

VII JORNADA IBERO-AMERICANA DE PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro 4, 5 e 6 de dezembro de 2024

Local: Colégio Pedro II - Campus Tijuca II

ISSN: 2525-9571

Vol. 6 | Nº. 3 | Ano 2024

EIXO TEMÁTICO: PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO

Clara Lua Vargas

Guerra

UnB

claraluaensina@gmail.com

Gandhia Vargas

Brandão

IFB

gandhia.vargas@ifb.edu.br

A FALTA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS CONSEQUENTES DIFICULDADES DE UMA JOVEM COM TEA/TDAH/TAB NA EDUCAÇÃO BÁSICA: relato de experiência

The lack of inclusive education and the consequent difficulties of a young student with ASD/ADHD/Bipolar Disorder in Basic Education: a personal account

Resumo: O artigo aborda as dificuldades enfrentadas por uma jovem com tríplice excepcionalidade – Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno Afetivo Bipolar (TAB) e comorbidades – na Educação Básica pela falta da educação inclusiva em contraponto à importância de sua correta aplicação. Inicia-se com uma revisão de literatura sobre autismo em mulheres, seguido do relato concomitante a referências teóricas que embasam os temas que o circundam, quais sejam o próprio autismo feminino, a educação inclusiva e as medidas que devem ser tomadas para que seja efetivada. O relato ilustra os desafios enfrentados pela mulher tardiamente diagnosticada autista durante o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, além do testemunho de sua mãe sobre as mesmas dificuldades. Os resultados apontam a relação entre a falta da educação inclusiva e as consequências para a vida da jovem, ressaltando a importância do cumprimento das leis. A conclusão destaca que, embora haja esforços recentes para atender as demandas específicas de estudantes, ainda há muito trabalho a ser feito para implementar essas mudanças de maneira democrática e universal. A formação contínua dos profissionais e a gestão adequada são fundamentais para atender às necessidades da comunidade educacional.

Palavras-chave: autismo; educação inclusiva; educação básica.

Abstract. *The article addresses the challenges faced by a young woman with triple exceptionalities – Autism Spectrum Disorder (ASD), Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), and Bipolar Disorder, along with comorbidities – within Basic Education due to the lack of inclusive education, contrasting this with the importance of its correct implementation. It begins with a literature review on autism in women, followed by a narrative intertwined with theoretical references that support related themes, such as female autism, inclusive education, and the measures needed to make it effective. The narrative illustrates the challenges faced by the woman, who was diagnosed with autism late, during middle and high school, along with her mother's testimony about the same difficulties. The results point to the relationship between the lack of inclusive education and the consequences for the young woman's life, highlighting the importance of upholding legal frameworks. The conclusion emphasizes that, although there have been recent efforts to meet the specific demands of students, much work remains to be done to implement these changes in a democratic and universal way. Continuous professional development and proper management are crucial to meeting the needs of the educational community.*

Keywords: *autism; inclusive education; basic education.*

1. Introdução

Nos últimos anos, o interesse pelo autismo e sua diversidade de manifestações tem crescido significativamente, especialmente com a conscientização sobre o Transtorno do Espectro Autista – TEA. No entanto, a maioria das pesquisas e diagnósticos ainda se concentra predominantemente em homens, levando a uma sub-representação das mulheres autistas. Isso ocorre, em parte, devido às diferenças de manifestação dos sintomas entre os gêneros, que frequentemente fazem com que o autismo em mulheres passe despercebido ou seja diagnosticado mais tardiamente (Hull *et al.*, 2020; Lai *et al.*, 2015).

Essa realidade coloca desafios importantes para o sistema educacional, que se propõe, em teoria, através da legislação, com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015 e a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei nº 12.764/2012, a adotar práticas inclusivas e diversificadas. A educação inclusiva é um modelo pedagógico que visa atender a todos os estudantes, independentemente de suas características individuais. (Desiderio; Frutuoso, 2023) No entanto, quando pensamos em diversidade na educação, é crucial considerarmos as especificidades de cada grupo, o que inclui a atenção às necessidades de meninas e mulheres autistas, cujas experiências no ambiente educacional frequentemente diferem daquelas dos homens (Salgado, 2024).

