

INFERÊNCIAS SOBRE A ATUAÇÃO DE PROFESSORES NEURODIVERGENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA¹

Inferences about the performance of neurodivergent teachers in basic education

Maria Eduarda Araújo da Silva²

Orientação: Márcia Alves Tenório Basílio³



Documento assinado digitalmente

MARCIA ALVES TENORIO BASILIO

Data: 15/01/2026 19:27:18-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a relação entre a neurodivergência e a experiência docente de professores neurodivergentes dentro do espaço escolar. As bases teóricas contam com Singer (2017), que cunhou o termo neurodiversidade para representar uma singularidade do desenvolvimento neurológico humano; Wood *et al.* (2022), que traz diferentes relatos das perspectivas de educadores neurodivergentes que atuam em espaços de Educação Básica; e a legislação brasileira sobre trabalho, inclusão e reconhecimento legal da neurodiversidade. A abordagem qualitativa foi desenvolvida a partir de um questionário online e três entrevistas semiestruturadas com professores neurodivergentes com diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Os resultados apontaram que a experiência profissional deste grupo de docentes tende a ser atravessada por estigmas, incompreensão e capacitismo; que têm maior propensão a sentirem estresse psicossensorial aos estímulos e interações comuns ao processo de ensino-aprendizagem; e que suas especificidades se reverberam sobre as relações com a profissão, com o espaço escolar e com alunos, colegas e demais componentes da comunidade escolar.

Palavras-chave: Neurodiversidade; Professores neurodivergentes; Educação Básica.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the relationship between neurodivergence and the teaching experience of neurodivergent teachers within the school environment. The theoretical framework draws on Singer (2017), who coined the term neurodiversity to represent a unique aspect of human neurological development; Wood *et al.* (2022), which presents different accounts of the perspectives of neurodivergent educators working in Basic Education settings; and Brazilian legislation concerning labor, inclusion, and the legal recognition of neurodiversity. The qualitative approach was developed using an online questionnaire and three semi-structured interviews with neurodivergent teachers diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). The results indicated that the professional experience of this group of teachers tends to be marked by stigma, misunderstanding, and ableism; that they have a greater propensity for psychosensory stress from the stimuli and interactions common to the teaching-learning process; and that their specificities reverberate on their relationships with the profession, the school environment, and students, colleagues, and other members of the school community.

Keywords: Neurodiversity; Neurodivergent teachers; Basic Education.

1 Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), cuja banca de defesa foi composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. Alice Botler; Prof. Dra. Tícia Cavalcante, na seguinte data: 19 de dezembro de 2025.

2 Concluinte de Pedagogia — Centro de Educação — UFPE. maria.araujosilva@ufpe.br

3 Professora Adjunta do Departamento de Políticas e Gestão da Educação — Centro de Educação — UFPE. marciaalvesbasilio@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os movimentos sociais diversificaram-se e, junto a eles, as políticas públicas para a promoção da garantia de direitos avançaram consideravelmente. O reconhecimento das neurodiversidades — termo guarda-chuva que há de estabelecer no léxico brasileiro — pode ser visto, ainda que vagarosamente, em diversas produções acadêmicas, pautas legais e desenvolvimento de práticas multidisciplinares que surgem visando proporcionar qualidade de vida aos indivíduos que se encaixam nesse lexema. De forma geral, seu significado, segundo Singer (2017), representa a constatação de que cada cérebro (cada pessoa) possui um funcionamento neurológico diferente; opõe-se à “neurotipicidade”, que se refere aos indivíduos cujo funcionamento neurocomportamental está nos padrões considerados comuns na sociedade.

As discussões concernentes à inclusão de pessoas cujas vivências e necessidades diferenciam-se da maioria da população tornaram-se uma pauta sólida e recorrente. Os processos de afirmação do direito à entrada e à permanência de estudantes com algum tipo de especificidade cognitiva, emocional ou física nos diferentes níveis e etapas da educação é um dos ganhos que podem ser contabilizados. No entanto, através do que será apontado mais a frente neste trabalho, tornou-se perceptível que, especialmente no campo da pesquisa em Educação, há uma lacuna na literatura quando o foco de abordagem não são crianças e adolescentes, mas sim jovens e adultos com maioridade que atuam profissionalmente em espaços educacionais e também são neurodivergentes e/ou pessoas com outras condições que afetam o funcionamento neurocomportamental.

Em outras palavras, durante as vivências práticas da graduação, foi possível desenvolver a compreensão de que há uma defasagem na produção de literaturas que abordem a perspectiva de professores neurodivergentes. Enquanto os sistemas educacionais buscam, com justiça, adequar seus espaços, currículos e práticas para atender às necessidades dos estudantes neurodivergentes, pouco se discute sobre as condições de trabalho, acolhimento e permanência de docentes que enfrentam os mesmos desafios, sem o mesmo tipo de respaldo.

Professores neurodivergentes muitas vezes lidam com sobrecargas sensoriais, dificuldades de organização, estigmas e a necessidade de desenvolver estratégias de autorregulação para manterem-se na rotina de trabalho, enquanto, simultaneamente, são cobrados sobre a adoção de medidas de desempenho padronizadas e pressionados a conduzir a inclusão de seus estudantes. Ou seja, além de enfrentarem as próprias

batalhas internas, esses profissionais ainda assumem o papel de mediadores da inclusão de outros, — muitas vezes sem auxílio direto no manejo com as crianças e sem serem, eles mesmos, incluídos plenamente no espaço escolar em que atuam. Essa disparidade pode criar, para esta população, dificuldades no desenvolvimento das atividades profissionais e até mesmo na permanência no campo educacional, além de torná-los ainda mais propensos ao desenvolvimento de condições danosas ao psicológico que o restante da categoria.

Ignorar ou minimizar as particularidades das pessoas neurodivergentes é, na prática, barrar o acesso delas a oportunidades dignas de trabalho e desenvolvimento profissional. A crescente no número de pessoas recebendo diagnósticos que as colocam na condição de neurodivergentes torna urgente ampliar a compreensão da sociedade sobre esses transtornos e suas implicações na vida dos indivíduos — o que inclui expandir a abordagem acadêmica.

Nesse cenário, diversas temáticas precisam ser melhor investigadas. Dentre elas, duas: quantas delas estão se profissionalizando ou já são profissionais e quais são as suas condições de permanência em suas respectivas áreas de atuação. Contudo, os estudos concernentes a este grupo, especialmente no Brasil, apresentam-se em número deficitário; quando o recorte é a área dos profissionais de educação, as pesquisas são ainda inexistentes. Segundo Doyle (2020), estima-se que entre 15% e 20% (quinze e vinte por cento) da população mundial seja neurodivergente; no Brasil, o último censo contabilizou de forma inédita que 1,2% da população do país apresenta o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), sugerindo cerca de 2,4 milhões de pessoas — cuja faixa etária predominante era dos 4 aos 14 anos de idade à época da pesquisa (Brasil, 2025).

