

Máscaras sociais, neurodivergência e normatividade institucional: uma autoetnografia crítica da experiência docente no ensino superior

Social masks, neurodivergence and institutional normativity: a critical autoethnography of the teaching experience in higher education

Máscaras sociales, neurodivergencia y normatividad institucional: una autoetnografia crítica de la experiencia docente en la educación superior

Ensino & Linguagens

GOMIDE, Wellington Bezerra Meireles

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

wellington.gomide@discente.ufma // <https://orcid.org/0009-0002-6636-5574>

MEIRELES, Floriza Gomide Sales Rosa

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA

floriza.rosa@ifma.edu.br // <https://orcid.org/0009-0003-7317-0473>

Resumo:

Este artigo analisa a experiência da docência no ensino superior a partir de uma perspectiva autoetnográfica crítica, focalizando a relação entre neurodivergência, *masking* (uso de máscaras sociais) e normatividade institucional. Partindo da vivência de um professor autista, cuja atuação pedagógica não apresenta prejuízos técnicos, o estudo desloca o debate da competência didática para os regimes implícitos de reconhecimento que estruturam o pertencimento acadêmico. Argumenta-se que o *masking*, mais do que estratégia adaptativa individual, opera como tecnologia de normalização no interior do campo universitário, regulando formas legítimas de presença, comunicação e interação. Em diálogo com aportes teóricos sobre performatividade, reconhecimento, *habitus* e capacitismo, o texto evidencia que a inclusão formal pode coexistir com exigências tácitas de adequação comportamental. A autoetnografia é assumida como posicionamento epistemológico que permite articular experiência singular e crítica estrutural, tornando visível o custo subjetivo da inteligibilidade docente. Conclui-se que a ampliação do debate sobre inclusão no ensino superior requer a problematização das normas relacionais que sustentam a vida institucional, reconhecendo a diversidade cognitiva também no corpo docente.

Palavras-chave: Neurodivergência; *Masking*; Docência universitária.

Abstract:

This article analyzes the experience of teaching in higher education from a critical autoethnographic perspective, focusing on the relationship between neurodivergence, masking, and institutional normativity. Based on the lived experience of an autistic professor whose pedagogical performance shows no technical impairment, the study shifts the debate from didactic competence to the implicit

regimes of recognition that structure academic belonging. It argues that masking, rather than merely an individual adaptive strategy, operates as a technology of normalization within the university field, regulating legitimate forms of presence, communication, and interaction. In dialogue with theoretical contributions on performativity, recognition, habitus, and ableism, the text demonstrates that formal inclusion may coexist with tacit demands for behavioral conformity. Autoethnography is adopted as an epistemological stance that articulates singular experience and structural critique, rendering visible the subjective cost of pedagogical intelligibility. The article concludes that expanding the debate on inclusion in higher education requires problematizing the relational norms that sustain institutional life, recognizing cognitive diversity also within the academic faculty.

Keywords: Neurodivergence; Masking; University teaching.

Resumen:

Este artículo analiza la experiencia de la docencia en la educación superior desde una perspectiva autoetnográfica crítica, focalizando la relación entre neurodivergencia, masking (uso de máscaras sociales) y normatividad institucional. A partir de la vivencia de un profesor autista cuya actuación pedagógica no presenta perjuicios técnicos, el estudio desplaza el debate de la competencia didáctica hacia los regímenes implícitos de reconocimiento que estructuran la pertenencia académica. Se argumenta que el masking, más que una estrategia adaptativa individual, opera como una tecnología de normalización en el campo universitario, regulando formas legítimas de presencia, comunicación e interacción. En diálogo con aportes teóricos sobre performatividad, reconocimiento, habitus y capacitismo, el texto evidencia que la inclusión formal puede coexistir con exigencias tácitas de adecuación comportamental. La autoetnografía se asume como posicionamiento epistemológico que articula experiencia singular y crítica estructural, haciendo visible el costo subjetivo de la inteligibilidad docente. Se concluye que ampliar el debate sobre inclusión en la educación superior requiere problematizar las normas relacionales que sostienen la vida institucional, reconociendo la diversidad cognitiva también en el cuerpo docente.

Palabras clave: Neurodivergencia; Masking; Docencia universitaria.

