

## NEURODIVERSIDADE E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS A PARTIR DOS DADOS DO CENSO 2022

NEURODIVERSITY AND INCLUSION IN BRAZILIAN HIGHER EDUCATION:  
CHALLENGES AND PERSPECTIVES BASED ON 2022 CENSUS DATA

NEURODIVERSIDAD E INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR BRASILEÑA:  
DESAÍOS Y PERSPECTIVAS A PARTIR DE LOS DATOS DEL CENSO 2022

Viviane de Castro Freire Loureiro<sup>1</sup>, Ernani Aloysio Amaral<sup>2</sup>

DOI: 10.54899/dcs.v23i92.6123

Recibido: 11/07/2026 | Aceptado: 13/07/2026 | Publicación en línea: 27/07/2026.

### RESUMO

A crescente presença de pessoas com deficiência e com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil, conforme revelado pelos dados preliminares do Censo Demográfico 2022, impõe desafios significativos para o sistema educacional, especialmente no ensino superior. Este artigo analisa as interseções entre os dados censitários e as políticas de inclusão educacional, com ênfase na neurodiversidade e no acesso ao ensino superior. Os resultados indicam que 7,3% da população brasileira possui alguma deficiência, com prevalência de 1,2% para o diagnóstico de TEA, totalizando 2,4 milhões de pessoas. A análise revela desigualdades educacionais significativas: a taxa de analfabetismo entre pessoas com deficiência (21,3%) é 16 pontos percentuais superior à da população sem deficiência. No ensino superior, apenas 15,7% das pessoas com TEA concluíram este nível, enquanto a maioria (46,1%) não possui instrução ou tem ensino fundamental incompleto. Argumenta-se que a efetiva inclusão de estudantes neurodivergentes no ensino superior requer a superação de barreiras atitudinais, pedagógicas e institucionais, demandando a implementação de políticas públicas integradas, formação docente continuada e a adoção do paradigma da neurodiversidade como princípio organizador das práticas educacionais.

**Palavras-chave:** Neurodiversidade. Inclusão no Ensino Superior. Pessoas com Deficiência. Transtorno do Espectro Autista. Censo Demográfico.

### ABSTRACT

The growing presence of people with disabilities and diagnoses of Autism Spectrum Disorder (ASD) in Brazil, as revealed by preliminary data from the 2022 Demographic Census, poses

<sup>1</sup> Mestranda em Tecnologia, Ambiente e Sociedade, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Teófilo Otoni, Minas Gerais, Brasil. E-mail: viviane.loureiro@ufvjm.edu.br  
Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-4917-2582>

<sup>2</sup> Doutor em Biologia Celular, Faculdade de Medicina do Mucuri (FAMMUC), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Teófilo Otoni, Minas Gerais, Brasil.  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8314-9393>

significant challenges for the educational system, especially in higher education. This study analyzes the intersections between census data and educational inclusion policies, emphasizing neurodiversity and access to higher education. The results indicate that 7.3% of the Brazilian population has some disability, with a prevalence of 1.2% for ASD diagnosis, totaling 2.4 million people. The analysis reveals significant educational inequalities: the illiteracy rate among people with disabilities (21.3%) is 16 percentage points higher than that among the population without disabilities. In higher education, only 15.7% of people with ASD have completed this level, while the majority (46.1%) have no education or incomplete elementary education. It is argued that the effective inclusion of neurodivergent students in higher education requires overcoming attitudinal, pedagogical, and institutional barriers, demanding the implementation of integrated public policies, continuous teacher education, and the adoption of the neurodiversity paradigm as an organizing principle of educational practices.

**Keywords:** Neurodiversity. Inclusion in Higher Education. People with Disabilities. Autism Spectrum Disorder. Demographic Census.

## RESUMEN

La creciente presencia de personas con discapacidad y con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA) en Brasil, según revelan los datos preliminares del Censo Demográfico 2022, plantea desafíos significativos para el sistema educativo, especialmente en la educación superior. Este artículo analiza las intersecciones entre los datos censales y las políticas de inclusión educativa, con énfasis en la neurodiversidad y el acceso a la educación superior. Los resultados indican que el 7,3 % de la población brasileña tiene algún tipo de discapacidad, con una prevalencia del 1,2 % para el diagnóstico de TEA, lo que representa un total de 2,4 millones de personas. El análisis revela importantes desigualdades educativas: la tasa de analfabetismo entre las personas con discapacidad (21,3 %) es 16 puntos porcentuales superior a la de la población sin discapacidad. En la educación superior, solo el 15,7 % de las personas con TEA ha completado este nivel educativo, mientras que la mayoría (46,1 %) no tiene instrucción o posee la educación primaria incompleta. Se argumenta que la inclusión efectiva de estudiantes neurodivergentes en la educación superior requiere superar las barreras actitudinales, pedagógicas e institucionales, lo que demanda la implementación de políticas públicas integradas, la formación continua del profesorado y la adopción del paradigma de la neurodiversidad como principio organizador de las prácticas educativas.

