

VIVÊNCIAS NEUROATÍPICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES A PARTIR DE UM RELATÓRIO DE ESTÁGIO

ALANA RIBEIRO NEVES¹; PATRÍCIA PEREIRA CAVA²

¹ Universidade Federal de Pelotas – aalanaribeironvs@gmail.com

² Universidade Federal de Pelotas – patriciapereiracava@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

No decorrer dos meus estágios de observação em docência e prática docente, ambos desenvolvidos na E.M.E.F. Luciana de Araújo, no centro de Pelotas, vivenciei diversas situações que me levaram a refletir sobre como a formação docente e as instituições escolares configuram condições para atuação autônoma e plena de futuros professores neuroatípicos – classe da qual faço parte. A rotina da sala de aula, o contato com colegas e a falta de esclarecimento sobre as exigências do cotidiano escolar tornaram evidentes lacunas que vão além de saberes didáticos: tratam-se de protocolos institucionais, de formação continuada e, sobretudo, de uma cultura de escuta e adaptação que muitas vezes não está presente nas escolas, bem como na sociedade. Essas experiências de campo direcionaram este trabalho a um tema que considero urgente: os desafios enfrentados por professores autistas ao longo da formação docente.

Na ampla literatura sobre a oferta educacional para pessoas autistas, uma voz permanece em silêncio: não parece haver pesquisas sobre a perspectiva de professores que são autistas. Este artigo apresenta o estudo de caso de um professor em formação autista na Inglaterra, durante seu ano de Formação Inicial de Professores (ITE). Assim, busca articular a voz de um professor em formação autista e sua compreensão sobre como seu autismo pode impactar seu ensino tanto de alunos autistas quanto neurotípicos (LAWRENCE, 2019, p. 50, tradução nossa).

Quando a universidade envia um futuro professor autista para um estágio sem diálogo prévio com a escola ou sem combinar adaptações mínimas, o risco de fracasso ou de desistência aumenta. Durante meu estágio de docência, me vi submetida a várias situações agravantes, que, em momentos, me levaram a estado de crise, como falta de clareza na instrução para realização de procedimentos padrão dentro da escola, aglomerações em momentos de celebração no pátio, combinações prévias como redução de permanência em ambientes de grande aglomeração ou solicitação de maior especificidade e clareza em instruções – que tive liberdade para solicitar da coordenação da escola, no decorrer do estágio – teriam significado impacto imensamente positivo no transcorrer das minhas duas primeiras semanas de estágio, onde tive a maior dificuldade.

MORIN (2002, p. 52), afirma que é papel da escola, como espaço de formação, promover o diálogo, articulando as diferenças – nunca ignorando-as; ainda, aponta que a falta de comunicação resulta na incapacidade de compreender o outro: “na realidade essas duas verdades têm que ser articuladas, nós temos os elementos genéticos da nossa diversidade e, é claro, os elementos culturais da nossa identidade”. Nesse contexto, a citação de MORIN evidencia que as dificuldades enfrentadas por docentes atípicos não são apenas incidentes práticos,

mas sintomas de um sistema formativo que fragmenta o conhecimento e naturaliza padrões de interação normativos. Assim, torna-se claro que promover inclusão exige mudanças estruturais — curriculares, avaliativas e institucionais — que favoreçam escutas sensíveis, adaptações pedagógicas e uma cultura escolar que valorize a diversidade cognitiva como recurso educativo, e não como desvio a ser corrigido.

Ainda, penso que a escassez de modelos e referências de docentes autistas em posições acadêmicas reforça a sensação de isolamento e dificulta a construção de trajetórias de carreira seguras. Uma formação que não inclui discussões sistemáticas sobre neurodivergências, pouco problematiza normas de interação e não valoriza diferentes estilos cognitivos tende a reproduzir exclusões. Na prática, essa lacuna se reflete em poucas oportunidades de pertencimento e em menor reconhecimento das contribuições singulares que professores autistas podem trazer para o processo educativo.