INTRODUÇÃO

A docência no ensino superior tem sido tradicionalmente analisada a partir de indicadores de competência técnico-científica, produtividade acadêmica e desempenho pedagógico. Embora tais dimensões sejam centrais, essa ênfase tende a obscurecer um aspecto igualmente estruturante da vida universitária: a docência como espaço de regulação subjetiva. O exercício da função docente não envolve apenas domínio de conteúdo ou eficácia didática, mas também a incorporação de expectativas implícitas acerca de modos legítimos de presença, comunicação e interação no interior da cultura institucional.

Nas últimas décadas, o debate sobre inclusão no ensino superior avançou significativamente no que se refere à acessibilidade estudantil, políticas afirmativas e reconhecimento formal da diversidade. Contudo, permanece pouco explorada a dimensão da normatividade relacional no cotidiano docente. A literatura tende a privilegiar dispositivos institucionais declarados, mas raramente interroga os regimes implícitos de reconhecimento que operam na definição de quem é percebido como profissionalmente legítimo.

É nesse horizonte que se insere a experiência aqui analisada: a de um professor autista cuja atuação em sala de aula não apresenta prejuízos pedagógicos, mas cuja inserção nas dinâmicas relacionais com seus pares e instâncias de coordenação é atravessada por tensões recorrentes. Portanto, parte-se do seguinte problema: de que modo a experiência da neurodivergência, particularmente no que se refere ao uso de máscaras sociais (*masking*), é produzida e regulada pelas dinâmicas institucionais de reconhecimento e pelas expectativas implícitas de adequação comportamental no ensino superior?

Mais do que uma indagação descritiva, trata-se de compreender uma tensão estrutural: como regimes institucionais de reconhecimento — frequentemente invisibilizados sob discursos formais de inclusão — produzem exigências tácitas de inteligibilidade profissional que tornam o *masking* não apenas estratégia adaptativa individual, mas condição de pertencimento acadêmico. Assim, a adequação comportamental passa a operar como critério normativo de legitimidade.

Ao analisar as interações entre docentes e gestores como arenas de regulação implícita, este estudo busca evidenciar que a inclusão institucional pode coexistir com práticas cotidianas de normalização. Interessa, assim, examinar os efeitos subjetivos da performance social contínua — particularmente a sobrecarga emocional e a fragmentação identitária — articulando-os às macroestruturas culturais que organizam reconhecimento e exclusão.

Se o que está em questão são regimes de reconhecimento que operam de forma implícita e se manifestam na experiência relacional cotidiana, não seria epistemologicamente coerente abordá-

los por meio de instrumentos que mantêm distância entre pesquisador e campo. A investigação exige um método capaz de articular experiência singular e crítica estrutural, narrativa e teoria. Deste modo, se adota a autoetnografia crítica, conforme desenvolvida por Ellis e Bochner (2011, p. 273), compreendida não como relato confessional, mas como dispositivo epistemológico que permite tornar visíveis estruturas culturais naturalizadas e reconhecer que toda investigação é situada (Denzin e Lincoln, 2006, p.03).

***Masking* como tecnologia de normalização docente**

Ao narrar minha experiência como professor com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino superior, percebo que o *masking* não pode ser compreendido apenas como estratégia adaptativa individual, tampouco como mecanismo psicológico de ajustamento social. Ele precisa ser lido como tecnologia de normalização institucional. Attwood (2008 p. 35–36) descreve o *masking* como um conjunto de estratégias utilizadas por pessoas autistas para ocultar traços divergentes e adequar-se às expectativas sociais. No campo educacional, especialmente universitário, entretanto, não se trata apenas de parecer socialmente competente, mas de corresponder a um ideal normativo de professor que articula competência técnica, sociabilidade estratégica e alinhamento micropolítico.

Já Goffman (2014, p. 29) compreende que toda vida social envolve gestão de impressões e a dramaturgia é uma condição geral da interação. Em minha experiência, no entanto, ela assume um caráter assimétrico, constituindo condição de reconhecimento profissional, fazendo com que a máscara deixe de ser performance contingente para transformar-se em dispositivo de permanência institucional.