**Palabras clave:** Neurodiversidad. Inclusión en la Educación Superior. Personas con Discapacidad. Trastorno del Espectro Autista. Censo Demográfico.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

---

## INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência e de estudantes neurodivergentes no ensino superior brasileiro constitui um desafio. Nas últimas décadas, o país tem avançado significativamente na construção de um arcabouço legal que garante o direito à educação para todos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou neurológicas. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece a educação como "direito de todos e dever do Estado e da família", enquanto a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforçam o compromisso com a eliminação de barreiras e a garantia de acesso, permanência e participação plena no ambiente educacional (Brasil, 1988; Brasil, 2015).

Paralelamente, o paradigma da neurodiversidade, proposto por Judy Singer na década de 1990, vem ganhando espaço no debate educacional ao propor que as variações neurológicas constituem expressões legítimas da diversidade humana, e não patologias a serem corrigidas (Singer, 2017). Segundo Walker (2021), esse paradigma desafia os modelos educacionais tradicionais, que operam a partir de padrões homogêneos de desempenho, comportamento e cognição, e convoca as instituições a reorganizarem suas práticas pedagógicas para acolherem diferentes modos de aprender, processar informações e interagir com o mundo.

A relevância dessa discussão é evidenciada pelos dados do Censo Demográfico 2022, que, pela primeira vez, incluiu um quesito específico sobre diagnóstico de autismo. Segundo os resultados preliminares divulgados pelo IBGE (2024), 2,4 milhões de pessoas (1,2% da população) foram diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo 1,4 milhão homens (1,5%) e 1,0 milhão mulheres (0,9%). Além disso, 14,4 milhões de pessoas (7,3% da população) declararam ter pelo menos uma deficiência funcional, sendo as dificuldades para enxergar (4,0%) e para andar ou subir degraus (2,6%) as mais prevalentes (IBGE, 2024).

O ingresso desses estudantes no ensino superior, especialmente em cursos da área da saúde, apresenta desafios particulares. Segundo Knecht (2024), a formação médica é historicamente marcada por currículos densos, carga horária extensa, metodologias tradicionalmente expositivas e avaliações padronizadas que podem se configurar como barreiras para estudantes neurodivergentes. Conforme destacam Gomes *et al.* (2009) e Menezes *et al.* (2021), as metodologias ativas, como o Problem-Based Learning (PBL), embora reconhecidas por sua eficácia no desenvolvimento de competências clínicas, podem representar obstáculos

adicionais para estudantes com TEA e TDAH, devido à ênfase em discussões em grupo, exposição oral e trabalho colaborativo.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades de inclusão de estudantes neurodivergentes no ensino superior brasileiro, articulando os dados do Censo Demográfico 2022 com as discussões teóricas sobre neurodiversidade, educação inclusiva e políticas públicas educacionais.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

### **Neurodiversidade e Educação Inclusiva**

O conceito de neurodiversidade, cunhado por Judy Singer (2017), representa uma mudança paradigmática na compreensão das diferenças neurológicas, ao afirmar que variações no funcionamento cerebral constituem parte natural da diversidade humana, análogas às variações culturais e biológicas. Segundo Walker (2021, p. 52), "o paradigma da neurodiversidade propõe que sistemas educacionais sejam reorganizados para acolher diferentes modos de cognição, em vez de exigir que estudantes se adaptem a um modelo único de funcionamento".

No campo educacional, a neurodiversidade desafia as práticas pedagógicas homogêneas que operam a partir de padrões normativos de aprendizagem, comportamento e desempenho. A exclusão, portanto, não decorre das singularidades dos estudantes, mas da rigidez estrutural das instituições.

A educação inclusiva, nesse contexto, vai além da simples presença física dos estudantes na escola, implicando a transformação das culturas, políticas e práticas escolares para que respondam à diversidade dos estudantes (Booth & Ainscow, 1998). Segundo Ainscow (1999, p. 12), "a inclusão começa quando a escola aprende a responder à diversidade, em vez de tentar reduzi-la". Assim, a inclusão efetiva exige que a escola questione continuamente suas práticas, valores e rotinas, assumindo a diversidade como princípio organizador do ensino.

Segundo Mantoan (2003, p. 27), "a escola insiste em atribuir o fracasso escolar às limitações dos alunos, quando, na realidade, são suas práticas homogêneas que produzem a exclusão". De igual maneira, Ball (2008, p. 89) assinala que "políticas educacionais frequentemente produzem novas formas de desigualdade ao mesmo tempo em que proclamam compromissos com a equidade", revelando uma contradição profunda entre o discurso oficial e

as práticas que se consolidam no interior das escolas.