O último censo divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de dados coletados em 2023, declara que houve 39.983 (trinta e nove mil, novecentos e oitenta e três) matrículas de estudantes com Deficiência Intelectual (D.I.), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades e Superdotação (A.H.S.D.) em cursos presenciais e semipresenciais de ensino superior, além de contabilizar 4.029 (quatro mil e vinte e nove) concluintes dentro destas mesmas especificidades. Comparativamente, observando este mesmo censo em 2013, notamos o registro de 3.626 (três mil, seiscentos e vinte e seis) matrículas de pessoas com D.I., Autismo Infantil, Síndrome de Asperger, Síndrome de

Rett, Transtorno Desintegrativo Infantil e A.H.S.D, além de 754 (setecentos e cinquenta e quatro) concluintes dentro dessas mesmas categorias.

É seguro dizer que, na década observada, os avanços no meio médico permitiram a diluição de termos descritivos vistos nos dados de 2013, por exemplo, mas já subentendidos dentro do TEA, reconhecido nos dados de 2023. Embora o termo guarda-chuva tenha mais de 30 anos, o uso no léxico brasileiro ainda está se estabelecendo. Não significando, assim, a diminuição da variedade de condições neurodivergentes que podem estar presentes nos estudantes do ensino superior brasileiro, mas uma diferenciação na leitura social de suas especificidades identitárias.

Além destes fatos já muito expressivos, é possível constatar que o aumento da população neurominoritária ingressando nesta etapa da educação foi mais de dez vezes maior e que o número de concluintes praticamente quintuplicou. Pelas lentes dos meus pares na jornada de formação para docência, foi possível notar que a temática da inclusão de pessoas com diferenças neurocomportamentais é uma pauta permanente e de imprescindível importância, mas que o suporte das produções literárias não alcança com a devida necessidade o público fora da idade escolar regular.

Isto posto, este trabalho se desenha como uma tentativa de tatear este campo inexplorado do cenário educacional brasileiro — que permanece centrado na questão da neurodivergência na infância e nas temáticas que dela surgem. Assim, “como o modo de ser neurodivergente se manifesta na atuação de professores que apresentam essa especificidade?” é o questionamento central desta pesquisa, que se prova relevante por contribuir para o campo educacional visto que tem a intenção de fornecer uma base norteadora para as pesquisas nacionais retratarem, também, a importância de analisar a inclusão pela perspectiva dos professores neurodivergentes. Como hipótese, tem-se que a neurodivergência representa, para os docentes, uma maior susceptibilidade ao esgotamento e à sobrecarga sensorial, especialmente em ambiente de trabalho sem um apoio adequado. Ademais, supõe-se que as experiências deste específico grupo profissional são invisibilizadas por um ciclo de produções acadêmicas escassas, ausência de dados quantitativos que destaquem essa população e baixíssima cobertura legal.

Dialogando com estes entendimentos, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar a relação entre a neurodivergência e seus impactos na atuação profissional de professores neurodivergentes no espaço escolar, tendo, para tal, os objetivos específicos:

- a) Descrever a trajetória pessoal dos professores neurodivergentes e sua relação com a

sua atuação profissional; b) Identificar os impactos que a neurodiversidade apresenta na atuação desses docentes no espaço escolar e c) Verificar as relações dos professores neurodivergentes com os agentes dos espaços escolares. A seguir, o trabalho apresenta as três principais linhas de embasamento teórico, a descrição metodológica, os resultados e a análise dos dados coletados para a pesquisa e as considerações finais sobre os resultados.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Neurodiversidade: história e trajetória

Seres humanos são analisados e compreendidos a partir de múltiplas dimensões — tais como raça, etnia, gênero, sexualidade, crença religiosa e condição socioeconômica, por exemplo — tendo, cada uma delas, sua própria história, influência e constructos teóricos elaborados e reelaborados por diferentes campos do conhecimento ao longo da evolução das sociedades. No âmbito do desempenho físico e psicológico, diversos termos foram cunhados e ressignificados conforme o entendimento científico de cada época sobre aquilo que diverge dos padrões convencionalmente estabelecidos. Muitas são as alcunhas endereçadas aos grupos de indivíduos cujo desempenho de humanidade diverge daquilo que cada comunidade delimita como padrão ideal ou nos desvios toleráveis às ideias de individualidade igualmente podadas. Ciência e senso comum são partes constituintes de um elo que cria e mantém as normas sociais, mas também dissolve certos conceitos basilares, outrora cristalizados, capazes de cercear a trajetória humana de populações minoritárias inteiras, possibilitando que, mesmo aquém da norma, tenham garantidos seus direitos.

É num desses movimentos científicos de dissolução de paradigmas que o termo neurodiversidade (Singer, 1998 *apud* Singer, 2017) se constitui, criado por e para pessoas que, à época, reconheciam-se como portadores da Síndrome de Asperger — condição posteriormente retirada do manual de diagnósticos e hoje entendida como autismo “de alta funcionalidade” ou baixo nível de suporte — e que desejavam mais para si e seus pares do que os limites que vinham com o alinhamento do autismo, cuja perspectiva de espectro ainda ganhava força, a uma deficiência. A terminologia em si não representa peso clínico ou diagnóstico, mas retrata a infinidade na diversidade das funções neurocognitivas que são inerentes à espécie humana.

O movimento da neurodiversidade, por sua vez, trata-se de um lexema identitário iniciado por neurodivergentes, que se refere a indivíduos com o funcionamento neurocomportamental diferente daquilo entendido como padrão ou neurotípico (termo antônimo ao destacado); uma tentativa de distanciá-los de vocábulos estigmatizantes, como “anormais” e “deficientes”, por exemplo. Originalmente escrito “*NeuroDiversity*” (Singer, 1998 *apud* Singer, 2017), buscava unir o aporte conceitual da neurociência com a força política do termo “diversidade”. Outras teorias e definições surgiram em decorrência da força propulsora da união identitária por trás do termo guarda-chuva, como o Paradigma da Neurodiversidade, que põe em xeque a patologização de condições neurológicas que não podem ser tratadas, curadas nem prevenidas.

A ideia defendida pelo paradigma é de que não há padrão para o cérebro humano, assim como não existe um modelo de funcionamento neurocognitivo que represente, de forma única e indissolúvel, o que podemos chamar de certo, normal ou ideal (Armstrong, 2015; Walker, 2014). Diferente do que foi apresentado por Ortega (2009), ao abordar a opinião pública sobre o movimento em seu surgimento, é possível notar que, apesar de defender a liberdade de ser dos neurodivergentes e entendê-los não como “doentes”, mas individualmente únicos naquilo que os torna humanos, reconhecer e respeitar a neurodiversidade não significa negligenciar intervenções médicas, medicamentosas e terapêuticas onde se fazem necessárias.

Pessoas neurodivergentes não necessariamente estão sob um diagnóstico específico. Apesar de ter sido desenvolvido pela união das vozes da comunidade Asperger, atualmente muitas outras condições ou transtornos também são compreendidos como características neurominoritárias, dentre as quais estão, segundo a *Cleveland Clinic* (2022): Transtorno do Espectro Autista, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Síndrome de Down, Síndrome de Tourettes, Superdotação e Altas Habilidades, Deficiência Intelectual, transtornos como discalculia, dislexia, dispraxia e disgrafia, e algumas condições relativas à saúde mental, como esquizofrenia, Transtorno Obsessivo Compulsivo e Transtorno Afetivo Bipolar.

