

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

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

Priscila Ferreira Beni, Daniela Duarte da Silva Bagatini, Dante Augusto de Couto Barone, Denise Andrade Cardoso, Fabiana Baptista Maurer Gomes, Liz Amaral, Maura Corcini Lopes, Renato Schneider Rivero Jover

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.12091>

Submetido em: 2025-05-27

Postado em: 2025-05-29 (versão 1)
(AAAA-MM-DD)

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

PRISCILA FERREIRA BENI¹

<https://orcid.org/0000-0003-1890-9899>

priscila.beni.phd@gmail.com

DANIELA DUARTE DA SILVA BAGATINI²

<https://orcid.org/0000-0001-8548-5841>

danielabagatini@gmail.com

DANTE AUGUSTO DE COUTO BARONE¹

<https://orcid.org/0000-0002-5133-0144>

dante.barone@gmail.com

DENISE ANDRADE CARDOSO³

<https://orcid.org/0009-0004-6350-7383>

denise123trabalho@hotmail.com

FABIANA BAPTISTA MAURER GOMES²

<https://orcid.org/0000-0003-3333-0703>

fabibmg@gmail.com

LIZ AMARAL³

<https://orcid.org/0009-0004-9628-0162>

contato@lizamaralto.com.br

MAURA CORCINI LOPES⁴

<https://orcid.org/0000-0002-2419-9208>

maura@unisinis.br

RENATO SCHNEIDER RIVERO JOVER¹

<https://orcid.org/0000-0002-7748-9559>

renatoriverojover@gmail.com

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, Brasil

² Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul, RS, Brasil

³ Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA, Brasil

⁴ Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Porto Alegre, RS, Brasil

RESUMO: Este artigo propõe diretrizes e boas práticas de inclusão voltadas à neurodiversidade no ensino superior e no mercado de trabalho e um modelo orientador para o reconhecimento de traços neurodivergentes não evidentes, apoio e suporte de estudantes e profissionais neurodivergentes. O objetivo é contribuir para a construção de ambientes educacionais e profissionais mais inclusivos, equitativos e responsivos às singularidades de estudantes e trabalhadores neurodivergentes. A metodologia adotada baseou-se em revisão bibliográfica sobre neurodiversidade, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), com foco nos desafios enfrentados por adultos com estas neurodivergências no acesso e permanência no ensino superior e na transição para o trabalho. O processo de construção dos guias e do modelo foi participativo, envolvendo a colaboração ativa de pessoas neurodivergentes, em conformidade com o princípio “Nada sobre nós sem nós”. Os resultados destacam lacunas nas políticas públicas e institucionais, especialmente quanto à invisibilidade de adultos com TEA nível 1 e TDAH, cujos traços são frequentemente mascarados, e apontam a urgência de estratégias que reconheçam e acolham essas expressões menos visíveis. Conclui-se que a adoção de práticas fundamentadas na valorização da neurodiversidade pode reduzir desigualdades estruturais, ampliar a participação de grupos historicamente marginalizados e promover ambientes mais saudáveis e produtivos. A proposta deste estudo está alinhada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, em especial os ODS 4 (educação de qualidade), 8 (trabalho decente) e 10 (redução das desigualdades).

Palavras-chave: neurodiversidade, neurodivergencia, TEA e TDAH, inclusão, ensino superior e ambiente de trabalho.

NEURODIVERSITY AND SUBTLE NEURODIVERGENT TRAITS: GUIDELINES, INSTITUTIONAL GOOD PRACTICES, AND A MODEL FOR INCLUSION IN HIGHER EDUCATION AND THE WORKPLACE

ABSTRACT: This article presents a set of inclusive guidelines and a conceptual model designed to foster neurodiversity-aware practices in higher education and the workplace. The goal is to support the recognition of subtle neurodivergent traits and to provide meaningful support for students and professionals whose neurological profiles do not align with prevailing norms. The study is grounded in an interdisciplinary literature review on neurodiversity, Autism Spectrum Disorder (ASD), and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), with a focus on the systemic barriers faced by neurodivergent adults navigating academic and professional environments. Co-created with neurodivergent contributors, in alignment with the principle “Nothing about us without us,” the proposed tools address the gap between policy discourse and institutional practice, especially concerning individuals whose traits are frequently masked or misinterpreted. The findings emphasize the urgency of tailored, proactive inclusion strategies that acknowledge diverse cognitive and behavioral patterns beyond diagnostic labels. By centering neurodiversity as a valuable dimension of human variation, the model contributes to efforts aligned with the United Nations Sustainable Development Goals—particularly SDGs 4, 8, and 10—promoting equity, access, and dignity in education and employment.

Keywords: neurodiversity; neurodivergence; inclusive practices; ASD and ADHD; higher education; workplace.

NEURODIVERSIDAD Y RASGOS NEURODIVERGENTES NO EVIDENTES: GUÍAS DE BUENAS PRÁCTICAS INSTITUCIONALES Y UN MODELO PARA LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EN EL ÁMBITO LABORAL

RESUMEN: Este trabajo propone un conjunto de orientaciones prácticas y un modelo conceptual que busca fortalecer la inclusión de personas neurodivergentes en la educación superior y en el entorno laboral. La propuesta parte del reconocimiento de que muchos rasgos neurodivergentes, aunque impactantes en la vida cotidiana, suelen pasar desapercibidos o ser malinterpretados, lo que dificulta el acceso a apoyos adecuados. A través de una revisión bibliográfica interdisciplinaria sobre neurodiversidad, Trastorno del Espectro Autista (TEA) y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), el estudio explora las barreras estructurales que enfrentan adultos neurodivergentes en su trayectoria educativa y profesional. La elaboración de las directrices se realizó mediante un proceso participativo que contó con el aporte directo de personas neurodivergentes, en coherencia con el principio “Nada sobre nosotros sin nosotros”. Los resultados evidencian la necesidad de enfoques institucionales más sensibles y personalizados, capaces de identificar y acompañar expresiones menos visibles de la neurodivergencia. Al asumir la neurodiversidad como una expresión legítima de la variabilidad humana, esta propuesta se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU, especialmente los ODS 4, 8 y 10, que promueven la equidad, la inclusión y el trabajo digno.

Palabras clave: neurodiversidad; neurodivergencia; prácticas inclusivas; TEA y TDAH; inclusión educación superior y laboral

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil e em diversos países tem resultado em uma população estudantil mais ampla e diversa (Calderon, 2018; AGENCIA GOV, 2025). No entanto, esse avanço não tem sido acompanhado, na mesma proporção, por políticas públicas eficazes de inclusão voltadas a conscientização da neurodiversidade, nem por estratégias que garantam sua permanência nas universidades ou sua transição para o mercado de trabalho (Calderon, 2018). A neurodiversidade, enquanto dimensão da diferença humana, ainda recebe pouca atenção na literatura pedagógica voltada ao ensino superior, apesar do aumento no número de estudantes neurodivergentes que ingressam nas universidades e tentam acessar o mundo do trabalho (Pino; Mortari, 2014; Bakker *et al.*, 2019).

O conceito de neurodiversidade, cunhado por Judy Singer em 1998, refere-se às variações naturais dos modos de funcionamento neurológico entre os seres humanos, que vai de encontro com a biodiversidade (Walker, 2014; Hamilton; Petty, 2023). Com o tempo, esse conceito evoluiu para um novo paradigma, que rejeita a lógica do modelo médico de patologia e defende a lógica do modelo biomédico, ou seja, que versa sobre o reconhecimento de formas distintas de perceber, sentir, interagir e aprender e trabalhar como legítimas. A neurodivergência, nesse contexto, designa pessoas cujos padrões neurológicos se afastam da norma estatística e que, por isso, enfrentam barreiras significativas nos contextos educacionais e profissionais (Walker, 2014).

Apesar de alguns avanços legislativos, como o reconhecimento do Transtorno do Espectro Autista (TEA) como deficiência psicossocial pela lei 12.764/2012, persistem desafios relacionados à invisibilidade e ao despreparo institucional. Adultos com TEA de nível 1 de suporte e aqueles com TDAH, por exemplo, continuam desconsiderados por políticas públicas e institucionais, em parte devido a critérios diagnósticos ainda centrados em perfis infantis e altamente visíveis (Goldschmied *et al.*, 2017, 2025; Sher; Gibson, 2023). Soma-se a isso o fenômeno da camuflagem social e mascaramento, bem como a falta de estratégias específicas de acolhimento, que contribuem para o esgotamento psíquico e o colapso funcional de adultos neurodivergentes (Camm-Crosbie *et al.*, 2019; Pearson; Rose, 2021).

Diante de tal cenário o objetivo deste estudo é propor guias de boas práticas de inclusão voltadas a neurodiversidade no ensino superior e no ambiente de trabalho, bem como um modelo orientador de reconhecimento, apoio e suporte fundamentado na identificação e acolhimento de traços neurodivergentes não evidentes, com vistas a promover ambientes educacionais e profissionais mais inclusivos, equitativos e responsivos às singularidades dos estudantes e colaboradores neurodivergentes.

Os guias e o modelo apresentados neste artigo foram construídos com base na literatura sobre neurodiversidade, neurodivergência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), com foco no ensino superior e no ambiente de trabalho. Sua formulação contou com a colaboração ativa de estudantes e profissionais neurodivergentes, assegurando coerência com o princípio “Nada sobre nós sem nós”. Alinhado aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, especialmente os ODS 4, 8 e 10, o estudo contribui para a promoção de uma educação inclusiva e equitativa, trabalho digno e redução das desigualdades.

O PARADIGMA DA NEURODIVERSIDADE E NEURODIVERGENCIA

Na última década, o conceito de neurodiversidade tem se destacado como um dos mais discutidos no campo da diversidade, equidade e inclusão. Cunhado por Judy Singer em 1998, no livro intitulado *Neurodiversity*, o termo refere-se às variações neurológicas ou neurocognitivas naturalmente presentes entre os seres humanos (Walker, 2014). Surgiu como uma tentativa de nomear um movimento sociopolítico em expansão, voltado à valorização e à inclusão dessa diversidade natural. Esse movimento defende que pessoas cujas formas de pensar, sentir e interagir diferem da norma estatística tenham suas especificidades reconhecidas e respeitadas, especialmente em áreas que impactam diretamente sua qualidade de vida, como a educação, a saúde, o desenvolvimento econômico e o meio ambiente. Um exemplo emblemático dessa mobilização é a atuação da Autistic Self Advocacy Network (ASAN), cujo

lema "Nada sobre nós sem nós!" sintetiza o princípio de participação direta das pessoas autistas nas decisões que lhes dizem respeito.

Ao longo dos anos, o conceito de neurodiversidade evoluiu, incorporando elementos que extrapolam sua dimensão política para configurar um novo marco epistemológico: o paradigma da neurodiversidade (Walker, 2014). Em oposição ao paradigma da patologia, esse novo paradigma propõe que as diferenças no modo como indivíduos com transtornos do neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), percebem, aprendem e se relacionam com o mundo sejam compreendidas como variações cognitivas naturais, comparáveis à biodiversidade no meio ambiente (Hamilton; Petty, 2023). Essas formas de funcionamento neurológico representam condições significativamente distintas do que é considerado típico, muitas vezes impactando diretamente o desenvolvimento e o bem-estar dos indivíduos. Nesse contexto, emerge o termo *neurodivergência*, que opera no plano individual, descrevendo pessoas cujos padrões neurológicos atípicos, como os presentes no TEA e no TDAH, frequentemente dificultam a adaptação aos modelos normativos de vida e trabalho impostos pela sociedade (Walker, 2014).

A introdução do termo neurodivergente tem contribuído para transformações no campo legislativo (Jaarsma; Welin, 2012). A classificação de determinadas condições como deficiências invisíveis, especialmente no caso do TEA, abriu caminhos legais e sociais para o reconhecimento de direitos, suporte institucional e programas de inclusão (Jaarsma; Welin, 2012). Essa conceitualização tornou possível o avanço de políticas públicas voltadas à aceitação e à promoção da dignidade humana, deslocando o foco do tratamento para a convivência, ou seja, da invisibilidade para o pertencimento (Jaarsma; Welin, 2012). No entanto, apesar desses avanços, persistem desafios específicos relacionados à percepção de certas deficiências menos visíveis, como é o caso do autismo de nível de suporte um.