## **TEA e TDAH: Características e Desafios no Ensino Superior**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido, segundo a American Psychiatric Association (2014), por déficits persistentes na comunicação e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. De acordo com Vieira (2022), as características clínicas do TEA podem criar barreiras para a aprendizagem social, gerar dificuldades na leitura e raciocínio lógico-matemático, especialmente na capacidade de fazer inferências e compreender narrativas complexas.

No ambiente acadêmico, conforme Anderson e Butt (2017) e Olivati e Leite (2019), estudantes com TEA podem enfrentar dificuldades em trabalhos em grupo, compreensão de conceitos abstratos e ambíguos, adaptação a mudanças de rotina e exposição a estímulos sensoriais intensos. Anderson e Butt (2017) elencaram os problemas mais comuns vivenciados por universitários com TEA, dentre eles: dificuldades para compreensão de conceitos abstratos e ambíguos, falta de habilidade organizacional e de planejamento, tendência à procrastinação, objeção a trabalhos em grupo, problemas com habilidades sociais durante as aulas, além de ansiedade, depressão e disfunções de integração sensorial.

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), por sua vez, é caracterizado, segundo a American Psychiatric Association (2014), por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. No contexto universitário, conforme Maranhão (2024), os sintomas podem se tornar mais evidentes com o aumento das exigências acadêmicas. Segundo Knecht *et al.* (2024), em adultos, os sintomas podem ser menos óbvios, mas impactam tarefas diárias como organização, foco, memória e controle emocional.

De acordo com Dupaul *et al.* (2009), estudantes com TDAH tendem a utilizar com menos frequência estratégias eficazes de estudo e apresentam taxas mais elevadas de evasão universitária em comparação com alunos sem o transtorno. Além disso, Oliveira e Dias (2015) destacam que é comum que esses alunos experimentem níveis elevados de estresse, ansiedade e baixa autoestima, muitas vezes relacionados à percepção de desempenho acadêmico insatisfatório.

## Políticas Públicas e Legislação

No Brasil, a inclusão de estudantes com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento é respaldada por um arcabouço legal significativo. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) estabelece o direito à educação inclusiva em todos os níveis de ensino, garantindo condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem por meio da eliminação de barreiras (Brasil, 2015). A Lei nº 14.254/2021 dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem, assegurando atendimento especializado no processo de aprendizagem (Brasil, 2021).

No âmbito do ensino superior, a Portaria nº 3.284/2003 estabelece requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiência nos processos de autorização e reconhecimento de cursos. Além disso, o Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior, instituído pelo Ministério da Educação, visa fomentar a criação e o fortalecimento de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior.

Apesar desses avanços normativos, a pesquisa de Beni *et al.* (2023) destaca lacunas nas políticas públicas e institucionais, especialmente quanto à invisibilidade de adultos com TEA nível 1 e TDAH, cujos traços são frequentemente mascarados, e aponta a urgência de estratégias que reconheçam e acolham essas expressões menos visíveis. Conforme destacam Talarico, Pereira e Goyos (2019), a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, garante o acesso à educação, ao ensino profissionalizante e ao mercado de trabalho, mas ainda se configura como um desafio em diversas instituições de ensino, nas quais os indivíduos não usufruem de seus direitos e de sua autonomia.

Nesse sentido, Olivati e Leite (2019) classificaram as dificuldades gerais de estudantes com TEA em núcleos de significação e indicadores, dentre os quais se destacam as condições relacionadas ao próprio espectro autista, o despreparo dos professores e da instituição, além dos fatores socioemocionais como agravantes para as adequações. De acordo com Donati e Capellini (2018), há poucos profissionais capacitados e instruídos corretamente, o que favorece o agravamento de possíveis crises e traumas.

## **Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas**

A formação docente constitui um dos principais desafios para a efetivação da inclusão de estudantes neurodivergentes no ensino superior. Segundo Lucio-Ramos (2025), a neurodidática proporciona a futuros docentes ferramentas e conhecimentos específicos sobre como o cérebro funciona no processo de aprendizagem, permitindo-lhes compreender mecanismos neurobiológicos como atenção, memória e motivação para desenhar estratégias pedagógicas mais acordes à forma como os estudantes adquirem e processam a informação.

Fischer (2019) observa que há um despreparo diante das condições específicas de um aluno com TEA, visto que existem diferentes níveis de apresentação desse espectro. Aguilar e Rauli (2020) e Camaliente, Kondo e Rocha (2021) destacam que os professores da Educação Superior se sentem e, muitas vezes, estão despreparados para lidar com estudantes neurodivergentes. Conforme ressaltam Silva e Moreira (2022), as pós-graduações dos docentes que lecionam em Instituições de Ensino Superior preconizam a pesquisa e conteúdos específicos da especialidade, o que acaba por resultar em uma formação direcionada mais ao técnico do que à docência e à didática, não os preparando para lidar com as diversidades existentes em um ambiente educacional.