2. ATIVIDADES REALIZADAS

Em abril deste ano, após a conclusão do estágio de observação em docência desenvolvido nas disciplinas de TTP VIII e PE VIII no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas, fui convocada à uma reunião de orientação, para discutir a situação do meu estágio. Na mesma, me foi passado por minha orientadora que, em razão de imprevistos na escola, eu não poderia realizar meu estágio de prática docente na mesma turma onde desenvolvi meu estágio de observação; diante disso, me foi exposta a possibilidade de seguir o estágio em outra turma, na mesma escola, para não perder o semestre – sobre o que minha orientadora explicou que, em razão da troca de turma, seria necessário fazer revisões em meu projeto de docência.

A mudança inesperada me levou a um estado de desregulação, causando disfunção executiva que persistiu por um período de três dias após a reunião. Ansiosa por ter de iniciar o estágio em uma turma nova, sem conhecer sua rotina ou suas particularidades, questionei minha orientadora sobre a possibilidade de ter algum contato com a turma antes de ingressar oficialmente como professora estagiária. No dia 5 de maio, compareci à E.M.E.F. Luciana de Araújo para uma reunião com a professora titular da nova turma; mediante diálogo com a titular e a coordenação da escola, foi acordado que eu faria observações na turma pelas duas semanas seguintes, iniciando o estágio uma semana após a data prevista, no dia 19 de maio.

Durante o período de observação, acompanhei a aplicação dos trabalhos avaliativos na turma e, em momentos pontuais, pude ajudar no desenvolvimento de algumas atividades propostas – senti que esses momentos de contato mais direto com a turma foram positivos, ajudando a turma a me enxergar no lugar de professora e, também, acalmando parte da minha ansiedade sobre ter que assumir uma turma totalmente nova. Na segunda-feira, dia 19 de maio, iniciei como professora estagiária na turma A4A da E.M.E.F. Luciana de Araújo. Ao longo da primeira semana de estágio, vivenciei uma série de situações que me levaram a momentos de sobrecarga sensorial e disfunção executiva diversas vezes; enfrentar o constante excesso de estímulos na sala de aula foi um desafio maior do que eu havia antecipado – houve momentos em que, devido ao barulho e constante movimento em sala, fiquei averbal e precisei sinalizar para que a titular assumisse

a sala. Diante da sobrecarga constante, em momentos, questionei se teria condições neuropsicológicas para seguir carreira na docência.

Ruídos, incluindo a incapacidade de filtrar sons de fundo, luzes fortes, movimento constante e aglomerações surgiram como questões particularmente difíceis, levando à 'sobrecarga sensorial', à exaustão ou a ficar 'acabado' após o dia escolar, chegando até a provocar crises. Um assistente de sala reclamou que 'as luzes estão sempre muito fortes, os sinais tocam por tempo excessivo', enquanto outro carregava protetores auriculares no trabalho. Para outro assistente, 'as áreas e corredores movimentados da escola podem ser realmente difíceis', uma circunstância que é cansativa e dificulta 'continuar' (WOOD; HAPPÉ, 2023, p. 59, tradução nossa).

Em uma reunião de orientação coletiva, relatei as dificuldades que senti em relação à turma e à dinâmica da sala à minha orientadora e minhas colegas. Minha orientadora sugeriu que levasse essas dificuldades à coordenação da escola, expondo minhas limitações e pedindo suporte; e que, sempre que possível, abordasse minhas limitações com a turma, incentivando o diálogo e pedindo sua colaboração. Retornando à escola na segunda-feira seguinte, dia 26, após período de afastamento devido à suspeita de influenza, conversei com a vice-diretora da escola sobre as dificuldades que senti, na primeira semana, em relação à turma e expus minha intenção de conversar com a turma abertamente sobre minhas limitações e pedir-lhes maior colaboração – ao que ela se mostrou favorável.

Nas semanas seguintes, percebi considerável melhora na transcorrência das aulas; a implementação de jogos na rotina diária da turma – estratégia sugerida por uma colega, em reunião de orientação – otimizou a colaboração entre os alunos e o rendimento geral no desenvolvimento das atividades propostas. Para além disso, contar com o suporte de outra professora autista, com quem tive contato em minha segunda semana de estágio, foi um grande amparo nesse processo – compartilhar dúvidas e inseguranças que não tinha certeza que outras professoras e colegas compreenderiam; trocar experiências e, em diversos momentos de sobrecarga, pude contar com ela.