O AUTISMO INVISÍVEL E O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO DESACREDITADO

Entre os tipos de neurodivergências consideradas deficiências psicossociais está o TEA, uma condição do neurodesenvolvimento que afeta a forma como o indivíduo percebe, interpreta e interage com o mundo à sua volta. No campo clínico, ele é descrito no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V-TR (2022) como uma condição caracterizada por desafios persistentes na comunicação e na interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. No DSM-V-TR mais atual, os critérios diagnósticos para o TEA são organizados em três categorias principais: (A) déficits persistentes na comunicação e interação social; (B) padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades; e (C) manifestação desde o período do desenvolvimento, com prejuízos clinicamente significativos no funcionamento social, acadêmico, ocupacional ou de outras áreas importantes. O diagnóstico requer a presença simultânea de traços que envolvam esses critérios. Ainda que ao longo dos anos os manuais diagnósticos tenham avançado em abrangência, esses critérios seguem refletindo uma visão centrada na infância, e mais especificamente, no perfil de casos descritos por Leo Kanner em 1943, que se tratava de meninos que, em sua maioria, apresentavam quadros severos, ou seja, casos altamente visíveis aos olhos clínicos.

O DSM-V-TR classifica o TEA em três graus de suporte. Os dois primeiros, retratam quadros que se alinham diretamente com o tipo de autismo infantil descrito por Kanner (1943), que inclusive participou da incorporação do autismo no DSM III em 1980. Em ambos os casos, são os perfis mais facilmente reconhecíveis que, historicamente, deram forma à concepção tradicional do autismo clínico. Não obstante, o nível 1 de suporte é o que carrega as contradições mais profundas do diagnóstico contemporâneo (Sher; Gibson, 2023).

Com a incorporação da chamada Síndrome de Asperger ao espectro autista no DSM-V em 2013, esperava-se uma ampliação no entendimento das manifestações do autismo em indivíduos com linguagem preservada e inteligência média ou alta. No entanto, nem mesmo traços positivos (considerados atualmente como “forças do autismo”), descritos por Hans Asperger (1944) foram incorporados de forma explícita e integral ao DSM. O mesmo ocorreu com os de Grunya Sukhareva, atualmente reconhecida como a verdadeira pioneira no estudo do autismo, que já em 1926 e 1927 havia descrito com precisão impressionante um perfil clínico compatível com o autismo em crianças com alta inteligência, sensibilidade

emocional e dificuldades de adaptação social, seguem ignorados pelos critérios diagnósticos adotados no Ocidente (Goldschmied, Zumpalov; Holyoake, 2017, 2025). Como resultado, o perfil de adultos autistas com funcionamento verbal fluente e com QI igual ou maior que a média da população geral, segue desconsiderado pelos critérios oficiais, mesmo que eles representem hoje a maior e crescente parcela dos diagnósticos em idade adulta (Sher; Gibson, 2023).

Lamentavelmente, muitos adultos autistas, somente são diagnosticados após anos de sofrimento acumulado, geralmente em contextos de ruptura emocional ou esgotamento físico e mental (Camm-Crosbie, *et al.*, 2019). Comorbidades como TDAH, ansiedade generalizada, depressão, distúrbios do sono e *burnout* costumam preceder o diagnóstico de TEA e, paradoxalmente, também o dificultam, pois mascaram os traços autísticos, confundem os profissionais da área da saúde e empurram esses pacientes para uma série de rótulos fragmentados que não dão conta de suas experiências (Kentrou, 2024). É nesse ponto que emergem os chamados adultos da "geração perdida", frequentemente descritos na literatura como pacientes de difícil manejo clínico, não porque sejam resistentes ao tratamento, mas porque já chegam aos consultórios em estado avançado de disfunção, após anos camuflando seus traços, adaptando-se além do limite e ignorando sinais de sofrimento interno em nome da sobrevivência social (Camm-Crosbie, *et al.*, 2019).

Depois de um ou mais episódios de *burnout*, crises de pânico e estados prolongados de estresse, milhares de autistas adultos entram em colapso funcional (Camm-Crosbie, *et al.*, 2019; Lewis; Stevens, 2023). O *burnout* causa um declínio cognitivo e perda de memória e uma regressão de habilidades previamente construídas durante os anos, como estratégias de adaptação aos ambientes, tolerância a estímulos sensoriais, a capacidade de manter rotinas básicas, sofrimento físico manifestado por crises que ansiedade, pânico, stress crônico e fadiga (Mantzas *et al.*, 2024). Como resultado há um afastamento de vínculos sociais e início de espirais depressivas profundas os deixa totalmente disfuncionais, ou seja, sem condições físicas e mentais de estudar, trabalhar ou se relacionar (Camm-Crosbie, *et al.*, 2019; Mantzas *et al.*, 2024).

A sobrecarga de anos de esforço para parecer “normal”, ou pelo menos, “aceitável” camuflando e mascarando os traços autísticos cobra um preço que é pago com sofrimento psíquico agudo, isolamento e ideação e intenção suicida (Cassady *et al.*, 2018; 2022). O alerta para essa realidade dolorosa tem impulsionado uma série de estudos dedicados a compreender os fatores que colocam pessoas autistas em risco extremo de vida: seis em cada dez autistas pensam em se suicidar e três em cada dez tentam suicídio (Cassady *et al.*, 2018; 2022). Considerando esse cenário, torna-se evidente porque o TEA, inclusive de grau de suporte 1, é considerado uma deficiência psicossocial.

Entre as neurodivergências mais associadas ao TEA e que não são reconhecidas como deficiência psicossocial no Brasil, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ocupa um lugar de destaque, tanto pela prevalência quanto pelo impacto. Embora seja uma das comorbidades mais frequentemente associadas ao autismo, sua manifestação, ainda é cercada por mitos, estigmas e desinformação, o que contribui para atrasos no diagnóstico, intervenções ineficazes e exclusão social (Sousa, 2023; Kentrou, 2024).

Segundo o DSM-V-TR (2022), o TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento ou no desenvolvimento do indivíduo. Os principais critérios de desatenção, destacam-se: dificuldade em manter o foco em tarefas, cometer erros por descuido, parecer não escutar quando falado diretamente, evitar atividades que exigem esforço mental prolongado, entre outros. Já os critérios de hiperatividade e impulsividade incluem comportamentos como inquietação motora, dificuldade de permanecer sentado, falar excessivamente, interromper os outros, entre outros comportamentos de ação rápida e pouco reflexiva (DSM-V-TR, 2022).

Atualmente, TDAH é o transtorno do neurodesenvolvimento mais diagnosticado do mundo e o que recebeu mais atenção na revisão do DSM-V-TR (Abdelnour; Jansen; Gold, 2022). Apesar de sua alta prevalência e reconhecimento clínico internacional, ele continua sendo uma das neurodivergências mais desacreditadas socialmente (Mueller *et al.*, 2012). Frequentemente tratado como “preguiça” ou “falta

de esforço” o diagnóstico ainda é alvo de desconfiança, sobretudo em adultos (Mueller *et al.*, 2012). A Figura I apresenta de forma didática a conceitualização do TEA e do TDAH.

Figura I: Conceitualização do TEA e TDAH



Fonte: os autores deste estudo (2025)

TEA E TDHA NO ÂMBITO DO ENSINO SUPERIOR E MERCADO DE TRABALHO

O acesso e a permanência de pessoas neurodivergentes no ensino superior ainda enfrentam inúmeros desafios estruturais, pedagógicos e sociais (Hamilton; Petty, 2023). Embora pesquisas indiquem que estudantes neurodivergentes, como aqueles autistas ou com TDAH, possam apresentar bom desempenho acadêmico quando recebem suporte adequado a realidade é marcada por altas taxas de evasão universitária (Van Hees *et al.*, 2015; Fabri; Andrews, 2016; Ghisi *et al.*, 2016; Griffiths *et al.*, 2019). A obtenção de um retrato claro sobre os desfechos acadêmicos dessa população é dificultada pelo fenômeno da camuflagem social, isto é, tentam esconder seus comportamentos típicos ou imitar padrões neurotípicos, o que frequentemente resulta em exaustão, perda de identidade e sofrimento psíquico significativo (Pearson; Rose, 2021) ou a escolha dos estudantes de não divulgarem sua condição (McLeod *et al.*, 2019; Clouder *et al.*, 2020).

Inúmeros fatores contextuais sustentam a fragilidade da inclusão de alunos neurodivergentes. Entre os principais obstáculos estão o currículo oculto, isto é, expectativas institucionais implícitas e não ensinadas sobre como os estudantes devem agir, estudar e se relacionar, que tende a excluir grupos minorizados, bem como experiências educacionais negativas anteriores, que podem contribuir para um autoconceito fragilizado e baixa autoestima acadêmica (Lithari, 2019; Mesa; Hamilton, 2022; Sulaimani; Gut, 2019; Hamilton; Petty, 2023). Os formatos avaliativos também representam barreiras desproporcionais, como no caso da predominância de avaliações escritas, que penalizam estudantes autistas e com TDAH, que enfrentam maior dificuldade de gerenciar o tempo, organizar os estudos de forma autônoma e lidar com críticas (Bedrossian, 2021). Estudantes autistas, podem enfrentar dificuldades ainda maiores para se sentir pertencentes à comunidade universitária, seja pela sobrecarga de interações sociais, seja pela dificuldade em estabelecer conexões com os colegas, o que pode gerar isolamento ou *bullying* (Bauminger *et al.*, 2003; Gurbuz *et al.*, 2019).

No caso específico do TDAH, o impacto sobre a permanência e o desempenho acadêmico é ainda mais pronunciado. Dados apontam que estudantes com TDAH estão entre os que apresentam maior risco de evasão, motivada por dificuldades em manter a atenção sustentada, organizar tarefas, regular as emoções e lidar com ambientes sensorialmente adversos. Em resposta a essa realidade, a Lei nº 14.254/2021, atualizada em abril de 2023, estabeleceu que instituições públicas e privadas de ensino superior devem oferecer condições específicas de apoio a educandos com transtornos de aprendizagem e desenvolvimento, incluindo o TDAH (Brasil, 2023). No entanto, a aplicação dessa lei ainda é incipiente e

pouco divulgada, o que contribui para o apagamento institucional das necessidades reais desses estudantes e a ausência de políticas educacionais inclusivas com efetividade prática.

Quando o foco se desloca para o mercado de trabalho, os desafios enfrentados por pessoas neurodivergentes não apenas persistem, mas frequentemente se intensificam. Embora o número de diagnósticos de autismo tenha aumentado nos últimos anos, o Brasil ainda carece de dados precisos sobre a quantidade de adultos autistas na população, o que dificulta significativamente o planejamento e a implementação de políticas públicas voltadas à sua inclusão profissional. Soma-se a isso a ausência de iniciativas governamentais estruturadas para capacitar empresas na criação de ambientes inclusivos. A falta de programas específicos de formação, sensibilização e adaptação organizacional contribui para a manutenção de barreiras institucionais e culturais, tornando o cenário nacional compatível com a alarmante estatística global: cerca de 80% das pessoas autistas seguem fora do mercado formal de trabalho (National Autistic Society, 2021). O mesmo índice alarmante se aplica às pessoas com TDAH, que enfrentam dificuldades não apenas para ingressar, mas também para manter vínculos empregatícios estáveis. Entre os principais fatores estão ambientes profissionais marcados por rigidez excessiva, imprevisibilidade nas demandas e condições sensoriais adversas, que agravam o sofrimento e comprometem a permanência no trabalho (Helgesson *et al.*, 2021).