Segundo Nóvoa (2017, p. 112), a formação só se torna efetiva quando "se constrói no interior da própria escola, articulando saberes teóricos e experiências concretas do trabalho pedagógico". De igual maneira, Ainscow, Booth e Dyson (2006, p. 34) afirmam que "a inclusão depende da capacidade das escolas de questionarem suas próprias práticas, valores e rotinas", destacando que não se trata apenas de introduzir novos recursos, mas de transformar modos de pensar e agir.

## **ANÁLISE DOS DADOS DO CENSO 2022**

### **Pessoas com Deficiência no Brasil**

Os dados preliminares do Censo Demográfico 2022 revelam um panorama detalhado sobre a população com deficiência no Brasil. O Censo investigou cinco domínios funcionais: enxergar, ouvir, mobilidade com membros inferiores, coordenação motora fina e funções mentais, considerando graus de dificuldade que variam de "não consegue de modo algum" a

"nenhuma dificuldade" (IBGE, 2024).

Segundo o IBGE (2024), no Brasil, em 2022, existiam em torno de 14,4 milhões (7,3%) de pessoas com deficiência (Tabela 1). Desse total, aproximadamente, 8,3 milhões (8,1%) eram mulheres e 6,1 milhões (6,4%) eram homens. O Nordeste é a região com o maior percentual de pessoas com deficiência (8,6%), seguida pelo Norte (7,1%), Sudeste (6,8%), Sul (6,6%) e Centro-Oeste (6,5%) (IBGE, 2024, p. 12).

Tabela 1. Pessoas com deficiência nas Grandes Regiões do Brasil em 2022 (em milhares).

| Região       | Total  | Homens | Mulheres |
|--------------|--------|--------|----------|
| Brasil       | 14.400 | 6.146  | 8.254    |
| Norte        | 1.199  | 551    | 648      |
| Nordeste     | 4.581  | 1.955  | 2.626    |
| Sudeste      | 5.658  | 2.357  | 3.301    |
| Sul          | 1.935  | 835    | 1.100    |
| Centro-Oeste | 1.029  | 449    | 580      |

Fonte: IBGE (2024, p. 10)

A análise por tipo de dificuldade funcional revela que a dificuldade permanente para enxergar (4,0%) é a mais prevalente em todas as regiões, seguida pela dificuldade para andar ou subir degraus (2,6%). As dificuldades relacionadas às funções mentais e à coordenação motora fina apresentam prevalência de 1,4% cada (IBGE, 2024, p. 27).

### **Pessoas com Diagnóstico de TEA**

A inclusão do quesito sobre autismo no Censo 2022, determinada pela Lei nº 13.861/2019, representa um marco importante para o conhecimento da prevalência do TEA no Brasil. O quesito "Já foi diagnosticado(a) com autismo por algum profissional de saúde?" permitiu identificar que 2,4 milhões de pessoas (1,2% da população) foram diagnosticadas com TEA (IBGE, 2024), conforme apresentado na tabela 2.

Tabela 2. População residente diagnosticada com TEA por Grandes Regiões do Brasil – 2022

| Região       | População (mil pessoas) | Percentual (%) |
|--------------|-------------------------|----------------|
| Brasil       | 2.406                   | 1,2            |
| Norte        | 202                     | 1,2            |
| Nordeste     | 633                     | 1,2            |
| Sudeste      | 1.042                   | 1,2            |
| Sul          | 348                     | 1,2            |
| Centro-Oeste | 180                     | 1,1            |

Fonte: IBGE (2024, p. 45)

Segundo o IBGE (2024, p. 46), entre os homens, 1,4 milhão declararam ter diagnóstico de TEA (1,5%), enquanto entre as mulheres, 1,0 milhão possuem diagnóstico (0,9%). A maior prevalência ocorre na faixa etária de 5 a 9 anos, especialmente entre os homens (3,8%), confirmando a tendência mundial de maior diagnóstico na infância e entre o sexo masculino (IBGE, 2024, p. 48).

Quanto à distribuição por cor ou raça, segundo o IBGE (2024, p. 49), a maior prevalência de diagnóstico de TEA está entre as pessoas que se declararam brancas (1,3%), equivalentes a 1,104 milhão de pessoas. As pessoas pardas (1,1%) e pretas (1,1%) apresentam prevalência igual, embora em números absolutos as pessoas pardas (1,058 milhão) superem as pretas (222 mil). A menor prevalência está entre as pessoas indígenas (0,9%) (IBGE, 2024, p. 50).

## Educação e Inclusão Escolar

Os dados do Censo 2022 revelam desigualdades educacionais significativas entre pessoas com e sem deficiência. Segundo o IBGE (2024, p. 32), a taxa de analfabetismo das pessoas com deficiência com 15 anos ou mais é de 21,3%, o que representa 16 pontos percentuais acima da taxa da população sem deficiência. A maior diferença ocorre entre as pessoas de cor ou raça pretas: 19 pontos percentuais (IBGE, 2024, p. 33).

