

A (IN)VISIBILIDADE DE ESTUDANTES COM TEA NO CENSO ESCOLAR BRASILEIRO: UM ESTUDO A PARTIR DE MICRODADOS 2012-2024

THE (IN)VISIBILITY OF STUDENTS WITH ASD IN THE BRAZILIAN SCHOOL CENSUS: A STUDY FROM MICRODATA 2012-2024

LA (IN)VISIBILIDAD DE ESTUDIANTES CON TEA EN EL CENSO ESCOLAR BRASILEÑO: UN ESTUDIO A PARTIR DE MICRODATOS 2012-2024

Marinez Chiquetti Zambon¹, Cléia Demétrio Pereira², Josiane Cristina Silva Reiner³

DOI: 10.54899/dcs.v22i83.3543

Recibido: 09/09/2025 | Aceptado: 29/09/2025 | Publicación en línea: 09/10/2025.

RESUMO

Este artigo analisa a evolução das matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação básica brasileira entre 2012 e 2024, com base nos microdados do Censo Escolar do INEP. A pesquisa fundamenta-se na Abordagem do Ciclo de Políticas (Bowe, Ball & Gold, 1992; Ball, 2011; Mainardes, 2006) e na atuação de políticas (Ball, Maguire & Braun, 2016), articulando referenciais legais e evidências empíricas para identificar avanços e desafios na escolarização desse público. Os resultados indicam um crescimento significativo das matrículas, especialmente em classes comuns, com a ampliação dos serviços de educação especial. Contudo, a ausência de dados específicos sobre estudantes com TEA nos resumos técnicos do INEP expressa limitações no monitoramento e na efetivação das políticas de inclusão. Destaca-se que, a partir de 2025, a interpretação dos dados foi aprimorada pela integração de informações disponíveis nos painéis públicos do INEP, desenvolvidos em *Power BI*, com a visibilidade das categorias de identificação de estudantes com TEA, dada a sua interatividade. Contudo, reitera-se que a efetivação da inclusão escolar para estudantes com TEA transcende os marcos legais, demandando a disponibilidade de dados fidedignos, a implementação de uma gestão intersetorial coordenada e a formação docente contínua, pautada nos princípios da equidade e da diversidade.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Estudantes com TEA. Censo Escolar. Lei nº 12.764/2012. INEP.

¹ Doutoranda em Educação, Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Itajaí, Santa Catarina, Brasil. E-mail: marinezchiquetti@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-5451-0976>

² Doutora em Ciências da Educação, Universidade do Minho (UMINHO - PORTUGAL), Itajaí, Santa Catarina, Brasil. E-mail: cleia.pereira@udesc.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2056-333X>

³ Mestranda em Educação Inclusiva, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: josiane.rlima.udesc.t5@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-5415-0985>

ABSTRACT

This article analyzes the evolution of enrollment for students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Brazilian basic education between 2012 and 2024, based on microdata from INEP's School Census. The research is grounded in the Policy Cycle Approach (Bowe, Ball & Gold, 1992; Ball, 2011; Mainardes, 2006) and policy enactment (Ball, Maguire & Braun, 2016), articulating legal frameworks and empirical evidence to identify advancements and challenges in the schooling of this population. The results indicate a significant growth in enrollment, especially in mainstream classrooms, accompanied by the expansion of special education services. However, the absence of specific data on students with ASD in INEP's technical summaries indicates limitations in the monitoring and effective implementation of inclusion policies. It is noteworthy that, starting in 2025, data interpretation has been enhanced through the integration of information from INEP's public dashboards, developed in Power BI, improving the visibility of ASD student identification categories due to their interactive functionality. Nevertheless, it is reiterated that the effective implementation of school inclusion for students with ASD transcends legal frameworks, requiring the availability of reliable data, the implementation of coordinated intersectoral management, and continuous teacher training guided by the principles of equity and diversity.