2.2 Sujeitos neurodivergentes e o mundo do trabalho

A base de dados escolhida para maior enfoque nesta pesquisa foi, por sua maior abrangência, o *Google Acadêmico*. Os resultados obtidos foram, em esmagadora maioria, variados formatos de trabalho endereçados às questões que circundam os

desdobramentos da educação inclusiva de crianças com alguma especificidade neuropsicológica; com esforço, encontram-se alguns trabalhos cujos estudos abordam adultos neurodivergentes na condição de estudantes, seja da Educação de Jovens e Adultos ou da Educação Superior. Dificilmente chega-se a resultados que retratam neurodivergentes como parte integrante da sociedade ativamente contributiva, isto é, como indivíduos inseridos no mercado de trabalho.

De forma básica, a busca pelos termos “professores neurodivergentes” na plataforma supracitada resulta em aproximadamente 1.060 resultados escritos na Língua Portuguesa. Analisando os primeiros 10% destes, observa-se que apenas dois abordavam, de fato, professores da educação básica inseridos na comunidade neurodiversa. Porém, após a leitura dos trabalhos, apenas um dialogava especificamente com nosso objeto de estudo: a pesquisa de Bezerra (2025), que estudou os desafios e estratégias para docentes autistas, analisando suas necessidades e oportunidades em ambientes educacionais inclusivos. Todos os outros retratam a inclusão com base no estudante, tendo o educador como uma das personagens responsáveis por esse processo — em projeção, supõe-se que, ao todo, apenas 20 trabalhos sobre esta temática poderiam ser encontrados dentre todos os resultados sob estas palavras-chave.

Não há, no Brasil, legislação específica para tratar da população neurodivergente na totalidade. Entretanto, de forma segmentada, podemos contar com a Lei Nº 12.764 (Brasil, 2012), que determina o entendimento legal sobre pessoas com TEA como pessoas com deficiência, devidamente enquadradas no determinismo público sobre a aplicabilidade de direitos, deveres e políticas igualitárias destinadas à totalidade da população com deficiência, inclusive às que correspondem ao âmbito do trabalho. Como exemplo há, entre outros, o Artigo 93 da Lei Nº 8.213 de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre questões relativas à Previdência Social, determina que empresas com mais de 100 (cem) funcionários, incluindo instituições públicas, ficam obrigadas a ter em seu quadro de funcionários, no mínimo, de 2% a 5% de pessoas com deficiência — o que, desde 2012, inclui, também, pessoas com TEA.

Comprovando o proposto por Wood (2022), foi mais fácil encontrar trabalhos sobre a perspectiva do setor corporativo e tecnológico e a preocupação em melhorar o aspecto inclusivo da cultura organizacional. No que tange às inadequações no caminho para a efetivação da inclusão de pessoas neurodiversas no ambiente de trabalho, podem ser citados:

[...] os processos de recrutamento e seleção não inclusivos, a falta de estrutura adequada, a falta de treinamento de recrutadores, a sobrecarga ou exclusão de tarefas, os problemas de comunicação entre gestão e equipe e a falta de apoio ao funcionário após sua contratação. (Pinho, 2023, p. 20)

Considerando que as escolas são um dos espaços privilegiados pelo fluxo difusor de conhecimento sobre práticas e teorias de efetivação da inclusão socioeducacional de pessoas com deficiência ou especificidades que solicitam a adequação no processo de ensino-aprendizagem, faz-se acreditar que as barreiras atitudinais presentes no ambiente corporativo — que, em normalidade, é construído por e para pessoas neurotípicas — não se aplicam à vivência profissional de educadores neurodivergentes.

2.3 Educação e inclusão: neurodivergência na docência

As preocupações concernentes à inclusão de pessoas neurodivergentes no mercado de trabalho são recentes e tangenciais, incluindo, com especificidade, a aplicabilidade dos direitos que se construíram visando crianças e adolescentes — isto é, menores de idade — com alguma especificidade neurológica ou psicocomportamental a todo o grupo populacional neurodivergentes. Projetos de Lei, como o de Nº 5.499, de 2023, visam à expansão da cobertura legal proporcionada ao entendimento de sujeitos com transtornos neurocomportamentais como pessoas com deficiência — como, desde 2012, reconhece-se o TEA. Textos legais como este e os que serão referenciados a seguir abrangem diversos aspectos da vida social, como acessibilidade em espaços públicos, e reforçam o direito à saúde, à educação, ao trabalho e à justiça. Apesar de haver mais de uma década desde este importante marco legal, as transformações sociais são ainda lentas e muito há de se conquistar e entender.

Ao comparar dados do INEP com a mesma temporalidade, pode-se afirmar que a inclusão trabalhista de pessoas neurodivergentes na educação vem, sim, acontecendo. Em 2023, ano do último censo divulgado, foram contabilizados 277 docentes neurodivergentes atuando no ensino superior do país, dentre os quais há o diagnóstico de D.I., A.H.S.D e T.E.A; em 2013, um ano após a Lei 12.764/12, a única condição contabilizada foi a D.I., com resultados zerados para todo o Brasil (INEP, 2013, 2023). Não foram encontrados dados substanciais da situação da docência atípica desenvolvida na educação básica, nem mesmo dados objetivos sobre a existência de estudantes em cursos de graduação de formação de professores ou licenciaturas voltadas para a atuação

escolar. Todavia, pelo quantitativo apresentado ainda na justificativa deste trabalho, pode-se inferir a existência desse grupo, mesmo que subnotificado — e os encontramos através das ferramentas de pesquisa que serão apresentadas, mais adiante, na metodologia do presente trabalho.

Porém, a exemplo dessa realidade, professores capixabas foram tema de uma notícia do Canal Autismo (2023) por submeterem às prefeituras que os empregam pedidos de redução de carga horária, visando melhoria da qualidade de vida extra-trabalho; um deles obteve sucesso em apenas uma das duas prefeituras com as quais mantinha vínculo à época da notícia, enquanto o outro não teve a mesma sorte. A ausência de uniformidade no desenvolvimento de pleitos semelhantes vulnerabiliza a aplicabilidade de direitos a essa população, ainda que sejam entendidos como pessoas com deficiência para todos os efeitos legais, e os torna suscetíveis a enfrentar, sem a devida cobertura legal, essa barreira burocrática.

Como defendido anteriormente, pode-se entender que a atual e massiva preocupação legislativa se concentre na garantia dos direitos e da proteção social de pessoas neurodivergentes menores de 15 anos por ser este o grupo populacional em número mais expressivo, a exemplo do Projeto de Lei Nº 2.774/2022 (ainda em tramitação), que propõe, aos pais e responsáveis de crianças com TEA ou Síndrome de Down, uma redução, sem ônus, na redução da jornada de trabalho para poderem acompanhá-los às respectivas intervenções terapêuticas. O texto, no entanto, não se direciona em momento algum aos adultos sob a mesma condição diagnóstica, mesmo que a necessidade de intervenções multidisciplinares de caráter terapêutico não se restrinjam à infância. O que fica subentendido dessa sucessão de fatos é que a seguridade do bem-estar pessoal e profissional destes professores recairá sobre a cultura desenvolvida nas unidades de ensino onde estiverem inseridos, sem exatamente existir alguma cobertura, demandando a constituição de políticas públicas que considerem a especificidades desses profissionais.