A taxa de escolarização das pessoas de 6 anos ou mais de idade também apresenta diferenças em relação à população sem deficiência. Conforme o IBGE (2024, p. 35), entre os jovens de 18 a 24 anos, 27,5% das pessoas com deficiência frequentavam a escola, percentual

muito próximo ao observado entre as pessoas sem deficiência (27,7%). Entretanto, em outras faixas etárias, especialmente entre 6 e 14 anos e 15 e 17 anos, as diferenças são mais acentuadas, evidenciando desigualdades no acesso e na permanência escolar.

Para as pessoas com diagnóstico de TEA, os dados educacionais são ainda mais preocupantes. Segundo o IBGE (2024, p. 56), dos 2,065 milhões de pessoas com 6 anos ou mais com diagnóstico de TEA, apenas 760,8 mil (36,8%) são estudantes. A distribuição etária dos estudantes com TEA mostra que a maioria está na faixa de 6 a 14 anos (498 mil), com redução progressiva nas faixas seguintes: 15 a 17 anos (95 mil), 18 a 24 anos (68 mil) e 25 anos ou mais (98 mil) (IBGE, 2024, p. 56).

Tabela 3. Nível de instrução de pessoas com 25 anos ou mais diagnosticadas com TEA – 2022

| Nível de Instrução                      | População em geral (%) | Diagnosticadas com TEA (%) |
|-----------------------------------------|------------------------|----------------------------|
| Sem instrução e fundamental incompleto  | 35,2                   | 46,1                       |
| Fundamental completo e médio incompleto | 14,0                   | 12,9                       |
| Médio completo e superior incompleto    | 32,3                   | 25,4                       |
| Superior completo                       | 18,4                   | 15,7                       |

Fonte: IBGE (2024, p. 61)

Segundo o IBGE (2024, p. 61), 15,7% das pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista (TEA) concluíram o ensino superior, percentual inferior ao observado na população em geral (18,4%). Em contrapartida, 46,1% das pessoas com TEA não possuíam instrução ou tinham apenas o ensino fundamental incompleto, percentual superior ao da população em geral (35,2%). Além disso, 25,4% haviam concluído o ensino médio, mas não o ensino superior, enquanto esse percentual era de 32,3% na população total.

## DISCUSSÃO

### Neurodiversidade e o Paradigma da Inclusão

Os dados do Censo 2022 revelam que a população com deficiência e com diagnóstico de TEA é numerosa e diversa, com demandas específicas que exigem respostas adequadas do sistema educacional. A perspectiva da neurodiversidade oferece um referencial ético e político

para repensar as práticas educacionais, deslocando o foco da correção do indivíduo para a transformação dos contextos institucionais que produzem exclusão (Kapp, 2020).

Segundo Kapp (2020, p. 19), "a neurodiversidade desloca o foco da correção do indivíduo para a transformação dos contextos sociais e institucionais que produzem exclusão". Nessa perspectiva, a inclusão de estudantes com TEA e TDAH não se restringe a adaptações pontuais, mas exige uma reconfiguração do currículo, das metodologias de ensino e das formas de avaliação (Florian, 2013).

A pesquisa de Santos *et al.* (2024), que analisou o caso de uma acadêmica de Medicina com TEA, evidencia que a metodologia PBL, embora produtiva para o desenvolvimento de competências, configurou-se como um desafio para a estudante, que apresentava déficit na interação social, comprometimento da linguagem e crises de ansiedade em situações de exposição social. Segundo Santos *et al.* (2024), a estudante foi autorizada a se manter em silêncio durante sessões tutoriais e entregar resumos escritos para sua avaliação processual, medida que se mostrou eficiente para evitar crises de pânico.

### **Desafios Institucionais e Formação Docente**

A análise documental das políticas institucionais de inclusão nas universidades públicas da Bahia, realizada por Santos e Diório (2025), revela que, embora algumas políticas contemplem grupos neurodivergentes vinculados à Educação Especial, ainda há uma abordagem limitada em relação a outras condições. Os resultados indicam que o TEA tem sido o foco predominante nas ações institucionais, o que evidencia a necessidade de ampliar o escopo das iniciativas de inclusão, a fim de contemplar, de forma mais equitativa, a diversidade de funcionamentos neurológicos presentes no ensino superior (Santos & Diório, 2025).

A falta de formação docente específica foi apontada como um dos principais entraves para a inclusão efetiva. Segundo Ferreira (2024), "a inclusão de estudantes neurodivergentes no ambiente escolar é uma questão que transcende a prática pedagógica convencional e atinge um patamar ético e social. Compreender e acolher a neurodiversidade é reconhecer que as variações cognitivas, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a dislexia, fazem parte da diversidade humana natural".