Keywords: Inclusive Education. Students with ASD. School Census. Law No. 12,764/2012. INEP.

RESUMEN

Este artículo analiza la evolución de la matrícula de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación básica brasileña entre 2012 y 2024, basándose en los microdatos del Censo Escolar del INEP. La investigación se fundamenta en el enfoque del Ciclo de Políticas (Bowe, Ball & Gold, 1992; Ball, 2011; Mainardes, 2006) y en la actuación de políticas (Ball, Maguire & Braun, 2016), articulando referentes legales y evidencias empíricas para identificar avances y desafíos en la escolarización de esta población. Los resultados indican un crecimiento significativo de la matrícula, especialmente en aulas comunes, acompañado de la ampliación de los servicios de educación especial. Sin embargo, la ausencia de datos específicos sobre estudiantes con TEA en los resúmenes técnicos del INEP expresa limitaciones en el monitoreo y en la efectividad de las políticas de inclusión. Cabe destacar que, a partir de 2025, la interpretación de los datos fue mejorada mediante la integración de información disponible en los paneles públicos del INEP, desarrollados en Power BI, lo que amplió la visibilidad de las categorías de identificación de estudiantes con TEA, dada su interactividad. No obstante, se reitera que la efectividad de la inclusión escolar para estudiantes con TEA trasciende los marcos legales, demandando la disponibilidad de datos fidedignos, la implementación de una gestión intersectorial coordinada y la formación docente continua, basada en los principios de equidad y diversidad.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Estudiantes con TEA. Censo Escolar. Ley nº 12.764/2012. INEP.



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

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o Brasil tem vivenciado importantes transformações nas políticas de educação especial, particularmente no que se refere à inclusão de estudantes com deficiência na rede regular de ensino. Dentre os grupos contemplados, os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) têm conquistado maior visibilidade, especialmente após a promulgação da Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana (Brasil, 2012), que os reconhece como pessoas com deficiência para todos os efeitos legais.

Apesar desses avanços normativos e legais, a concretização do direito à educação inclusiva para estudantes com TEA permanece um desafio complexo. A complexidade também deriva dos dados, tendo em vista que este cenário é abrangente e se inicia com a coleta de dados do censo escolar e a subsequente divulgação dos resultados em formato estatístico. Contudo, as redes de ensino enfrentam desafios na interpretação e análise dessas informações. Isso se deve à escassez de categorias detalhadas e ao registro impreciso da escolarização desses estudantes. Consequentemente, essa limitação dificulta a formulação de políticas públicas direcionadas e com resultados positivos para este grupo, aumentando a divergência entre as diretrizes legais e a prática escolar.

É neste contexto que o presente artigo se propõe a analisar a evolução das matrículas de estudantes com TEA na educação básica brasileira, entre os anos de 2012 e 2024, com base em uma análise documental aprofundada dos microdados do Censo Escolar. Com esse objetivo, a análise se fundamenta nos referenciais teóricos e metodológicos sobre o ciclo de políticas, apresentados por Bowe, Ball e Gold (1992), Ball (2011) e Mainardes (2006) e na atuação de políticas (Ball, Maguire & Braun, 2016) para compreender como as políticas são interpretadas, negociadas e recontextualizadas nos diferentes contextos. Essa perspectiva direciona a reflexão sobre as barreiras que levam à invisibilidade de estatísticas e de oportunidades concretas de inclusão escolar.

Nesse sentido, buscou-se responder à seguinte questão: Que reflexos a promulgação da Lei nº 12.764/2012 teve na evolução das matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação básica brasileira, especificamente entre 2012 e 2024, e quais são as lacunas e os desafios que o Censo Escolar, em sua estrutura de coleta e categorização de dados, apresenta em face das políticas de inclusão educacional vigentes? Ao explorar essa questão, buscamos compreender as lacunas e desafios que implicam na inclusão escolar de estudantes com

TEA, a partir das matrículas na educação básica e caminhos para uma efetivação mais justa e equitativa do seu direito à educação.