A falta de políticas institucionais de acolhimento e de adaptações razoáveis acentua a exclusão, pois esses espaços de trabalho, em geral, não reconhecem as necessidades específicas das pessoas neurodivergentes (Helgesson *et al.*, 2021). A ausência de suporte adequado favorece o agravamento do sofrimento mental, com consequências como ansiedade generalizada, estresse crônico, depressão e *burnout*. A invisibilidade da neurodivergência nos contextos profissionais não apenas compromete o bem-estar individual, mas impede que talentos e formas alternativas de contribuição sejam plenamente reconhecidos e valorizados (Helgesson *et al.*, 2021).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo configura-se como uma investigação de natureza teórica, cujo propósito principal é examinar os conceitos de neurodiversidade e neurodivergência, bem como refletir criticamente sobre os desafios e possibilidades de inclusão no ensino superior e no ambiente de trabalho. Como resultado dessa reflexão, propõe-se guias institucionais de boas práticas voltadas a neurodiversidade e um modelo orientador voltado ao apoio e suporte de adultos neurodivergentes em contextos acadêmicos e profissionais. A legitimidade desta abordagem teórica está ancorada na perspectiva defendida por Souza Filho e Struchiner (2021), que reconhecem o valor da elaboração de modelos teóricos na pesquisa educacional. Para os autores, esse tipo de construção se justifica quando o pesquisador, a partir de suas experiências e conhecimentos prévios, adapta, amplia ou reconstrói modelos existentes, em um processo contínuo de atualização conceitual. Trata-se, portanto, de um movimento reflexivo e dinâmico, capaz de aprofundar a compreensão do fenômeno estudado e gerar proposições com potencial de aplicação prática (Souza Filho; Struchiner, 2021).

A elaboração dos guias e do modelo proposto neste estudo foi enriquecida pelas experiências práticas dos autores neurodivergentes e neurotípicos envolvidos, todos pesquisadores atuantes no ensino superior, incluindo a gestão acadêmica da pós-graduação em Instituições de Ensino Superior (IES), e por profissionais vinculados a empresas públicas e privadas. Destaca-se, ainda, a participação ativa de coautores colaboradores neurodivergentes, entre os quais dois estudantes universitários e dois profissionais que atuam diretamente com pessoas neurodivergentes. Suas contribuições foram fundamentais para assegurar a pertinência, a sensibilidade prática e a aplicabilidade das orientações desenvolvidas.

A inclusão de coautores colaboradores neurodivergentes se alinha aos princípios do movimento internacional das deficiências cujo lema “Nada sobre nós sem nós” reivindica a participação direta das pessoas com deficiência e neurodivergências na formulação de saberes, políticas públicas e soluções que impactam suas vidas. Tal diretriz também vem sendo reafirmada por periódicos científicos de prestígio, que defendem não apenas a inclusão de pesquisadores neurodivergentes nas equipes, mas sua atuação efetiva, equitativa e colaborativa. Em consonância a esse compromisso ético e metodológico, este

trabalho adotou uma abordagem participativa, garantindo que as vozes e perspectivas neurodivergentes fossem incorporadas desde a concepção até o desenvolvimento final dos guias de boas práticas e do modelo de 7 elementos para reconhecimento, apoio e suporte. A construção dos guias fundamentou-se em referências consolidadas na literatura nacional e internacional, com o objetivo de promover acessibilidade e inclusão para pessoas neurodivergentes em contextos educacionais e profissionais. Foram contempladas tanto diretrizes para o ensino superior quanto orientações aplicáveis ao ambiente de trabalho, utilizando abordagens metodológicas distintas para cada eixo temático.

No eixo educacional, os guias foram desenvolvidos com base em materiais de referência consagrados, a Constituição Federal, Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e nos guias de boas práticas do projeto *Autism@Uni*, coordenado por Fabri *et al.* (2016). Esse último projeto, financiado pela União Europeia, visa apoiar estudantes autistas na transição do ensino médio para a universidade e, posteriormente, para o mundo do trabalho, constituindo-se como uma das principais iniciativas europeias no campo das tecnologias assistivas aplicadas ao ensino superior. Também foram incorporadas contribuições contemporâneas como as de Dwyer *et al.* (2022), que discute o paradigma da neurodiversidade e os processos de inclusão na pós-graduação.

A categorização das diretrizes voltadas ao ensino superior foi conduzida por meio da análise temática reflexiva proposta por Braun e Clarke (2006), seguindo seus seis passos metodológicos: familiarização com os dados, geração de códigos iniciais, busca por temas, revisão dos temas, definição e nomeação dos temas, e produção do relatório final. A codificação foi realizada de forma indutiva, para que os temas emergissem diretamente das experiências descritas pelos pesquisadores e coautores colaboradores e nos materiais de referência sem imposição de temas prévios. Essa abordagem possibilitou identificar padrões de sentido e práticas relevantes para a promoção da inclusão de estudantes neurodivergentes, garantindo que as diretrizes fossem sensíveis às vivências concretas e às necessidades específicas observadas no contexto educacional. O processo foi conduzido com base na reflexividade crítica, valorizando a construção coletiva do conhecimento e assegurando que os temas representassem com fidelidade as práticas, necessidades e recomendações observadas.

Já no eixo voltado ao ambiente de trabalho, a categorização foi teórico-dedutiva fundamentada em modelos práticos e normativos. Como estrutura principal, adotou-se a taxonomia proposta pelo *World Economic Forum* (WEF) (2024) sobre inclusão no local de trabalho, reconhecida internacionalmente por sua aplicabilidade em contextos organizacionais diversos. A essa estrutura, foram integradas diretrizes extraídas da Constituição Federal, Código Penal, Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e elementos do modelo conceitual desenvolvido por Khan *et al.* (2023), que fornece um referencial robusto para a gestão inclusiva da neurodiversidade. Nesse caso, o processo consistiu em mapear os princípios e recomendações das diferentes fontes (legais, teóricas e empíricas) e alocá-las em temas previamente estabelecidos pelo modelo do WEF.

O modelo de reconhecimento, apoio e suporte a estudantes e profissionais neurodivergentes aqui proposto amplia e aprofunda os guias de boas práticas pois foi fundamentado na identificação de traços neurodivergentes não evidentes. A escolha dessa abordagem partiu-se do princípio de que a inclusão não deve estar condicionada à apresentação de um laudo ou diagnóstico formal, nem à solicitação explícita de acomodações ou à existência de diretrizes institucionais previamente estabelecidas, assim, no lugar de uma abordagem centrada em sintomas clínicos ou protocolos padronizados, o modelo propõe uma observação sensível e uma atenção contínua às manifestações comportamentais, emocionais, físicas e cognitivas que emergem no perfil de pessoas neurodivergentes. A identificação e organização desses traços foram orientadas por uma análise temática reflexiva, conforme os seis passos metodológicos propostos por Braun e Clarke (2006), permitindo que os padrões emergissem a partir da combinação entre dados empíricos, experiências dos pesquisadores e coautores neurodivergentes e de uma revisão bibliográfica sobre traços de neurodivergências. Essa literatura inclui os trabalhos pioneiros de Grunya Sukhareva (1959), Hans Asperger (1944) e Leo Kanner (1943), além dos critérios diagnósticos contemporâneos estabelecidos pelo DSM-5-TR (APA, 2022) para o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e para o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). O Quadro I detalha as etapas metodológicas que fundamentaram essa construção.

Quadro I. Etapas metodológicas para construção dos modelos conceituais e guia de boas práticas

Etapa	Descrição
1. Levantamento conceitual	Revisão da literatura sobre neurodiversidade, neurodivergência no ensino superior e no mercado de trabalho, traços neurodivergentes, com foco na realidade de pessoas autistas e com TDAH nos contextos educacional e profissional.
2. Mapeamento dos traços neurodivergentes	Identificação, análise e categorização dos elementos que compõem os traços neurodivergentes, com base na revisão da literatura.
3. Construção dos guias de boas práticas de inclusão voltados a neurodiversidade	Identificação e análise de modelos teóricos na literatura e vivências dos pesquisadores e coautores colaboradores relacionados a inclusão para construção de boas práticas voltadas a neurodiversidade no ensino superior e no ambiente corporativo.
4. Construção do modelo de 7 elementos de traços neurodivergentes para o reconhecimento, apoio e suporte de estudantes e profissionais	Articulação dos achados do mapeamento e construção do modelo por meio de um processo cooperativo e colaborativo entre pesquisadores e os adultos neurodivergentes colaboradores para identificar como os traços podem ser manifestados na vida adulta no ambiente do ensino superior e de trabalho e como prover apoio e suporte nesses âmbitos.
5. Revisão e validação dos modelos	Revisão dos guias de diretrizes e boas práticas e do modelo de apoio e suporte feita por todos os pesquisadores e coautores colaboradores.

Fonte: os autores dessa pesquisa 2025

GUIAS DE BOAS PRÁTICAS DE INCLUSÃO VOLTADAS A NEURODIVERSIDADE

A revisão bibliográfica realizada neste estudo evidencia lacunas significativas na inclusão de pessoas neurodivergentes no ensino superior e no mercado de trabalho. Essas lacunas decorrem, em grande parte, do desconhecimento institucional sobre a complexidade que envolve os conceitos de neurodiversidade e neurodivergência, bem como da ausência, ou ineficácia, de políticas públicas capazes de reduzir e mitigar os efeitos desse desconhecimento. Com o objetivo de contribuir para o enfrentamento desse cenário, foram desenvolvidos guias de diretrizes e boas práticas que articulam fundamentos teóricos atualizados com vivências práticas de pesquisadores e profissionais neurodivergentes. Os guias mostrados a seguir apresentam caminhos para um planejamento estratégico que vise desenvolver ambientes educacionais e corporativos inclusivos. Os Quadros II e III a seguir apresentam diretrizes e boas práticas voltadas à promoção da inclusão de pessoas neurodivergentes no contexto do ensino superior. O Quadro II reúne orientações institucionais destinadas a gestores e equipes responsáveis por políticas de acessibilidade e diversidade em IES. Já o Quadro III contempla estratégias pedagógicas específicas para docentes, com foco na criação de ambientes de ensino mais acessíveis, responsivos e inclusivos. Por fim, o Quadro IV apresenta o guia de boas práticas de inclusão de profissionais neurodivergentes.

Quadro II: Guia institucional de boas práticas de inclusão para gestores e equipes administrativas de IES para o apoio e suporte de estudantes neurodivergentes

Tema	Boas práticas recomendadas para gestores e equipes administrativas
Governança e cultura institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a neurodiversidade como tema de DEI (Diversidade Equidade e Inclusão) seguindo as normas do artigo 27 da LBI. - Incluir representatividade neurodivergente nos planos institucionais. - Coletar dados sobre presença e desafios enfrentados por pessoas neurodivergentes. - Desenvolver com transparência planos estratégicos e executivos que implementem melhorias a curto, médio e longo prazo baseados nos dados coletados. - Apresentar os resultados das ações de promoção a neurodiversidade. - Assegurar prioridade institucional equivalente às demais deficiências.
Formação e capacitação institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Oferecer treinamentos regulares sobre neurodiversidade para toda a comunidade acadêmica, conforme o artigo 28 do inciso XI da LBI. - Desenvolver programas de capacitação para os docentes aprenderem estratégias para trabalhar, com profissionalismo e humanismo, em momentos contingenciais como crises de ansiedade, <i>burnout</i> e sensorial - Convidar organizações especializadas externas para trabalhar em conjunto com funcionários neurodivergentes no desenvolvimento e execução de treinamentos.