Segundo Batistton, Souza e Aguiar (2024), as dificuldades enfrentadas por alunos com TDAH nas instituições de ensino superior no Brasil são significativas e demandam políticas

institucionais mais efetivas, incluindo a capacitação docente e a implementação de estratégias pedagógicas adaptadas.

### **Tecnologias Assistivas e Inovação Pedagógica**

O uso de tecnologias assistivas e recursos digitais emerge como uma estratégia promissora para apoiar estudantes neurodivergentes. Segundo Cidrim e Madeiro (2017) e Lira *et al.* (2020), ferramentas como softwares de organização de tarefas, leitores de tela, aplicativos de apoio à leitura e escrita, e plataformas adaptativas podem ampliar a autonomia e a participação desses estudantes no ambiente acadêmico.

Além disso, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), conforme proposto pelo CAST (2018), oferece um referencial para a construção de currículos flexíveis e acessíveis desde sua concepção, contemplando múltiplas formas de representação, expressão e engajamento. Segundo o CAST (2018, p. 61-62), o DUA parte do reconhecimento de que a variabilidade é a norma, e não a exceção, em qualquer sala de aula, e propõe antecipar barreiras potenciais e projetar ambientes de aprendizagem que possibilitem a participação significativa de todos os estudantes.

De acordo com a Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA, 2019), algumas técnicas podem melhorar a concentração e atenção dos estudantes com TDAH, como: quando o professor der alguma instrução, pedir ao aluno para repetir as instruções ou compartilhá-las com um colega antes de iniciar as tarefas; oferecer sempre um feedback positivo; optar por realizar as avaliações em ambientes silenciosos e com tempo ampliado; reduzir o número de alternativas nas provas objetivas quando necessário; e utilizar recursos variados no processo de avaliação (ABDA, 2019).

### **Perspectivas e Recomendações**

Os dados do Censo 2022, combinados com a literatura sobre neurodiversidade e educação inclusiva, indicam a necessidade de ações integradas em diferentes níveis. Segundo Tokuhami-Espinosa (2011), a incorporação de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas, o uso de recursos visuais e cinestésicos, e a implementação de pausas cerebrais, tem demonstrado ser efetiva para manter altos níveis de atenção e retenção de conhecimentos no

contexto da neurodidática.

Segundo Costa (2023), a atenção está relacionada à capacidade que o ser humano tem de dar ênfase a fatos relevantes, e no contexto educativo, é importante considerar o sistema atencional, pois ele está diretamente relacionado à participação do estudante com a prática escolar a ser realizada. Fregni (2019) elucida que nosso sistema sensorial é mais sensível ao contraste do que à informação constante, o que justifica serem considerados, em uma aula, os estímulos auditivos e visuais capazes de prender a atenção do aluno, como tom e velocidade da voz, aspectos táteis, cores e movimento em apresentações.

Nesse contexto, recomenda-se:

1. **Políticas Públicas:** Ampliar o escopo das políticas de inclusão para contemplar a diversidade de condições neurodivergentes, garantindo recursos e suporte adequados para as instituições de ensino (Santos & Diório, 2025).
2. **Formação Docente:** Investir na formação inicial e continuada de professores para o reconhecimento e acolhimento da diversidade neurológica, superando abordagens medicalizantes e deficitárias (Lucio-Ramos, 2025; Nóvoa, 2017).
3. **Adaptações Curriculares:** Implementar práticas de flexibilização curricular, diversificação das formas de avaliação e uso de tecnologias assistivas que respeitem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem (CAST, 2018; Cidrim & Madeiro, 2017).
4. **Cultura Institucional:** Promover uma cultura institucional que valorize a diferença como recurso pedagógico, combatendo o estigma e o preconceito associados à neurodivergência (Booth & Ainscow, 1998; Ainscow, 1999).
5. **Revisão dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Ensino Superior:** Promover a revisão dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de modo a incorporar, de forma explícita, a perspectiva do estudante com deficiência e do estudante neurodivergente. Essa revisão deve contemplar princípios de educação inclusiva, desenho universal para a aprendizagem, flexibilização curricular, acessibilidade pedagógica e estratégias de permanência estudantil, assegurando que a inclusão deixe de constituir apenas uma ação complementar e passe a integrar a concepção, a organização curricular e as práticas pedagógicas das instituições de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados do Censo Demográfico 2022 revela um panorama complexo e desafiador para a inclusão de pessoas com deficiência e com diagnóstico de TEA no sistema educacional brasileiro. As desigualdades educacionais evidenciadas pelos dados — especialmente a taxa de analfabetismo 16 pontos percentuais superior entre pessoas com deficiência e a baixa proporção de pessoas com TEA que concluem o ensino superior — sinalizam que, apesar dos avanços legais, a efetivação da inclusão ainda está longe de ser alcançada (IBGE, 2024).

