

A (IN)VISÍVEL EXPERIÊNCIA NEURODIVERGENTE NA FORMAÇÃO DOCENTE

Evilly Vívian Queiroz Melo¹; Jamile Cavalcante Queiroz²; Jamili Silva Fialho³

¹Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, Ceará, Brasil, evilly.queiroz@aluno.uece.br

²Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, Ceará, Brasil, jamile.queiroz@aluno.uece.br

³Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, Ceará, Brasil, jamili.fialho@uece.br

Introdução

A neurodiversidade é entendida como uma variação natural do cérebro humano que dispõe de um funcionamento subjetivo próprio, não sendo uma característica tratável ou curável (Silva e Jucá, 2025). O termo foi posto por Judy Singer (1999), socióloga australiana, que propõe compreender a diversidade neurológica como alterações naturais da existência humana. Caracterizam-se como exemplos de neurodiversidade os Transtornos do Espectro Autista (TEA) e de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia, entre outros (Pisetta e Marques, 2025).

Mesmo sendo uma característica natural do ser humano, a neurodiversidade foi entendida durante muitos anos como um defeito por conta de seu funcionamento atípico nos aspectos da comunicação e entendimento de mundo (Bliacheris e Hernandez, 2024). O preconceito acerca da neurodiversidade é denominado capacitismo e é um problema condicionante e estrutural, se manifestando em diversas camadas sociais, incluindo a educação (Gesser, Block e Mello, 2020).

A Universidade e a Escola muitas vezes são lugares onde, infelizmente, a exclusão social de minorias é comum (Pisetta e Marques, 2025). De acordo com as autoras, no caso da neurodiversidade, essa exclusão é marcada por retaliação de traços neurodivergentes por professores e colegas e *bullying*. Isso acontece por conta do despreparo das instituições e de seus funcionários para receber alunos com funcionamento neurológico diferente daquele considerado o padrão (neurotípico), o que limita a inclusão de modo geral (Costa *et al.*, 2025). Crianças neurodivergentes são constantemente excluídas na educação e quando se fala de adultos neurodivergentes, tende a piorar (Wood *et al.*, 2025).

Neste contexto, o autorrelato se torna uma ferramenta indispensável para a inclusão de pessoas neurodivergentes, pois ouvir suas vozes é um dos primeiros passos para uma sociedade inclusiva (Bialer, 2017), refletindo o lema internacional das Pessoas Com Deficiência (PCD), “nada sobre nós, sem nós” (Sassaki, 2007).

O objetivo deste trabalho é relatar as vivências e as experiências de estudantes neurodivergentes de licenciatura e bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), no âmbito acadêmico e profissional da formação docente.

Metodologia

Este trabalho consiste num relato de experiência (RE) baseado em descrição de vivências e uma reflexão crítica sobre essas experiências vividas (Mussi; Flores; Almeida, 2021). O RE se comunica com os três pilares: ensino, prática e extensão, pois pode proporcionar uma abordagem crítico-

reflexiva da intersecção entre teoria e prática (Flores, 2019).

Sendo as autoras todas neurodivergentes diagnosticadas na fase adulta (TEA, Altas Habilidades/Superdotação ou TDAH), o autorrelato, e portanto o RE, torna-se a escolha mais adequada para a análise da experiência neurodivergente durante o curso de licenciatura (Pisetta e Marques, 2025), ao explorar as vivências destas e transformá-las em conhecimento acerca desse assunto que é pouco explorado. As experiências relatadas datam de cerca de um ano, iniciando em Outubro de 2024, quando ingressaram nessa edição do PIBID e iniciaram as disciplinas de Estágio Supervisionado. As escolas onde realizaram suas atividades foram de nível Fundamental II e Médio e são do setor público da cidade de Quixadá.

Para facilitar a compreensão dos relatos e para que não haja exposição das acadêmicas, as bolsistas que participam do relato serão nomeadas A e B.