	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e utilizar fontes consistentes de expertise sobre autismo para formulação de políticas.
Transição e permanência de estudantes neurodivergentes	<ul style="list-style-type: none"> - Promover entrada antecipada e visita guiada ao campus. - Criar grupos de apoio para calouros. - Criar programas de mentoria, incluindo estudantes neurodivergentes como mentores. - Oferecer programas de transição (ex: da escola para o ensino superior e entre os semestres), seguindo as normas do artigo 27 da LBI. - Criar sistemas de chamada e avaliação flexíveis.
Apoio psicossocial e saúde mental	<ul style="list-style-type: none"> - Oferecer apoio contínuo, não só emergencial. - Criar grupos de apoio focal para neurodivergentes liderados por profissional capacitados ou especializados em neurodiversidade. - Contratar profissionais multidisciplinares com experiência em neurodivergências.
Acomodações acadêmicas	<ul style="list-style-type: none"> - Centralizar a coordenação das acomodações em um único ponto institucional. - Garantir que solicitações sejam rápidas, com pouca burocracia e prazo de resposta pré-definidos. - Aceitar avaliações feitas por profissionais de outras áreas, além da medicina.
Ambiente físico e sensorial	<ul style="list-style-type: none"> - Criar espaços silenciosos, com iluminação ajustável e acústica adequada, conforme as normas do artigo 3 inciso I, IV da LBI e artigo 9 inciso I LBI - Criar espaços de despressurização voltados a autoregulação. - Usar <i>checklists</i> de acessibilidade ambiental. - Prever e respeitar a reserva de assentos e áreas reservadas para estudantes com hipersensibilidade.
Comunicação e divulgação	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilizar e garantir acesso a diversos canais de comunicação acessíveis (e-mail, videochamada, agendamento online). - Informar com antecedência sobre mudanças de horários e locais. - Disponibilizar mapas com fotos e direções dos campi e departamentos.
Participação e representatividade institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Incluir neurodivergentes no planejamento de ambientes, serviços e comunicação. - Criar um programa transparente de combate ao capacitismo. - Identificar e combater práticas simbólicas ou de capacitismo.

Fonte: os autores desse estudo (2025)

Quadro III: Guia de boas práticas para docentes do ensino superior promoverem o apoio e suporte de estudantes neurodivergentes

Tema	Boas práticas recomendadas para docentes
Relação docente-estudante	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular a IES a capacitar e prover tutores para os estudantes neurodivergentes e quando houver, estimular que os tutores tenham consistência no contato com os alunos mesmo sem demandas específicas conforme as normas do artigo 8 da LBI. - Valorizar as forças dos estudantes (foco, ética de trabalho, dedicação ao tema). - Incentivar relações consistentes com um mesmo tutor ao longo do curso.
Adaptações pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> - Fornecer slides, materiais e instruções com no mínimo 72 horas de antecedência. - Evitar ambiguidade em orientações e critérios de avaliação. - Ser explícito sobre objetivos de aprendizagem e expectativas. - Oferecer apoio e orientação em apresentações orais, considerando dificuldades com contato visual, ritmo de fala e linguagem corporal. - Permitir formas alternativas de apresentação de trabalhos e flexibilidade em prazos, quando possível.
Ambiente físico e sensorial	<ul style="list-style-type: none"> - Conforme artigo 55 da LBI, escolher salas adaptadas, sem distrações visuais ou sonoras para reuniões e atendimentos. - Garantir que estudantes possam se movimentar no fundo da sala ou sair para se autoregularem no caso de estarem sobrecarregados. - Ser receptivo ao uso de fones, óculos escuros, brinquedos sensoriais e outros recursos de regulação.
Trabalho em grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Não colocar estudantes neurodivergentes em grupos grandes (no máximo 4 pessoas) - Não deixar o estudante fazer trabalhos em grupo sozinho, se não houver uma solicitação formal provinda de uma necessidade extrema, pois, é importante ajudá-los a construir a habilidade de trabalhar em grupos - Intervir quando houver exclusão, falha de comunicação ou divisão injusta de tarefas. - Incentivar o grupo a definir regras básicas de convivência antes de iniciar a atividade.

Comunicação e apoio institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar em articulação com conselheiros estudantis, profissionais de apoio à deficiência, mentores, especialmente em casos de desempenho acadêmico em queda, ansiedade ou depressão. - Verificar se há diretrizes institucionais específicas para adaptações relacionadas ao autismo e TDAH. - Solicitar reuniões com a equipe de apoio quando houver dúvidas sobre como acomodar um estudante.
Capacitação e cultura institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Participar e incentivar treinamentos sobre neurodiversidade e práticas inclusivas. - Compartilhar conhecimentos adquiridos com outros docentes. - Solicitar à instituição que crie ou ofereça formações quando inexistentes.
Avaliações e ajustes imediatos	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar se os enunciados de provas e tarefas contém ambiguidades não intencionais. - Esclarecer quando uma ambiguidade tiver valor pedagógico e quando for acidental. - Explicar por que determinada tarefa foi solicitada.
Promoção da inclusão social e acadêmica	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular, quando apropriado, que estudantes falem com colegas sobre sua condição, desde que se sintam seguros. - Garantir que colegas tenham conhecimento básico sobre autismo e TDAH para evitar estigmas.
Design Universal de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Adotar estratégias proativas que ofereçam diferentes formas de participação e expressão do conhecimento. - Evitar ajustes retroativos que isolem ou exponham estudantes neurodivergentes.

Fonte: os autores deste estudo (2025)

Quadro IV: Guia de boas práticas para gestores empresariais promoverem o apoio e suporte de profissionais neurodivergentes

Tema	Boas práticas recomendadas para gestores empresariais
Revisitar o processo de contratação	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar canais de recrutamento ("<i>cast a wider net</i>") em consonância com o art. 34 da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e o art. 93 da Lei 8.213/91, que estabelece a obrigatoriedade de empresas com 100 ou mais empregados reservarem de 2% a 5% de seus cargos para pessoas com deficiência ou reabilitadas. - Reavaliar critérios de triagem e seleção. - Reformular entrevistas para evitar exclusões (ex.: evitar foco em contato visual). - Expandir os tipos de cargos oferecidos, conforme previsto no §1º do art. 34 da LBI, Código Penal (discriminação de acesso), art. 373-A da CLT e art. 7º, inciso XXXI da Constituição Federal. - Inserir declarações de diversidade nos anúncios de vaga. - Implementar recrutamento direcionado (parcerias com redes/comunidades da neurodiversidades) conforme as normas dos artigos 2 e 28 II da LBI. - Treinar recrutadores sobre viés inconsciente e neurodiversidade. - Garantir adaptações no processo seletivo (tempo extra, formatos alternativos). - Adotar métricas de diversidade e metas de inclusão conforme as normas dos artigos 2 e 28 II da LBI. - Evitar "progresso falso" (ações simbólicas sem mudança estrutural). - Deixar claro as atribuições do cargo que o trabalhador almeja estar, expondo previamente o que a empresa requer da atividade laboral.
Criar um ambiente de trabalho favorável	<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar diferenças individuais. - Oferecer mentoria e apoio informal (<i>buddy system</i>). - Criar uma cultura que valorize tanto flexibilidade quanto previsibilidade. - Redesenhar funções e processos para acomodar estilos cognitivos diversos. - Disponibilizar apoio psicossocial, <i>coaching</i> e grupos de apoio. - Garantir modificações ambientais e sensoriais adequadas. - Usar comunicação direta e proporcionar estrutura organizacional estável. - Estimular vínculos autênticos entre colegas neurotípicos e neurodivergentes. - Trabalhar ativamente contra estigmas relacionados à divulgação do diagnóstico. - Enfrentar ressentimentos entre colegas com programas educativos. - Treinar gestores para exercer supervisão equitativa e adaptativa.
Oferecer trajetórias de carreira personalizadas	<ul style="list-style-type: none"> - Formular políticas organizacionais de apoio à neurodiversidade. - Conforme o artigo 34 da LBI, pessoas com deficiência não podem ser limitadas a cargos "operacionais" ou isolados, isso viola os princípios da isonomia e diversidade funcional. - Evitar pré-definir modelos únicos de sucesso e progresso. - Desenvolvimento de Soft skills- para aumentar a autoconfiança, proatividade e regulamentação emocional.

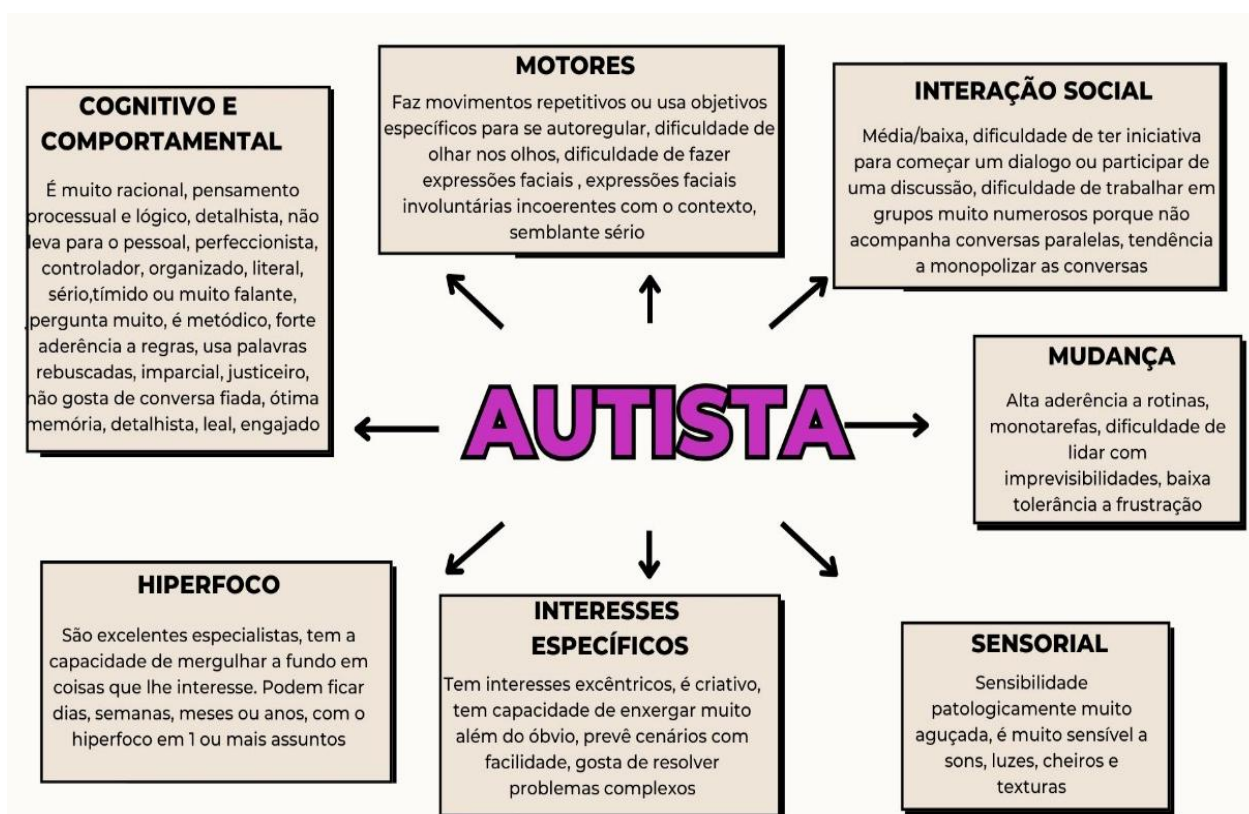
	<ul style="list-style-type: none"> - Programas de mentoring interno- vincular colaboradores com baixa iniciativa e líderes inspiradores. - Oferecer PDI (plano Individual de desenvolvimento) estabelecendo metas alcançáveis e acompanhando com <i>feedback</i> estruturado. - Oferecer oportunidades de mentoria e <i>coaching</i> individualizados. - Desenvolver planos de carreira flexíveis, respeitando o ritmo e os interesses do colaborador. - Avaliar desempenho com métricas adaptadas. - Criar sistemas de escuta e <i>feedback</i> contínuo. - Utilizar a supervisão equitativa como estratégia de desenvolvimento. - Reconhecer a neurodiversidade como vantagem competitiva estratégica.
--	--

Fonte: os autores deste estudo (2025)

MODELO CONCEITUAL DOS SETE ELEMENTOS DE TRAÇOS NEURODIVERGENTES PARA O RECONHECIMENTO, APOIO E SUPORTE DE ESTUDANTES E PROFISSIONAIS