O paradigma da neurodiversidade, conforme proposto por Singer (2017) e desenvolvido por autores como Walker (2021), Kapp (2020), oferece um referencial ético e político para a transformação das práticas educacionais, ao deslocar o foco da correção do indivíduo para a transformação dos contextos institucionais que produzem exclusão. Nessa perspectiva, a inclusão de estudantes neurodivergentes não se restringe a adaptações pontuais, mas exige uma reconfiguração do currículo, das metodologias de ensino e das formas de avaliação (Florian, 2013; Mantoan, 2003).

Em resposta ao problema central da pesquisa – como promover a inclusão efetiva de estudantes neurodivergentes no ensino superior brasileiro? – a análise evidenciou que:

- A efetiva inclusão desses estudantes requer uma mudança cultural profunda nas instituições de ensino superior, que envolve flexibilização curricular, uso de tecnologias assistivas, formação continuada de professores e a implementação de metodologias ativas adaptadas às singularidades do neurodesenvolvimento (Lucio-Ramos, 2025; Costa, 2023; CAST, 2018);
- Os dados do Censo 2022 evidenciam desigualdades educacionais significativas, com a taxa de analfabetismo entre pessoas com deficiência sendo 16 pontos percentuais superior à da população sem deficiência, e apenas 18,4% das pessoas com TEA concluindo o ensino superior (IBGE, 2024);
- Os estudantes com TEA e TDAH vivenciam desafios específicos que se manifestam nas dimensões acadêmica, institucional e psicossocial, incluindo dificuldades de interação social, organização, gestão do tempo e enfrentamento do estigma (Anderson & Butt, 2017; Olivati & Leite, 2019; Oliveira & Dias, 2015);

- A formação docente continuada e a sensibilização da comunidade acadêmica são fundamentais para a construção de ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos (Nóvoa, 2017; Ainscow, Booth & Dyson, 2006).

Nesse contexto, torna-se igualmente necessário que os Projetos Pedagógicos dos Cursos de ensino superior (PPCs) incorporem de forma explícita a perspectiva do estudante com deficiência e do estudante neurodivergente. Em muitas instituições, essa perspectiva ainda é tratada de forma periférica ou restrita aos serviços de acessibilidade, sem constituir um princípio estruturante do planejamento curricular e das práticas pedagógicas. A institucionalização dessa perspectiva nos documentos orientadores representa um passo essencial para consolidar uma educação verdadeiramente inclusiva.

Recomenda-se que estudos futuros investiguem a eficácia de intervenções específicas, como a implementação de Planos Educacionais Individualizados (PEI) no ensino superior, o impacto da formação docente em neurodiversidade sobre as práticas pedagógicas, e o desenvolvimento de tecnologias assistivas adaptadas às necessidades de estudantes neurodivergentes em diferentes áreas do conhecimento. Além disso, sugere-se a realização de pesquisas longitudinais que acompanhem a trajetória acadêmica e profissional de pessoas com TEA e TDAH, bem como a análise mais aprofundada dos dados do Censo 2022 sobre as condições de vida, acesso à saúde e participação social dessa população, conforme recomendam Santos e Diório (2025) e Batistton, Souza e Aguiar (2024).

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) campus Mucuri pelo apoio através dos recursos financeiros para desenvolvimento desta pesquisa.

## **REFERÊNCIAS**

AGUILAR, C. P. C.; RAULI, P. F. Desafios da inclusão: a invisibilidade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior. *Revista Educação Especial*, v. 33, p. 1-26, 2020.

AINSCOW, M. *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Routledge, 1999.

AINSCOW, M.; BOOTH, T.; DYSON, A. Improving schools, developing inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, v. 21, n. 3, p. 337-348, 2006.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDERSON, C.; BUTT, C. Young adults on the autism spectrum at college: successes and stumbling blocks. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 47, n. 10, p. 3029-3039, 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DÉFICIT DE ATENÇÃO (ABDA). Como ajudar o aluno com TDAH. 2019. Disponível em: <http://www.tdah.org.br/br/sobre-tdah/o-que-e-o-tdah.html>.

BALL, S. J. *The Education Debate*. Bristol: Policy Press, 2008.

BATITISTON, E. A. P.; SOUZA, K. M. L.; AGUIAR, V. M. Q. F. A inclusão de alunos com TDAH nas instituições de ensino superior no Brasil. *Revista FT*, 2024.

BENI, P. F. *et al.* Neurodiversidade e os traços neurodivergentes não evidentes: guias de boas práticas institucionais e um modelo para inclusão no ensino superior e no ambiente de trabalho. *SciELO Preprints*, 2023.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. London: Routledge, 1998.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, DF, 2021.