A importância de reconhecer essa diversidade dentro do espectro autista, aliada à necessidade de construir espaços educacionais verdadeiramente inclusivos em que todas as pessoas possam desenvolver seu potencial, nos leva a uma reflexão sobre como as políticas e práticas educacionais podem ser ajustadas para promover o sucesso acadêmico e o bem-estar emocional das mulheres autistas, reforçando os valores de equidade e diversidade, o que justifica a escolha do presente tema e o consequente desenvolvimento desta pesquisa. (Artiles; Kozleski, 2016).

O objetivo deste artigo é, através do relato de experiência da vida estudantil de Clara Lua Vargas Guerra no Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio, em instituições privadas e públicas, entre os anos 2010 e 2018, cujo diagnóstico tardio de autismo trouxe luz a vários problemas que vinha enfrentando ao longo de toda a sua vida, expor que a falta da educação inclusiva pode ser motivo de muito sofrimento, bem como mostrar a diferença negativa que pode fazer na vida de pessoas com necessidades específicas; em contrapartida, ressaltar a importância da educação inclusiva, do reconhecimento do autismo como deficiência e do problema da invisibilidade das mulheres autistas. Clara Lua é uma mulher autista de 24 anos que obteve seu diagnóstico aos 23. Seu caso, infelizmente, foi e ainda tem sido de superação, não de acolhimento pelas instituições educacionais.

Os critérios de seleção para a escolha do sujeito do relato ser a própria autora são múltiplos. Primeiramente, a história da autora é relevante para o tema do artigo, portanto, ilustra a discussão teórica proposta, fornecendo exemplos práticos e aprofundando a compreensão. A experiência da autora, igualmente, oferece uma perspectiva única, original e singular sobre o tema, além de permitir compreensão sobre contextos,

processos e desafios envolvidos. O relato está embasado em teorias e conceitos discutidos no artigo, ilustrando e exemplificando práticas que, no caso da autora, não devem ocorrer no ambiente escolar, servindo de contraponto para práticas que podem ser implementadas como solução. A não diferenciação entre as instituições, privadas e/ou públicas, neste caso, se deve ao fato de o tratamento negligente ter sido semelhante em todas elas.

Como metodologia, propõe-se a contextualização do relato de Clara Lua aliada à revisão de literatura cuja seleção se baseia na relação com o tema da educação inclusiva e do autismo, principalmente do autismo em meninas e mulheres. Os pesquisadores e pesquisadoras são mencionados ao longo do texto.

2 Desenvolvimento

2.1 Autismo em mulheres

As pesquisas sobre o Transtorno do Espectro Autista – TEA têm historicamente focado em homens, o que resultou em uma sub-representação significativa das mulheres nas amostras clínicas. Essa diferença reflete não apenas um viés de gênero nos diagnósticos, mas também nas manifestações comportamentais do autismo em mulheres. Estudos recentes indicam que as mulheres autistas frequentemente apresentam estratégias de "camuflagem" social, que podem mascarar os sintomas típicos do autismo, levando a diagnósticos tardios ou equivocados (Lai *et al.*, 2015; Hull *et al.*, 2020).

Além disso, as mulheres autistas tendem a ser mais propensas a comorbidades como ansiedade e depressão, o que pode complicar ainda mais o diagnóstico (Hiller *et al.*, 2016). Clara Lua Vargas Guerra, autora e sujeito do relato de experiência apresentado no presente artigo apresenta como comorbidades o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, o Transtorno Afetivo Bipolar – TAB (inclui ansiedade, depressão e hipomania/mania), a Síndrome da Hipermobilidade (possível Síndrome de Ehlers Danlos), Disautonomia, Disfunção Executiva e Altas Habilidades/Superdotação – AH/SD. A sub-representação das mulheres em estudos e diagnósticos prejudica o desenvolvimento de intervenções apropriadas, especialmente no contexto educacional. “Oitenta por cento das moças permanecem sem diagnóstico na idade de 18 anos, o que traz sérias consequências para a saúde mental de jovens mulheres” (McCrossin, 2017, tradução nossa).