REFERENCIAL TEÓRICO

A evolução das matrículas de estudantes com TEA na educação básica brasileira tem sido uma tônica da contemporaneidade, haja vista sua invisibilidade estatística em dados publicizados. Tais evidências são resultantes das normativas nacionais e internacionais que regulamentam a participação plena de todos os estudantes no contexto da escolarização. Nesse sentido, o ciclo de políticas e a atuação de políticas (Bowe, Ball & Gold, 1992; Ball & Mainardes, 2006; Ball, Maguire & Braun, 2016) contribuem para analisar as dinâmicas de elaboração, tradução e resultados das políticas educacionais, permitindo uma compreensão aprofundada das dinâmicas que moldam a visibilidade e a efetivação do direito à educação inclusiva para estudantes com TEA no Brasil.

O Direito à Educação Inclusiva

A educação, em sua essência, é um direito humano fundamental para o desenvolvimento social. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Esse preceito constitucional serve como base para a construção de um sistema educacional que reconheça e valorize a diversidade de seus estudantes.

No campo específico da educação inclusiva, a legislação brasileira avançou significativamente nas últimas décadas, a fim de transformar a cultura educacional histórica de exclusão em um sistema que acolha todos os estudantes. Dentre os documentos mais relevantes, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/Brasil, 2008), que representa um marco ao romper com a lógica da educação especial segregada. Este documento propõe a transversalidade da educação especial e a garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino.

A PNEEPEI (Brasil, 2008) estabeleceu as diretrizes para a matrícula desses estudantes nas classes comuns, sendo relevante para o aumento observado nas matrículas de pessoas com deficiência divulgado no Censo Escolar. Contudo, a abrangência inicial, ao agrupar o estudante com TEA na categoria de TGD, posteriormente, gerou desafios de identificação específica, contribuindo para uma invisibilidade estatística preliminar.

Destaca-se ainda a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que reconhece a pessoa com “Transtorno do Espectro Autista (TEA)” como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais (Brasil, 2012). Ao conferir este status jurídico, a lei busca assegurar aos estudantes com TEA todos os direitos e as garantias das pessoas com deficiência, incluindo o acesso à educação inclusiva, a garantia de ter profissional especializado em sala de aula (em casos comprovados) e o acesso a serviços de saúde. Por si mesma, esta lei tinha o potencial legal de impulsionar uma categorização estatística mais precisa. Contudo, sua transposição efetiva para os instrumentos de coleta de dados representa um desafio contínuo, em razão da manutenção da identificação do estudante com TEA, que frequentemente se encontra sem distinção dentro de categorias mais amplas, como a de TGD.

Em consonância, a Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), reforça os direitos das pessoas com deficiência em diversas esferas, incluindo a educação (Brasil, 2015b). Reafirma o direito à educação inclusiva, à igualdade de oportunidades, à eliminação de barreiras e à acessibilidade, com foco na participação plena e efetiva desses sujeitos na sociedade. Ao consolidar os direitos das pessoas com deficiência, essa lei abrange também a pessoa com TEA, o que permite compreender a necessidade emergente de um sistema educacional que responda às suas especificidades. Nesse sentido, evidencia-se a urgência de se ter dados precisos para assegurar a implementação condizente com as políticas preconizadas pela LBI (Brasil, 2015b) para todos os grupos com deficiência, incluindo o estudante com TEA.

Essas normativas brasileiras não surgem de um vácuo, estão profundamente alinhadas a tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), da Organização das Nações Unidas (ONU), ratificada pelo Brasil, com status de emenda constitucional, pelo Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009), é a mais emblemática. Ratificada com este status, a CDPD obriga o Estado brasileiro a garantir o pleno e igual exercício de todos os direitos humanos e das liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, promovendo o respeito por sua dignidade inerente. O artigo 24 da Convenção,

especificamente, versa sobre o direito à educação inclusiva em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades.