Esse suporte proporcionou um espaço essencial para regulação em momentos de sobrecarga: poder contar com sua presença em momentos críticos reduziu a intensidade das crises, permitindo que eu mantivesse a calma e desse continuidade às aulas. Conversando sobre como cada uma processava estímulos e exigências acadêmicas, construíamos, juntas, estratégias para superar obstáculos em comum. Essas trocas foram especialmente significativas para ampliar minha reflexão sobre a importância de repensar o currículo da formação docente. A presença de professores autistas no espaço acadêmico não apenas garante a pluralidade de perspectivas na educação, mas também serve como referência para futuros docentes neurodivergentes, que passam a se enxergar representados, aprendendo a valorizar e respeitar diferentes formas de ser e ensinar.

Greg planeja revelar seu autismo quando trabalhar como professor, pois acredita que isso lhe permitirá atuar como exemplo para alunos autistas. ... Greg deixa claro que sente que um dos maiores desafios para atender às necessidades do autismo, tanto na formação docente quanto nas escolas, é a questão do tempo. Ele está ciente das exigências de conteúdo do curso de pós-graduação em educação (PGE) e da falta de tempo disponível para se dedicar a temas específicos como o autismo" (LAWRENCE, 2019, p. 55-6, tradução nossa)

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir meu estágio e, sobretudo, escrever sobre minha trajetória de formação enquanto docente e autista foi um exercício de reflexão profunda. Ao longo dessa jornada, enfrentei desafios que não se limitam apenas ao ato de ensinar, mas que estão intrinsecamente ligados às estruturas acadêmicas e institucionais que, muitas vezes, não consideram as necessidades de pessoas neurodivergentes.

Na construção deste artigo, encontrei grande dificuldade na busca por material que dialogasse com o tema proposto – ao buscar por palavras-chave como “autismo e docência” ou “formação docente e autismo”, me deparei com inúmeras produções acadêmicas acerca da importância de preparar futuros docentes para os desafios de educar alunos atípicos, mas pouco encontrei sobre os desafios enfrentados por professores autistas em seus processos de formação.

A escassez de produções acadêmicas que investiguem as dificuldades enfrentadas por professores autistas ao longo da formação docente é mais do que uma lacuna bibliográfica: é um grave sintoma das falhas estruturais do próprio processo formativo. Quando espaços de formação negligenciam as experiências de docentes neurodivergentes, confirma-se uma invisibilização institucional das vivências de pessoas neuroatípicas. Essa ausência denuncia não só desinteresse acadêmico, mas também uma formação docente alicerçada em pressupostos normativos que desconsideram a diversidade neurológica — situação que exige pesquisa intencional, revisão curricular e medidas institucionais para transformar a formação em espaço efetivamente inclusivo.

Ao refletir sobre essas vivências, percebo o quanto é urgente repensar o currículo e a organização da formação docente para que mais pessoas autistas não apenas ingressem, mas tenham condições de permanência e êxito na profissão. Uma formação inclusiva não se limita a preparar professores para lidar com a diversidade na sala de aula; ela precisa, também, garantir que essa diversidade esteja presente entre os próprios docentes.

Encerro este estágio com a certeza de que a minha presença no curso, assim como a de outros futuros professores autistas, carrega um papel simbólico e prático: nossa presença é barulho que aponta para mudanças estruturais urgentemente necessárias, para que possamos não apenas resistir, mas triunfar no espaço acadêmico e profissional.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5. ed. São Paulo, Brasília: Cortez/UNESCO, 2002.

LAWRENCE, C. “I can be a role model for autistic pupils”: investigating the voice of the autistic teacher. **Teacher Education Advancement Network Journal** (TEAN Journal), v. 11, n. 2, p. 50–58, 2019.

WOOD, R; HAPPÉ, F. What are the views and experiences of autistic teachers? Findings from an online survey in the UK. **Disability & Society**, v. 38, n. 1, p. 47–72, 2023.