O cumprimento das leis de inclusão aliado a medidas que garantam o atendimento das necessidades específicas de cada estudante incluindo os devidos recortes, no caso deste estudo, ressalta-se o de gênero, pode facilitar a vivência das meninas e mulheres autistas nos ambientes escolares. Alguns exemplos: capacitação e formação de professores e demais profissionais da educação garantindo estratégias de inclusão que considerem as particularidades de cada aluna e tornando a escola mais acolhedora e menos excludente; sensibilização sobre o autismo em mulheres e capacitação de profissionais para identificar as sutis diferenças; diagnóstico precoce para viabilizar a intervenção personalizada; ajustes curriculares e pedagógicos que abranjam as necessidades específicas de cada estudante, inclusive de horários, prazos, calendários,

ambientação, alimentação, vestimentas, flexibilidade nas avaliações, nos métodos de ensino e na abordagem das interações sociais; implementação de políticas de combate ao *bullying* e a criação de espaços de acolhimento psicológico são medidas recomendadas para garantir que as estudantes se sintam seguras e ouvidas; ainda citamos o desenvolvimento de projetos que incentivam o relato de experiências pessoais e a visibilidade dessas histórias para ajudar a educar tanto os professores quanto os colegas de classe sobre as particularidades do autismo feminino, pois é necessário criar narrativas que deem visibilidade às mulheres e meninas autistas. (Salgado, 2024)

Veremos, a seguir, um relato que vai de encontro ao que deve ser feito, um exemplo de como a falta da educação inclusiva pode ser nociva e a importância da implementação da inclusão.

2.2 Relato Pessoal de Clara Lua Vargas Guerra, 24 anos, diagnosticada autista aos 23 anos após duas avaliações e diversos diagnósticos incompletos/inadequados, alguns dos quais apontam para comorbidades.

Introdução do relato

Durante toda a minha trajetória no ensino regular, eu desconheci grande parte dos meus diagnósticos e não tive o tratamento adequado. Experimentei muitas dificuldades, tanto com professores, coordenadoras e outros membros de equipes escolares, quanto com colegas de minhas e de outras turmas. Características que hoje são atribuídas ao meu diagnóstico recente de TEA e TDAH, como, por exemplo, a dificuldade de flexibilizar regras de brincadeiras e a sensibilidade intensa ao barulho em sala de aula, eram vistas como frescura, drama ou até mesmo algo engraçado da minha personalidade.

As comorbidades são comuns em pessoas diagnosticadas com TEA. Dentre as principais comorbidades e condições associadas ao TEA, destacam-se os transtornos de ansiedade e depressão, o TDAH e o Transtorno Afetivo Bipolar – TAB, que foi o meu primeiro diagnóstico oficial, insuficiente para dar conta de todos os sintomas que eu apresentava. “*A diagnosis of ASD is associated with a substantially increased risk for NPD and BD.*” (Selten *et al.*, 2015) A presença das comorbidades podem complexificar o quadro clínico e dificultar a intervenção terapêutica (Machado *et al.*, 2024).

Até o quinto ano, essas dificuldades eram muito mascaradas ou interpretadas como falta de comunicação ou mal-entendidos e eu recebia grande suporte das escolas em que estudei e dos colegas, que percebiam minhas diferenças apenas como parte da minha personalidade. Vivia muitos momentos de regulação com tarefas artísticas, brincadeiras de movimento e estudando conteúdos que me eram interessantes.

Muitas meninas autistas recorrem à “camuflagem” social para se adaptar às expectativas sociais da escola, o que pode gerar altos níveis de estresse e ansiedade, além de mascarar sua verdadeira condição (Hull *et al.*, 2020). É necessário identificar e abordar essas questões para que as práticas inclusivas sejam efetivas e sensíveis ao gênero.