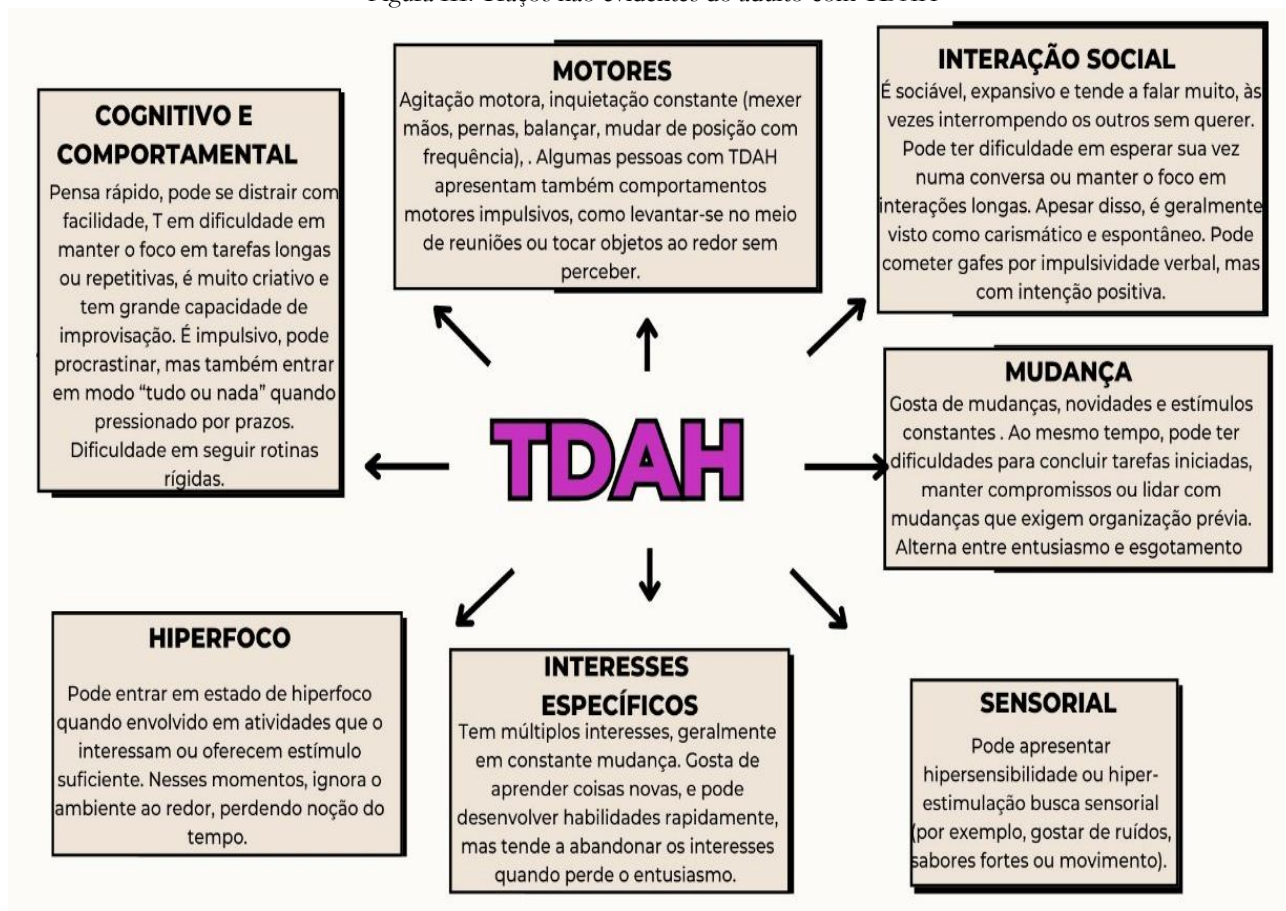
O modelo proposto fundamenta-se na premissa de que a inclusão não deve estar condicionada à existência de um diagnóstico formal ou à adesão a diretrizes institucionais já estabelecidas. Em seu lugar, defende-se a importância de reconhecer e compreender manifestações não evidentes, comportamentais, emocionais, físicas e cognitivas, que aparecem no perfil de estudantes e profissionais neurodivergentes. Frequentemente despercebidos ou interpretados de forma equivocada, esses traços revelam formas legítimas e diversas de funcionamento neurológico, que demandam abordagens específicas de escuta, acolhimento e apoio. As Figuras II e III a seguir ilustram um conjunto de traços neurodivergentes não evidentes em pessoas autistas e com TDAH. Eles aparecem organizados em setes diferentes dimensões do funcionamento neurodivergente e são frequentemente expressados em situações cotidianas.

Figura II: Traços não evidentes do adulto autista



Fonte: os autores deste estudo (2025)

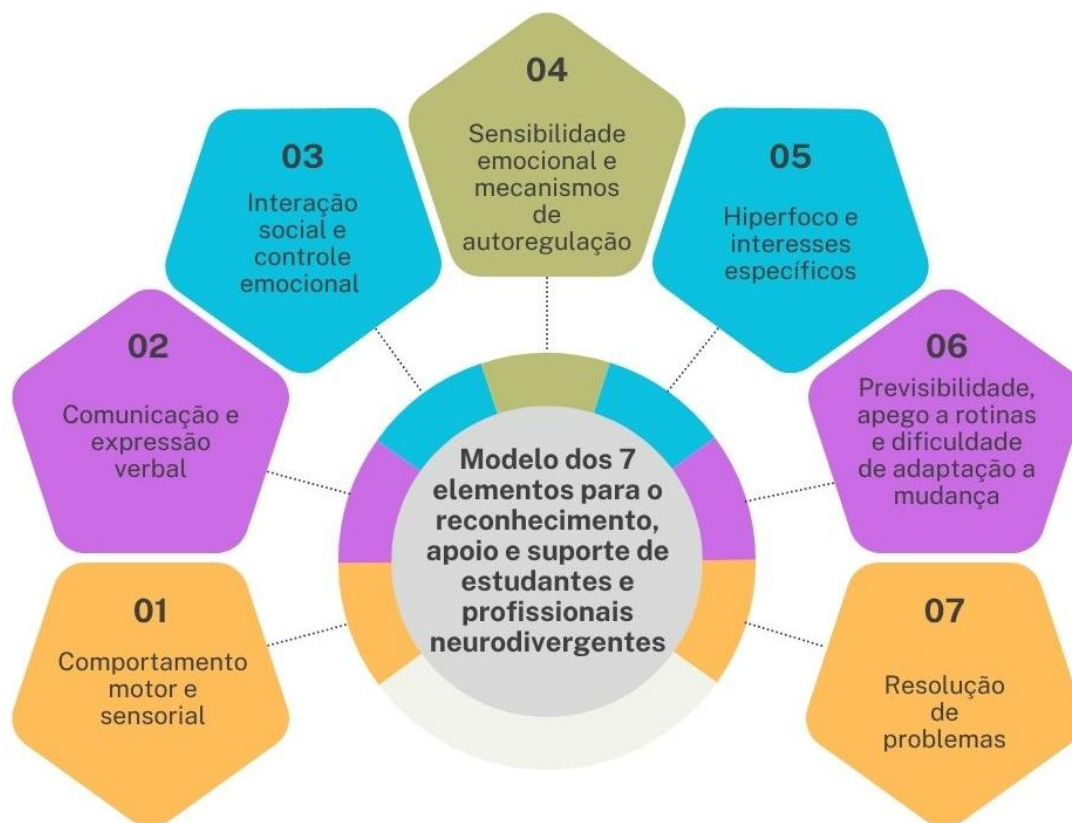
Figura III: Traços não evidentes do adulto com TDAH



Fonte: os autores deste estudo (2025)

Com base nos traços neurodivergentes não evidentes apresentados nas Figuras II e III acima, foi desenvolvido o modelo conceitual dos 7 elementos de traços neurodivergentes para o reconhecimento, apoio e suporte de estudantes e profissionais reconhecimento. O modelo foi estruturado em sete componentes centrais: (1) Comportamento motor e sensorial; (2) Comunicação e expressão verbal; (3) Interação social e emoções; (4) Sensibilidade emocional e mecanismos de autoregulação; (5) Hiperfoco e interesses específicos; (6) Previsibilidade, apego à rotina e dificuldade de adaptação ao novo; e (7) Resolução de problemas e aprendizagem. O último tema envolve um aspecto comum a muitos perfis neurodivergentes: a aprendizagem via “intelecto” racionalização, onde nada é intuitivo e tudo precisa ser compreendido de forma lógica, o que pode tanto desacelerar quanto aprofundar o processo de aprendizagem. A partir dos sete elementos, o modelo apresenta formas de expressão dos traços neurodivergentes que podem orientar educadores e gestores a reconhecerem, respeitarem e acolherem diferentes formas de aprender, interagir e trabalhar. A Figura IV exhibe o modelo dos sete elementos para o reconhecimento, apoio e suporte de adultos neurodivergentes no ensino superior e no ambiente de trabalho, a partir do acolhimento de seus traços. Nos próximos parágrafos, eles são apresentados em quadros que mostram traços neurodivergentes, como eles podem ser manifestados no ambiente acadêmico e corporativo e como acolhê-los nesses ambientes.

Figura IV: Modelo conceitual dos 7 elementos de traços neurodivergentes para o reconhecimento, apoio e suporte de estudantes e profissionais



Fonte: os autores desse trabalho (2025)

O primeiro elemento do modelo reúne traços relacionados ao comportamento motor e à percepção sensorial, como hipersensibilidade a sons, luzes ou texturas e a presença de movimentos repetitivos e involuntários. Esses traços, muitas vezes estereotipados, refletem formas distintas de sentir e estar no ambiente, de se autorregular e responder aos estímulos externos e, não devem ser confundidos com distração, agitação ou desatenção. Reconhecê-los é essencial para não estranhar e julgar movimentos fora do padrão em contextos que poderiam ser considerados “inapropriados”, permitir que o corpo do sujeito possa ser usado como um mecanismo de autoregulação de emoções (que reduz a ansiedade) ou para prevenir sobrecarga sensorial que pode causar ansiedade e stress. O Quadro V exhibe as informações desse elemento.

Quadro V: Traços de comportamento motor e sensorial em estudantes e colaboradores neurodivergentes

Traço	Ambiente acadêmico	Como acolher	Ambiente corporativo	Como acolher
Inquietação motora com movimentos estereotipados, repetitivos ou involuntários	-Balança a perna constantemente ou bate na mesa com os dedos durante a aula, especialmente em momentos de ansiedade ou concentração.	-Permitir esses movimentos desde que não prejudiquem os outros.	-Um colaborador mexe constantemente nos objetos da mesa ou balança as pernas durante reuniões. -Faz tics com as mãos ou dedos, levantar seguidamente para andar pela sala ou sair dela.	-Permitir esses movimentos e comportamentos desde que não prejudiquem os outros. -Promover técnicas de movimentos corporais, como: exercícios físicos de alongamento, ou meditação respiratória ou técnicas respiratórias para aumentar a oxigenação cerebral. Permitir o uso de bola suíça ou de tirar os

				sapatos para sentir a textura e temperatura do chão.
Reações intensas a estímulos sensoriais, como luzes, sons ou texturas	-Dificuldade de estar em ambientes muito iluminados ou com ruídos altos, como salas com muitas pessoas falando ao mesmo tempo ou projetores.	-Oferecer alternativas, como permitir que o aluno escolha um local mais confortável na sala ou possa usar objetos como fones, tampões.	-Um colaborador se sente desconfortável em escritórios barulhentos ou eventos corporativos com muita gente falando ao mesmo tempo.	-Permitir o uso de fones ou pausas em locais tranquilos ou verificar a possibilidade do trabalho remoto/híbrido. -Não colocar o colaborador para trabalhar em ambientes com muitas pessoas falando ao mesmo tempo. -Permitir sem julgar que o colaborador use roupas confortáveis.
Movimentos desajeitados ou estereotipados realizados para autorregulação	-Faz movimentos como girar objetos ou tocar repetidamente em itens pessoais, especialmente quando precisa se concentrar. -Pode sair da sala com frequência para beber água ou ir ao banheiro.	-Aceitar os movimentos como parte de sua autorregulação. -Combinar com o aluno um número fixo de saídas da sala para autorregulação	-Um colaborador realiza movimentos repetitivos, como girar uma caneta, girar a cadeira ou ajustar objetos na mesa de forma alinhada e categorizada.	-Validar que isso pode ser útil para sua concentração, mas propor limites se houver impacto em colegas. -Propor intervalos programados em lugares calmos nos quais ele possa se autorregular.