Em conjunto, esses instrumentos normativos expressam um compromisso inequívoco com a transformação do paradigma educacional, da exclusão ou integração para um modelo genuinamente inclusivo, democrático e participativo. A efetivação desse direito, contudo, não depende somente da existência das leis, mas de sua concretização em políticas públicas e paráticas curriculares, sobretudo, nos dados que as subsidiam.

O Ciclo de Políticas e a Dinâmica da Política de Atuação: Contribuições Teóricas para a Compreensão da Inclusão

Para analisar a complexidade das políticas públicas de inclusão, especialmente aquelas voltadas a estudantes com TEA, este estudo se apoia em referenciais teóricos que permitem discutir as dinâmicas de sua concepção, materialização e, sobretudo, de sua efetivação nos contextos cotidianos, focando na abordagem do ciclo de políticas e na atuação de políticas.

Os estudos de Bowe, Ball e Gold (1992), consolidados pela *policy sociology* (*sociologia política - tradução nossa*), contribuem ao propor uma abordagem crítica para a compreensão das políticas educacionais. Os autores rompem com a concepção linear de formulação e implementação de políticas, evidenciando que estas não são simplesmente aplicadas de forma homogênea nas escolas, mas passam por processos de interpretação, negociação e recontextualização no cotidiano escolar.

Ao propor a abordagem do ciclo de políticas, os autores organizam essa estrutura em três contextos interdependentes, quais sejam: o contexto de influência, em que se delineiam os discursos e as disputas que moldam as políticas; o contexto da produção do texto, em que os documentos oficiais são elaborados; e o contexto da prática, em que professores e gestores reinterpretam e ressignificam as políticas em suas realidades locais. Essa formulação trouxe um instrumental analítico amplamente difundido na pesquisa em educação. Além disso, Bowe, Ball e Gold (1992) destacam a crescente presença de lógicas neoliberais no campo educacional, expressas em mecanismos de responsabilização, competição e mercantilização, apontando para os impactos dessas transformações nas escolas. Essa contribuição teórica permite compreender que a simples existência de leis ou metas nacionais, como a Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012) ou o Plano Nacional de Educação (PNE/Brasil, 2014b), não garante, por si só, a efetividade da

inclusão.

Concordam com essa perspectiva Ball, Maguire e Braun (2016), que desenvolveram o conceito de atuação de políticas (*policy enactment*), deslocando a análise da ideia de implementação para a de atuação, e ressaltam que as políticas não são aplicadas de forma linear, mas vividas e traduzidas em contextos concretos. Os autores identificam quatro dimensões que moldam a atuação da política: (i) o contexto situacional, relacionado à história, localização e composição da escola; (ii) o contexto profissional, vinculado às identidades e aos valores docentes; (iii) o contexto material, que envolve recursos humanos, financeiros e pedagógicos; e (iv) o contexto externo, que traz pressões de exames, legislações e diretrizes nacionais.

A articulação entre essas perspectivas sinaliza que o crescimento estatístico das matrículas de estudantes com TEA deve ser interpretado à luz da dinâmica entre formulação e atuação de políticas. Enquanto o ciclo de políticas evidencia as conexões entre o nível macro (produção legal e política) e o nível micro (escola), o conceito de atuação de políticas mostra que a presença de estudantes com TEA nas estatísticas oficiais não implica, automaticamente, inclusão efetiva. O modo como cada escola vivencia essa política depende de sua história, de seus recursos, de seus profissionais e de sua capacidade de ressignificar as diretrizes nacionais em práticas pedagógicas e institucionais concretas.