Abraçar a perspectiva do movimento da neurodiversidade é reconhecer, primeiramente, que suas condições oferecerão, simultaneamente, desafios e vantagens para a permanência desses profissionais enquanto educadores. Como exemplo de barreiras encontradas há as relatadas por Bezerra (2025), que, em sua pesquisa, salienta que esses docentes encontram dificuldades em estabelecer uma relação balanceada entre suas condições e a realidade da escola para que sua rotina de trabalho esteja dentro de suas capacidades psicossensoriais sem que isso signifique negligenciar seus resultados

ou sua convivência com a comunidade inserida no espaço escolar.

Uma vantagem comumente citada é o uso direcionado do monotropismo ou “hiperfoco” — característica muito presente em diversas condições neurodiversas que, resumidamente, se refere aos interesses específicos em um ou mais assuntos e à capacidade de se dedicarem ao acúmulo de conhecimento nessas áreas — para aumentar o nível de conforto na rotina desses professores (Wharmby *In Wood*, 2022), seja pela inserção das áreas de interesse no planejamento das aulas da turma pela qual é responsável, pelo acesso a esse assunto como forma de autorregulação ou na oportunidade de expôr esses conhecimentos específicos com os colegas ou para a comunidade escolar em sua totalidade. O autor reitera a importância dos hiperfocos, quando alinhados eficientemente à prática, alegando que “[...] o trabalho, com todo o estresse, tensão, dificuldades e impossibilidades, se torna uma prática possível e até mesmo proveitosa como resultado” (Wharmby *In Wood*, 2022, p. 32, tradução própria⁴).

O relato da professora tocantinense alinha-se com o que traz Miller (*In Wood*, 2022) sobre como o direcionamento das próprias memórias facilita a conexão com os estudantes e como os interesses individuais podem ser uma forma de evitar que a sobrecarga emocional se torne um fator impeditivo no processo de ensino-aprendizagem. Há de se considerar, então, a importância da compreensão por identificação que existe nas relações destes educadores para com alunos que também tenham alguma especificidade neurológica: mesmo que o processamento neurosensorial seja algo particular de cada indivíduo, estes profissionais, além de entenderem em primeira mão os efeitos da inserção nos ambientes permeados por múltiplos estímulos pouco controlados, como normalmente são as escolas, também compreendem os desafios que os alunos neurodivergentes podem vir a ter com rotinas, regras e normas de convívio que normalmente se constituem de forma arbitrária e ensinadas ocultamente pelo convívio dentro de cada realidade.

3. METODOLOGIA

O presente estudo foi desenvolvido com uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, tendo como princípio uma pesquisa bibliográfica e empírica. A abordagem “[...] preocupa-se, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”, portanto, ocupa-se de abordar “[...] um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (Minayo, 1994, p.32).

4 Texto original: “So much of the curriculum fits into the criteria of my personal hyperfixations that the job, with all its stresses, strains, difficulties and impossibilities, became practically possible and even at times enjoyable as a result.” (Wharmby *In Wood*, p. 32)

Nesse sentido, a abordagem permitiu compreender o tema de pesquisa a partir dos significados atribuídos pelos sujeitos participantes, considerando que suas experiências envolvem dimensões que ultrapassam dados numéricos. Os ideais defendidos pela autora são aqui considerados por dialogarem com a complexidade dos sentidos presentes nas trajetórias de vida e trabalho dos sujeitos aqui estudados — isto é, professores e professoras neurodivergentes que atuam na Educação Básica e a escolha por essa abordagem se justifica pela natureza do objeto de estudo, que envolve aspectos subjetivos, sociais e educacionais relacionados à vivência profissional deste público que, por sua condição clínica e social, também se enquadra no público-alvo da Educação Especial e Inclusiva.

A coleta de dados, então, foi realizada em duas etapas, pensadas a partir da dificuldade de acessar este grupo. A primeira tratou-se de um questionário on-line — isto é, um conjunto de perguntas disponibilizado em meio virtual — criado em 17 de agosto e mantido aberto até 17 de setembro, divulgado em espaços virtuais, como, por exemplo, redes sociais e os fóruns “r/professoresBR”, “r/TDAH_Brasil”, “r/TEA_Br” e “r/teabrasil”, presentes no *Reddit*. Esta etapa teve como objetivo delimitar o perfil de possíveis participantes e convidá-los para participar da rodada de entrevistas, segunda etapa desta pesquisa, para tanto, foram elaboradas perguntas sobre perfil social, carreira na docência e diagnóstico de neurodivergência. Todavia, no período de um mês em que esteve aberto o questionário on-line, apenas nove respostas foram registradas, das quais duas não foram contabilizadas na elaboração da segunda etapa, pois uma dos respondentes não deixou nenhuma forma para posterior contato e outra não se enquadrou no perfil estipulado — apesar de neurodivergente e atuar na educação básica, era estagiária, não docente.

O tratamento dos dados iniciais foi feito com base na técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), que, consoante a autora, é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens. (Bardin, 1977, p. 42).

Essa técnica permite que as falas dos participantes sejam organizadas em categorias temáticas, possibilitando a interpretação das informações de maneira sistemática e articulada com os referenciais teóricos que embasaram o estudo. Dessa

forma, a metodologia adotada possibilita não apenas identificar os sujeitos da pesquisa, mas também compreender, em profundidade, as experiências vividas por professores neurodivergentes no contexto da escola pública, contribuindo para discussões sobre inclusão e diversidade no âmbito educacional.

O roteiro para a segunda etapa da coleta de dados, as entrevistas semi estruturadas — isto é, uma organização de perguntas pré-estabelecidas, mas que, à progressão do momento, podem ser flexibilizadas —, foi elaborado atendendo à três categorias de subjetividade: 1) a relação entre o sujeito e sua condição neurodivergente; 2) a relação entre a neurodiversidade dos sujeitos e a docência e 3) o cotidiano dividido com os demais agentes do espaço escolar, isto é: alunos, colegas e equipe gestora. Assim, para iniciar a segunda etapa da coleta de dados, os sete respondentes que se mostraram disponíveis foram contatados e novamente convidados a darem uma entrevista. Surpreendentemente, conseguir efetivar esta etapa mostrou-se uma dificuldade; dentre eles, apenas três responderam às mensagens e e-mail e tornaram-se o grupo amostral final, apesar das diversas tentativas de seguir com um grupo maior.

Assim, no fim do processo, o perfil dos participantes cujos depoimentos possibilitaram a efetivação desta pesquisa são os seguintes:

Quadro 1 - Perfil Identitário dos Participantes

Professor	Sexo⁴	Faixa etária	Raça	Localização	Formação
A	M	36-40	Negro	Pernambuco	Doutorado
B	F	41-50	Negro	Pernambuco	Especialização
C	F	41-50	Branca	São Paulo	Especialização

Fonte: Produção própria, 2025.