É importante ressaltar que eu não havia enfrentado dificuldades em relação aos conteúdos nas escolas anteriores. Pelo contrário, era considerada uma excelente aluna e

uma criança precoce, com as notas mais altas da turma, tendo sido indicada como Altas Habilidades/Super Dotação por professores do segundo ano do Ensino Fundamental I.

Trajetória escolar

A partir do sexto ano, fui matriculada em uma bastante conteudista e que tinha como foco principal aprovar o máximo de alunos possível em universidades. Passei a ser chamada pelo “número 12” em vez de meu próprio nome. Tive contato com pessoas que apresentavam uma baixa tolerância para as diferenças. Minha vivência nesse ambiente foi marcada por dificuldades, tanto com os conteúdos quanto com os relacionamentos, que me perseguiram durante o restante do meu ensino regular.

A Disfunção Executiva: dificuldades ou déficits associados as habilidades de planejamento e controle, comum tanto em pessoas com TEA e/ou TDAH (Machado *et al.*, 2024), manifestou-se como um obstáculo significativo para minha capacidade de realizar tarefas escolares, de organizar a rotina, de cumprir horários e até de higiene pessoal, lazer e interações sociais com familiares e amigos. Essa desorganização frequente resultou em uma sobrecarga cognitiva, dificultando a priorização de tarefas escolares e a consecução de metas diárias. Eu não tinha um diagnóstico de TEA, mas tinha muitos sintomas e outros diagnósticos que não estavam sendo levados em consideração, como a Disautonomia, que me causava desmaios frequentes.

A relação com os conteúdos escolares apresentou-se como um campo desafiador. Muitas vezes, senti uma desconexão entre o que era ensinado e sua aplicação prática na vida cotidiana e não conseguia compreender a necessidade de tantos passos para resolver problemas que para mim eram simples, algo que pode ser relacionado à indicação de Altas Habilidades, olhada com descaso, pois não era na área de exatas, mas, sim de artes e linguagens. “*People with autism spectrum disorder (ASD) may demonstrate advanced cognitive abilities and remarkable academic gifts.*” (Gelbar *et al.*, 2011) A dificuldade em encontrar relevância e me relacionar com os assuntos abordados comprometeu minha motivação para aprender, gerando um ciclo vicioso de desinteresse e evasão.

Em sala de aula, permanecer sentada e focada por longos períodos foi uma tarefa árdua. A rigidez do ambiente escolar, com aulas frequentemente repetitivas e sem dinâmica, com foco em memorizar e não compreender e relacionar, intensificou minha dificuldade em manter a atenção nos professores. As exigências de manter o olhar fixo no professor e no quadro, aliadas à proibição de comportamentos autoestimulantes como desenhar ou manipular objetos, criaram um ambiente que se tornou, muitas vezes, opressivo e hostil.

A comunicação, por sua vez, foi um aspecto que amplificou essas dificuldades. Pedir ajuda ou esclarecer dúvidas tornou-se cada vez mais difícil, com minhas dificuldades sendo frequentemente ridicularizadas. A minha sensação é de que eu falava uma língua diferente e as pessoas sempre conseguiam encontrar significados ocultos nas minhas palavras, mesmo que eu quisesse dizer exatamente o que eu disse. Escutei frases como “Seus pais pagam caro para você estudar aqui, e você está desperdiçando o dinheiro deles”, “Você é muito dramática”, “Você nunca vai ser alguém na vida se continuar assim”

e “Você não tem o que é necessário para ser aluna dessa escola”. Com o meu pensamento literal e confiança em figuras de autoridade, acreditei em cada palavra. Cada ano era mais difícil me manter presente, com boas notas e relações no ambiente escolar. Faltava muito devido a crises de sobrecarga e fadiga. Quando retornava, a readaptação era muito difícil.