Fonte: os autores desse estudo (2025)

O elemento de comunicação e expressão verbal revela que algumas pessoas neurodivergentes apresentam traços que se manifestam por meio de padrões incomuns de fala, entonação e ritmo de voz ou muito altos ou muito baixos, imitação de tons de vozes, ou uso literal da linguagem. Esses estilos comunicativos, embora diferentes das normas neurotípicas, são formas legítimas de interação. Compreender essas variações ajuda a evitar interpretações equivocadas e favorece trocas mais respeitosas e acessíveis. O Quadro VI exibe as informações desse elemento.

Quadro VI: Traços de comunicação e expressão verbal em estudantes e colaboradores neurodivergentes

Traço	Ambiente acadêmico	Como acolher	Ambiente corporativo	Como acolher
Uso de palavras rebuscadas	-Responde ou pergunta usando termos técnicos, literários ou incomuns.	-Validar que isso reflete sua forma de expressão, sem corrigir ou julgar.	-Em reuniões, um colaborador explica ideias com palavras sofisticadas ou metáforas.	-Nenhuma intervenção, mas quando necessário (se atrapalhar na compreensão dos demais) dar um <i>feedback</i> sugerindo a necessidade de usar uma linguagem mais inclusiva
Padrões incomuns de fala	-Usa rimas ou expressões criativas nas respostas.	-Acolher positivamente a criatividade e se for fora do contexto, incentivar a adequação ao tema de forma gentil e construtiva.	-Um colaborador usa palavras criativas ou rimas em momentos sérios, o que pode distrair o time.	-Orientar privadamente sobre a importância do contexto sem inibir sua criatividade.

Ritmo de fala, tom de voz	-Fala tão rápido que é difícil acompanhar, ou tão devagar que dispersa a atenção dos colegas. -Fala muito alto ou muito baixo.	-Se for rápido demais, intervir gentilmente/descontraidamente dizendo por exemplo: <i>"Pera ai Fulano, isso que você está dizendo é muito importante, respira, para eu conseguir entender direitinho e não perder nenhuma informação"</i> . -Se for muito devagar, deixar o aluno falar no ritmo dele e depois recapitular o assunto e a fala dele para trazer de volta a turma: <i>"Nossa que bacana hein isso sobre a análise de risco de inadimplência que você está falando é super relevante, alguém ai tem poder dar um exemplo sobre isso?"</i>	-Durante uma apresentação ou reunião, um colaborador fala rápido demais ou em um ritmo tão lento que pode confundir ou dispersar a atenção do time.	-Tentar identificar esses traços logo após a contratação e avisar o time sobre o perfil do colaborador. -Se for rápido demais, e acontecer frequentemente, intervir gentilmente/descontraidamente dizendo por ex: <i>"Pera ai Fulano, isso que você está dizendo é muito importante, por favor fala um pouco mais devagar para eu conseguir entender direitinho e não perder nenhuma informação importante"</i> . -Se for muito devagar, se certificar que o time está acompanhando o que o colega está dizendo mas não pedir para ele falar mais rápido.
Refere-se a si mesmo de forma impessoal	-Um aluno diz "as pessoas têm dificuldade com isso" em vez de "eu tenho dificuldade com isso".	-Não há necessidade de intervenção, apenas compreender que isso reflete o estilo de comunicação pessoal.	-Um colaborador usa termos impessoais como "alguém deve fazer isso" para falar de si mesmo.	-Não intervir, exceto se gerar mal-entendidos. Se necessário, oferecer exemplos claros de como ser mais direto deixando claro que não tem problema nenhum usar o "eu".
Dificuldade em compreender sarcasmo	-Um aluno não entende o tom de uma brincadeira feita em sala e responde de forma literal.	-Se necessário, depois da aula, explicar gentilmente o contexto da brincadeira, ou se achar que é possível intervir na hora, mas sem ridicularizar: <i>"Ab nossa é verdade fulano, acho que pode ser visto por esse ângulo, mas acho que o que o ciclano quis dizer é que xyz"</i>	-Um colaborador não percebe que uma piada em reunião era irônica e responde de forma séria.	-Após a contratação, quando notar esse traço, avisar o time que o colaborador tem dificuldades com sarcasmos e pedir que as interações sejam claras. Se necessário, explicar o tom em particular.

Fonte: os autores desse estudo (2025)

As diferenças na interação social e controle emocional compõem o terceiro elemento do modelo. Pessoas neurodivergentes podem demonstrar dificuldade em interpretar sinais sociais, expressar emoções de forma intensa, ter reações inesperadas ou não aparentar ter reação alguma diante de determinadas situações. Esses traços não indicam desinteresse ou imaturidade, mas formas distintas de vivenciar e responder às relações e aos ambientes. Por exemplo, muitas pessoas neurodivergentes tem dificuldade de fazer uma expressão fácil de feliz exatamente no momento que o contexto pede, mas isso não quer dizer que seu cérebro ou seu coração não estejam felizes, o que ocorre é que os movimentos do rosto têm um atraso em manifestar algumas emoções na hora que ela acontece. Quando a pessoa tenta camuflar esse traço, pode acabar fazendo uma expressão que denota falsidade e pode acabar sendo mal interpretado. Também acontece de muitas pessoas neurodivergentes fazerem expressões faciais involuntárias que não correspondem com o momento, isso acontece por questões neurológicas e é extremamente importante evitar o julgamento. O Quadro VII exhibe mais informações desse elemento.

Quadro VII: Traços de interação social e controle emocional em estudantes e colaboradores neurodivergentes

Traço	Ambiente acadêmico	Como acolher	Ambiente corporativo	Como acolher
Não busca iniciar interações sociais ou responde de forma direta e breve	-Um aluno raramente participa de discussões em sala e, quando responde, é direto, sem se estender nos comentários.	-Incentivar a participação de forma respeitosa, oferecendo espaço e criando um ambiente inclusivo para todos.	-Em reuniões, um colaborador só responde perguntas específicas e evita se envolver em discussões abertas.	-Propor discussões estruturadas onde todos possam contribuir de forma organizada e sem pressão. -Avisar previamente o colaborador que espera sua participação e dar exemplos de como pode expor suas opiniões
Reação superficial a emoções intensas	-Durante a apresentação de um trabalho final, um aluno parece distante ou pouco animado, mesmo que esteja feliz internamente.	-Evitar pressionar para que demonstre emoção; compreender que a expressão emocional pode ser diferente.	-Um colaborador recebe um prêmio de equipe, mas reage de forma neutra, sem demonstrar entusiasmo.	-Reconhecer o esforço sem exigir reações emocionais específicas; respeitar a forma de expressão individual.
Engajamento excessivo em temas de interesse	-Um aluno monopoliza a discussão em sala sobre um tema de seu interesse, dificultando a participação dos colegas.	-Redirecionar a conversa gentilmente para incluir os outros, mantendo o interesse do aluno: <i>“Nossa fulano muito interessante, segura aí essa informação, vamos ver quem mais pensa assim ou diferente”</i> . -Deixar aberta a possibilidade de discutir mais sobre o assunto no intervalo ou pós aula.	-Em reuniões, um colaborador insiste em falar sobre um único aspecto de um projeto, ignorando outros pontos da pauta.	-Criar agendas estruturadas, com tempo médio de fala de cada colaborador durante apresentação e sinalizar a necessidade de abordar outros tópicos com gentileza e clareza. -Deixar aberta a possibilidade de discutir mais sobre o assunto pós reunião.
Dificuldade em compreender sinais sociais e ajustar emoções ao contexto	-Durante uma aula, um aluno não percebe que a discussão mudou de tom e continua falando com a mesma entonação, expressão facial ou gestos.	-Fornecer <i>feedback</i> específico e contextualizado sobre a situação, sem ridicularizar.	-Um colaborador faz um comentário técnico em um momento emocional da equipe, causando desconforto.	-Explicar privadamente o impacto do comentário e oferecer orientações sobre como ajustar a abordagem.
Seletividade social	-Um aluno se conecta apenas com colegas que compartilham seus interesses, mas evita outros, dificultando a socialização. -O aluno prefere a companhia de pessoas mais velhas ou mais novas.	-Incentivar atividades em grupos pequenos (máximo 4) e diversificados, mas antes, verificar se o aluno se sente confortável. -Caso perceba desconforto não forçar. -Em <i>off</i> , oferecer a possibilidade trabalhar em dupla com algum colega com quem ele se sinta confortável.	-Um colaborador se relaciona apenas com um grupo específico, como chefes ou estagiários.	-Criar oportunidades de colaboração em equipes (pequenas) rotativas para estimular novas interações sem pressão. -Colocar o colaborador para trabalhar com seus pares em algum projeto ou atividade específica. -Oferecer ao colaborador um “fogo amigo neurotípico”, alguém que lhe possa fazer críticas construtivas, dar dicas, trocar ideias e ajudar no entrosamento do colaborador com o resto do grupo.

Fonte: os autores desse estudo (2025)

Algumas pessoas neurodivergentes apresentam sensibilidade emocional ampliada e mecanismos de autoregulação. Esse elemento abrange traços como reações intensas a críticas, dificuldade em recuperar-se após frustrações ou uso de estratégias próprias para se autorregular. Entender esses mecanismos é fundamental para evitar interpretações equivocadas e oferecer suporte adequado em situações de estresse ou sobrecarga. O Quadro VIII exibe as informações desse elemento.

Quadro VIII: Traços de sensibilidade emocional e mecanismos de autoregulação em estudantes e colaboradores neurodivergentes

Traço	Ambiente acadêmico	Como acolher	Ambiente corporativo	Como acolher
Irrita-se com facilidade em algumas ocasiões, reagindo com questionamentos excessivos e respostas ríspidas	-Durante um debate em sala, o aluno se sente mal interpretado e insiste: <i>"Mas vocês não estão entendendo o que eu quis dizer!"</i>	-Validar a emoção do aluno e explicar gentilmente que diferentes interpretações são comuns. Promover um ambiente de respeito mútuo.	-Durante uma reunião, o colaborador sente que seu trabalho foi ignorado e diz: <i>"Nossa, mas eu já fiz isso né?"</i>	-Reconhecer o sentimento do colaborador e, depois, explicar de forma clara e construtiva como seu trabalho será considerado ou revisado.
Superestima habilidades e reage mal a críticas expostas de forma pouco construtiva	-Após entregar um projeto, o aluno diz: <i>"Achei que estava ótimo, mas você não explicou por que minha nota foi baixa!"</i>	-Fornecer <i>feedback</i> claro e construtivo, explicando o que foi avaliado, sempre destacando pontos positivos antes de abordar aspectos a melhorar.	-Durante um <i>feedback</i> de performance, o colaborador responde: <i>"Mas ninguém falou que isso estava errado!"</i>	-Estruturar críticas de forma construtiva e clara, começando pelos pontos positivos, e oferecer sugestões, claras, detalhadas, práticas de melhoria.
Desejo de receber elogios, mas desconforto ao ser elogiado	-O professor elogia o desempenho do aluno em público, e ele responde timidamente: <i>"Não foi nada, tem coisas que não ficaram boas..."</i>	-Elogiar de forma mais discreta, se possível, e oferecer reforços positivos consistentes sem pressionar por reações emocionais.	-Após ser reconhecido em uma reunião, o colaborador diz: <i>"Não sei se mereço tudo isso, foi só um trabalho em equipe."</i>	-Reconhecer o esforço individual e coletivo de forma balanceada, permitindo que a pessoa se sinta valorizada sem desconforto.
Comportamentos autolesivos sutis, como morder lábios, roer unhas, mexer no cabelo quando hiperestimulado	-Durante a aula, o aluno fica mordendo os lábios ou roendo as unhas, mexendo excessivamente no cabelo, mostrando sinais de agitação.	-Fornecer um ambiente tranquilo e, se possível, pausas para autorregulação. -Verificar na secretaria se o aluno está tendo acompanhamento psicopedagógico e se há materiais para aliviar ansiedade, como bolinhas antiestresse.	-Durante um <i>deadline</i> apertado, o colaborador mexe repetidamente nos dedos ou rola o papel de forma obsessiva durante reuniões.	-Reconhecer sinais de sobrecarga e oferecer pequenas pausas ou momentos de autocuidado, reforçando a importância do equilíbrio emocional. -Verificar com o Rh se o colaborador está tendo acompanhamento psicoterapêutico e se há materiais para aliviar ansiedade, como bolinhas antiestresse.