Quadro 2 - Experiências profissionais dos participantes

Professor	Sistema de ensino	Modalidade e etapa	Carreira
A	Municipal e estadual	Regular: E.F ⁵ . Anos Finais e Ensino Médio	8 anos
B	Municipal	Regular: E.I ⁶ . e E.F. Anos Iniciais	15 anos
C	Municipal	Regular: E.I; Educação Especial: E.F. Anos Iniciais	4 anos

Fonte: Produção própria, 2025.

5 Ensino Fundamental;

6 Educação Infantil;

Quadro 3 - Neurodivergência dos participantes

Professor	Condição neurodiversa
A	TEA e TDAH
B	TEA e TDAH
C	TEA

Fonte: Produção própria, 2025.

A participante que atua em São Paulo, anteriormente, morou e atuou como professora em Pernambuco e, durante sua entrevista, fez saber que os quatro anos que mencionou como tempo de carreira se referem apenas ao tempo em que atua como pedagoga e não contabiliza o tempo que, anteriormente, atuou como professora de história em outras etapas de ensino. Todos os participantes foram diagnosticados tardiamente, na fase adulta de suas vidas.

O conteúdo proporcionado pelas entrevistas foi analisado à luz da Análise Temática proposta por Bardin (1977), um dos tipos de análise de conteúdo que se configura como um meio para descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e o que o tema — isto é, a unidade de significação que emana sobre o material analisado —, tem para contribuir na interpretação do objeto analítico escolhido. Assim, por meio desta técnica, podem se sobressair valores, tendências e estruturas de personalidade pertencentes ao grupo amostral de uma pesquisa, em especial a esta, cujo instrumento de coleta principal foi uma entrevista semiestruturada.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a rodada de entrevistas com os professores participantes, foram realizadas as etapas indicadas pela análise de conteúdo, e mais especificamente, a análise temática, para o tratamento dos dados de pesquisa, as quais são: pré-análise, exploração do material, e, por fim, tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Para Bardin (1977), a primeira etapa consiste em organizar o material mediante uma “leitura flutuante” para preparar aquilo que será utilizado, contabilizando a transcrição das entrevistas e a predefinição, sob a regra da pertinência, dos recortes adequados para o cumprimento dos objetivos propostos.

A etapa de exploração do material tratado permitiu a segmentação dos depoimentos colhidos nas entrevistas em três categorias empíricas de análise e convergência teórica com os propósitos da presente pesquisa. São elas: a) Vida e subjetividade de professores neurodivergentes; b) Os desafios na atuação profissional de professores neurodivergentes; c) A instituição escolar e sua relação com o professor neurodivergente. Contudo, apesar dessa escolha didática, é relevante esclarecer que elas se interpenetram, buscando explicitar a realidade dos professores neurodivergentes no espaço escolar. A terceira e última etapa se apresenta nas seções a seguir, adequando o método às categorias estipuladas pelas fases anteriores.

4.1 Vida e subjetividade de professores neurodivergentes

Quando os professores neurodivergentes foram questionados sobre suas trajetórias de vida, foi possível perceber que a escolha pela profissão docente foi perpassada pelas subjetividades que atribuíram a ela — tanto na condição de discentes, quanto na própria relação pessoal com os estudos: a possibilidade de superação dos desafios e subjugamentos vividos durante a infância e que, na posição de professores, poderiam ser ouvidos e terem renovada a motivação para construir e formalizarem conhecimentos. Os professores A e B, respectivamente, relataram que: “sendo professor eu ia estudar com frequência, ia ser obrigado a estudar, e também as pessoas iam me escutar” e “eu pensava assim: vou ser uma professora diferente, vou tentar olhar meu aluno com outros olhos, pra não acontecer com ele o que aconteceu comigo.”

Outro aspecto que é possível identificar nas falas acima são as repercussões daquilo que foi identificado logo na primeira etapa da pesquisa: o diagnóstico tardio e a vivência de uma infância neurominoritária desassistida. Na atualidade, o que antes era considerado autismo, passa por mudanças significativas. A condição de espectro coloca nessa condição pessoas que na sua infância foram desconsideradas como estarem dentro desse espectro. Segundo Castro (2023), apesar de costumeiramente acontecer na infância, principalmente quando as características da criança se alinham de forma mais evidente com as determinações dos manuais diagnósticos para um maior nível de suporte, as últimas atualizações feitas a esses critérios e as concomitantes mudanças no cenário sociopolítico e cultural sobre a compreensão de dissidências neurocomportamentais facilitaram que indivíduos como os professores participantes da pesquisa buscassem orientação profissional para compreender, sob nova perspectiva, as características do TEA (com as quais conviviam desde sempre).

Para a maioria dos participantes, o processo de recebimento de diagnóstico foi libertador e impulsionou a melhoria da autoimagem e o respeito pelas próprias particularidades comportamentais. Para uma, no entanto, o diagnóstico veio acompanhado de sentimentos pesados para aceitar que precisou, por sua vida quase toda, ter que viver nos mesmos parâmetros que pessoas neurotípicas, como disse: “Como eu consegui chegar até aqui? Onde eu poderia estar se eu soubesse disso antes?”, mostrando que o luto se deu não por se reconhecer no espectro autista, mas por todas as intercorrências advindas da demora para essa descoberta. O ingresso na carreira educacional, no contexto destes e de outros profissionais tardiamente diagnosticados e enquadrados no movimento da neurodiversidade, vem como uma tentativa de dar a si e à própria Escola, enquanto instituição, uma segunda chance de sucesso em suas vidas: se não como estudantes, talvez como educadores.

Nas falas dos professores neurodivergentes acima, é possível identificar aquilo que Bliacheris e Hernandes (2024), ao discutirem o movimento social da neurodiversidade e a consciência política autista, trazem como a dimensão da eficácia política. Os autores argumentam que, quando as ações de outros grupos ou pessoas são fonte de angústia social, o indivíduo pode acreditar no seu potencial de, a partir de suas ações, remover as fontes de seu sofrimento e promover uma mudança através de sua ação política. Nesse sentido, a docência é um ato político, e podemos ver isso nesses professores neurodivergentes, pois — ainda que não motivados pela neurodissidência, uma vez que não tinham esse conhecimento sobre si durante a infância — escolheram essa profissão na perspectiva de superar o que passaram nesse período de suas vidas, devido a sua condição, e para lutar pela não reprodução de situações semelhantes com seus estudantes atípicos.

Essa perspectiva permite que o sujeito tenha a motivação necessária para que se empodere e aja como um ator social, buscando mudar sua realidade. Essa dimensão relaciona-se com o modelo social de deficiência, que localiza na sociedade a fonte de opressão social e dos problemas a combater para remover a angústia decorrente da situação de desigualdade sofrida. (*Ibid*, p. 13).

Quando indagados se acreditam que as condições neurodiversas têm impactos diretos sobre a forma com que pensam e processam o mundo, as respostas foram unânimes e afirmativas. De forma mais introspectiva, alguns dos impactos citados por eles foram: dificuldade em compreender pistas sociais e informações não explícitas du-

rante as interações, dificuldade em se apresentar publicamente e lidar com espaços muito barulhentos ou populosos e a necessidade de tempo de isolamento para melhor se regularem emocionalmente. A participante C disse: “Porque, no meu caso, eu trabalho o dia todo, mas eu tenho duas horas de almoço. Então, assim, nessas duas horas é que eu me isolo e fico tentando me recarregar, sair daquele momento, né?”, e usa desse intervalo para acessar um de seus hiperfocos (novelas) e, fazendo isso, consegue se manter bem e funcional para seguir com as atividades diárias. Esses relatos coadunam com Bezerra (2025, p. 440), ao que o autor fala que, assim como os estudantes, a experiência escolar de docentes autistas é permeada por diversos fatores críticos, “[...] revelando um cenário de desafios estruturais, institucionais e culturais que ainda limitam sua plena inclusão”.