Dificuldades de convivência e interações sociais

As relações com colegas não eram menos conturbadas. Possuía dificuldades em compreender figuras de linguagem e piadas, portanto, tinha reações inapropriadas e era alvo de brincadeiras. Não sabia diferenciar o que podia ser compartilhado e propagava conversas que não deveria. Tinha dificuldade com a regulação do volume da minha fala, o que me fazia falar muito alto ou em sussurros em momentos considerados inadequados, sem perceber. Buscava aceitação constantemente, tentando encontrar interesses em comum e compartilhar os meus próprios, chegando a pesquisar extensivamente sobre os gostos dos colegas. Cheguei a comprar lanches para os colegas sob a promessa de que, se eu o fizesse toda semana, nos tornaríamos amigos. Apesar de meus esforços, frequentemente acabava isolada.

Characteristics of both giftedness and an ASD tended to look alike and/or modified or masked one another, thus making identification of either more difficult. This was particularly the case when professionals were trained in either giftedness or ASDs but rarely in both. (Burger-Veltmeijer et al., 2011)

Os problemas sensoriais causados pelo Transtorno do Processamento Sensorial – TPS, outra comorbidade característica de pessoas com TEA (Machado *et al.*, 2024) também influenciavam minha experiência. Não conseguia participar da socialização nos intervalos, devido ao grande barulho, e tinha dificuldades inclusive para me localizar nas grandes instituições escolares. Ao longo dos anos, mapeei lugares de maior quietude e me refugiava neles, frequentemente de fones de ouvido. Eu optava também por uniformes escolares em tamanhos maiores e modelos considerados masculinos, além de ter cortado meu cabelo bem curto em um período, o que resultou em insultos que eram não apenas capacitistas, mas também homofóbicos.

Diversas instâncias de *bullying* marcaram minha trajetória escolar. Isso incluía a edição de meu rosto em fotos inapropriadas, que foram espalhadas em um aplicativo de postagens anônimas, além de insultos, mentiras, empurrões e mensagens induzindo à automutilação, que eu já havia feito, e suicídio, que eu já havia tentado, levando minha mãe ter diversas reuniões nas escolas e até a registrar um boletim de ocorrência. Essas experiências moldaram minha vivência no ambiente escolar, deixando marcas profundas em minha trajetória.

Apenas muito mais tarde, quando já estava em processo de investigação em busca do diagnóstico de autismo e pesquisando sobre o tema, entendi que deveria ter havido apropriado acolhimento de pessoas com “deficiências invisíveis”, que necessitam de sala de recursos multifuncionais e implementações de ações que envolvem infraestrutura física e formação de equipe multiprofissional. Deveria haver espaço adequado para pessoas com Transtorno do Processamento Sensorial – TPS, pelo menos para os dias das avaliações ou para os dias em que eu estivesse mais sobrecarregada; as instituições

deveriam ter elaborado, juntamente com a família e com os profissionais responsáveis, um Plano de Ensino Individual – PEI, que contempla as necessidades específicas do estudante, inclusive as que se referem a horários, prazos, calendário, questões sensoriais, alimentação etc.; deveria haver orientação e acompanhamento de profissionais quanto às interações e habilidades sociais, assim como o intermédio das mesmas para evitar lacunas na comunicação e/ou *bullying*; do mesmo modo, a formação dos profissionais para lidar com as necessidades específicas dos estudantes deveria ter sido garantida. No entanto, não houve diagnóstico e tampouco houve um olhar atento dos profissionais de educação das instituições por que passei que decerto viram que algo não estava bem.

Para que eu completasse meu ensino básico, foi necessário muito suporte médico, psicológico, familiar e de professores de artes, que me trouxeram algum conforto e sentimentos de realização em atividades extracurriculares. Entre o sexto ano do ensino fundamental e o terceiro ano do ensino médio, fui matriculada em cinco escolas diferentes, desisti de dois anos letivos e finalizei meus estudos com um supletivo *on-line*. Então, prossegui a ingressar na universidade para cursar Licenciatura em Música, estou finalizando meu curso em direção ao Mestrado. Busco hoje trabalhar com jovens e adultos como eu, que necessitam de suporte para que possam demonstrar e desenvolver todo o seu potencial.