Nessa perspectiva, as políticas públicas não devem ser concebidas como documentos estáticos, mas como produtos de processos dinâmicos e interativos que se desdobram em múltiplos contextos, especialmente no âmbito educacional. Essa abordagem permite transcender a análise do “o que” da política, direcionando o foco para o “como” e o “por que” de seu funcionamento ou de suas fragilidades, sendo fundamental para compreender as dissonâncias entre o discurso legal e a realidade estatística observada. Por fim, tais dissonâncias representam desafios diários para a reconfiguração das condições educacionais de grupos escolares que, com frequência, permanecem invisíveis nos registros oficiais.

METODOLOGIA

Este estudo é de natureza qualitativa, com abordagem exploratória e documental, articulada a um tratamento descritivo-analítico dos dados. A dimensão exploratória foi fundamental para delimitar o campo de investigação e localizar dados oficiais pertinentes à inclusão de estudantes com TEA. Conforme Severino (2013), pesquisas exploratórias visam

ampliar a familiaridade com o problema, torná-lo mais explícito e subsidiar a construção de hipóteses. No que se refere à natureza documental, o estudo ancora-se na análise de registros oficiais e documentos técnicos como principais fontes de informação, o que se alinha ao objetivo de examinar estatísticas educacionais do Censo Escolar sobre estudantes com TEA e interpretar suas variações e inflexões ao longo do tempo.

As fontes de dados utilizadas são secundárias, constituídas pelos microdados do Censo Escolar da Educação Básica, disponibilizados anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Trata-se de registros administrativos oficiais que oferecem um panorama detalhado da educação básica brasileira, possibilitando o levantamento e a análise de informações relativas às matrículas e às características dos estudantes. Como documentação complementar, foram consultados dicionários de variáveis, cadernos de resumos, o Glossário da Educação Especial do Censo Escolar e normativas legais e técnicas correlatas. Esses materiais orientaram a leitura e a interpretação acurada dos registros, assegurando aderência aos critérios estatísticos oficiais e permitindo compreender metodologias de coleta, mudanças categoriais e procedimentos de categorização empregados pelo INEP ao longo do período analisado.

O recorte temporal compreendeu os anos de 2012 a 2024, abrangendo, portanto, uma série histórica que antecede e sucede a promulgação da Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012), marco regulatório relevante para a consolidação de direitos das pessoas com TEA e para a interpretação de eventuais inflexões nas estatísticas. O recorte temático concentrou-se na educação básica, com foco nas matrículas relacionadas à educação especial e, de modo específico, nos registros de estudantes identificados com TEA, conforme as definições e codificações vigentes em cada edição do Censo Escolar.

A coleta dos dados ocorreu por meio de um levantamento sistemático nas bases públicas do INEP. Os procedimentos envolveram: (i) Acesso às bases de microdados do Censo Escolar da Educação Básica, em conformidade integral com as diretrizes de acesso e uso de dados de domínio público do INEP; (ii) Seleção dos arquivos pertinentes às edições anuais do período de 2012 a 2024, acompanhada de consulta às versões anuais do Censo Escolar da Educação Básica com os resumos técnicos e glossários; (iii) Registro das versões de arquivos e metadados associados, visando transparência e reprodutibilidade; e (iv) Conferências de integridade e consistência dos arquivos após o *download*.

Para complementar, buscou-se, por meio do Painel de Estatísticas do Censo Escolar da

Educação Básica, no INEP Data, dados referentes às matrículas, fornecidos pela plataforma Power BI⁴, lançado oficialmente em 2020. Este painel possibilita o acesso aos dados de consulta dos últimos 10 anos do Censo Escolar, com o objetivo de facilitar o acesso público à análise dos dados educacionais.

A análise dos dados pautou-se em análise documental, em perspectiva analítica, informada pela abordagem do ciclo de políticas (Bowe, Ball & Gold, 1992; Mainardes, 2006) e da atuação de políticas (Ball, Maguire & Braun, 2016). Essa perspectiva teórica-analítica permitiu examinar o Contexto de Influência (produção de agendas e disputas interpretativas), o Contexto de Produção de Textos (leis, decretos, notas técnicas, orientações e glossários) e o Contexto da Prática (materialização dessas diretrizes nos registros administrativos e nas séries históricas de matrículas).