Como afirma Foucault (1987, p. 143), “a disciplina fabrica indivíduos”, tornando os sujeitos simultaneamente objetos e instrumentos do poder. Assim, a universidade, enquanto espaço disciplinar, não regula apenas condutas formais; ela produz subjetividades. O que se espera de um docente não é apenas que ensine, mas que encarne determinada racionalidade, expressividade e

forma de presença. Portanto, mascara-se não apenas para evitar constrangimento, mas para permanecer inteligível dentro da normalidade acadêmica.

Performatividade, reconhecimento e inteligibilidade docente

O sujeito só se torna reconhecível dentro de quadros normativos que antecedem sua existência. A performatividade não é escolha estética; é condição ontológica de possibilidade social ((Butler, 2019, p. 23–24)). No ensino superior, há um ideal docente que raramente é explicitado, mas constantemente reiterado: espera-se espontaneidade comunicativa, leitura intuitiva de códigos sociais implícitos, flexibilidade relacional em ambientes informais de poder, habilidade para negociar afetos e conflitos com fluidez.

As expectativas descritas anteriormente não são neutras; Elas constituem um regime de inteligibilidade que favorece determinados perfis cognitivos e comunicacionais. O professor que não performa dentro desse *script* corre o risco de ser interpretado como frio, distante, pouco colaborativo ou inadequado - ainda que seu desempenho pedagógico e intelectual seja consistente.

A experiência do desrespeito não representa apenas a privação de determinadas oportunidades de ação, mas atinge a própria relação prática que o sujeito mantém consigo mesmo. Ao serem negadas formas de reconhecimento social, o indivíduo vê comprometida sua possibilidade de desenvolver uma relação positiva consigo, pois depende da confirmação intersubjetiva para a constituição de sua identidade. (Honneth, 2003, p. 155).

Se a identidade depende dessa confirmação, a ausência de reconhecimento no espaço acadêmico não se manifesta apenas como exclusão formal, mas opera como deslocamento simbólico. Não ser plenamente reconhecido como “par” implica operar permanentemente sob suspeita de inadequação, demandando esforço adicional, por meio do *masking*, para manter legitimidade.

***Habitus* acadêmico e violência simbólica**

O campo acadêmico estrutura-se por meio de um *habitus* específico: um conjunto de disposições internalizadas que orientam modos de falar, interagir, argumentar e se posicionar (Bourdieu, 2009, P.87). Minha forma de processar informações, de organizar a fala e de lidar com interações sociais nem sempre coincide com o *habitus* dominante nesse campo. Não se trata de incapacidade, mas de descompasso estrutural.

Bourdieu alerta para a violência simbólica que opera quando um *habitus* hegemônico se impõe como natural e universal. No ensino superior, essa violência não precisa ser explícita. Ela se manifesta quando determinados modos de sociabilidade são considerados evidentes, quando habilidades sociais implícitas são tratadas como pré-requisitos invisíveis da docência. Nessa perspectiva, o *masking* pode ser interpretado como esforço de ajustamento ao *habitus* acadêmico dominante. A máscara não oculta apenas traços autísticos; ela tenta traduzir um modo distinto de existência para o código legitimado.

Dupla excepcionalidade, capital intelectual e invisibilidade

A dupla excepcionalidade refere-se à coexistência de altas habilidades/superdotação e alguma condição do neurodesenvolvimento, como características do espectro autista. Pfeifer (2014, p. 76) demonstra que sujeitos com altas habilidades e TEA frequentemente experimentam invisibilidade institucional: a competência acadêmica obscurece necessidades de suporte, enquanto a neurodivergência obscurece o reconhecimento pleno do talento.

No ensino superior, essa ambivalência assume contornos particulares. O capital intelectual (publicações, produção científica, desempenho didático) tende a funcionar como marcador de legitimidade, tornando dispensável qualquer questionamento sobre as condições subjetivas que o sustentam. Entretanto, o custo subjetivo da adaptação constante permanece invisível, como minha experiência confirma: sou reconhecido pela produtividade, mas não necessariamente compreendido em minha diferença.