CAMALIONTE, D. O.; KONDO, L.; ROCHA, A. N. D. C. Estudantes do ensino superior com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão integrativa da literatura brasileira. *Revista Educação Especial*, v. 34, p. 1-24, 2021.

CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY (CAST). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield: CAST, 2018.

CIDRIM, L.; MADEIRO, F. Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) aplicadas à Dislexia: revisão de literatura. *Revista CEFAC*, v. 19, n. 1, p. 99-108, 2017.

COSTA, R. L. S. Neurociência e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, p. e280010, 2023.

DONATI, G. C. F.; CAPELLINI, V. L. M. F. Consultoria colaborativa no ensino superior, tendo por foco um estudante com Transtorno do Espectro Autista. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 13, n. esp. 2, p. 1459-1470, 2018.

DUPAUL, G. J. *et al.* College students with ADHD: current status and future directions. *Journal of Attention Disorders*, v. 13, n. 3, p. 234-250, 2009.

FERREIRA, V. S. A neurodiversidade na escola e a importância das práticas articuladas. *Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, v. 6, n. 3, p. 1017-1026, 2024.

FISCHER, M. L. Tem um estudante autista na minha turma! E agora? O diário reflexivo promovendo a sustentabilidade profissional no desenvolvimento de oportunidades pedagógicas para inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 25, n. 4, p. 535-552, 2019.

FLORIAN, L. Inclusive pedagogy: a transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? *Scottish Educational Review*, v. 45, n. 1, p. 5-14, 2013.

FREGNI, F. *Critical Thinking in Teaching and Learning: the nonintuitive new science of effective learning*. Edição Kindle, 2019.

GOMES, R. *et al.* Aprendizagem baseada em problemas na formação médica e o currículo tradicional de Medicina: uma revisão bibliográfica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 33, n. 3, p. 433-440, 2009.

IBGE. *Pessoas com deficiência e Pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista: Resultados preliminares da amostra*. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

KAPP, S. K. (Org.). *Autistic Community and the Neurodiversity Movement: Stories from the Frontline*. Singapore: Palgrave Macmillan, 2020.

KNECHT, L. *et al.* Neurociência do TDAH: Revisão sobre o tratamento e implicações clínicas. *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences*, v. 6, n. 10, p. 3306-3330, 2024.

LIRA, J. F. *et al.* Um olhar sobre a educação inclusiva no PNE 2014-2024: desafios e perspectivas. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Revista Pemo*, v. 2, n. 1, p. 1-14, 2020.

LUCIO-RAMOS, Y. J. Evaluación de modelos pedagógicos basados en neurodidáctica en facultades de educación. *Journal of Economic and Social Science Research*, v. 5, n. 1, p. 107-118, 2025.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MARANHÃO, J. G. *Estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH: ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2024. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2024.

MENEZES, D. P. F. *et al.* Peer mentoring como estratégia de acolhimento ao estudante e adaptação ao método PBL. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 45, p. 1-6, 2021.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

OLIVATI, A. G.; LEITE, L. P. Experiências acadêmicas de estudantes universitários com Transtornos do Espectro Autista: uma análise interpretativa dos relatos. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 25, n. 4, p. 729-746, 2019.

OLIVEIRA, C. T.; DIAS, A. C. G. Repercussões do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) na experiência universitária. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 35, n. 2, p. 613-629, 2015.

SANTOS, L. L.; DIÓRIO, A. P. I. Inclusão de estudantes neurodivergentes no ensino superior baiano: uma análise documental das políticas institucionais de acesso e permanência. Revista Contemporânea, v. 5, n. 7, 2025.

SANTOS, L. M. *et al.* Neurodiversidade na vida acadêmica de uma estudante de medicina com Transtorno do Espectro Autista. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 30, p. 1-14, 2024.

SILVA, V. C.; MOREIRA, L. C. O estudante com Transtorno do Espectro Autista nas universidades brasileiras. Revista Educação Especial, v. 35, p. 1-25, 2022.

SINGER, J. NeuroDiversity: The Birth of an Idea. Judy Singer, 2017.

TALARICO, M. V. T. S.; PEREIRA, A. C. S.; GOYOS, A. C. N. A inclusão no mercado de trabalho de adultos com Transtorno do Espectro do Autismo: uma revisão bibliográfica. Revista Educação Especial, v. 32, p. 1-19, 2019.

TOKUHAMA-ESPINOSA, T. Mind, Brain, and Education Science: A Comprehensive Guide to the New Brain-Based Teaching. WW Norton & Company, 2011.

VIEIRA, E. C. C. Caracterização clínica e sociodemográfica de crianças com Transtorno do Espectro Autista: relações entre sintomatologia e níveis de suporte. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

WALKER, N. Neuroqueer Heresies: Notes on the Neurodiversity Paradigm, Autistic Empowerment, and Postnormal Possibilities. Fort Worth: Autonomous Press, 2021.