Quanto ao impacto na forma com que são compreendidos e interpretados pessoal e profissionalmente por outras pessoas, as respostas foram um pouco mais divergentes entre si: dois dos professores, A e B, atribuíram a ausência de um subjugamento com fundo em capacitismo às suas capacidades profissionais e à forte máscara social que construíram ao longo de suas vidas; ao trabalharem “ao redor” dos próprios limites comportamentais, por não os compreender como algo intrínseco e decorrente da neuroatipicidade que por muito esteve desconhecida, aprenderam a performar, às suas capacidades, conforme a padronização comportamental de seus pares. Para a participante C, no entanto, suas manifestações comportamentais são menos neutras quando comparadas ao padrão de adequação social, e os traços atípicos que carrega são mais facilmente identificáveis e, conseqüentemente, a tornam mais propícia a vivenciar situações de constrangimento.

Estas questões, apesar de difusas, podem ser condensadas sob a perspectiva contextual do significado que a escola, a educação e a docência têm para esses sujeitos e outros em similar condição. Como corroborado nessa pesquisa,

[...] enquanto nos preocupamos com a inclusão das crianças e tentamos conquistá-la, não prestamos muita atenção aos demais agentes escolares nesse sentido. [...] Assim, devemos questionar se é razoável esperar que o ideal da “inclusão” vire uma realidade para as crianças sem levarmos em consideração se essa inclusão existe para as pessoas que as ensinam. (*Ibid*, p. 20-21, tradução própria)⁷

7 Texto original: “Indeed, while we worry about inclusion for children, and try to figure out how to achieve this, we don’t pay much attention to school staff in this regard. [...] We must question, therefore, if it is reasonable to expect this ideal of ‘inclusion’ to become a reality for children, without taking into account whether it exists for the people who teach them.” (Wood, p. 20-21)

É seguro dizer, então, que os problemas que afetam as crianças também impacta seus educadores e que, assim como crianças autistas, e neurodivergentes, em geral, podem experimentar situações de preconceito e constrangimento, isso é uma verdade para os adultos. A autora também cita, em sua própria pesquisa, a recorrência do ato estressante e exaustivo de “mascarar” os traços neurodivergentes como uma ferramenta muito utilizada por sujeitos — principalmente em menor nível de suporte, como os desta pesquisa — para conseguirem se integrar mais facilmente em seus ciclos sociais e profissionais. Estes fatos corroboram com a ideia de que esses profissionais são mais propícios a sofrerem de estresse psíquico e sobrecarga sensorial, quando expostos, sem suporte, às situações do ambiente educacional escolar, do que os demais da categoria, como será abordado na próxima seção.

4.2 Os desafios na atuação profissional de professores neurodivergentes

Indubitavelmente, o elo de maior importância no processo educacional é aquele entre professores e alunos. Sem essa interação e suas nuances, não há escola. Inegável, também, é o fato de que pessoas neurodivergentes precisaram construir um movimento sociopolítico no Brasil e no mundo para conseguir reconhecimento e respeito aos seus meios de compreender o mundo e se relacionar com ele. Considerando esta linha de pensamento, os participantes foram perguntados sobre o desempenho direto da profissão, isto é, o desenvolvimento das atividades pedagógicas, e reconheceram a existência de implicações diretas entre como se relacionam com esse aspecto da profissão e as próprias necessidades neurodivergentes.

O professor A, em sua resposta, disse que usa os próprios gatilhos distrativos, atrelados ao TDAH, para conduzir as aulas: “Filtrar a atenção é complicado quando o aluno se mexendo demais, ou no celular, conversando... e minha audição é muito sensível; certas coisas acabam me incomodando e eu esqueço o resto.”, além de reforçar o gosto pessoal por música, que determinou como um de interesses especiais, como estratégia de exposição dos conteúdos. Como citado ainda no referencial, Wharmby (*In Wood, 2022*) verbaliza a importância dos hiperfocos para a manutenção da prática pedagógica e do bem-estar de professores neurodivergentes. Para o autor, os “contras” sensorio-emocionais do ambiente escolar devem ser balanceados com os “prós” do conforto que esses profissionais encontram ao engajar com seus monotropismos. No geral, esse e os demais relatos dos professores ressaltaram a importância da capacidade

de reconhecer em maior profundidade e pessoalidade, por também serem neurodivergentes, as melhores abordagens para os estudantes compreenderem os conteúdos e o currículo oculto, como as normas de convivência escolar, por exemplo.

Deste modo, as interações professor-estudante também foram pauta para indagação nas entrevistas e, no geral, todos os participantes reconheceram a clara influência que suas próprias especificidades têm no tipo de relacionamento que constroem com as crianças e adolescentes de seus locais de trabalho. As participantes B e C, as quais são pedagogas e professoras do Atendimento Educacional Especializado, sentem que conseguem se conectar mais profundamente com as crianças e identificarem dificuldades e potencialidades com um olhar mais preciso. Da perspectiva de uma autora também diagnosticada tardiamente e que, após anos na sala de aula regular, exerce, na Irlanda, função similar a das professoras citadas, temos um sumário dos fatos aqui citados⁸.

Uma indefinível conexão comumente ocorria com pupilos autistas durante nossas visitas às escolas, [...] eu conseguia sentir e respeitar os estados emocionais dos estudantes e algumas de suas necessidades sensoriais. [...] Para mim, sempre foram claros os sinais que mostravam se as crianças que estavam em ambientes de aceitação e engajamento, se tinham suas naturezas reprimidas ou se estavam sobrecarregadas pelas demandas ou experiências sensoriais. Provavelmente, o conhecimento pessoal de ser diferente, tendo um histórico de dificuldades educacionais, me ajudam a entendê-las. (McDonald *In Wood*, 2022, p. 126, tradução própria.)

Mas não é só ao desempenho dentre as paredes da sala de aula que se restringem os deveres docentes: reuniões com a equipe e com os familiares, demandas espontâneas e imediatas, preenchimento de relatórios e planilhas e manutenção geral das relações interpessoais com a equipe escolar são outra parte fundamental da rotina de um professor. Embora todos os participantes tenham relatado desconforto sensorial com um ou mais dos diversos estímulos sensoriais presentes e formativos do espaço e da rotina escolar, a dificuldade colocada em destaque nos relatos foi, sem dúvidas, a ausência ou insuficiência de previsibilidade nos dias letivos.