Inclusão docente e crítica ao paradigma capacitista

A discussão sobre inclusão costuma concentrar-se nos estudantes, mas raramente problematiza o capacitismo estrutural que atravessa também o corpo docente. Davis (2017, p. 3) define o capacitismo como regime que estabelece padrões de normalidade corporal e cognitiva. Minha experiência docente, na academia, demonstra que esse regime se manifesta na naturalização de determinados estilos comunicacionais e formas de sociabilidade como critérios implícitos de excelência docente, exigindo a revisão crítica das normas tácitas que definem o que é ser um “bom professor”, as quais operam sob pressupostos normalizadores que silenciam diferenças cognitivas não visíveis.

3. METODOLOGIA

3.1 Autoetnografia crítica

A escolha da autoetnografia crítica se justifica porque minha experiência não pode ser separada das estruturas que a produzem. O que está em jogo não é a exposição autobiográfica, e sim a investigação das mediações entre uma trajetória singular e os regimes institucionais que configuram o ensino superior, uma vez que a autoetnografia não se legitima pela intimidade, mas pela capacidade de transformar experiência em análise cultural, evidenciando aquilo que as métricas de produtividade, os relatórios institucionais e os indicadores de desempenho não capturam: o esforço subjetivo necessário para permanecer inteligível dentro das expectativas institucionais.

Ao assumir minha condição de professor autista, não abdicó do rigor científico, mas torno explícita a posição a partir da qual observo e analiso. A reflexividade, aqui, é critério de seriedade epistemológica, por considerar a pesquisa qualitativa como interpretativa e situada (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17). Como argumenta Haraway, a objetividade científica não se funda na pretensão de neutralidade absoluta, mas na explicitação de conhecimentos situados e perspectivas parciais (Haraway, 1995, p. 21). Pretender neutralidade absoluta seria, paradoxalmente, ocultar os

pressupostos que orientam a análise. Ao reconhecer minha localização, amplio a transparência metodológica e assumo que o olhar que examina a instituição é simultaneamente atravessado por ela.

Os critérios de validade nesse campo não se baseiam na generalização estatística, mas na coerência interpretativa, na densidade analítica e na capacidade de produzir deslocamentos críticos no modo como determinados fenômenos são compreendidos. Como observam Ellis e Bochner (2011, p. 276), a autoetnografia busca produzir narrativas analiticamente consistentes e capazes de suscitar reflexão crítica sobre experiências sociais compartilhadas, pois o valor desse método reside em sua capacidade de produzir insight crítico e reflexão aprofundada, mais do que em pretensões de generalização estatística (Wall, 2018, p. 3).

3.2 Relato de experiência e análise autoetnográfica

O corpus empírico da pesquisa é constituído por episódios institucionais vivenciados no exercício da docência no ensino superior, registrados por meio de notas reflexivas. Esses registros funcionam como material para a análise autoetnográfica, permitindo examinar como experiências individuais podem revelar dinâmicas institucionais mais amplas.

Não se trata de falar de si apenas como indivíduo, mas de examinar como a presença docente é atravessada por expectativas normativas, microdinâmicas de poder e padrões implícitos de reconhecimento. A análise, neste caso, acontece na própria elaboração do texto. Ao examinar episódios institucionais do cotidiano docente, os fatos são ressignificados criticamente. A autoetnografia exige, portanto, um duplo gesto analítico: o relato da experiência vivida e a sua problematização à luz dos referenciais teóricos mobilizados. O desconforto não é tomado como dado psicológico isolado, mas como possível efeito de regimes de normalização já discutidos na fundamentação.

Há, por fim, uma dimensão ética nessa escolha. Se a universidade discute inclusão quase sempre a partir da perspectiva discente, assumir a experiência pessoal como objeto de análise amplia o debate para a subjetividade docente, complexificando o foco e interpelar a instituição. Assim, a metodologia se articula à teoria, dando continuidade à argumentação: se a normatividade acadêmica opera muitas vezes de forma silenciosa, então tornar visível a experiência que ela produz é também um gesto epistemológico. A autoetnografia crítica permite sustentar que compreender a inclusão no ensino superior exige examinar não apenas políticas formais, mas os modos cotidianos pelos quais se regulam presenças, afetos e formas legítimas de existir como docente.