Fonte: os autores desse estudo (2025)

O elemento hiperfoco e interesses específicos engloba traços marcados por concentração intensa e prolongada ou curta em determinados temas ou atividades e dificuldades na manutenção de foco e atenção em atividades com baixo nível de estimulação. Embora o foco possa gerar grande produtividade e aprofundamento, também pode dificultar a alternância de tarefas ou a atenção a demandas externas. Reconhecer esse funcionamento é essencial para ajustar rotinas e valorizar competências singulares. O Quadro XIX exibe as informações desse elemento.

Quadro XIX: Traços de hiperfoco e interesses específicos em estudantes e colaboradores neurodivergentes

Traço	Ambiente acadêmico	Como acolher	Ambiente corporativo	Como acolher
Atenção e foco intenso em tarefas ou temas favoritos	-Um aluno se dedica exclusivamente a uma área de estudo, ignorando outros temas ou atividades propostos na aula. -Mente associativa intensa (faz ligações entre ideias de forma rápida e original)	-Explorar maneiras de conectar o tema de interesse do aluno a outras disciplinas. - <i>"Que tal usarmos o seu interesse em tecnologia para desenvolver este trabalho de sustentabilidade?"</i>	-Um colaborador concentra-se em um único aspecto de um projeto, ignorando partes complementares que são igualmente importantes.	-Orientar como o foco pode ser integrado ao trabalho geral. <i>"Sua dedicação é incrível nessa parte, mas precisamos conectar isso com o restante do projeto."</i>
Traz frequentemente os mesmos assuntos para conversas	-Em sala, o aluno frequentemente redireciona discussões para os seus temas favoritos. -Busca constante por estímulos novos (hiperfoco em temas de interesse, mas dificuldade de manter atenção em outras áreas pode acabar levando ao uso abusivo do celular ou outros aparelhos em sala de aula)	-Redirecionar a conversa com gentileza: <i>Nossa isso é interessante, em que outras áreas poderíamos aplicar isso? quem mais pode dar exemplos?</i> -Criar conteúdo ou manter a sala com limpeza visual, usar cronômetro e notificações como ferramentas para manutenção do foco.	-Durante reuniões, o colaborador insiste em falar sobre um único tema, desviando o foco de outros tópicos importantes. -Durante as interações pode mudar de assunto bruscamente se receber estímulos relacionados aos seus interesses específicos	-Estruturar a pauta da reunião para dar espaço a outros tópicos. <i>"Vamos anotar esse ponto e voltar a ele mais tarde, para seguirmos a pauta agora."</i> -Evitar deixar a conversa mudar de rumo para não estimular negativamente ou sobrecarregar o colaborador.
Preferência intensa por atividades com pouca variação ou por mudar constantemente de tarefas	-Um aluno só participa de atividades acadêmicas que estejam relacionadas ao mesmo tipo de exercício ou trabalho. -Alta preferência por tarefas desafiadoras, de trabalho estratégico que geram aprendizado. -Tem dificuldade de iniciar e executar tarefas burocráticas. -Cansa rápido no que está fazendo, perde o foco, rapidamente, vincula-se rapidamente novo, sem terminar o anterior.	-Incentivar a diversificação com conexões ao interesse atual. <i>"Que tal tentar essa abordagem nova? Que tal elencarmos que partes do projeto/trabalho envolvem atividades mais operacionais?"</i> -Incentivar trabalhos em grupos pequenos ou duplas de alunos com perfis complementares. -Tutor, orientador ou mentor que acompanhe avanços com prazos curtos	-Um colaborador só se voluntaria para tarefas específicas, evitando qualquer mudança na rotina. -Alta preferência por tarefas desafiadoras, de trabalho estratégico que geram aprendizado. Tem dificuldade de iniciar e executar tarefas burocráticas. -Desmotivação em tarefas repetitivas	-Explicar a importância de expandir habilidades. <i>"Vamos experimentar algo diferente desta vez. Pode agregar valor ao que você já faz tão bem, vou te dar uns exemplos....."</i> -Incentivar trabalhar com colegas que tenham perfis complementares para que haja troca de experiências e aprendizados. -Alocar em tarefas que demandem inovação, resolução de problemas ou <i>brainstorming</i> .
Interesses especializados que podem não coincidir com os pares	-Um aluno compartilha constantemente seu interesse em um tema muito específico, muitas vezes que tem o	-Validar o interesse do aluno enquanto promove a troca de perspectivas: <i>"Esse tema é fascinante! Quem mais pode compartilhar algo do tipo?"</i> "Uhhn	-Um colaborador apresenta ideias muito específicas que não são diretamente relevantes para o projeto ou muito avançadas para o	-Reforçar a contribuição do colaborador enquanto orienta para relevância. <i>"Gostei da sua ideia. Como podemos adaptá-la de forma prática ao nosso objetivo</i>

contexto da aula, mas que é algo tão avançado que os colegas não entendem ou não compartilham.	<i> muito bom, acho que faz sentido, me lembra da gente falar sobre isso no intervalo ou no final da aula?</i>	entendimento do time ou escopo da empresa.	<i> aqui? Me mostrar um draft com as vantagens, desvantagens e custos? "</i>
--	--	--	--

Fonte: os autores desse estudo (2025)

A necessidade de previsibilidade, o apego ou dificuldade com rotinas e a dificuldade de adaptação a mudanças integram ou de gerenciar o tempo e estabelecer rotinas o sexto elemento. Esses traços refletem uma busca por segurança e controle diante de ambientes instáveis ou imprevisíveis ou dificuldade de autogestão interna. Mudanças bruscas ou falta de estrutura podem gerar ansiedade e desorganização interna, exigindo práticas institucionais que favoreçam transições planejadas e ambientes mais previsíveis. O Quadro X exhibe as informações desse elemento.

Quadro X: Traços de previsibilidade, apego a rotina e dificuldade de adaptação a mudanças em estudantes e colaboradores neurodivergentes

Traço	Ambiente acadêmico	Como acolher	Ambiente corporativo	Como acolher
Previsibilidade, hábitos e rotinas ou dificuldade de gerenciar o tempo e aderir a rotinas	-Precisa receber informações sobre o curso, disciplina e trabalhos antecipadamente. -Prioriza a manutenção de hábitos e rotinas, por exemplo, sentar sempre no mesmo lugar ou fazer o intervalo sempre no mesmo horário. -Frequentemente matema sintomas de desatenção e apresentam dificuldades em organização do tempo planejado. -Pode se perder no processo de aprendizagem.	Enviar os materiais do curso antecipadamente. Seguir o plano de ensino e se houver alteração, avisar antecipadamente e explicar as razões. Respeitar preferências sempre que possível e, quando houver mudanças, avisar antecipadamente. -Dividir as tarefas em tarefas menores com prazos definidos para entrega de cada uma.	-Prefere realizar tarefas sempre da mesma forma. -Prefere trabalhar sempre com as mesmas pessoas. -Prefere trabalhar em locais com alta previsibilidade: padrões, regras bem definidas. -Dificuldade de autogestão.	-Avisar com antecedência a necessidade de mudanças e explicar as razões com clareza e permitir um período de transição. -Prover ferramentas de autogestão. Dividir as tarefas em tarefas menores com prazos definidos para entrega de cada uma. -Checagem regulares com líderes, de uma forma humanizada, para evitar o sentimento de abandono.
Busca intensa de padrões e sistematizações	Insiste em estruturar seus trabalhos acadêmicos seguindo o mesmo modelo, mesmo quando outras abordagens são propostas.	Mostrar como outras formas de estruturação podem agregar valor. <i>"Esse modelo que você sempre usa é bom, mas vamos tentar algo novo para ampliar seu aprendizado."</i>	Um colaborador sempre organiza dados ou informações de uma forma específica, mesmo quando o time usa outro padrão.	Integrar o estilo do colaborador com as demandas da equipe. <i>"Adoro como você organiza as coisas! Vamos adaptar isso para o formato que todos usamos aqui."</i>
Reações emocionais intensas a mudanças no ambiente ou atividades planejadas	-Fica visivelmente ansioso ou incomodado quando a aula ou prazo de entrega muda inesperadamente.	-Avisar mudanças com antecedência sempre que possível. <i>"Vamos precisar ajustar o prazo do trabalho, mas estou aqui para ajudá-lo a se organizar com isso."</i>	-Um colaborador demonstra frustração intensa ao ser informado de uma mudança de projeto ou reunião de última hora.	-Comunicação proativa e prévia sempre que possível.
Dificuldade em transições e gestão do tempo em atividades	-Um aluno demora a começar uma nova tarefa ou reluta em abandonar um projeto mesmo após o prazo de entrega.	-Oferecer apoio para transições de tarefas. <i>"Sei que você gosta de finalizar tudo com perfeição, mas vamos focar no próximo passo agora e revisar depois."</i>	-Um colaborador fica sobrecarregado ao ter que iniciar uma nova tarefa antes de finalizar a anterior.	-Orientar para priorização e organizar cronogramas claros. <i>"Vamos criar juntos um plano para que você se sinta confortável iniciando a próxima etapa."</i>

-Dificuldade de cumprir prazos e de terminar as tarefas nos prazos determinados. Alto risco de evasão.	-Para conclusão de trabalhos usar a metodologia GTD- <i>Getting Things Done</i> , blocos físicos e planners	-Evitar dar tarefas simultâneas. -Usar ferramentas e metodologias de gestão do tempo. -Fazer registros diários, atas, listas etc.
--	---	---

Fonte: os autores desse estudo (2025)

A forma como a pessoa neurodivergente interpreta regras, tarefas e sinais sociais está diretamente ligada à sua lógica interna, muitas vezes guiada por princípios de objetividade e senso de justiça. Esses elementos reúnem traços associados à resolução de problemas de maneira prática e direta, o que pode gerar mal-entendidos em contextos ambíguos ou marcados por códigos sociais implícitos. Valorizar esse padrão de pensamento é essencial para reconhecer potenciais analíticos e promover ambientes mais transparentes e equitativos. O Quadro XI exibe as informações desse elemento.

Quadro XI: Traços de resolução de problemas em estudantes e colaboradores neurodivergentes

Traço	Ambiente acadêmico	Como acolher	Ambiente corporativo	Como acolher
Dificuldade em captar sinais implícitos e necessidade de instruções explícitas	-Dificuldade de perceber indiretas, subjetividades.	-Oferecer instruções claras e diretas. <i>"Gostaria que você revisasse esse trecho para melhorar o argumento, tudo bem?"</i>	-Um colaborador não entende que a frase <i>"Isso precisa de um olhar mais detalhado"</i> significa que ele deve revisar o trabalho.	-Usar uma comunicação objetiva e clara. <i>"Por favor, revise este relatório para encontrar possíveis erros."</i>
Tendência a interpretar tarefas de maneira literal, sem perceber nuances	-Após ser instruído a "resumir o conteúdo de um texto", o aluno escreve exatamente o que está no texto, sem sintetizar as ideias.	-Explicar o que significa "resumir" com exemplos práticos. <i>"Resumir é destacar as ideias principais com suas próprias palavras."</i>	-Ao receber instruções para "revisar um processo", o colaborador verifica apenas erros técnicos e ignora aspectos de melhoria organizacional.	-Ser específico nas instruções. <i>"Por favor, revise tanto os aspectos técnicos quanto a eficiência do processo."</i>
Adesão rigorosa a princípios e regras, com forte senso de justiça	-Questiona quando as regras morais/sociais não são cumpridas. -Se sente visivelmente irritado ou abalado quando percebe que ele ou pessoas com quem se importa foi alvo de injustiças.	-Reconhecer o ponto de vista do aluno e explicar como as regras são aplicadas de forma flexível.	-Um colaborador questiona decisões do gestor, alegando que um colega quebrou uma regra da empresa sem punição aparente.	-Reforçar que as regras são importantes, mas que contextos específicos podem justificar exceções. <i>"Eu avaliei o contexto antes de tomar essa decisão."</i>

Fonte: os autores desse estudo (2025)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A invisibilidade das barreiras enfrentadas por pessoas neurodivergentes no ensino superior e no ambiente de trabalho não é fruto do acaso, mas resultado de uma cultura institucional ainda estruturada sob a lógica da normatividade neurotípica. Este cenário perpetua um ciclo de exclusão silenciosa, baseado na naturalização de comportamentos, padrões e expectativas que desconsideram modos alternativos e legítimos de funcionamento neurológico.

