando a aluna sair de sala) (4 professores - 80%)

g. Outros... (Pedir permissão ao abraçar um aluno com TEA - 20%; Ouvir o discente para entender suas necessidades - 20%; Fazer adaptações que abrangem todos - 20%)

9. Você já teve a oportunidade de fazer alguma dessas adaptações para esse público específico? Como a turma reagiu?

10. Acha que, na FACED, os estudantes estão tendo acesso a informações válidas e eficientes sobre o Transtorno do Espectro Autista?

a. Acredito que sim. (1 professor - 20%)

b. Acredito que não. (1 professor - 20%)

c. Não tenho certeza. (3 professores - 60%)

11. Você acha que a FACED é inclusiva?

a. Acredito que sim. (2 professores - 40%)

b. Acredito que não. (1 professor - 20%)

c. Não sei dizer. (0%)

d. Outros... (Tentamos ser inclusivos, a troca de experiências está nos fazendo melhorar - 20%; Oficialmente, sim. Mas na prática é diferente - 20%)

12. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa sobre esse assunto? Suas opiniões, sugestões ou vivências são bem-vindas.

APÊNDICE C - PERGUNTAS DO FORMULÁRIO ELETRÔNICO PARA ALUNAS

1. Qual é seu nome?

2. Qual é a sua idade?

3. Com que faixa de idade você foi diagnosticada?

- a. 0-5 anos (0%)
- b. 6-10 anos (1 aluna - 25%)
- c. 11-15 anos (0%)
- d. 16-20 anos (2 alunas - 50%)
- e. 21-25 anos (1 aluna - 25%)

4. Qual é a origem do seu diagnóstico?

- a. Laudo médico ou neuropsicológico. (2 alunas - 50%)
- b. Autodiagnóstico. (1 aluna - 50%)
- c. Diagnóstico em andamento. (1 aluna - 50%)

5. Qual é seu nível de suporte?

- a. Nível 1 de suporte (3 alunas- 75%)
- b. Nível 2 de suporte (1 aluna - 25%)
- c. Nível 3 de suporte. (0%)

6. Você tem alguma outra deficiência, transtorno ou condição diagnosticada?

- a. Altas habilidades e superdotação (AH/SD) (0%)
- b. Ansiedade (2 alunas - 50%)
- c. Depressão (1 aluna - 25%)
- d. Distúrbios do sono (2 alunas - 50%)
- e. Transtorno de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade (TDAH) (1 aluna - 25%)
- f. Deficiência Intelectual (DI) (0%)
- g. Síndrome do Pânico (1 aluna - 25%)
- h. Transtorno Afetivo Bipolar (0%)
- i. Transtorno de Personalidade (0%)
- j. Não tenho. (2 alunas - 50%)
- k. Outros... (0%)

7. No contexto da universidade, quais são suas maiores dificuldades?

- a. Interação e comunicação com os colegas. (3 alunas - 75%)

- b. Planejamento e execução de tarefas. (3 alunas - 75%)
- c. Atenção sustentada e direcionamento. (3 alunas - 75%)
- d. Permanência em sala de aula e realização de apresentações. (2 alunas - 50%)
- e. Desregulação frente às mudanças do plano de aula e imprevisibilidade na rotina. (4 alunas - 100%)
- f. Fácil sobrecarga sensorial/emocional. (4 alunas - 100%)
- g. Adaptação tecnológica e ambiental. (2 alunas - 50%)
- h. Camuflagem social (masking) e suas consequências. (4 alunas - 100%)
- i. Outros...

8. Também no contexto da universidade, quais são suas maiores necessidades?

- a. Colegas que compreendem meu funcionamento. (4 alunas - 100%)
- b. Adaptação na abordagem e na linguagem. (2 alunas - 50%)
- c. Comunicação aumentativa ou alternativa. (1 aluna - 25%)
- d. Estabelecimento de rotina/planejamento estável da disciplina para maior previsibilidade (4 alunas - 100%)
- e. Suporte visual para melhor organização e autogerenciamento (2 alunas - 50%)
- f. Acomodação sensorial em ambientes físicos. (4 alunas - 100%)
- g. Flexibilidade de horário, momentos e ambientes para autorregulação. (4 alunas - 100%)
- h. Outros...