Talvez seja justamente nesse ponto que reside a potência analítica da autoetnografia. Ao narrar aquilo que frequentemente permanece implícito nas rotinas institucionais, ela transforma experiência em interrogação pública. Não para individualizar o problema, mas para evidenciar que toda instituição é também um campo de escolhas — inclusive sobre quem pode existir plenamente sem máscara.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever este artigo foi, ao mesmo tempo, exercício analítico e gesto de exposição controlada. Ao partir de minha própria experiência docente, não busquei transformá-la em exceção, mas utilizá-la como lente para observar algo mais amplo: as normas silenciosas que atravessam a vida universitária e moldam aquilo que é considerado um professor “adequado”. Ao longo do texto, tornou-se claro que minha dificuldade não se localiza na sala de aula. Ali, encontro estabilidade, clareza e coerência. A previsibilidade pedagógica não me limita; ao contrário, potencializa minha atuação. O deslocamento emerge nas camadas menos visíveis da instituição: nas relações entre pares, nos códigos não verbalizados, nas negociações sutis que raramente aparecem nos documentos oficiais, mas que sustentam o pertencimento acadêmico.

A máscara, nesse contexto, não é fingimento. É mediação. É a forma pela qual torno minha presença inteligível dentro de expectativas que não foram pensadas para incluir modos diversos de

funcionamento relacional. O reconhecimento depende da possibilidade de ser interpretado dentro de quadros normativos previamente estabelecidos. As normas que organizam a vida institucional não apenas regulam comportamentos, mas também delimitam aquilo que pode ser socialmente reconhecido. Nesse sentido, o pertencimento institucional não se reduz a uma condição formal de participação; ele atravessa a própria experiência de identidade e de reconhecimento no interior do campo acadêmico.

O paradoxo que se impõe é silencioso, mas profundo: quanto mais adequadamente desempenho o papel esperado, mais asseguro meu lugar institucional; porém, esse lugar se sustenta na modulação contínua de aspectos de mim que não se encaixam plenamente no modelo relacional dominante. Isso desloca o debate da esfera individual para a institucional. Não se trata de perguntar como sujeitos neurodivergentes podem adaptar-se melhor à universidade, mas de indagar que tipo de universidade estamos produzindo quando naturalizamos um único padrão de sociabilidade acadêmica.

Assim, o campo universitário não opera apenas por critérios explícitos de competência. Ele é atravessado por disposições incorporadas, expectativas tácitas e formas sutis de legitimação. Quando esses critérios permanecem invisíveis, tornam-se ainda mais poderosos. Por isso, falar de inclusão no ensino superior exige interrogar as normas que regulam a própria vida docente. A diversidade cognitiva no corpo universitário não pode ser reconhecida apenas como dado biográfico; ela precisa ser legitimada como forma válida de presença institucional.

Ao tornar visível o custo de pertencimento, não proponho ruptura dramática, mas deslocamento crítico. A universidade não deixará de ser espaço de interação complexa, nem deve sê-lo. Mas pode e talvez precise ampliar sua capacidade de reconhecer que excelência acadêmica não se expressa de maneira única. Se a instituição deseja afirmar-se como território de pluralidade intelectual, precisa aceitar que essa pluralidade também se manifesta nos modos de ser, de comunicar e de se relacionar. Caso contrário, continuará celebrando a diversidade em discurso enquanto exige homogeneidade na prática. Finalmente, a pergunta que permanece não é apenas se

há espaço para docentes neurodivergentes, mas se há disposição institucional para reconhecer que a norma não é neutra. Incluir, afinal, não é apenas permitir a entrada, é revisar as condições de existência (e permanência).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATTWOOD, Tony. **Síndrome de Asperger**: guia para pais e profissionais. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam**: os limites discursivos do “sexo”. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

DAVIS, Lennard J. (org.). **The disability studies reader**. 5. ed. New York: Routledge, 2017.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ELLIS, Carolyn. **A escrita autoetnográfica**: um romance metodológico. Porto Alegre: Penso, 2016.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P. **Autoetnografia**: um panorama. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, v. 12, n. 1, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

HARAWAY, Donna. **Saberes localizados**: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. Cadernos Pagu, Campinas, n. 5, p. 7–41, 1995.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

PFEIFFER, Steven I. (org.). **Altas habilidades**: estratégias educacionais e avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2014.

RICHARDSON, Laurel. A escrita: um método de investigação. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 497–541.

WALL, Sarah. **Mais fácil falar do que fazer: escrevendo uma autoetnografia**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 3, n. 8, p. 123–138, 2018.