Resultados e discussão

Ambas as bolsistas iniciaram a vivência na docência desde o segundo semestre da faculdade, graças ao PIBID, no entanto, sequer suspeitavam serem neurodivergentes. A bolsista A iniciou acompanhamento psicológico aos 17 anos por questões voltadas à ansiedade crônica e sintomas depressivos, mas só buscou acompanhamento neuropsicológico na fase adulta, depois de vivenciar um cansaço extremo, resultado de uma vida camuflada como neurotípica. Esse acompanhamento evidenciou suas dificuldades de compreensão de dinâmicas sociais nos ambientes da faculdade e das escolas no contexto acadêmico, do PIBID e do Estágio Supervisionado, bem como sensibilidades sensoriais estressantes presenciadas em ambos os ambientes. As demandas que antes ela conseguia performar com sucesso, agora exigiam uma quantidade de energia não disponível, o que gerou uma piora dos sintomas ansiosos e estereotípias ligadas ao TEA.

A bolsista B, que passa por acompanhamento psicológico desde os 15 anos, procurou ajuda de uma equipe multidisciplinar, no sétimo e oitavo semestre da faculdade, composta por psicólogo com especialização na área, psiquiatra e neuropsicólogo para buscar auxílio em questões que estavam sendo percebidas pela própria bolsista e por aqueles em seu entorno. A busca foi motivada por relatos de: cansaço extremo após interações sociais enquanto aplicava regências ou participava de reuniões extensas; alterações sensoriais, como sensibilidade a sons altos, como gritos ou sons repetitivos, como batucar do lápis; hiperatividade na fala e movimentos, apresentando agitação em momentos que há necessidade de quietude, além da hipersensibilidade emocional, com dificuldade de regulação afetiva.

Durante a busca por uma explicação dos sintomas supracitados, as bolsistas presenciaram ações dos profissionais da educação que são comportamentos e falas capacitistas para com os alunos. Foi observado como os alunos com deficiência, por vezes denominados como “alunos laudados”, possuem um tratamento diferenciado, muitas vezes baseado na descrença de seu real potencial. Em alguns momentos, também foi possível perceber falas por parte de integrantes da gestão sobre como certos alunos eram “inteligentes demais” para serem autistas, e como “do ano passado para este, ele (um aluno em específico) virou autista”, o que reflete a falta de conhecimento acerca das condições e também um pensamento capacitista. Estes ainda sofrem com exclusão social e são vistos apenas pelo seu laudo médico, ação que distancia o estudante de um ser humano complexo e reduzindo-o apenas a uma deficiência (Silva, Silva, Maia, 2023). Diante dessa situação, as bolsistas se perceberam naqueles alunos e pensaram como isso poderia afetar sua vida acadêmica. A desqualificação de servidores para tratar pessoas com deficiência pode ser observada tanto no ensino básico quanto no ensino superior, cenário esse que reforça como o despreparo profissional está presente em diversos âmbitos e é proveniente de décadas de pensamento capacitista e exclusão de

uma parte da sociedade (Moreira *et al*, 2025).

Segundo a supervisora que acompanha as bolsistas nas atividades do PIBID, é comum que os alunos, depois de descobrirem condições do neurodesenvolvimento, diminuam seu desempenho em sala de aula. Sabendo que não podem reprovar, eles tendem a não se esforçar nas atividades acadêmicas, e também falando para as bolsistas e para os professores que não conseguem realizar tais atividades, antes performadas com eficiência, por conta de suas condições neurológicas. Esse tipo de comportamento escancara a possível falta de credibilidade que os próprios pais e professores destes alunos têm para com eles, justamente por conta de crenças capacitistas acerca da potencialidade desses estudantes (Klehm, 2013).

As próprias bolsistas vivenciaram situações que atrapalham seu desempenho, como avaliações na universidade que não eram adaptadas às suas necessidades, além de não haver flexibilização curricular e, em sua grande maioria, ausência de metodologias pedagógicas inclusivas ou até mesmo a viabilização de apresentações de Powerpoint antes da aula (Silva, Silva, Maia, 2023). Também são incapazes de manter suas opiniões fortes para si durante as aulas da universidade, por conta da rigidez cognitiva que ambas vivenciam, apresentada na forma de um “senso de justiça aguçado”, algo que professores já expressaram ser difícil de lidar. A pesquisa de Martínez (2016) reflete a falta da acessibilidade no ambiente universitário tendo como alguns dos principais pontos: o corpo docente não ter muita informação sobre estratégias de acessibilidade para o ensino superior, a falta de informação sobre serviços de apoio aos estudantes, avaliações que nem sempre atendem às necessidades do estudante ou espaços para autorregulação sensorial e emocional. A vivência das bolsistas na universidade revelou que alguns dos docentes do campus dependiam muito do Núcleo de Apoio à Acessibilidade e Inclusão das Pessoas com Deficiência (NAAI) e que pela demanda, não conseguiam atender a todos de imediato. O mesmo acontece com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas. Corroborando essa situação, em pesquisa com estudantes com TEA para mapear suas dificuldades, Olivati e Leite (2019) observaram complicações na interação social, tanto com outros estudantes, quanto com professores, vivências de ambos as bolsistas, o que poderia contribuir para a evasão universitária e dificuldades voltadas para habilidades organizacionais e atencionais, sendo a última vivenciada principalmente pela bolsista B.