8 Texto original: “An indefinable connection often occurred with autistic pupils during school visits [...] I could sense and respect students’ emotional states and some of their sensory needs. [...] It was clear to me whether the children were in accepting, engaging environments, or if they were having their nature suppressed or were being overwhelmed by demand or sensory experiences. Probably my personal knowledge of being an outsider with my own struggles in education helped.” (McDonald *In Wood*, 2022, p. 126)

O professor A, por exemplo, citou que precisa de avisos de mudança de rotina tão antes quanto possível ou, como citou em exemplo a um caso contrário, “[...] se eu digo: ‘ó, hoje não vou dar aula porque vai ter algum evento’ e o evento acabar mais cedo e tiver espaço pra dar aula, eu não consigo, porque eu não me preparei psicologicamente pra fazer isso.” O apreço pela rotina também foi citado diretamente no relato da professora B, com destaque para as situações em que os pais ou responsáveis pelos estudantes que atende se dirigem a ela, sem aviso ou contextualização, almejando solucionar algum evento que aconteceu na sala de aula regular e que ela, muitas vezes, não tinha conhecimento. A dizer: “Existe o entendimento errado de que o AEE também é psicólogo, terapeuta, assistente social... até bombeiro. [...] Vinha família falar comigo, no meio do atendimento, de uma situação que eu nem sabia porque aconteceu na sala regular e eu não tinha controle.” Em casos como esse, a professora disse que se sente muito fragilizada e passível de uma desorganização psicoemocional — melhor conhecida como crise sensorial.

Como explica Rose (*In Wood, 2022*) e muitos outros, a necessidade de pessoas com TEA estabelecerem uma rotina é advinda das dúvidas e incertezas que esses indivíduos têm sobre as entrelinhas do mundo que os cerca. A rotina, além de promover conforto através da constância e da previsibilidade, pode se relacionar com o bom desempenho profissional, da forma que exemplifica a autora⁹:

Eu preciso de planejamento antecipado, direcionamentos claros e comunicação direta, consistência e mais autonomia e confiança de que sei o que estou fazendo. Mas, mais importante, eu preciso ser reconhecida e vista como quem eu sou: pela lente das minhas potencialidades. (Rose *In Wood, 2022*, p. 65, tradução própria).

Concomitante a essas barreiras naturais das configurações do espaço escolar, muitos docentes neurodivergentes são afetados de forma diferente quando comparados a outros da categoria profissional. Todos os participantes desta pesquisa afirmaram ter recorrido a licença médica para sanar algum desconforto psicossensorial desencadeado por vivências externas à escola, mas reverberadas pela função docente. Ao passo de que todos eles são, atualmente, funcionários públicos, denotando algum conforto relativo à permanência na profissão, a insegurança sobre a estabilidade do emprego, relacionada a esses percalços no cenário do ensino privado, é muito superior, foi mencionada em um dos relatos: “E talvez, se eu estivesse numa rede particular, eu teria que ter muito mais

⁹ Texto original: “I needed forward-planning, clear and direct communication, consistency, more autonomy and trust that I knew what I was doing. But most importantly I needed to be validated and seen for who I was: to be seen through a lens of strengths.” (Rose *In Wood, 2022*, p. 65)

cuidado com o que fazer”, disse o participante B. Wood (2022), em referência a seus estudos anteriores, determina que, sob essas condições, educadores neurodivergentes podem desenvolver problemas de saúde física e mental, resultando em jornadas de trabalho reduzidas com ônus, baixo acesso a oportunidades de promoção e até desistência definitiva da profissão.

Diante dos fatos expostos, a conduta da gestão escolar é imperativa para respeitar a diversidade da equipe e promover um ambiente de trabalho inclusivo, como será exposto no item a seguir.

4.3 A instituição escolar e sua relação com o professor neurodivergente

O último ponto investigado pela pesquisa foi a relação entre os professores participantes e os agentes dos espaços escolares — isto é, os grupos integrantes da comunidade escolar —, como familiares, colegas de trabalho e, sobretudo, a equipe gestora destes espaços. Como forma de introdução ao tópico, os participantes foram perguntados se já vivenciaram situações de estigma, incompreensão ou capacitismo — termo que descreve o preconceito contra pessoas com deficiência, o que, neste caso, engloba os indivíduos com TEA aqui investigados — por parte de colegas, gestores, alunos ou seus familiares e para todos a resposta foi afirmativa. Os relatos dos participantes A e C, em especial, foram muitíssimo parecidas: enquanto o participante A afirmou conviver com pessoas que “[...] não acreditam em TDAH” e, ao mesmo tempo, o acham “[...] inteligente demais para ter TDAH”, a participante C disse que, por ter bastante autonomia nas atividades diárias e não apresentar prejuízo cognitivo, as pessoas tendem a invalidar seu diagnóstico.

Todas as respostas, no geral, referiam-se à insuficiente compreensão das pessoas acerca das características que compõem a identidade das pessoas neurodivergentes. Sobre isso, Castro (2023, p. 35) salienta que “[...] não existe cara de autista, uma vez que esse diagnóstico é clínico, baseado em análise comportamental e ele está no cérebro, não nas características físicas da pessoa.”, alinhando-se à defesa do movimento da neurodiversidade e sua agenda de humanização dos indivíduos da comunidade e difusão de conhecimentos sobre suas características, ou, em suas palavras, “A sociedade precisa ser reeducada para respeitar pessoas autistas nas diversas nuances do espectro” (*Ibid*, p. 39), o que inclui estender a margem de reconhecimento desses sujeitos para além das infâncias e de preceitos estigmatizantes, como a ideia de que são incapazes, insuscetíveis, pouco funcionais e totalmente dependentes de terceiros.

Seguidamente, ao perguntarmos sobre as relações com seus colegas (outros professores), foi possível compreender, pelas respostas, que seriam tão harmoniosas quanto se pode esperar de um ambiente de trabalho: menos íntimas e quase estritamente profissionais; no entanto, foi possível inferir que não esperam ser completamente compreendidos ou aceitos, apenas minimamente respeitados. A participante B, em sua fala, fez saber que não espera ter todas as necessidades ou acomodações atendidas e compreendidas pelos colegas e que só se valida de suas especificidades quando sente que certas demandas, situações ou atitudes dos demais possam ser nocivas para si ou ultrapassar seus limites.

Falas como essa renovam o conhecimento de que, imperativamente, são as pessoas neurodivergentes que devem fazer maior esforço para se adequarem às limitações, por vezes preconceituosas e nada inclusivas dos ambientes em que estão inseridas e das pessoas com quem convivem. Esse tipo de expectativa normaliza o uso de uma “máscara” social, para, como diz Rose (*In Wood*, 2023, p. 63, tradução própria¹⁰), “[...] porque minha vida se resumia a fazer outras pessoas se sentirem menos desconfortáveis ao meu redor”. No que tange à relação com as respectivas equipes gestoras, atuais ou não, os participantes foram indagados sobre a segurança que sentem para dialogar sobre as necessidades de concessões e suporte, ao que a resposta geral pode ser resumida como positiva.

Tais argumentos mostram, ainda que com ressalvas, que as escolas contemporâneas tendem a ser receptivas com os aspectos da neurodiversidade em docentes. Se o fato se dá por uma ou outra manifestação de cunho sócio-político, não compete a esta pesquisa. Entretanto, não é impossível inferir que a amplificação dos debates sobre as características do público atendido pela Educação Inclusiva e a circulação de informações através das mídias sociais têm influência direta tanto no respeito experienciado pelos professores, quanto na insuficiente propriedade das informações que o público geral demonstra ter sobre as formas com que essas características se mostram para além dos estudantes.