Ao propor guias de boas práticas institucionais, bem como um modelo conceitual centrado no reconhecimento de traços neurodivergentes não evidentes para apoio e suporte de adultos neurodivergentes no ensino superior e no ambiente de trabalho, este estudo contribui, preenchendo lacunas importantes na produção acadêmica e nas práticas institucionais voltadas à neurodiversidade, até então negligenciadas, oferecendo uma sólida fundamentação para o desenvolvimento de estratégias, processos e sistemas aplicáveis tanto à educação superior quanto ao ambiente profissional.

Os guias e o modelo dos sete elementos podem ajudar a transformar diretrizes abstratas em ações concretas, sensíveis e eticamente alinhadas ao princípio "Nada sobre nós sem nós". Ao prover guias de boas práticas e um modelo baseado em traços não evidentes, expressados por adultos neurodivergentes, de forma sistematizada e estruturada, acredita-se que seja possível fortalecer a construção de ambientes

mais preparados para reconhecer, acolher e apoiar a diversidade neurológica, promovendo não apenas inclusão, mas também pertencimento e bem-estar.

Como limitações, por se tratar de uma pesquisa de caráter teórico-conceitual, ancorada em revisão de literatura e análise participativa com pesquisadores e coautores neurodivergentes, este estudo não inclui, ainda, uma validação empírica baseada na aplicação sistemática dos guias e do modelo em instituições de ensino e empresas. Além disso, o modelo foi construído com foco prioritário no autismo nível de suporte 1 e no TDAH, o que abre a possibilidade de futuras expansões para outros perfis neurodivergentes, como dislexia, altas habilidades e outras. Recomenda-se que trabalhos futuros, apliquem as boas práticas dos guias o modelo em diferentes contextos institucionais, acadêmicos e corporativos, bem como ampliem a participação de populações neurodivergentes diversas, incorporando recortes interseccionais de gênero, raça e classe social. Além disso, sugere-se desenvolver instrumentos de autoavaliação que favoreçam a autoconsciência e o autoconhecimento, baseados nos traços dos sete elementos apresentados, como estratégia de fortalecimento da autonomia e da autoadvocacia de necessidades específicas de pessoas neurodivergentes.

Acredita-se que a adoção de práticas fundamentadas na valorização da neurodiversidade não apenas contribui para a redução das desigualdades estruturais, mas também amplia o acesso, a permanência e o desenvolvimento de pessoas neurodivergentes no ensino superior e no ambiente de trabalho, promovendo espaços mais inclusivos, éticos, saudáveis e produtivos. Esta proposta está alinhada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, especialmente os ODS 4, 8 e 10, e reafirma a necessidade de um compromisso institucional genuíno com a diversidade, a equidade e a inclusão social.

REFERÊNCIAS

- AGENCIA GOV. *Inclusão via cotas na educação superior aumentou 124% pelo Sisu*. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202503/inclusao-na-educacao-superior-aumentou-124-pelo-sisu>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5. ed., revisão de texto (DSM-5-TR®)*. Arlington: American Psychiatric Publishing, 2022. Disponível em: <https://www.appi.org/DSM>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- ASPERGER, Hans. Autistic psychopathy in childhood. In: FRITH, Uta (Ed.). *Autism and Asperger syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. p. 37-92. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511526770.002>
- BAKKER, Tinca; KRABBENDAM, Lydia; BHULAI, Sandjai; BEGEER, Sander. Background and enrollment characteristics of students with autism in higher education. *Research in Autism Spectrum Disorders*, v. 67, p. 101424, 2019. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.101424>
- BRASIL. *Código Penal. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940*. Brasília, 1940. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 14 abr. 2025.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 abr. 2025.
- BRASIL. *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 10 abr. 2025.
- BRASIL. *Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021*. Brasília, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm. Acesso em: 10 abr. 2025.
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.
- CALDERON, Angélica. *Massification of higher education revisited*. RMIT University, 2018. Disponível em: http://cdn02.pucp.education/academico/2018/08/23165810/na_mass_revis_230818.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.
- CASSIDY, Sarah; AU-YEUNG, Sarah; ROBERTSON, Amy, et al. Autism and autistic traits in those who died by suicide in England. *British Journal of Psychiatry*, v. 221, n. 5, p. 683–691, 2022. <https://doi.org/10.1192/bjp.2022.21>

- CASSIDY, Sarah; BRADLEY, Louise; SHAW, Rebecca, et al. Risk markers for suicidality in autistic adults. *Molecular Autism*, v. 9, p. 42, 2018. <https://doi.org/10.1186/s13229-018-0226-4>
- DWYER, Paul; MINEO, Erin; MIFSUD, Kristina; LINDHOLM, Catherine; GURBA, Anna; WAISMAN, Talia C. Building neurodiversity-inclusive postsecondary campuses: recommendations for leaders in higher education. *Autism in Adulthood*, 2022. <https://doi.org/10.1089/aut.2021.0042>
- FABRI, Marc; ANDREWS, Penny C. S.; PUKKI, Heta K. *A guide to best practice in supporting higher education students on the autism spectrum: for HE lecturers and tutors*. 2016.
- GHISI, Marta; BOTTESI, Gioia; RE, Anna M.; CEREIA, Silvia; MAMMARELLA, Irene C. Socioemotional features and resilience in Italian university students with and without dyslexia. *Frontiers in Psychology*, v. 7, p. 478, 2016. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00478>
- GOLDSCHMIED, A. Z.; ZUMPALOV, L. G.; DEAN-DAVID, H. *Subareva and Gannushkin: precursory descriptions of autism in children and adults*. Reprint of the 2017 first edition. London: Grub Street Pamphleteer Publishing, 2025.
- GRIFFITHS, Sarah; ALLISON, Carrie; KENNY, Rebecca; HOLT, Rachael; SMITH, Paula; BARON-COHEN, Simon. The vulnerability experiences quotient (VEQ): a study of vulnerability, mental health and life satisfaction in autistic adults. *Autism Research*, v. 12, p. 1516–1528, 2019. <https://doi.org/10.1002/aur.2162>
- GURBUZ, Emine; HANLEY, Mary; RIBY, Deborah. University students with autism: the social and academic experiences of university in the UK. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 49, p. 617–631, 2019. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3741-4>
- HAMILTON, Lorna G.; PETTY, Stephanie. Compassionate pedagogy for neurodiversity in higher education: a conceptual analysis. *Frontiers in Psychology*, v. 14, p. 1093290, 2023.
- HELGESSION, Magnus; BJÖRKENSTAM, Emma; RAHMAN, Shafqat; GUSTAFSSON, Klas; TAIPALE, Heidi; TANSKANEN, Antti; EKSELIUS, Lisa; MITTENDORFER-RUTZ, Ellenor. Labour market marginalisation in young adults diagnosed with attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): a population-based longitudinal cohort study in Sweden. *Psychological Medicine*, v. 53, n. 4, p. 1224-1232, 2023. <https://doi.org/10.1017/S0033291721002701>
- JAARSMA, Pier; WELIN, Stellan. Autism as a natural human variation: reflections on the claims of the neurodiversity movement. *Health Care Analysis*, v. 20, p. 20–30, 2012.
- KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, v. 2, n. 3, p. 217-250, 1943.
- KENTROU, Vasiliki; MOYSON, Tinneke; ROEYERS, Herbert. Perceived misdiagnosis of psychiatric conditions in autistic adults. *E Clinical Medicine*, v. 71, p. 102586, 2024. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2024.102586>
- KHAN, Maria Hameed et al. Insights into creating and managing an inclusive neurodiverse workplace for positive outcomes: a multistaged theoretical framework. *Group & Organization Management*, v. 48, n. 5, p. 1339-1386, 2023.
- MANTZALAS, James; RICHDALÉ, Amanda L.; LI, Xia; DISSANAYAKE, Cheryl. Measuring and validating autistic burnout. *Autism Research*, v. 17, n. 7, p. 1417-1449, 2024. <https://doi.org/10.1002/aur.3129>
- MUELLER, Anne K.; FUERMAIER, Anselm B.; KOERTS, Jan; TUCHA, Lara. Stigma in attention deficit hyperactivity disorder. *Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, v. 4, n. 3, p. 101-114, 2012. <https://doi.org/10.1007/s12402-012-0085-3>
- NATIONAL AUTISTIC SOCIETY. *New shocking data highlights the autism employment gap*. 2021. Disponível em: <https://www.autism.org.uk/what-we-do/news/new-data-on-the-autism-employment-gap>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- PEARSON, Amy; ROSE, Kieran. A conceptual analysis of autistic masking: understanding the narrative of stigma and the illusion of choice. *Autism in Adulthood*, v. 3, p. 52–60, 2021. <https://doi.org/10.1089/aut.2020.0043>
- PINO, Maria; MORTARI, Luigina. The inclusion of students with dyslexia in higher education: a systematic review using narrative synthesis. *Dyslexia*, v. 20, p. 346–369, 2014. <https://doi.org/10.1002/dys.1484>

SHER, Deborah A.; GIBSON, Jennifer L. Pioneering, prodigious and perspicacious: Grunya Efimovna Sukhareva's life and contribution to conceptualising autism and schizophrenia. *European Child & Adolescent Psychiatry*, v. 32, n. 3, p. 475-490, 2023. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01875-7>

SOUZA FILHO, Breno Augusto Bormann de; STRUCHINER, Cláudio José. Uma proposta teórico-metodológica para elaboração de modelos teóricos. *Cadernos de Saúde Coletiva*, v. 29, n. 1, p. 86-97, 2021.

SUKHAREVA, Grunya E. Toward the problem of the structure and dynamics of children's constitutional psychopathies (schizoid forms). *European Child & Adolescent Psychiatry*, v. 32, n. 8, p. 1453-1461, 1959. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-01948-1>

VAN HEES, Valérie; MOYSON, Tinneke; ROEYERS, Herbert. Higher education experiences of students with autism spectrum disorder: challenges, benefits and support needs. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 45, p. 1673-1688, 2015. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2324-2>

WALKER, Nick. What is autism. In: THE REAL EXPERTS: Readings for parents of autistic children. p. 11-12, 2014.

WORLD ECONOMIC FORUM. *How neurodiversity in the workplace can drive business success*. 2024. Disponível em: <https://www.weforum.org/stories/2024/10/neurodiversity-neuroinclusion-workplace-business/>. Acesso em: 14 abr. 2025.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

A autora 1 é neurodivergente e foi responsável pela redação do trabalho, incluindo a proposta e desenvolvimento dos modelos, a formulação da proposta, o levantamento bibliográfico e a elaboração da versão final do texto. Os autores 2, 3 e 7 atuaram na revisão crítica integral do manuscrito, no desenvolvimento da seção de procedimentos metodológicos, bem como na avaliação e revisão dos modelos propostos. Os autores 4, 5, 6 e 8 são os estudantes e profissionais neurodivergentes que contribuíram de forma ativa na construção e no aprimoramento dos dois modelos apresentados, além de colaborarem com a revisão técnica e teórica dos mesmos. Todos os autores contribuíram para a revisão final e aprovaram a versão submetida do artigo.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.