Algo que as autoras também experienciam é o mascaramento crônico em ambos os ambientes, já que uma vez que não condizem com os comportamentos considerados típicos e aceitáveis, normalmente experienciam retaliação. Esse mascaramento pode levar a esgotamento mental e físico, bem como perda de identidade, um forte sofrimento psíquico e piora dos sintomas depressivos e ansiosos (Beni *et al.*, 2025), algo que ambas já relataram.

Por conta de suas dificuldades sociais, muitos universitários com TEA optam por ficar à margem de atividades acadêmicas que requerem socialização, muitas vezes por sobrecarga sensorial (Oliveira, Santiago e Teixeira, 2022). Quanto aos estudantes com TDAH, relata-se dificuldade de interação com os demais colegas, e com a falta de dinamismo nas aulas, sendo difícil se manter engajado em aulas que não possuem uma estratégia apropriada para a condição, como as aulas expositivas, bem comuns no ensino superior (Ferreira *et al*, 2024). Já os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação possuem uma maior dificuldade de se manter engajado nas atividades acadêmicas quando elas são consideradas simples demais, exigem um trabalho coletivo, e/ou são relacionadas a coisas fora do seu interesse (Virgolin, 2021). Nenhuma dessas questões podem ser controladas pelos indivíduos, já que são inerentes de suas condições do neurodesenvolvimento, sendo assim necessário adaptar o planejamento pedagógico para incluir suas diferenças. A socialização e a construção de laços afetivos são base para o desenvolvimento de qualquer ser humano, além de ser um importante suporte para que estudantes recebam auxílio acadêmico

(Pacheco, 2025, Oliveira, Santiago e Teixeira, 2022). Ambas as bolsistas experienciaram conflitos com colegas e professores quanto à sua falta de adaptabilidade social, o que evidencia a falta de preparo do ambiente acadêmico e profissional para a recepção de indivíduos neurodivergentes.

Conclusões

As bolsistas experimentam vivências desafiadoras quanto à percepção da sua neurodivergência no ambiente da universidade e das escolas. Além disso, também há a piora de suas sensibilidades sensoriais por não ter um ambiente propício para se autorregular na universidade. Seus desempenhos sociais são comumente mal interpretados por conta da leitura divergente de linguagens de comunicação feita por neurotípicos de neurodivergentes, causando conflito com colegas e professores. Ambas as bolsistas já foram vistas como desafiadoras por conta da expressão de suas opiniões fortes durante as aulas da universidade por conta de sua rigidez. Essa falta de preparo acontece por conta da escassez de pesquisa e de formação profissional voltadas para lidar com pessoas neurodivergentes adultas em contextos acadêmicos e profissionais, o que permite que situações de capacitismo continuem acontecendo.

Palavras-Chave: Neurodiversidade; docência; educação; professor; PIBID.