Breve relato da mãe de Clara Lua Vargas Guerra, Gandhia Vargas Brandão

Enquanto mãe, apesar de tentar ajudar e querer muito acertar, cometi alguns erros. Um deles foi não ter judicializado a escola de ensino fundamental 2 pelos maus tratos destinados à minha filha, pela negligência e pelos abusos. Os professores não somente fechavam os olhos para o *bullying*, mas se juntavam ao comportamento abusivo, pois faziam questão de reforçar que Clara Lua não era uma aluna padrão “colégio X”.

Mesmo sem diagnóstico de autismo, havia necessidade de tratamento diferenciado, pois havia um ser humano em sofrimento. Era uma estudante que não tinha problema com notas, mas que desmaiava nos corredores quando questionava algo e era caçoada em sala de aula, afinal, não era “uniforme”, portanto, não “sabiam o que fazer” com o que fugia ao esperado.

Clara Lua era uma aluna inteligente, criativa e só queria estar inserida de alguma forma no ambiente escolar, mas não foi acolhida quando foram detectadas diferenças de comportamento e necessidades específicas; foi excluída. Quanto mais fracassava, mais sofria. Junto com situações da vida pessoal, os problemas na escola relatados e suas condições de saúde foram desencadeadas a depressão, a automutilação e a tentativa de suicídio. Eu busquei todas as ajudas existentes, desde que fossem endossadas pela ciência, claro.

Daqueles que deveriam ser rede de apoio, obtive julgamentos dos mais perversos, desde culpabilização, passando por superproteção, até negligência. Dos médicos, nenhuma resposta, apenas tentativas de adivinhação e muitos testes de medicação que causavam os mais diversos efeitos colaterais. Foi uma época de muitas brigas e luta, em busca de respostas, do tratamento e do atendimento adequado. A exaustão jamais foi

maior que a vontade de vê-la bem. Pelo menos a psicóloga que Clara Lua escolheu, ainda que nunca desconfiasse de autismo, acolheu minha filha com muito amor e a confortou por muitos anos.

Acompanhar os anos de luta de uma adolescente na lida com os profissionais da educação que deveriam fazer parte da construção de seus saberes, mas que, ao contrário, ou a massacraram ou a invisibilizavam, ao mesmo tempo em que manejava as dificuldades de socialização e enfrentava problemas de saúde gravíssimos me faz questionar de onde ela tirou tanta força para sobreviver.

3. Resultados

A experiência relatada entre os anos 2010 e 2018, anos fundamentais 2 e ensino médio, em instituições privadas e públicas, deixa claro que a ausência do diagnóstico correto, apesar de ter feito falta para que todos pudessemos ter direcionamentos mais precisos sobre as necessidades de Clara Lua, não justifica o tratamento inadequado que recebeu nas instituições educacionais por que passou.

“Para incluir é preciso educar, formar professores, equipe de apoio e demais profissionais da educação.” (Desiderio; Frutuoso, 2023) Faltou formação, todavia, faltou principalmente humanidade para atender necessidades que não eram invisíveis nem tampouco difíceis de perceber e que ocasionavam o ciclo doloroso da exclusão.

Clara Lua Vargas Guerra, deveria ter sido protegida, acolhida e auxiliada em sua jornada de aprendizagem e formação. A complexidade do universo do TEA não pode ser usada como subterfúgio para que não sejam planejadas ações adaptativas. É necessário que se criem meios para que ela seja tratada como cidadã, que tem singularidades e complexidades que precisam ser respeitadas.

Nos casos de estudantes com TEA, é importante que as características do espectro sejam amplamente conhecidas e que as características de cada indivíduo dentro do espectro sejam o mais profundamente possível investigadas. Para tanto, tentar a maior aproximação viável entre família e escola e receber esse indivíduo, preparando o ambiente adequado para as necessidades específicas daquele estudante – seja com elaboração de Plano de Ensino Individual – PEI ou não, com adequação de horários ou não, com adequação de calendário e prazos ou não, com adequação de alimentação ou não, com adequação de ambiente ou não, com contratação de acompanhante terapêutico/professor de apoio ou não – é um caminho razoável para a prática da educação inclusiva.

4. Considerações Finais

O que podemos concluir após análise do relato de Clara Lua é que a falta do diagnóstico adequado aliada a falta de sensibilidade dos profissionais das instituições educacionais onde estudou para suas necessidades específicas gerou imenso sofrimento à estudante e consequências nos âmbitos sociais, afetivos e comportamentais com os

VII JORNADA IBERO-AMERICANA DE PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro 4, 5 e 6 de dezembro de 2024

Local: Colégio Pedro II - Campus Tijuca II

quais a estudante teve de lidar sem o apoio de nenhuma instituição educacional que frequentou.

Por outro lado, o relato igualmente mostra a urgência da implementação da educação inclusiva real, na prática, não somente na palavra das leis, pois essas já existem, o que é preciso é que sejam, de fato, aplicadas de maneira que garantam o bem-estar das pessoas com deficiência, no nosso caso, das pessoas autistas, mais especificamente, das mulheres e meninas, nos ambientes escolares.

Existem diversos materiais produzidos que ditam o passo a passo de como implementar as leis e garantir os direitos de pessoas autistas: Cartilhas, Revista em Quadrinhos, Perfis, Manuais, etc. Citamos aqui a “Cartilha Transtorno do Espectro Autista” fornecida pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (Braga *et al.*, 2019), o “Guia para Leigos sobre Transtornos do Espectro Autista” (Quaresma, 2021), a revistinha “Autismo em Quadrinhos” (2024) e o “Inclusão de Pessoas com TEA na Educação Profissional e Tecnológica” (2023). As publicações trazem abordagens simples, acessíveis, com sugestões facilitadas.

Para que a diversidade seja realmente contemplada nas escolas, é necessário que políticas educacionais sejam flexíveis o suficiente para acomodar estudantes de diferentes perfis, incluindo as mulheres autistas, cujas necessidades podem ser mais sutis e, portanto, ignoradas em abordagens pedagógicas tradicionais (Kapp, 2020). As práticas pedagógicas inclusivas devem ir além da adaptação curricular, envolvendo mudanças na cultura escolar, capacitação de professores e desenvolvimento de estratégias de ensino mais individualizadas. O relato demonstra que um olhar humanizado e um pouco de boa vontade poderia ter minimizado o sofrimento da estudante ainda que não houvesse o diagnóstico preciso ou que faltasse conhecimentos específicos da parte dos profissionais envolvidos.

Mulheres e meninas autistas têm direito a uma educação estruturada com base em uma tripla interseccionalidade de estudos: estudos sobre feminismo, estudos sobre deficiência e estudos sobre direito à educação. Tais direitos são garantidos por diversos documentos legais. (Salgado, 2023)

Como vimos no relato de Clara Lua, a falta de conhecimento dos profissionais que geriam as instituições que frequentou, bem como dos professores, aliada à apatia demonstrada pela permanência dos comportamentos que geraram sofrimento na estudante ao longo de vários anos, mesmo com a apresentação de relatórios médicos com recomendações, ainda que não totalmente adequadas, deixa explícito um quadro de descaso.

A estudante, no entanto, sobreviveu aos anos escolares, ingressou em um Universidade Federal de excelência, participa de projetos de pesquisa como bolsista do PIBIC, realiza estágios e dá aulas particulares e em escolas de música, compõe canções e realiza apresentações musicais, possui amigos leais em relações saudáveis, tem um relacionamento amoroso estável e bonito, é muito amada e acolhida por sua família.

As vivências escolares relatadas por Clara Lua se passaram entre 2010 e 2018. Nos últimos anos, temos acompanhado um esforço para que as demandas específicas de estudantes sejam, de fato, atendidas, mas ainda há muito a ser feito para que seja algo implementado de forma democrática e universal. O funcionamento das leis existentes depende do conhecimento por parte dos profissionais atuantes. Os profissionais, por sua vez, precisam de condições apropriadas para que adquiram formação atualizada e adequada e possam atender a comunidade. É uma questão sistêmica, de gestão e é urgente.

5 Referências

- ARTILES, A. J.; KOZLESKI, E. B. Inclusive Education's Promises and Trajectories. **Educational Psychologist**, 157-169, 2016.
- BRAGA, G. P. *et al.*, **Cartilha Transtorno do Espectro Autista**. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS, 2019.
- BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**: Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 15/10/2024.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**: Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República, Secretaria-Geral. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 15/10/2024.
- BURGER-VELTMEIJER, A. The co-occurrence of intellectual giftedness and Autism Spectrum Disorders. **Educational Research Review**, v. 6, 2011, p. 67-88. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/>>. Acesso em: 15/10/2024.
- DESIDERIO, V.; FRUTUOSO, Hortevan. **Inclusão de Pessoas com Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional e Tecnológica**. Natal: IFRN, 2023.
- GELBAR *et al.*. A Systematic Review of the Research on Gifted Individuals With Autism Spectrum Disorder. **Sage Journals**, Volume 66, Issue 4, Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/>>. Acesso em: 15/10/2024.
- HILLER, R. M.; YOUNG, R. L.; WEBER, N. Sex Differences in Autism Spectrum Disorder based on DSM-5 Criteria: Evidence from Clinician and Teacher Reporting. **Journal of Abnormal Child Psychology**, 44, 1767-1778, 2016.
- HULL, L.; MANDY, W.; PETRIDES, K. V. Behavioural and cognitive differences in autistic females. **Autism**, 1177-1191, 2020.
- KAPP, S. K. **Autistic Community and the Neurodiversity Movement: Stories from the Frontline**. Palgrave Macmillan, 2020.
- LAI, M. C.; LOMBARDO, M. V.; Baron-Cohen, S. Autism. **The Lancet**, 383(9920), 896-910, 2015.

VII JORNADA IBERO-AMERICANA DE PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro 4, 5 e 6 de dezembro de 2024

Local: Colégio Pedro II - Campus Tijuca II

MACHADO, A. *et al.*. Autismo: comorbidades e condições associadas. **Contemporary Journal**, Vol. 4 No. 5: 01 - 12, 2024 ISSN: 2447 - 0961. Disponível em: <<https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/4420/337>>. Acesso em: 15/10/2024.

MCCROSSIN, R. **Finding the True Number of Females with Autistic Spectrum Disorder by Estimating the Biases in Initial Recognition and Clinical Diagnosis.**

National Library of Medicine, 2017. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8870038/>>. Acesso em: 15/10/2024.

QUARESMA, L. **Guia para leigos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA).** 2021. Disponível em: <https://ww3.icb.usp.br/wp-content/uploads/2024/05/Cartilha_Autismo_A5_2021_AF-1.pdf>. Acesso em: 22/10/2024.

SALGADO, M. G. Direito à Educação de mulheres e meninas autistas. **Revista Educação Inclusiva** - REIN, Edição Contínua, v. 8, n. 1, 2023. ISSN: 2594 - 7990. Disponível em: <<https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/1720/1504>>. Acesso em: 15/10/2024.

SELTEN, P. *et al.*. Risks for Nonaffective Psychotic Disorder and Bipolar Disorder in Young People With Autism Spectrum Disorder: A Population-Based Study. **JAMA Psychiatry**. 483-489, 2015. Disponível em: <<https://jamanetwork.com/journals/jamapsychiatry> >. Acesso em: 15/10/2024.

SILVEIRA, G. M., N.; SANTOS, F. K. L.; STASCXAK, M. F. Os desafios das crianças com autismo à Educação Inclusiva. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, 2021. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6620>>. Acesso em: 15/10/2024.

TERAPIA EM QUADRINHOS. 2023. Disponível em: <<https://www.instagram.com/terapiaemquadrinhos/reels/>> Acesso em: 21/10/2024.

Clara Lua Vargas Guerra

Cantora e Compositora. Professora de Canto, Musicalização, Teoria e Composição Musical. Graduada em Licenciatura em Música (UNB).

Gandhia Vargas Brandão

Professora do Instituto Federal de Brasília. Doutora em Teoria Literária pela Universidade de Brasília (2013).