Consoante Bezerra (2025, p. 441) e os próprios dados quantitativos apresentados anteriormente nesta pesquisa, “A maior parte dos estudos analisa a inclusão sob a ótica dos estudantes, negligenciando a diversidade presente entre os profissionais da educação”, o que se traduz em escassez de dados sistematizados e inviabiliza a formulação de políticas públicas efetivas para salvaguardar estes docentes. Ainda em

¹⁰ Texto original: [...] because my life was about making other people feel less uncomfortable around me. (Rose *In Wood*, 2022, p. 63)

conformidade com essa conclusão, quando indagados sobre possíveis experiências, nas escolas, com práticas (formalizadas ou simbólicas) de apoio a integrantes neurodiversos nas equipes, todas as respostas foram negativas. Tais informações abrem margem para assegurar que, para alcançar uma melhor perspectiva inclusiva, não se pode contar singularmente com as intenções e os juízos de valor dos profissionais que gerem as unidades escolares onde este grupo politicamente marginalizado de atua, mas apontam para a necessidade de políticas públicas que pensem neste grupo de indivíduos e na sua atuação profissional nos espaços escolares.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou investigar a relação entre a neurodivergência e a atuação profissional de professores neurodivergentes no espaço escolar. Os resultados permitiram considerar que há diferenciações claras entre a experiência docente de indivíduos neurodivergentes daqueles que são neurotípicos, bem como nas interpretações sobre o espaço escolar e as relações com os agentes destes espaços (estudantes, colegas e gestores).

No que concerne a singularidade das experiências vividas, o diagnóstico tardio deu para esses professores a compreensão dos seus modos de ser e de como se esforçaram durante suas trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais para se adequar às demandas sociais; em relação aos impactos da neurodivergência na atuação profissional desses docentes, tem-se que os professores neurodivergentes são mais suscetíveis a situações de estresse psicossensorial aos diversos estímulos e interações que compõem os processos de ensino e aprendizagem formal da Educação Básica; as relações desses professores com os demais agentes dos espaços escolares ainda são perpassadas por situações de estigma, incompreensão ou capacitismo.

Tornou-se claro, como inicialmente defendido, que a insuficiência de registros de precedentes, pesquisas acadêmicas e respaldo legal reforça a invisibilidade social deste grupo de trabalhadores da educação e dificulta a inclusão plena e a dignificação de sua atuação profissional. Pesquisas quantitativas de interesse público, sobretudo as mais amplas, podem ser uma forma de melhor atingir e contabilizar as necessidades específicas de trabalhadores neurodivergentes, como aqueles aqui investigados. Um maior aprofundamento da temática aqui abordada por meio de pesquisas qualitativas relativas à atuação de professores neurodivergentes pode ser o foco no impacto de suas especificidades no seu fazer docente. Ambas as proposições poderão indicar políticas

educacionais inclusivas não só para os estudantes, que já existem na realidade educacional brasileira, mas também para esse grupo específico de professores.

REFERÊNCIAS

ARMSTRONG, Thomas. The Myth of the Normal Brain: embracing neurodiversity. **AMA Journal of Ethics**. [S. L.], abr. 2015. Medicine And Society, p. 348-352. Disponível em: <https://www.mensafoundation.org/wp-content/uploads/1-ARMSTRONG-Myth-of-the-Normal-Brain.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEZERRA, J. R. da S. Desafios e estratégias para docentes autistas: análise das necessidades e oportunidades em ambientes educacionais inclusivos. **Revista OWL (OWL Journal) - REVISTA INTERDISCIPLINAR DE ENSINO E EDUCAÇÃO**, [S. L.], v. 3, n. 2, p. 436—447, 2025. DOI: 10.5281/zenodo.15597578. Disponível em: <https://www.revistaowl.com.br/index.php/owl/article/view/388>. Acesso em: 1 jul. 2025.

BLIACHERIS, M. W.; HERNANDEZ, A. R. C. O MOVIMENTO SOCIAL DA NEURODIVERSIDADE E A CONSCIÊNCIA POLÍTICA AUTISTA. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo , v. 24, e24081, 2024 . Disponível em <https://doi.org/10.5935/2175-1390.v24e24081>. acessos em 19 set. 2025. Epub 23-Ago-2024.

BOTELHO, Milena. **Professora autista é destaque no ensino para alunos com TEA em Palmas**. Prefeitura Municipal de Palmas, 2 abr. 2025. Disponível em: <https://www.palmas.to.gov.br/professora-autista-e-destaque-no-ensino-para-alunos-com-tea-em-palmas/> . Acesso em: 28 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18213cons.htm. Acesso em: 15 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 15 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação superior: sinopses estatísticas da educação superior por município**. Brasília: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior>. Acesso em 24 mai. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 5.499/2023**. Apresentado em 14 de novembro de 2023. Institui a Política Nacional de Proteção às Pessoas Neurodivergentes. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2359444&filenome=PL%205499/2023. Acesso em: 2 jun. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.774/2022**. Apresentado em 11 de novembro de 2022. Altera o Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943, que aprova a Consolidação das Leis do Trabalho, para dispor sobre a redução da jornada de trabalho de mães de menores com transtorno do espectro autista e síndrome de down. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=9211185&ts=1746733573544&disposition=inline>. Acesso em: 2 jun. 2025.

BRASIL. T A. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **IBGE divulga censo sobre pessoas com deficiência no Brasil**. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2025/maio/pela-primeira-vez-ibge-divulga-dados-sobre-pessoas-com-deficiencia-no-brasil>. Acesso em: 30 maio 2025.

CASTRO, Lorena Gomes Freitas de. **MAS VOCÊ NÃO TEM CARA DE AUTISTA::** relato autobiográfico, diagnóstico tardio e campo dêitico. 2023. 198 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/21515/2/LORENA_GOMES_FREITAS_CASTRO.pdf. Acesso em: 30 out. 2025.

DOYLE, Nancy. Neurodiversity at work: a biopsychosocial model and the impact on working adults. **Boletim Médico Britânico**, Londres, v. 135, n. 1, p. 108-125, sep. 2020. Disponível em: <https://academic.oup.com/bmb/article/135/1/108/5913187>. Acesso em: 28 mai. 2025.

CANAL autismo. **Professores autistas buscam redução na carga horária de trabalho**. Canal Autismo, 15 out. 2023. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/noticia/professores-autistas-buscam-reducao-na-carga-horaria-de-trabalho/>. Acesso em: 28 mai. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 14, n. 1, p. 67-77, fev. 2009. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-81232009000100012>. Acesso em: 9 junho 2025.

PINHO, Alexandre de Paula. **Inclusão de pessoas neurodivergentes no mercado de trabalho e o papel da ergonomia nessa inclusão**. 2023. 34 f. TCC (Graduação) - Curso de Engenharia de Produção, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2023. Disponível em: <http://www.monografias.ufop.br/handle/35400000/6697>. Acesso em: 1 maio 2025.

SINGER, Judy. **NeuroDiversity: the birth of an idea**. 2. ed. [S. L.]: Kindle, 2017. 112 p.