Referências Bibliográfica

- BENI, P. F. *et al.* **NEURODIVERSIDADE E OS TRAÇOS NEURODIVERGENTES NÃO EVIDENTES: GUIAS DE BOAS PRÁTICAS INSTITUCIONAIS E UM MODELO PARA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E NO AMBIENTE DE TRABALHO.** Educação em Revista, 19 ago. 2025.
- BIALER, M. M. **A voz no autismo: uma análise baseada em autobiografias.** Estilos da Clínica, v. 22, n. 2, p. 268, 10 out. 2017.
- BLIACHERIS, M. W.; HERNANDEZ, A. R. C. **O MOVIMENTO SOCIAL DA NEURODIVERSIDADE E A CONSCIÊNCIA POLÍTICA AUTISTA.** Revista Psicologia Política, v. 24, n. 2175-1390, p. 01-21, 1 jan. 2024.
- COSTA, A. DA *et al.* **NEURODIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: RELATOS DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE.** Anais do I Congresso de Educação, Interdisciplinaridade e Práticas Escolares, v. 1, n. 3085-8690, 2025.
- FLORES, F.F.; SILVA, C.S.; SANTOS, L.A. dos; SOUZA, L. H. R. **A EDUCAÇÃO FÍSICA DO CAPS: EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO EM GUANAMBI - BA.** Cenas Educacionais, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 169–185, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/cenaseducacionais/article/view/6308>. Acesso em: 3 jan. 2026.
- FERREIRA, L. B. *et al.* **ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS COM TDAH: REVISÃO DE ESCOPO.** Cogitare Enfermagem, v. 29, 1 jan. 2024.
- GESSER, M.; BLOCK, P.; MELLO, A. G. **Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social.** Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, p. 17-35, 2020.
- KLEHM, M. **TEACHER ATTITUDES: THE EFFECTS OF TEACHER BELIEFS ON TEACHING PRACTICES AND ACHIEVEMENT OF STUDENTS WITH DISABILITIES .** University of Rhode Island: [s.n.].
- MARTÍNEZ, M. G. **Accesibilidad al proceso educativo en el entorno universitario.** Actualidades Investigativas en Educación, v. 16, n. 1, 1 jan. 2016.
- MOREIRA, J. C. P. *et al.* **A educação às pessoas com deficiência (PCD) na sociedade brasileira: desafios e possibilidades.** Revista Projeção e Docência, v. 16, n. 1, p. 1–20, 2025..
- MUSSI, R. F. DE F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. DE. **Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico.** Práxis Educacional, v. 17, n. 48, p. 60-77,

1 set. 2021.

OLIVATI, A. G.; LEITE, L. P.. **Experiências acadêmicas de estudantes universitários com transtornos do espectro autista: uma análise interpretativa dos relatos.** Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 25, n. 4, p. 729-746, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/N3sgZJb7wNHpVHv7LYkGvwL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2026.

OLIVEIRA, A. F. T. de M.; SANTIAGO, C. B. S.; TEIXEIRA, R. A. G. **Educação inclusiva na universidade: perspectivas de formação de um estudante com transtorno do espectro autista.** Educ. Pesqui. Educação E Pesquisa, 48, e238947. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248238947por>

PACHECO, R. V. **ANÁLISE MULTIDIMENSIONAL DAS INTERAÇÕES SOCIAIS E SEUS EFEITOS NO DESENVOLVIMENTO HUMANO.** Revista Pesquisa em Psicologia Aplicada, v. 3, n. 2, 2025.

PISETTA, M. A. A. M.; MARQUES, T. M. **Inclusão de estudantes universitários autistas.** Educ. Pesqui., v. 51, p. 18, 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 1.** Revista Nacional de Reabilitação, ano X, n. 57, jul./ago. 2007, p. 8-16.

SILVA, Juliana Corrêa da; SILVA, Angélica Maria de Sousa; MAIA, Luciana Maria. **Capacitismo no ensino superior sob a perspectiva de estudantes: Revisão sistemática.** Psicologia e Saber Social, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 372–402, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/psi-sabersocial/article/view/89204>. Acesso em: 12 jan. 2026.

SILVA, Távina Romão; JUCÁ, Vlândia Jamile dos Santos. **O MOVIMENTO PELA NEURODIVERSIDADE: UMA HISTÓRIA A SER CONTADA. POLÊMICA**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 01–19, 2025. DOI: 10.12957/polemica.2023.93804. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/polemica/article/view/93804>. Acesso em: 12 jan. 2026.

SINGER, J. **Why can't you be normal for once in your life? From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference.** Corker M, French S, organizadores. Disability discourse. Buckingham: Open University Press; 1999. p. 59-67.

VIRGOLIM, A. **As vulnerabilidades das altas habilidades e superdotação: questões sociocognitivas e afetivas.** Educar em Revista, v. 37, 6 dez. 2021.

WOOD, R. et al. **"We are here and we deserve it": being an autistic teacher in Poland.** International Journal of Inclusive Education, n. 1360-3116, p. 1–16, 20 jun. 2025.