9. Você já sofreu algum tipo de preconceito ou discriminação na faculdade por ser autista?

- a. Sim, já sofri. (3 alunas - 75%)
- b. Não, não sofri. (0%)
- c. Não tenho certeza. (1 aluna - 25%)

10. Se sim, quais são as características que você mais sentiu que foram discriminadas por outras pessoas? (Incluindo colegas e professores)

- a. Minha forma de me comunicar. (2 alunas - 50%)
- b. Minhas estereotipias (stims/movimentos auto regulatórios) (3 alunas - 75%)
- c. Meus hiperfocos. (2 alunas - 50%)
- e. Minhas sensibilidades sensoriais.(4 alunas - 100%)
- f. Minha forma de pensar (rigidez cognitiva e outros) (4 alunas - 100%)
- g. Outros...

APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS ALUNAS

- 1. Se você foi diagnosticada depois de um tempo estando na faculdade, como você diria que afetou sua experiência saber que é autista?**
- 2. Se você não era diagnosticada antes, quais as dificuldades que você notava?**
- 3. Você já usou algum recurso de suporte da faculdade? (Pró-Inclusão, Secretaria de Acessibilidade)**
- 4. Você costuma contar aos professores que é autista?**
- 5. Algum professor ou colega já fez alguma adaptação para você que te ajudou muito?**
- 6. Você já sofreu algum tipo de exclusão na faculdade por ser autista?**
- 7. Você já teve alguma experiência com o exercício da profissão, como estágios ou bolsas de docência? Como suas características afetaram a experiência?**
- 8. Como foi sua experiência no ensino médio? Você sentiu alguma diferença ao entrar na FACED, no quesito inclusão? De que formas a faculdade foi mais ou menos inclusiva?**
- 9. Você acha que a faculdade dá liberdade para que você seja autêntica? Permitindo que você se expresse de suas formas, fazendo adaptações e permitindo que você, por exemplo, apresente trabalhos envolvendo seus hiperfocos?**
- 10. Espaço aberto para relatos de experiências.**

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (DISPONÍVEL NOS FORMULÁRIOS ELETRÔNICOS)

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa científica. Caso você não queira participar, não há problema algum. Você não precisa me

explicar porquê, e não haverá nenhum tipo de punição por isso. Você tem todo o direito de não querer participar do estudo, basta selecionar a opção correspondente no final desta página.

Para confirmar sua participação você precisará ler todo este documento e depois selecionar a opção correspondente no final dele. Este documento se chama TCLE (Termo de Consentimento livre e esclarecido). Nele estão contidas as principais informações sobre o estudo, objetivos, metodologias, riscos e benefícios, dentre outras informações.

Este TCLE se refere ao projeto de pesquisa “ **CARACTERÍSTICAS DA ENTRADA E PERMANÊNCIA DE MULHERES AUTISTAS NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA AUTENTICIDADE E VISIBILIDADE**”, cujo objetivo é **compreender como se dão as práticas pedagógicas desenvolvidas na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (Faced/UFC) para as estudantes autistas**. Para ter uma cópia deste TCLE você deverá imprimi-lo, ou deverá gerar uma cópia em pdf para guardá-lo em seu computador. Você também poderá solicitar à pesquisadora do estudo uma versão deste documento a qualquer momento, pelo e-mail registrado no final deste termo.

A pesquisa será realizada por meio de um questionário online, contendo 10 perguntas, o que deve levar 15 minutos. A precisão de suas respostas é determinante para a qualidade da pesquisa. O questionário estará disponível para ser respondido entre os dias 28/10 e 07/11 de 2020. Você não será remunerado, visto que sua participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Caso decida desistir da pesquisa você poderá interromper o questionário e sair do estudo a qualquer momento, sem nenhuma restrição ou punição. O estudo não apresenta riscos para os voluntários, mas busca trazer benefícios para as práticas pedagógicas na FACED, buscando torná-las mais inclusivas no futuro.

A pesquisadora garante e se compromete com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações fornecidas por você para este estudo. Da mesma forma, o tratamento dos dados coletados seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18).

É garantido a você o direito a ressarcimento em caso de despesas comprovadamente relacionadas à sua participação no estudo, bem como, ao direito a indenização em caso de danos nos termos da lei.

Para entrar em contato com a pesquisadora, você poderá encaminhar um e-mail a qualquer momento para: isabelafreitas@alu.ufc.br

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, concordo em participar voluntariamente do presente estudo como participante. A pesquisadora me informou sobre tudo o que vai acontecer na pesquisa, o que terei que fazer, inclusive sobre os possíveis riscos e benefícios envolvidos na minha participação. A pesquisadora me garantiu que eu poderei sair da pesquisa a qualquer momento, sem dar nenhuma explicação, e que esta decisão não me trará nenhum tipo de penalidade.

- EU ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA.
- NÃO ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA.