



AutisticUni

AUTISMO NA UNIVERSIDADE 

Inclusão de estudantes autistas no Ensino Superior



Elaborado por:
Associação Portuguesa Voz do Autista

Índice

Introdução	3
Neurodiversidade	4
Autismo	5
AutisticUni	6
Barreiras no Ensino Superior	7
• Dificuldades na sala de aula	9
o Questões sensoriais	10
o Função Executiva	12
o Processamento de informação e aprendizagem	14
• Dificuldades fora da sala de aula	15
o Fadiga, cansaço e “burnout”	16
o Socializar e fazer amigos	17
o Bullying	18
o Coocorrências	21
Sobrecarga: Meltdowns e Shutdowns	22
Relatos de estudantes neurodivergentes	24
Transições para e do Ensino Superior	27
Desistências do Ensino Superior	32
Acesso a serviços e medidas de apoio	33
Serviços e medidas de apoio desejados	36
Conclusões e recomendações	37
Referências	41

Autores: Sara Rocha e Raquel Tavares Lebre.

Copyright © Associação Portuguesa Voz do Autista

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida, distribuída ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio, incluindo fotocópia, gravação ou outros métodos eletrónicos ou mecânicos, sem a permissão prévia por escrito do editor, exceto no caso de breves citações incorporadas em análises críticas e alguns outros usos não comerciais permitidos pela lei de direitos autorais.

Introdução

Historicamente, os estudos e projetos desenvolvidos com vista a apoiar as pessoas autistas ou que impactam as suas vidas, tendem a não incluir as suas experiências pessoais, invalidando assim o facto de estas serem as principais especialistas sobre si mesmas (Milton, 2014). Tendem ainda a não abordar as dificuldades sob uma perspetiva individual e interna, e a limitar-se apenas à dimensão ‘comportamental’, não considerando a origem e base do comportamento. Na ausência de uma perspetiva pessoal, há todo um espaço de experiências internas, não visíveis, não traduzíveis imediatamente em determinados comportamentos e que, como tal, não são incluídas nas necessidades de adaptação, como por exemplo, as sensibilidades sensoriais. A deficiência foi normalmente definida através do modelo médico, que identifica o corpo com deficiência como um corpo em ‘défice’ e com necessidade de concerto e, desta forma, coloca o problema na pessoa com deficiência. O modelo social reformula que as pessoas com deficiência são incapacitadas devido a barreiras impostas pela sociedade, e não devido às suas condições ou características individuais. Algumas das barreiras comumente impostas são, por exemplo, a falta de acessibilidade de espaços e serviços (física, sensorial, comunicacional ou outros), por atitudes capacitistas e discriminatórias, e pela segregação e exclusão sistémica em práticas e sistemas de ensino. O projeto AutisticUni foi desenvolvido com o objetivo de empoderar estudantes neurodivergentes, ao providenciar um espaço seguro para que os estudantes nos referissem quais as dificuldades que sentem e o que gostariam de ver desenvolvido no projeto. O guia final foi também apresentado aos estudantes, que colaboraram para a sua alteração, crítica, sugestões, e outros pontos que gostariam de adicionar ao mesmo, e abrange muitos temas nunca explorados em outros guias semelhantes. Esperamos demonstrar assim a importância da participação e liderança de pessoas autistas no desenvolvimento de projetos e políticas sociais que garantam o progresso dos direitos das pessoas neurodivergentes e uma educação inclusiva em Portugal.

Nota: Neste relatório usamos a linguagem na primeira pessoa - pessoas autistas, em vez de pessoas com autismo. Trata-se da forma preferida da maioria das pessoas autistas (Keating et al., 2023) para a desestigmatização e aceitação do autismo como parte da variabilidade humana.

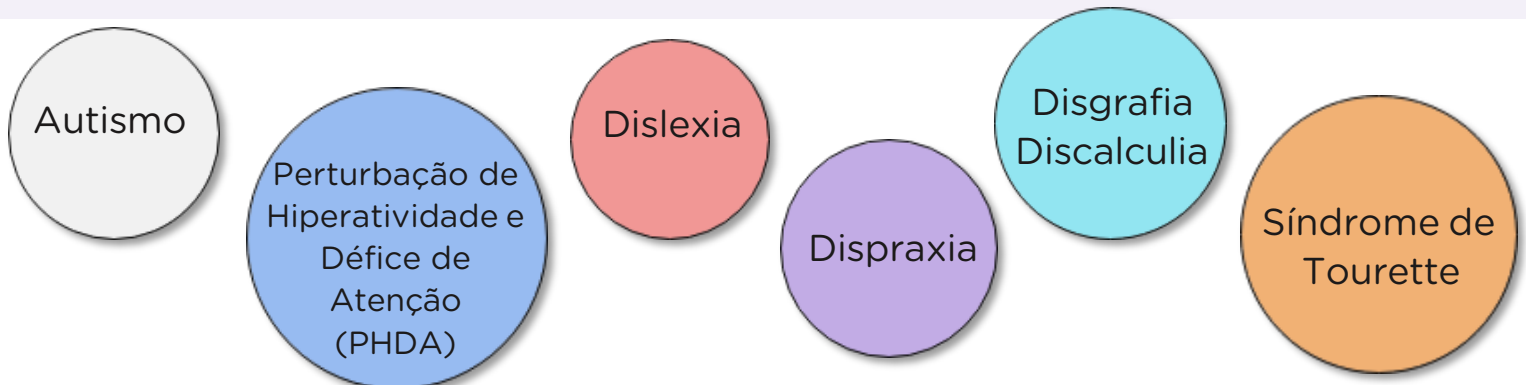
Neurodiversidade

O termo neurodiversidade foi descrito em 1998 pela socióloga australiana, autista e ativista Judy Singer (2017), que classificou certas condições de neurodesenvolvimento como variações naturais da diversidade humana, tais como o género ou a orientação sexual. A neurodiversidade engloba o Autismo, Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), Dislexia, Dispraxia, Discalculia e Síndrome de Tourette, mas algumas interpretações englobam outras condições. Estima-se que cerca de 5 a 15% das crianças em idade escolar sejam neurodivergentes. (American Psychiatric Association, 2013).

Neurodiversidade engloba:

Neurotípico: Pessoa com um neurótipo típico e semelhante ao da maioria da população

Neurodivergente: Pessoa com um neurótipo divergente ao da maioria da população.



A neurodiversidade é também um conceito de advocacia e movimento político. Walker (2021) define o paradigma da neurodiversidade como orientado pela ideia de que a neurodiversidade é uma forma natural e valiosa de diversidade humana, que a existência de um tipo de cérebro ou mente “normal” ou “saudável”, ou um estilo “certo” de funcionamento neurocognitivo é uma ficção culturalmente construída, assim como a ideia de que existe uma etnia, género ou cultura “normal” ou “correta”, e que as dinâmicas sociais são semelhantes às dinâmicas de opressão e desigualdade que se manifestam em relação a outras formas de diversidade humana (por exemplo, diversidade na etnia, género ou cultura).

Autismo

O Autismo é uma diferença de neurodesenvolvimento, que se mantém ao longo da vida e influencia as interações sociais, a comunicação com os outros e a forma como se processa a informação e o mundo à sua volta. Um estudo recente referiu que 1 em cada 36 crianças é autista, com uma proporção de 4 meninos para 1 menina (Maenner et al, 2023), apesar de cada vez mais estudos demonstrarem a falta de diagnóstico em mulheres e meninas como explicação desta diferença de proporção.

Características do Autismo

De acordo com a DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013)

Reciprocidade socioemocional: Estilos de comunicação e socialização diferentes, podendo necessitar de comunicação mais direta, ou sentir que não tem um “manual de como socializar”.

Dificuldade com a comunicação não verbal: dificuldades na compreensão, descodificação e replicação da linguagem corporal, contacto visual, expressão facial, gestos, etc.

Dificuldades em desenvolver e manter relacionamentos: diferenças na forma de comunicação vão originar dificuldades de comunicação, com pessoas não neurodivergentes (ver Teoria da Dupla Empatia).

Estereotipias: são comportamentos repetitivos de autoestimulação e/ou autorregulação que ajudam a regular o próprio corpo e aumentam a concentração e foco.

Interesses específicos: Interesses que se destacam pela intensidade e profundidade com que se aborda o conhecimento relativamente aos mesmos.

Necessidade de rotina: Tendência a necessitar de rotina no dia-a-dia, o que ajuda a criar um controlo sensorial e emocional, e a gastar menos energia em processar novas situações que nos podem sobrecarregar.

Dificuldades sensoriais: Pessoas autistas podem ser mais reativos (hipersensíveis) ou menos reativos (hipossensíveis) em qualquer dos sentidos, e ter dificuldades com questões sensoriais.

AutisticUni

O projeto AutisticUni teve como objetivo o desenvolvimento de um programa de inclusão que acompanhe e apoie estudantes autistas no Ensino Superior, baseado na autorrepresentação e autoadvocacia. O Autistic Uni foi um projeto cofinanciado pelo INR I.P., desenvolvido em parceria com a Universidade do Porto.

Objetivos

- Desenvolvimento de um projeto para identificar as necessidades, barreiras e prioridades das pessoas neurodivergentes no Ensino Superior;
- Criação de ferramentas e um piloto de Programa de Mentoria com mentores neurodivergentes, para facilitar a participação no projeto, partilha de dificuldades e estratégias/informação;
- Formação sobre Autismo e neurodivergência, com programas desenvolvidos pelos estudantes neurodivergentes ao *staff* da Universidade do Porto, docentes, não docentes e ao Programa de mentores;
- Desenvolvimento de um *framework* de empoderamento e autoadvocacia no Ensino Superior de pessoas neurodivergentes.

Foi desenvolvido um inquérito sobre as dificuldades, barreiras, apoios recebidos e desejados aos estudantes que se identificaram como pessoas autistas e neurodivergentes, a nível nacional, e foram realizadas mesas redondas com estudantes da Universidade do Porto, que nos informaram sobre o que queriam que fosse abordado nas formações desenvolvidas e no projeto em si. Durante o desenvolvimento do projeto, tivemos também estudantes autistas e neurodivergentes como consultores.

Barreiras no Ensino Superior

Em Portugal, no ano letivo 2021/2022, houve 2779 estudantes com deficiência inscritos/as no Ensino Superior, mas apenas um total de 528 estudantes com deficiência diplomados/as do Ensino Superior, um decréscimo de 16,5% face ao ano letivo anterior.

De acordo com o Inquérito às Necessidades Especiais de Educação nos Estabelecimentos de Ensino Superior - 2022/2023, a nível nacional:

26.3%

dos estabelecimentos de Ensino Superior não têm Regulamentação para alunos com NEE

25.3%

dos estabelecimentos não providenciam serviço específico de apoio

Cerca de 33.7% não tem residências em edifícios adaptados para mobilidade condicionada

46.3%

não tem Regulamento/Estatuto específico para alunos com NEE

Apenas 33.7% dos estabelecimentos indica que todos os edifícios são acessíveis para mobilidade condicionada

Apenas 9.5% têm infraestruturas para a prática desportiva adaptada

Cerca de 32.5% das Unidade Orgânica (UO) não organiza ações de formação na área da inclusão

Barreiras no Ensino Superior

Resultados do questionário

Um questionário foi partilhado online para pessoas autistas e neurodivergentes que estiveram ou estão no Ensino Superior, com 94 respostas de pessoas autistas e 12 respostas de outras neurodivergências*. Segue uma sumarização de resultados:

Género

- 61.7% Feminino
- 19.1% Masculino
- 19.1% Não binário

Interseccionalidade

- 54.2% LGBTQIA+
- 13.8% Transgénero
- 11.7% Imigrante
- 11.7% Nível socioeconómico baixo
- 4.2% Outras (deficiência, Romani ou minoria religiosa)
- 3.2% Outra minoria étnica racial

91.5%

das pessoas autistas indicou ter coocorrências para além do diagnóstico ou suspeita de Autismo

Sofreram bullying/discriminação por características interseccionais:

- 53.2% por ser autista
- 33.3% por ser LGBTQIA+
- 45.5% pelo nível socioeconómico
- 100% por ser minoria étnica racial

*Devido ao reduzido número de respostas de apenas outras neurodivergências, não foi possível processar a informação, que vai ser utilizada para projetos futuros.

Dificuldades na sala de aula

Relacionado com a aprendizagem e necessidades dos estudantes em sala de aula, as dificuldades identificadas no questionário foram:

1. Dificuldades sensoriais (com som, luzes, cheiros, etc.) (69,2%);
2. Dificuldade na gestão do tempo (p. ex. na entrega de trabalhos e na divisão das horas de estudo para a preparação dos exames) (69,2%);
3. Dificuldade em regular a atenção (focar nos interesses em vez de estudar) (68,1%);
4. Dificuldade de concentração (64,9%);
5. Dificuldades em trabalhar em grupo (59,6%);
6. Dificuldade em manter uma rotina diária (por ex. esquecer-se de beber água) (53,2%);
7. Aulas demasiado longas e sem intervalos (53,2%);
8. Dificuldade de organização (50%);
9. Dificuldade em falar e participar na aula (prefiro escrever) (43,6%);
10. Dificuldades em fazer apresentações orais e/ou à frente de muitas pessoas (43,6%);
11. Necessidade de manter uma rotina (p. ex. ocupar sempre o mesmo lugar) (41,5%);
12. Falta de conhecimento dos professores sobre a minha condição (41,5%);
13. Impossibilidade de me mexer ou autorregular (fazer estereotípias) (40,4%);
14. Dificuldades em perceber/ouvir o que os professores dizem (38,3%);
15. Dificuldades em estudar tanta matéria e em concluir trabalhos nos prazos (38,3%);
16. Dificuldade em estar presente nas aulas (37,2%);
17. Desinformação pelos professores sobre adaptações (30,9%);
18. Dificuldades na definição de medidas de suporte (26,6%);
19. *Bullying* por parte dos colegas (19,2%);
20. Recusa/ negligência na aplicação das adaptações por parte dos professores (14,9%);
21. *Bullying* por parte dos professores (11,7%);
22. Recusa/negligência na aplicação das adaptações pela instituição (8,5%);

Nos próximos capítulos iremos analisar as dificuldades mais mencionadas pelos estudantes:

Questões sensoriais, Função executiva e Processamento de informação e Aprendizagem.

Questões sensoriais

Um estudo realizado por Kirby et al. (2022) revelou que cerca de 74% das crianças autistas apresentam dificuldades com o processamento sensorial. O processamento sensorial refere-se aos processos envolvidos na receção, interpretação e integração da informação adquirida através dos nossos oito sentidos:

Audição	Paladar	Visão	Olfato	Toque
Vestibular		Propriocepção		Interocepção
Sentido interno de equilíbrio, balanço, perceção de movimento.		Sentido interno que identifica o local e movimento do corpo.		Sentido interno que identifica fome, sede, dor.

→ Para cada, ou alguns estímulos sensoriais, pessoas autistas podem ter:

Perfil hiposensível: elevado limiar e menos reativo a estímulo sensorial.

Perfil hipersensível: baixo limiar e mais reativo a estímulo sensorial.

Pessoas autistas podem apresentar uma maior sensibilidade a sons, o que pode resultar em desconforto, dor física, stress, ansiedade e sobrecarga sensorial. Como resultado, podem evitar ambientes como cantinas ou bares, diminuindo oportunidades de socialização, e ter uma maior necessidade de descanso quando expostos a estes locais. É comum ter uma combinação de ambos os perfis sensoriais ou variarem consoante a situação ou aumentarem quando sobrecarregados. Um estudo de Jones et al (2020) identificou que as experiências sensoriais na escola eram frequentemente negativas e tinham um impacto significativo na aprendizagem, ao causar distração, ansiedade e limita a participação nas aulas. Estereotípias ajudam a processar e autorregular o corpo e sobrecarga sensorial (Kapp et al, 2019).

Questões sensoriais

Cada pessoa autista vai ter o seu perfil sensorial, que necessita de uma adaptação específica e personalizada. É importante fazer um diagnóstico das questões sensoriais que o/a estudante possa ter para adaptar estratégias de acordo com o seu perfil. No entanto, partilhamos algumas estratégias gerais, que podem ajudar:

Estratégias de apoio na sala de aula:

- Identificar o perfil sensorial do estudante e alocar adaptações razoáveis, recursos e medidas de acordo com as suas necessidades sensoriais;
- Auscultadores com cancelamento de ruído* ou Loops ;
- Utilizar óculos de sol ou com cor;
- Mordedores e equipamento de estereotipia (“fidget toy” ou “stim toy”);
- Sala silenciosa onde estudantes possam ir caso precisem de uma pausa com pouca iluminação, pouco ruído e ausência de cheiros fortes;
- Tolerância a posturas menos convencionais (posição do corpo);
- Fazer testes numa sala em separado e com mais tempo;
- Ter sempre o mesmo lugar na sala de aula;
- Apoiar e aceitar estereotipias dentro da sala de aula;
- Melhorar a previsibilidade da exposição a estímulos sensoriais.

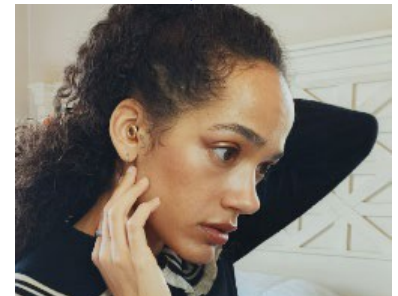
Equipamentos de estereotipia



Auscultadores com cancelamento de ruído



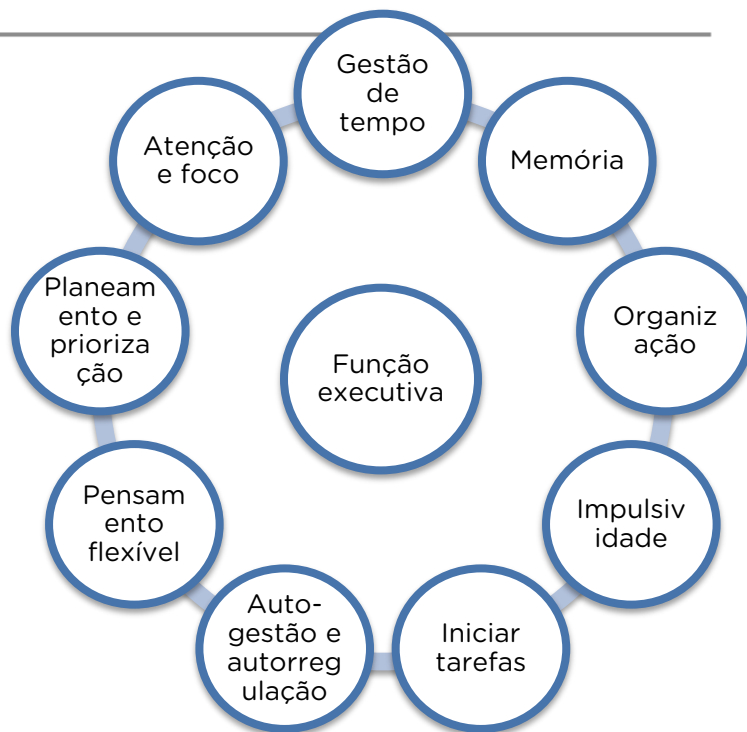
Loops



*Nota: auscultadores com cancelamento de ruído não cancelam totalmente o som, apenas abafam som de fundo, fazendo com que seja mais fácil a concentração.

Função executiva

A função executiva é uma das áreas onde pessoas neurodivergentes tendem a ter dificuldades, e inclui os processos cognitivos que facilitam a organização de pensamentos e atividades, a priorização de tarefas, a gestão eficiente do tempo e a tomada de decisões eficazes (Stark & Lindo, 2023).



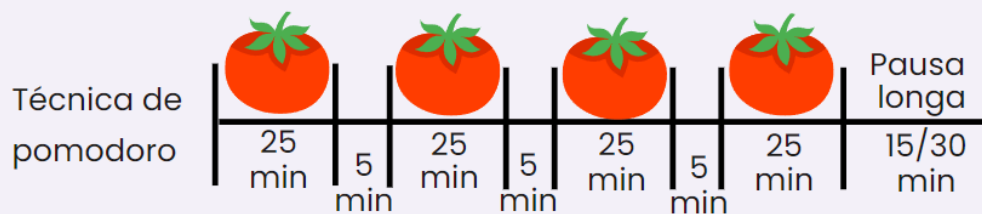
- **Gestão de tempo:** “timeblindness” ou ter dificuldade em perceber a passagem do tempo, estabelecer limites de tempo e prazos e utilizá-lo de forma eficaz. Pode originar incumprimento de horários e prazos estabelecidos.
- **Memória de trabalho:** dificuldade em lembrar a informação necessária ou instruções para completar uma tarefa.
- **Organização:** dificuldade em organizar o trabalho existente, gerir várias tarefas ao mesmo tempo e perda ou esquecimento de material.
- **Impulsividade:** dificuldade em reconhecer emoções e necessidades, controlar impulsividade e processar toda a informação antes de agir.
- **Iniciar tarefas:** dificuldade em iniciar tarefas, identificar por onde começar e cumprir prazos.
- **Auto-gestão e autorregulação:** dificuldade em identificar e expressar necessidades de regulação, regular os pensamentos e as reações, responder eficazmente às suas necessidades.
- **Pensamento flexível:** dificuldade em adaptar-se ou responder a mudanças ou alterar planos.
- **Planeamento e priorização de tarefas:** dificuldade em estabelecer objetivos e metas, organizar e definir prioridades para cada tarefa e dividi-las em etapas.
- **Atenção e foco:** manter a concentração durante a totalidade de uma tarefa sem se distrair e de mudar o foco entre tarefas.

Função executiva

Pode ser necessário um acompanhamento e mudança de estratégias contínua, visto que as necessidades podem variar ao longo do tempo e as estratégias encontradas podem deixar de funcionar.

Estratégias de apoio

- Programas de mentoria com mentores com formação em neurodivergência;
- Grupos de apoio de pares neurodivergentes para partilha de necessidades e estratégias;
- Avisos visuais (quadros, listas), lembretes físicos (organizar o que necessita no dia anterior) ou utilização de relógios visíveis, alarmes e temporizadores;
- Utilizar aplicações de telemóvel de gestão de tempo, organização, calendários, notas e agendas;
- Listas de tarefas (Todolist, Wunderlist) ou registo de notas;
- Software de conversão de texto em voz (Captivoice.com);
- Software de conversão de voz em texto (Google Docs Voice Typing);
- Para eliminar as distrações: bloqueador de redes sociais durante as tarefas (Cold Turkey) ou ruído branco/ambiente para aumentar foco (Coffivity, Focusatwill);
- Oferecer maior supervisão frequente e feedback, como reuniões semanais;
- Utilização do Moodle para disponibilização de calendário de trabalhos e exames;
- Calendarização de testes, exames, aulas e trabalhos e descrição de aulas;
- Dar instruções de trabalhos por escrito em vez de verbalmente e dividir tarefas em passos claros e mais pequenos;
- Permitir intervalos regulares de movimento e estereotipias;
- Técnica de Pomodoro: focar-se numa tarefa com alarme para 25 min, anotar o que fez, e fazer 5 min de pausa. Ao final de 4, fazer uma pausa de 15 a 30 minutos;



Processamento de informação e aprendizagem

A forma como pessoas neurodivergentes processam informação e aprendem é diferente de pessoas não neurodivergentes. Esta diferença é analisada na Teoria do monotropismo (Murray et al, 2005), que cria uma teoria unificada do Autismo, com base no processamento de informação.

O monotropismo sugere que o cérebro neurodivergente processa ou foca-se numa informação de cada vez deixando menos recursos para outros processos, ou seja, foca-se nos detalhes para construir a imagem geral. Isto significa que pode não se aperceber de coisas fora do seu túnel de atenção e perder informação contextual. Para potenciar a atenção, é necessária inércia e algo que prenda a atenção para entrar num “túnel de foco” ou um estado de fluência na atenção, ou ‘flow’, que pode parecer que o estudante está distraído. Este estado pode ser também chamado de hiperfoco autista e traduz-se num estado de concentração intenso, uma menor consciência de informação irrelevante, motivação intrínseca para realizar uma tarefa e uma sensação de domínio e controlo da tarefa (Rapaport et al., 2023). O corte repentino desta atenção pode causar stress, desconforto, raiva ou causar uma sobrecarga à pessoa. O hiperfoco e a capacidade de concentração em interesses específicos pode resultar numa série de benefícios educativos, se bem desenvolvidos (Wood, 2021). No entanto, as aulas são normalmente politrópicas e requerem foco em diferentes pontos, como ouvir o professor, ler a informação escrita no quadro, fazer notas. Pode ver um [vídeo sobre monotropismo](#), em inglês, ou ver mais no [website sobre Monotropismo](#).

Estratégias de apoio

- Providenciar diferentes tipos e formatos alternativos de recursos para estudo, inclusive audiovisuais.
- Disponibilizar transcrições ou gravações de aulas.
- Providenciar oportunidade de trabalhos com base em interesses.
- Implementar durante exames e testes: tempo extra, espaços tranquilos ou a utilização de tecnologia de apoio.

Dificuldades fora da sala de aula

Fora da sala de aula, a vida independente, socialização com colegas e participação em eventos pode ser essencial para uma experiência universitária completa. De seguida, apresentamos as dificuldades e barreiras mais comuns, mencionadas no questionário pelos estudantes:

1. Fadiga, cansaço e/ou 'burnout' (esgotamento) (85,1%);
2. Socializar e fazer amigos (73,4%);
3. Em regular a atenção (p. ex. dificuldade em estudar o que acho aborrecido) (71,3%);
4. Identificar quando me sinto sobrecarregado/a e evitar a sobrecarga (71,3%);
5. Dificuldades no ritmo de sono (70,2%);
6. Cozinhar e/ou manter uma alimentação correta e saudável (58,5%);
7. Dificuldades relacionadas com a minha saúde mental (54,3%);
8. Dificuldade de organização (51,1%);
9. Dificuldade de atenção (ex. esqueço-me do que foi falado em reuniões) (48,9%);
10. Falta de conhecimento dos meus colegas e familiares sobre a sua condição (48,9%);
11. Autocuidado e questões de rotina de higiene (ex. tomar banho) (45,7%);
12. Gestão de burocracias (ex. pedidos de bolsa) (44,7%);
13. Dificuldade em encontrar um local onde possa recarregar ou regular (43,6%);
14. Dificuldade nas transições (p. ex. do Secundário para o Ensino Superior) (41,5%);
15. Gestão de dinheiro (37,2%);
16. Participar em atividades sociais académicas por não serem acessíveis (34%);
17. Dificuldade de orientação (encontrar salas ou orientar-se no campus) (29,8%);
18. Dificuldades em encontrar apoio psicológico/ psiquiátrico (25,5%);
19. Falta de aceitação do diagnóstico por parte da família/amigos/colegas (24,5%);
20. Dificuldade em encontrar um local para estudar (22,3%);
21. Desinformação por parte dos meus colegas ou amigos sobre adaptações (21,3%);
22. Bullying por parte dos colegas (17%);
23. Dificuldade em aceder a um diagnóstico de autismo ou outro (17%);
24. Falta de serviços de apoio (17%);
25. Falta de aceitação do diagnóstico por família/amigos/colegas (9,6%);

Fadiga, cansaço e/ou burnout

O *burnout* autista é um estado profundo e duradouro de exaustão física, mental ou emocional, diferente do *burnout* profissional ou da depressão. É frequentemente acompanhado por uma regressão das capacidades de processamento da informação, de mascaramento, e de gestão diária. Os seus efeitos podem persistir durante vários meses, e algumas pessoas referem sentir o seu impacto durante períodos ainda mais longos. (Higgins et al., 2021).

O *burnout* manifesta-se como consequência de uma sobrecarga emocional intensa (aguda) ou como o resultado cumulativo de anos de esforço para mascarar os traços autistas, grandes mudanças na rotina como transições e exposição a sobrecarga sensorial contínua (crónica). Este fenómeno ocorre quando as exigências colocadas, como a necessidade de mascaramento, ter que processar demasiada informação, entre outros, excedem os seus recursos pessoais de energia (Mantzas et al., 2022).

Para apoiar e revitalizar, as pessoas autistas podem incluir a compreensão de estereótipos comuns, o cultivo de interesses especiais, a posse de conhecimentos sobre as suas necessidades e o receber apoio adequado em geral. É essencial a diminuição das exigências e expectativas e providenciar adaptações razoáveis.

Estratégias de apoio

- Possibilidade de assistir, pelo menos de forma parcial, a aulas *online*, ou expansão do regime parcial de aulas para todos os cursos;
- Identificar medidas de autocuidado, para diminuir o mascaramento e estratégias para gestão de energia;
- Identificar estratégias, medidas adaptadas e um mentor para apoio continuado, e implementar adaptações adicionais;
- Apoio psicológico providenciado por profissional com conhecimento e experiência com autistas adultos.

Socializar e fazer amigos

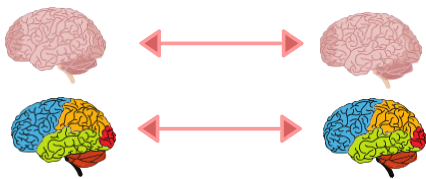
Para compreender os desafios da socialização, indicado pelos alunos como a segunda dificuldade mais comum fora da sala de aula, é necessário compreender a comunicação neurodivergente e a forma como estas diferenças de processamento distintas têm impacto nos relacionamentos e interações sociais. Isto pode ser conseguido através de uma análise da Teoria da Empatia Dupla, formulada por Damion Milton, um investigador autista. Esta teoria propõe que a comunicação dentro da comunidade autista é altamente eficaz, enquanto as dificuldades de comunicação surgem de uma desconexão entre neurótipos, especificamente entre neurodivergentes e neurotípicos (Milton, 2012). Estes resultados desafiam os critérios de diagnóstico que sugerem que autistas têm um défice na interação social. Em vez disso, revela que a discrepância reside em formas diferentes de comunicação (Hamilton & Petty, 2023).

Comunicação entre o mesmo neurótipo

De neurotípico para neurotípico
De autista para autista



Eficiente



Comunicação entre diferentes neurótipos

De neurotípico para autista
De autista para neurotípico



Não eficiente



Estratégias de apoio

- Desenvolver programas de integração social e redes de apoio inclusivas e adaptadas, que considerem o ambiente sensorial ou grupos de apoio de pares;
- Criar oportunidades para encontros sociais inclusivos, como clubes ou grupos de interesse que se concentrem em interesses partilhados;
- Formas claras e diretas de comunicação, sem ironia, sarcasmo, ou informação subentendida entrelinhas em testes, exames, dentro e fora de sala de aula.

Bullying

No questionário realizado, cerca de metade das pessoas que responderam indicaram ter sofrido *bullying* devido às suas características de autismo ou ao seu diagnóstico (48.5%). Relativamente a *bullying* por pertencer a outras minorias, 31.8% reportou terem sofrido *bullying* por serem LGBTQIA+, 18.5% pelo seu género, enquanto todas as pessoas de minoria étnica ou racial reportaram terem sofrido *bullying* pela sua etnia ou raça. Seguem relatos partilhados pelos estudantes:

Bullying por colegas

"Fui excluída e posta de parte desde que me lembro de existir, sempre fui a miúda estranha, a "aberração" entre muitos outros nomes... (..) Tive depressão major e ideação suicida e tentei várias vezes e fui internada aos 15 anos devido a essa situação... Nunca mais fui a mesma pessoa."

"A absoluta incompreensão por parte dos colegas, a crueldade de que fui alvo deixou muitas marcas."

"Nunca falei abertamente do meu diagnóstico em meio universitário/profissional, mas as minhas dificuldades de socialização já fizeram com que fosse excluída (discriminada) dentro do meu grupo de investigação no doutoramento por não gostar/querer participar em atividades sociais e/ou ficar desconfortável quando tentei participar nas mesmas."

"Fui excluída e marginalizada tanto por colegas como professores até chegar ao ponto que entrei em depressão major aos 15 anos e se iniciaram as tentativas de suicídio."

"Por mais masking (inconsciente) que fizesse, fui sempre vista como estranha e diferente, e rejeitada ou gozada. Hoje sei, retrospectivamente, que praticamente todos os poucos amigos que fui fazendo em cada escola ou emprego, eram neurodivergentes."

"Uma pessoa da administração da escola, tinha a filha na minha turma e (..) pressionando me a mim e aos meus pais para trocar de turma ou escola porque não queria que a sua filha e as pessoas normais interagissem com pessoas como eu."

Bullying

Bullying por colegas

(continuação)

"Chamar a atenção para a maneira como me visto por professores mulheres, comentários sobre aparência e traços físicos negroides, associação a fala com raiva, e outros estereótipos raciais, não me ver representada no currículo escolar e só ser valorizada em posições de subserviência."

"Não guardo qualquer contacto desse percurso que foi longo, conturbador, traumatizante e que ainda hoje me causa um transtorno enorme. Implicavam mais comigo quando não os olhava nos olhos ou não respondia às perguntas que me eram feitas."

Bullying ou discriminação por professores

"No primeiro semestre do meu primeiro ano enquanto estudante do ensino superior um professor recusou-se a ter-me na turma dele dizendo de modo perentório não querer um aluno com necessidades educativas especiais na sua turma."

"Lembro-me de um caso particular que me marcou, numa cadeira em que tinha trabalhado imenso, com gosto, e na qual tinha mantido um contacto assíduo com a professora assistente. Na oral final, o professor pediu-me que falasse sobre um tema qualquer. Eu não consegui dizer absolutamente nada. Fiquei muda. A assistente pediu um intervalo, disse para eu ir dar uma volta, relaxar e voltar. Eu voltei, o professor repetiu o seu "diga", e eu voltei a ficar muda. No final reprovou-me e disse: custa-me muito ver um aluno reprovado por problemas psicológicos. Eu fiquei confusa e frustrada. As orais finais eram uma tortura, mas esta foi particularmente traumática. Ao explicar meu diagnóstico, o docente disse "ah, mas parece que todos os brasileiros têm problemas mentais! Não percebo mesmo!" numa entonação mesmo rude e irritada. Nota-se sempre a diferença de trato de parte dos professores aos alunos como eu que são imigrantes, o pior caso foi uma vez que fui avaliada com menor qualificação que meus colegas numa apresentação por causa do meu sotaque, sendo que falei a minha parte corretamente."

Bullying

Bullying ou discriminação por professores

(continuação)

"Juntamente com os meus pares, um professor de Educação Física reforçava verbalmente a minha incapacidade em praticar desporto de forma adequada com comentários depreciativos e com a exclusão ou limitação da minha participação em determinadas atividades. É difícil para mim sequer me lembrar dessa fase. Mas lembro-me de tudo começar com brincadeiras e comentários que parecem mais inofensivos, embora magoassem. Lembro-me de os meus professores terem conhecimento e de ocorrer durante as aulas, no entanto fui eu a única obrigada a frequentar o psicólogo da escola."

"Docente salientar para a turma várias vezes que eu me rio em situações que "não é suposto"; fazer várias piadas sobre autismo nas aulas, tornando o ambiente inseguro para assumir o diagnóstico."

"Após revelar o meu diagnóstico de autismo a uma professora, esta disse-me que excluía a hipótese de eu ser autista por 'ser capaz de falar com ela'."

"Orientadora de mestrado (...) dizendo mesmo que se fosse filha dela me daria uma carga de porrada até eu me aprender a comportar e aprender a falar com as pessoas, dizendo que se fosse filha dela teria vergonha de mim."

"Os professores, além de negligentes, fazem-nos '*bullying*' e perguntam o que estamos a fazer no curso ou ridicularizam o nosso trabalho, seja pessoalmente, ou seja, em frente a todos. É ridículo que esses profissionais não sejam imediatamente retirados do ensino superior, não sejam obrigados a ter formação formal em pedagogia e continuem a perpetuar ciclos de abuso anos sem fim. "

Estratégias de apoio

- Desenvolver políticas anti-bullying com tolerância zero, **em** que todas as pessoas da instituição tenham que cumprir;
- Formação de docentes para anti-bullying, anti-discriminação, e de como agir ao presenciar *bullying* ('*active bystander*');
- Procedimentos definidos para queixa de discriminação e *bullying* contra docentes, não docentes ou colegas.

Coocorrências

De acordo com diversos estudos recentes, as pessoas autistas têm maior prevalência de condições coocorrentes, podendo ter diversos outros diagnósticos (Ward et al, 2023). A identificação de determinadas dificuldades podem não estar ligadas ao Autismo, mas sim a outras coocorrências. De acordo com o resultados do nosso estudo, 91.5% das pessoas autistas indicava outras coocorrências, tais como:

Coocorrências diagnosticadas:

- Questões de saúde mental, como ansiedade ou depressão (62.8%);
- Hiperatividade e Déficit de Atenção (37.3%);
- Dislexia (9.6%);
- Perturbação Obsessivo Compulsiva (7.4%);
- Disgrafia/discalculia (4.3%);
- Dispraxia (3.2%).

Coocorrências suspeitadas:

- Questões de saúde mental, como ansiedade ou depressão (24.5%)
- Hiperatividade e Déficit de Atenção (26.6%)
- Dislexia (4.2%)
- Perturbação Obsessivo Compulsiva (4.2%)
- Disgrafia/discalculia (7.4%)
- Dispraxia (9.6%)

Estratégias de apoio

- Análise individual e personalizada de dificuldades e identificação de estratégias e adaptações razoáveis específicas;
- Rastrear as coocorrências comuns de pessoas neurodivergentes, especialmente outras neurodivergências.

Sobrecarga: Meltdowns e Shutdowns

O cérebro não autista consegue filtrar e apenas concentrar-se naquilo que se quer focar, ignorando algumas das experiências sensoriais irrelevantes que recebe, enquanto o cérebro autista pode ter mais dificuldades em filtrar os barulhos, luzes, cheiros. Processar muita informação ao mesmo tempo pode causar hipervigilância, ansiedade, stress e uma sobrecarga. A sobrecarga é uma reação a uma ameaça, que gera uma resposta de luta/fuga (*meltdown*) ou congelamento (*shutdown*). Pode ser causada por causas repentinas, como mudança de rotina, ou causas cumulativas, como exposição prolongada a estímulos aos quais tem mais sensibilidade ('*triggers*').

O *meltdown* é uma sobrecarga exteriorizada, como gritos, choro, autoagressão ou agressividade, e que gera sinais de ansiedade, coração acelerado, dores de cabeça, e exaustão quando termina. O *meltdown* NÃO é uma birra, mas uma reação neurológica que pode causar crises epiléticas a quem as tem.



Os *shutdowns* são sobrecargas internalizadas ou congelamento, onde a pessoa autista pode dissociar-se ('*zone out*'), diminuir o movimento e interação, ou ficar sem capacidade de se comunicar, ou comunicar menos e com frases breves.

Estratégias de apoio

- Análise individual e personalizada de dificuldades e identificação de estratégias e adaptações razoáveis específicas;
- Rastreios a coocorrências comuns de pessoas neurodivergentes, especialmente outras neurodivergências.

Sobrecarga: Meltdowns e Shutdowns

O QUE FAZER - TÉCNICA S.C.A.R.E.D.

(Lipsky & Richards, 2009)

- Seguro - Garantir segurança sensorial e física ao remover sons, luzes, e outros estímulos que estejam a causar sobreestimulação e direcionar a pessoa para um local calmo
- Calmo - Providencie co regulação ou manter-se calmo e evite mostrar impaciência ou outras emoções nas expressões faciais.
- Afirmação - Utilize frases diretas e curtas e não espere comunicação, visto algumas pessoas autistas terem dificuldade em comunicar em sobrecarga.
- Rotina - A rotina pode ajudar a sobrecarga, ao fazer estereotípias ou utilizar estratégias que ajudam no dia-a-dia, e evitar mudanças ou expetativas enquanto a pessoa esta em sobrecarga. A pessoa pode ter que ir para casa para recuperar.
- Empatia - Dê tempo para a pessoa processar a informação e seja compreensivo.
- Desenvolver um plano - Quando a pessoa estiver recuperada, desenvolva um plano de como gerir a sobrecarga da próxima vez.

O QUE NÃO FAZER

- Não recorra a contenção de bruços, algemas ou chame a polícia.
- Tocar ou tentar agarrar a pessoa, visto que algumas pessoas autistas serem hipersensíveis ao toque. Se tiver que o fazer, faça um toque firme.
- Não tente confrontar a pessoa e invalidar o que está a sentir. Em *meltdown*, não temos capacidades cognitivas para interpretar e compreender o que sentimos, e adotamos um mecanismo de auto-preservação automático.



Relatos de estudantes neurodivergentes

Os estudantes partilharam diversos relatos sobre barreiras adicionais, como dificuldade de acesso ao diagnóstico, dificuldade em reconhecer e identificar dificuldades. Uma das queixas mais comuns foi a recusa ou incumprimento de docentes das medidas definidas para o aluno.

Dificuldades dentro e fora da sala de aula

“A minha universidade funciona exclusivamente online e completamente de forma assíncrona. Sinto dificuldades porque os recursos de aprendizagem são apenas de leitura, mas a minha forma de aprendizagem mais efetiva é com recursos audiovisuais.”

“Dificuldade em manter me motivada ao longo do ciclo de estudos.”

“Dificuldades na deslocação em transportes públicos para a faculdade (falta de opções remotas).”

“Escrevo muito lentamente comparado com os meus colegas e mesmo que queira não consigo acelerar dói mas a letra é legível e considerada bonita.”

“Falta de tempo em executar os exercícios (pela dificuldade de mudar de tarefa).”

“Sinto que as perguntas não são adaptadas ao que realmente é suposto sabermos e para as minhas necessidades pedagógicas ainda me dificulta mais.”

Relatos de estudantes neurodivergentes

Acesso ao diagnóstico

"Todos os médicos a que eu vou dizem que é impossível eu ser autista porque tenho um emprego e um curso superior."

"As interações sociais eram muito difíceis e nunca me consegui integrar. Não compreendia os comportamentos e interesses dos meus colegas. Fiz apenas uma amiga, já nos últimos anos. (..) Desconfio que poderei ser autista, mas a minha psicóloga que me acompanha há 15 anos acha que não. Parece-me que há um grande desconhecimento sobre este assunto entre os profissionais de saúde mental."

Reconhecer ser autista e identificar necessidades e adaptações

"Quando aprendi [autismo/PHDA] fiquei chocado, porque nunca me tinha passado pela cabeça que eu também as poderia ter. Tudo o que sabia estava errado, e suponho que as pessoas à minha volta diriam o mesmo. "

"Só senti reais dificuldades no doutoramento, mas olhando para trás vejo que as minhas dificuldades começaram desde o fim do secundário."

"Nunca me passou pela cabeça que pudesse estar no espectro do autismo. Nem foi falta de diagnóstico, foi nem perceber o esforço que estava a fazer. Sempre estive mal mas não sabia porquê. Gostava que houvesse mais informação e menos estereótipos sobre o que é ser autista, para que as pessoas não passassem tanto tempo no vácuo sem saber. E gostava que algumas coisas não fosse necessário pedir, como aquelas luzes brancas horríveis nas salas que deixam qualquer um incomodado. Os ambientes podiam ser mais simpáticos de raiz, sem ser necessário pedir acomodações e tal."

"Acho que a minha neurodivergência foi muitas vezes positiva, ajudando-me a hiperfocar nos meus tópicos preferidos. Mas gostava de me ter compreendido melhor naquela altura e ter tido ajuda para gerir horários, relações e não entrar em esgotamento nos anos finais que foram mais puxados."

"Dificuldades em encontrar as medidas certas necessárias (atualmente já encontrei) e negligência no cumprimento das medidas já estabelecidas."

Relatos de estudantes neurodivergentes

Recusa/incumprimento de medidas de adaptações razoáveis por docentes

"A forma como a relação entre o professor e o aluno se desenvolve é bem diferente, muitas vezes bem

mais impessoal (o que pode levar a dificuldades na comunicação e ao pedir por certas acomodações por conta do diagnóstico), espera-se maior independência e estudo autônomo mesmo que, na maioria dos casos, não nos deem as ferramentas/recursos necessários para lidar com essas expectativas e a transição do secundário para o superior. "

"A forma como os professores raramente conseguem explicar de maneiras diferentes uma questão que tenhamos, é como se tivessem decorado de certa forma e é como é. A forma rígida como tem que ser pelas regras deles e não existir abertura para outros pontos de vista. "

"Medo de denunciar a má conduta de determinados professores porque sabe que não vai se ouvida e desacreditada."

"Por dificuldade de comunicar o estatuto aos professores e por estes não o consultarem existiram imensos incumprimentos e em alguns casos recusa de cumprimento"

"Eu estudei artes e é não posso tocar em papel com nenhuma parte do corpo que não as mãos porque me dói. O meu professor disse que eu estava no curso errado para mudar de curso."

"Por ser muito discreta e calada nas aulas, um professor avaliou-me abaixo do valor num trabalho, porque achava que eu não ia às aulas. Todas as pessoas que participavam oralmente e que ficavam para falar com o professor no final tiveram nota alta, independentemente da qualidade dos trabalhos entregues para avaliação."

"Fui discriminada apenas por professores que se aproveitaram das acomodações e fizeram coisas completamente desproporcionais como imprimir um exame em letras garrafais em vez de aplicar o espaçamento ou insultar o facto de ser autista."

"Foi-me transmitido várias vezes que características autistas minhas, como ser direta, não entender algumas dicas social ou não gostar muito de socializar dentro da equipa de trabalho faziam de mim pior aluna e por isso merecia pior nota que outros colegas."

Transições para e do Ensino Superior

85.1%

sentiu dificuldade na transição para o Ensino Superior

Dificuldades identificadas ao entrar para o ensino superior:

- Socialização e mais pessoas para interagir;
- Alteração de rotina e novos espaços/pessoas;
- Novos métodos de estudo e falta de estrutura;
- Não cumprimento das medidas pelos professores;
- Diferente dinâmica de relacionamento com professores;
- Sexualidade;
- Gestão de dinheiro;
- Falta de apoio;
- Maiores exigência e expectativa de autonomia;
- Falta de acessibilidade de residências universitárias;
- Inflexibilidade no ensino;
- Mais responsabilidade doméstica e ser independente;
- Deslocação ou ter de viver fora de casa;
- *Bullying*;
- Dificuldade de orientação em campus maiores;
- Fadiga e cansaço extremo ao final do dia;
- Horários e tempo de aulas excessivo e com menos pausas levando a sobrecarga;
- Gestão de um elevado volume de informação;
- Dificuldades com função executiva;
- Processos burocráticos e complexos;

Transições para e do Ensino Superior

Dificuldades identificadas ao sair do ensino superior:

- Dificuldade em manter ou conseguir emprego;
- *Bullying* de colegas;
- Maior responsabilidade e exigência;
- Não conseguir passar em entrevistas de emprego;
- Dificuldade em saber como procurar emprego;
- Mercado focado nas ligações sociais e pessoais;
- Falta de tempo para os interesses;
- Exaustão, fadiga e *burnout*;
- Maior pressão para mascarar traços autistas e 'normalizar' comportamento;
- Lidar com o ambiente sensorial e social de escritório;
- Aprender novas "regras" de conduta e sociais;
- Não saber como aceder a apoio e adaptações razoáveis;
- Receio de divulgar diagnóstico por discriminação ou perder o emprego.

Transições para e do Ensino Superior

Relatos de dificuldades ao entrar para o ensino superior:

"[Licenciatura para Mestrado] serem instituições diferentes, professores novos e ser sobretudo um 2º ciclo de estudos que muito mais exigente que a licenciatura. "

"Dificuldade em desenvolver novos métodos de estudo e lidar com a grande quantidade de matéria e ausência de uma teoria sólida (tinha que procurar em recursos extra e não sabia bem quais utilizar)"

"Dificuldade de adaptação a um mundo tão diferente e com tantos estímulo. "

"Bastantes, fui para outra cidade e não consegui fazer amigos, senti-me ostracizada pelos meus colegas"

"Alteração de rotina, sobrestimulação devido a transportes públicos, falta de apoio didático, falta de acomodações, horários que não me eram acessíveis, gestão de tempo, atividades diárias (comer, tomar banho, lavar dentes), socialização."

"Existência de maiores exigências, trabalhos com instruções menos claras/detalhadas, apresentações em público para mais pessoas."

"Viver num dormitório com muitas pessoas e com muitos sons. Não tinha um espaço lara descansar ou descomprimir quando ficava sobrecarregado."

"A maior dificuldade foi estabelecer uma nova rotina. Também não ajudou ter de me mudar para uma grande cidade com demasiados estímulos. "

Transições para e do Ensino Superior

Relatos de dificuldades ao entrar para o ensino superior:

"Não conseguia concentrar-me, achava a matéria muito aborrecida, chegava atrasada, e custou-me a ajustar a viver longe de casa, com pessoas da minha idade que não me compreendiam."

"A localização dos espaços onde tinha aulas, a gestão do tempo nos intervalos, a ansiedade quando tinha que falar, o cansaço extremo no final do dia."

"As aulas eram muito longas (2h) e sempre tive dificuldade em manter o foco e a atenção (talvez pela PHDA). Também me passei a sentir em constante estado de overwhelm e tinha muitos meltdowns porque não conseguia gerir 5/6 disciplinas por semestre com aulas obrigatórias, trabalhos obrigatórios, frequências obrigatórias e ainda exames obrigatórios."

"Passei a Uni a dormir uma média de 5h por noite e a sentir-me um fracasso por não conseguir fazer o mesmo que colegas e por demorar 5 anos a fazer uma licenciatura de 3 anos."

"Trabalhar no ritmo e maneira exigida por professores que não compreendem neurodiversidade, interagir com pessoas demais, apresentar/falar em frente a muitas pessoas, sensibilidade a barulhos excessivos, professores que me obrigam a trabalhar em grupo e/ou em sala de aula, sendo que eu não tenho essas capacidades."

"Os dias eram muito longos de aulas chegando a 12h fora cada dia, eu ficava ao limite pela estimulação sensorial mas se ia embora ficava como falta, isto tentei comunicar mas me disseram que não podiam justificar as minhas faltas e que não podiam fazer nada, igualmente muitas vezes tive faltas devido a ataques de ansiedade no autocarro (tinha de voltar a casa) e não tinha forma de justificar."

Transições para e do Ensino Superior

Relatos de dificuldades ao entrar para o ensino superior:

"Extremo stress, depressão por quebra de rotinas, e burnout associado ao hiperfoco. Desisti várias vezes da licenciatura."

"Imensas dificuldades ao nível de falta de função executiva, tanto no dia a dia como no foro académico, desconcentração, não-retenção da informação, "brain fog", e outras questões."

"Não sabia estudar nem tinha ou sabia como fazer uma rotina para seguir e a maioria das vezes fico paralisada em vez de ir fazer alguma coisa produtiva relacionada com os estudos."

"Todos os processos digitais são complexos e causam extrema ansiedade, mas se comunicamos essa questão, somos lidos como incompetentes, preguiçosos ou burros."

"Senti dificuldade em saber que medidas de apoio estão previstas para os estudantes NEE no Ensino Superior."

"Pensei finalmente ver-me livre do preconceito, mas os problemas de saúde mental agravados ao longo do percurso escolar prejudicaram muito significativamente os primeiros anos."

Estratégias de apoio

- Programas e serviços de apoio para a entrada e saída do Ensino Superior, inclusive programas de integração e vida independente durante a entrada para o Ensino Superior, e preparação para o mercado de trabalho para a saída.

Desistências do Ensino Superior

De acordo com o Observatório de Deficiência e Direitos Humanos, em 2018, a taxa de abandono escolar precoce nos alunos e alunas com deficiência (18-24 anos) era de 21,9% contra 12,4% nos alunos sem deficiência. No apoio que providenciamos diretamente a autistas adultos, encontramos diversos casos de desistência por não conseguirem gerir as dificuldades associadas a ser autista e as adaptações disponibilizadas em sala de aula não serem suficientes ou aceites. Várias pessoas mencionaram desistir devido a esgotamento (*'burnout'* ver página 16).

Relatos sobre desistências do ensino superior

“Terminei a licenciatura, mas mudei de faculdade no mestrado e fui internada na ala psiquiátrica por causa de um burnout. Depois disso, deixei de conseguir andar sozinha na rua até há cerca de 6 meses. Estou neste momento a tentar regressar.”

“Ainda não concluí o Mestrado por ter começado a trabalhar e estar a tratar de questões de saúde que acabaram por surgir”

“Atitudes misóginas por parte dos docentes, injustiça para com estudantes, desorganização da instituição, falta de apoios para alunos”

“Desisti do Mestrado, na qual estive inscrita durante 4 anos, pois não conseguia ter o apoio que precisava nem lidar com os ataques de ansiedade e os meltdowns depressivos.”

“Falta de apoio, burnout, ansiedade e depressão apesar de não saber na altura o diagnóstico de perturbação espectro autismo”

“Não me enquadrava com o método de ensino, não gostava da confusão da faculdade, não estava diagnosticada logo não tinha qualquer acomodação “

“Tinha ataques de ansiedade de pensar em frequentar as aulas, testes, trabalhos de grupo e apresentações. Interrompi entre 2014 e 2022, estou a tentar concluir agora.”

“Não desisti, mas penso nisso todos os dias”

Acesso a serviços e medidas de apoio

Quanto ao acesso, as medidas de apoio e adaptações razoáveis no Ensino Superior ao abrigo do Estatuto de Necessidades Educativas Especiais (NEE):



Apenas 1 em cada 4

estudantes autistas recebe algum tipo de apoio ou medida.

→ **Mais de metade (56.3%)** dos estudantes que recebem apoio, sente que estas não são suficientes.

→ Dos estudantes que recebem medidas, **menos de metade sente que são suficientes (43.7%)**. Indicaram também serem mal aplicadas (7.4%), recusadas por docentes (7.4%) ou pela instituição de ensino (4.3%).

→ **3 em 4 dizem não receber apoio por terem receio de pedir (34%)**, não saber como pedir (28.7%) ou não ter diagnóstico (4.3%).

Os estudantes com acesso a medidas, indicaram ter:

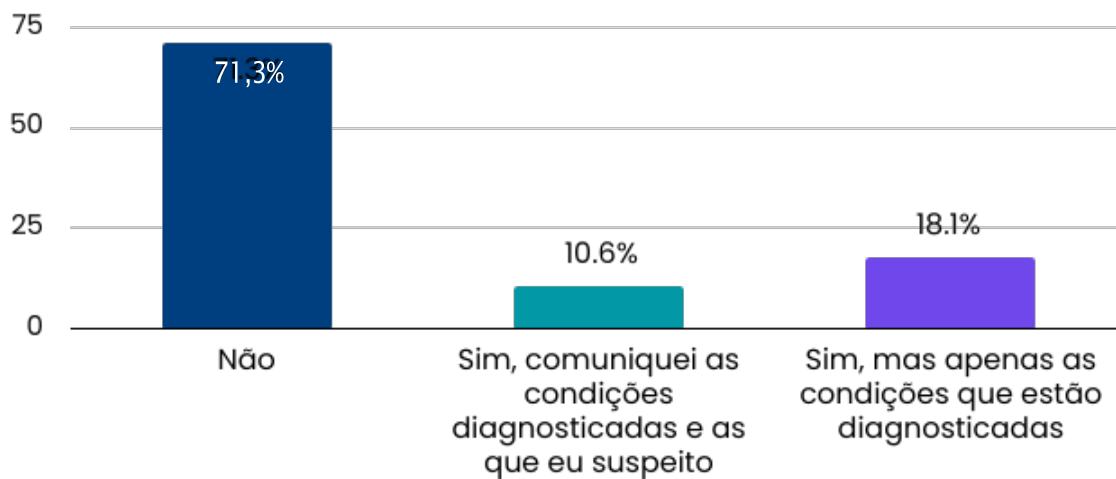
- Tempo suplementar nos exames e frequências;
- Sala individual para exames e frequências;
- Dispensa de trabalhos de grupo;
- Acompanhamento por professores;
- Realização de exames num computador portátil ou oralmente;
- Enviado material escrito antes das aulas;
- Maior tolerância em faltas e prazos em alturas de crise.

Alguns estudantes mencionaram também ter dificuldade em saber o que pedir, ou que estratégias e adaptações podem ajudar.

“Seria importante referir que mesmo que eu peça as acomodações a que tenho direito, os docentes não são obrigados a realizar essas acomodações.

Acesso a serviços e medidas de apoio

Um artigo de Cox et al. (2017) observou que estudantes autistas não queriam revelar o seu diagnóstico às suas escolas, docentes ou colegas e só o fariam se necessário, o que vai de encontro aos resultados do nosso estudo.



Comunicou o seu diagnóstico ao Gabinete de Apoio ao Estudante

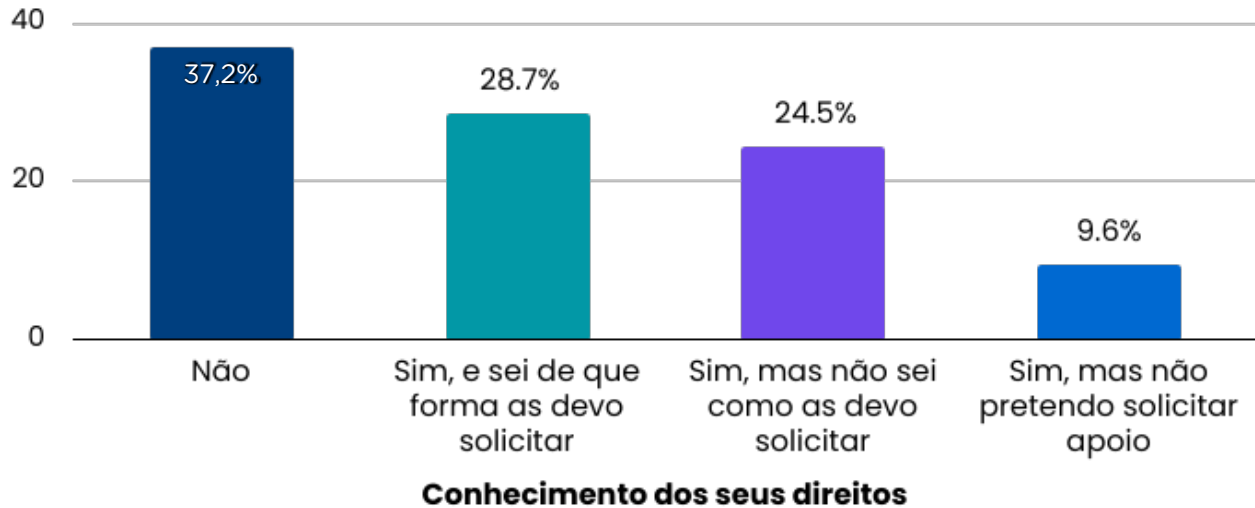
Como principais razões para não reportarem os seus diagnósticos ou suspeitas, os estudantes indicaram a ausência ou dificuldade de aceder ao diagnóstico e o receio de divulgar e sofrer discriminação e estigma, o que demonstra uma razão genuína que advém de dificuldades e experiências passadas de divulgação do diagnóstico. Mais do que incentivar os estudantes neurodivergentes a divulgar ~~o serem~~, temos que criar espaços seguros para eles o fazerem.

“Ainda tenho bastante receio da eventual discriminação e preconceito relativamente à neurodivergência. Tendo aprendido (forçosamente e com consequências para a minha saúde mental) estratégias de mascaramento eficazes, e “passando” facilmente por neurotípica (apenas com alguns “quirks”), tenho algum receio de ser prejudicada profissionalmente se divulgar o meu diagnóstico”

“As minhas condições, diagnosticadas ou não, nunca foram levadas a sério por parte das instituições e docentes durante o período de ensino secundário, pelo que optei por não informar ninguém quando passei para o ensino superior.”

Acesso a serviços e medidas de apoio

Relativamente ao conhecimento dos seus direitos para pedir e receber apoio:



As razões que os estudantes indicaram que não querem solicitar apoio, foram:

- Falta de conhecimento e inclusividade da universidade;
- Universidade providenciar adaptações que não ajudam;
- Achei/o que não precisava ou uso adaptações informais;
- Receio de discriminação e estigma;
- Não querer divulgar por receios de privacidade;
- Recusa da parte da universidade

“Porque sempre me foi negado todas as vezes que o requeri. Inclusive fizeram comentários de que estava a usar o estatuto para ter mais benefícios que os outros colegas. Desde aí desisti. A pessoa que me disse isso vai ser a nova directora do curso.”

“Receio de estigma, de não proteção da minha privacidade, de eventual discriminação no meu futuro profissional.”

“Não quero ser vítima de discriminação.”

“Já tentei solicitar apoio várias vezes, mas nunca me deram resposta, só me podiam ajudar em coisas que realmente nem eram precisas como tempo extra em exames, o meu curso nem tinha quase exames.”

Serviços e medidas de apoio desejados

Medidas de apoio que os estudantes gostavam de ter:

- Adaptações sensoriais
- Possibilidade de se levantar nas aulas ou sair em caso de sobrecarga
- Possibilidade de assistir a aulas online
- Sala silenciosa para estudar ou ir em caso de sobrecarga
- Simplificação dos processos burocráticos (ex. reserva de salas, pedido do estatuto de NEE, pedido de bolsas, etc.)
- Poder pedir diferentes formatos de avaliação (ex. oral, escrito, etc)
- Flexibilidade ou possibilidade de seleção de horários
- Flexibilidade nas datas de entrega de trabalho
- Cumprir com os horários estabelecidos das aulas
- Gravação de aulas ou apontamentos escritos sobre cada aula
- Criação de recursos visuais e simplificados com a matéria
- Programas de mentoria ou grupos sociais de pessoa neurodivergentes
- Perguntas objetivas nos exames e frequências
- Foco na qualidade do trabalho, em vez de linguagem corporal ou dificuldade em apresentar trabalhos
- Informação facilitada e simples de que serviços a universidade providencia e como aceder a apoios
- Processo de pedido de adaptações sem necessidade de divulgação do diagnóstico, que possa ser realizado online, sem necessidade de um excessivo contacto com a universidade.
- Pausas ou divisão de exames e frequências com duração superior a 2 horas.
- Poder realizar trabalhos de grupo individualmente
- Providenciar informação por escrito dos requisitos de trabalhos a realizar

Os estudantes também mencionaram a necessidade de melhorar o conhecimento e formação dos docentes e não docentes e apoio psicológico por profissionais acessíveis e com tempo.

“A capacidade de lidar com a neurodivergência é insuficiente, acomodações sem educação são apenas práticas capacitistas que nos lêem como menos aptos.”

Conclusões e recomendações

O artigo 24.º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência define o direito fundamental à Educação sem discriminação e em condições de igualdade com os demais, inclusive a obrigatoriedade de assegurar adaptações razoáveis para acesso a formação profissional e ao Ensino superior. No entanto, a inclusão de estudantes autistas ou neurodivergentes no Ensino Superior ainda necessita de um longo caminho pela frente.

A literatura aqui considerada, os resultados do questionário, e a partilha de vivências dos estudantes neurodivergentes permitiu-nos investigar e resumir as barreiras, dificuldades, prioridades e estratégias de apoio reais para uma maior acessibilidade e integração dos estudantes neurodivergentes. Ao longo deste relatório verifica-se que, a falta de adaptações e medidas de apoio, falta de compreensão do autismo, neurodivergências e suas coocorrências, impactam seriamente a qualidade de vida e sucesso escolar das pessoas neurodivergentes, inclusive aumentando as desistências.

Este projeto não só pretendeu ser co-participativo com estudantes neurodivergentes, mas colocou-os na liderança do mesmo, empoderando a comunidade a criar as suas próprias soluções para a acessibilidade, a equidade e a inclusão de todas as pessoas neurodivergentes.

Agradecemos ao INR, I.P., por cofinanciar a concretização deste projeto, a colaboração do Núcleo de Apoio à Inclusão da Universidade do Porto e dos seus docentes e não docentes, aos voluntários que nos ajudaram na elaboração deste projeto, e a todos os estudantes neurodivergentes que apoiaram e influenciaram este projeto. De seguida apresentamos várias recomendações para a inclusão de estudantes autistas no Ensino Superior.

Conclusões e recomendações

- Criação de legislação para a inclusão no Ensino Superior que defina e regule um Estatuto de estudantes com deficiência a nível nacional, assim como os procedimentos gerais de estruturas, medidas de apoio, condições de acessibilidade e adaptações razoáveis, com penalizações definidas para incumprimento. Esta legislação deve contemplar também cursos profissionais, doutoramentos, estágios e qualquer programa desenvolvido no contexto do Ensino Superior. Deve definir penalizações para incumprimento e queixas de discriminação.
- Realização de um estudo nacional para os estabelecimentos de ensino superior inventariarem e reportarem todas as barreiras a acessibilidade e ausência de estruturas e medidas de apoio na deficiência, inclusive acessibilidade digital e de comunicação com o estudante. Definição de planos a curto e a longo prazo para garantir a plena acessibilidade.
- Criação de bolsa específica complementar para agilizar acesso a tecnologia, material e serviços que garantam a acessibilidade a estudantes com deficiência com a plataforma SAPA (Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio), como equipamento ou software de apoio, pagamento a assistência não médica como intérpretes de língua gestual ou mentores especializados, e deslocações ou outros custos adicionais que derivem da sua condição.
- Definição e alocação de orçamento do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior para medidas para acessibilidade de estudantes com deficiência.
- Desenvolvimento e implementação de boas praticas em metodologias neuroafirmativas no Ensino Superior, em colaboração com associações representativas e estudantes neurodivergentes.

Conclusões e recomendações

- Implementação de medidas positivas como quotas para o aumento da inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, inclusive no corpo docente e programas de doutoramento.
- Implementação de procedimentos de queixas de discriminação e *bullying* contra estudantes com deficiência no Ensino Superior com consequências disciplinares, inclusive por recusa de medidas de acessibilidade.
- Recomenda-se a criação de um grupo nacional de autoadvocacia de pessoas com deficiência, inclusive estudantes com deficiência, para a regulação, implementação e monitorização de medidas e políticas de educação inclusiva no Ensino Superior.
- Integração de questões e indicadores sobre deficiência em todos os inquéritos e estudos oficiais nacionais sobre Ensino Superior, que forem distribuídos pelos estabelecimentos de ensino, e nos indicadores anuais de desempenho dos estabelecimentos de ensino.
- Criação de quotas para alocação de bolsas de doutoramento a estudantes com deficiência e a propostas de temas de doutoramento que identifiquem e analisem as necessidades e prioridades para a inclusão das pessoas com deficiência. Promoção de estudos sobre deficiência e desenvolvimento de departamentos de investigação para Estudos da deficiência.
- Definição de medidas de apoio nas transições de e para o Ensino Superior, com serviços de apoio na candidatura ao Ensino Superior e acesso aos seus direitos, e colaboração das estruturas nacionais para a empregabilidade e empresas locais. Procedimentos definidos para a transição de medidas implementadas do Ensino Secundário para o ensino superior.

Conclusões e recomendações

- Formação de docentes e não docentes sobre Autismo e neurodivergência, numa perspetiva de direitos humanos, com pessoas autistas envolvidas no seu desenvolvimento e como formadores.
- Providenciar serviços e programas para identificar e implementar adaptações razoáveis que os estudantes realmente necessitem, incluindo programas de mentoria de pares.
- Possibilidade de receber apoio e medidas de adaptação para quem estiver em processo de diagnóstico, pedido do atestado multiusos, ou que tem uma percentagem de incapacidade menor que 60%. Desenvolver procedimentos agilizados de referenciação de alunos para diagnóstico.
- Flexibilizar a forma de dar aulas e os recursos e materiais de aprendizagem disponibilizados, possibilitando adaptação para diversas formas de aprendizagem, necessidades e formatos.

Referências

- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- DGES. Balcão IncluíES. <https://www.dges.gov.pt/pt/inclui>
- Cox, B. E., Thompson, K., Anderson, A., Mintz, A., Locks, T., Morgan, L., Edelstein, J., & Wolz, A. (2017). College experiences for students with autism spectrum disorder: Personal identity, public disclosure, and institutional support. *Journal of College Student Development*, 58(1), 71–87. <https://doi.org/10.1353/csd.2017.0004>
- Guia prático os direitos das pessoas com deficiência em Portugal. <https://wwwcdn.dges.gov.pt/sites/default/files/guiapraticooSDireitosDasPessoasComDeficienciaEmPortugal.pdf>
- Grupo de Trabalho para as Necessidades Especiais na Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2017). Relatório final. <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/comunicacao/documento?i=relatorio-final-do-grupo-de-trabalho-para-as-necessidades-especiais-na-ciencia-tecnologia-e-ensino-superior>
- Hamilton, L. G., & Petty, S. (2023). Compassionate pedagogy for neurodiversity in higher education: A conceptual analysis. *Frontiers in psychology*, 14, 1093290. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1093290>
- Higgins JM, Arnold SR, Weise J, Pellicano E, Trollor JN. Defining autistic burnout through experts by lived experience: Grounded Delphi method investigating #AutisticBurnout. *Autism*. 2021 Jun 4:13623613211019858. doi: 10.1177/13623613211019858. Epub ahead of print.
- Jones, E., Hanley, M. & Riby, D. (2020). Distraction, distress and diversity: Exploring the impact of sensory processing differences on learning and school life for pupils with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 72. 101515. 10.1016/j.rasd.2020.101515.
- Kapp, S. K., Steward, R., Crane, L., Elliott, D., Elphick, C., Pellicano, E., & Russell, G. (2019). 'People should be allowed to do what they like': Autistic adults' views and experiences of stimming. *Autism: the international journal of research and practice*, 23(7), 1782–1792. <https://doi.org/10.1177/1362361319829628>

Referências

- Maenner MJ, Warren Z, Williams AR, et al. Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. *MMWR Surveill Summ* 2023;72(No. SS-2):1-14. DOI: <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1>
- Mantzalas J, Richdale AL, Dissanayake C. A conceptual model of risk and protective factors for autistic burnout. *Autism Res.* 2022 Apr 13. doi: 10.1002/aur.2722. Epub ahead of print. PMID: 35416430.
- Milton, Damian (2012) On the ontological status of autism: the 'double empathy problem'. *Disability & Society*, 27 (6). pp. 883-887. ISSN 0968-7599.
- Milton, D. E. (2014). Autistic expertise: A critical reflection on the production of knowledge in autism studies. *Autism*, 18(7), 794-802. <https://doi.org/10.1177/1362361314525281>
- Murray, D., Lesser, M., & Lawson, W. (2005). Attention, monotropism and the diagnostic criteria for autism. *Autism*, 9(2), 139-156. <https://doi.org/10.1177/1362361305051398>
- Nolan, J., & McBride, M. (2015). Embodied semiosis: Autistic 'stimming' as sensory praxis. *International handbook of semiotics*, 1069-1078.
- Rapaport, H., Clapham, H., Adams, J., Lawson, W., Porayska-Pomsta, K., Pellicano, E. (2023). "In a State of Flow": A Qualitative Examination of Autistic Adults' Phenomenological Experiences of Task Immersion. *Autism in Adulthood*. ahead of print <http://doi.org/10.1089/aut.2023.0032>
- Singer J. (2017). *Neurodiversity : the birth of an idea*. publisher not identified.
- Stark, M.D., Lindo, E.J. (2023) Executive Functioning Supports for College Students with an Autism Spectrum Disorder. *Rev J Autism Dev Disord* 10, 604–614. <https://doi.org/10.1007/s40489-022-00311-z>
- Walker N. (2021). *Neuroqueer heresies : notes on the neurodiversity paradigm autistic empowerment and postnormal possibilities*. Autonomous Press.
- Ward, J.H., Weir, E., Allison, C. (2023) et al. Increased rates of chronic physical health conditions across all organ systems in autistic adolescents and adults. *Molecular Autism* 14, 35. <https://doi.org/10.1186/s13229-023-00565-2>
- Wood, R. (2021) Autism, intense interests and support in school: from wasted efforts to shared understandings, *Educational Review*, 73:1, 34-54, DOI: 10.1080/00131911.2019.1566213