A interpretação dos resultados buscou, de um lado, situar efeitos potenciais da legislação e de marcos normativos sobre a presença estatística dos estudantes com TEA, e de outro, identificar inconsistências e descontinuidades na categorização dos dados quando cotejadas com as prescrições legais e orientações técnicas, incluindo eventuais mudanças em definições, escopos e codificações ao longo do tempo. Nessa triangulação, os documentos normativos e os materiais técnicos do INEP funcionaram como referência para a leitura dos microdados e para a compreensão de transformações metodológicas que pudessem impactar as séries.

No tocante aos aspectos éticos, a pesquisa utilizou exclusivamente dados secundários de domínio público, disponibilizados pelo INEP em formato agregado e sem qualquer informação que permita a identificação direta de indivíduos. A coleta e o uso dos dados observaram estritamente as diretrizes e normas do INEP para acesso e tratamento de suas bases. Adicionalmente, assegurou-se a integridade científica por meio da apresentação fidedigna dos dados e da interpretação cautelosa dos resultados, evitando extrapolações além do escopo dos registros administrativos e reconhecendo limites inerentes ao uso de dados coletados para fins administrativos.

Em consonância com Nosella (2008), a ética é tratada aqui como dimensão intrínseca à produção do conhecimento, atravessando todo o processo de pesquisa, da seleção das fontes à comunicação dos achados. Sempre que pertinente, registraram-se as decisões metodológicas (por

⁴ O Inep Data é o conjunto de painéis de BI (*Business Intelligence*) do Inep, que facilitam o acesso da sociedade às informações produzidas pelo instituto. Seu objetivo é auxiliar gestores educacionais, educadores, pesquisadores e estudantes na pesquisa pelos dados produzidos pelo Instituto (Fonte: Inep Data. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data>. Acesso: 26 set. de 2025).

exemplo, critérios de harmonização de categorias e eventuais supressões de registros inconsistentes), com vistas a favorecer a reprodutibilidade e a auditabilidade do percurso analisado.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise documental dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica, abrangendo o período de 2012 a 2024 foi conduzida pela abordagem do ciclo de políticas (Bowe, Ball & Gold, 1992; Mainardes, 2006; Ball, 2011) e da atuação de políticas (Ball, Maguire & Braun, 2016), a fim de visibilizar as nuances da evolução das matrículas de estudantes com TEA na educação básica brasileira e, sobretudo, as fragilidades na sua visibilidade estatística. A intenção foi a de ir além da própria quantificação, de maneira que permitisse explorar as implicações da coleta e categorização de dados para a efetividade das políticas públicas de inclusão.

A (In)Visibilidade dos Estudantes com TEA nos Registros Oficiais

A identificação de estudantes com TEA na educação básica brasileira é marcada, inicialmente, por um período de invisibilidade estatística. Até pouco tempo, os resultados do Censo Escolar, por meio dos cadernos do INEP com os resultados do Censo Escolar, não se dispunha de uma variável específica para essa condição, agrupando-os de forma genérica na categoria “outras deficiências”. Esta ausência impedia a identificação precisa desses estudantes e a elaboração de diagnósticos que subsidiassem políticas públicas direcionadas às suas necessidades educacionais. Tal lacuna constituía uma fragilidade no contexto de produção de textos das políticas, pois, a ausência de um descritor estatístico explícito limitava a geração de informações fidedignas sobre essa população.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/Brasil, 2008) já impulsionava o aumento das matrículas de estudantes com deficiência no ensino regular, o que se refletiu nos dados do Censo Escolar. Contudo, mesmo diante desse crescimento geral, os estudantes com TEA permaneceram invisíveis nos registros oficiais, imersos em categorias genéricas.

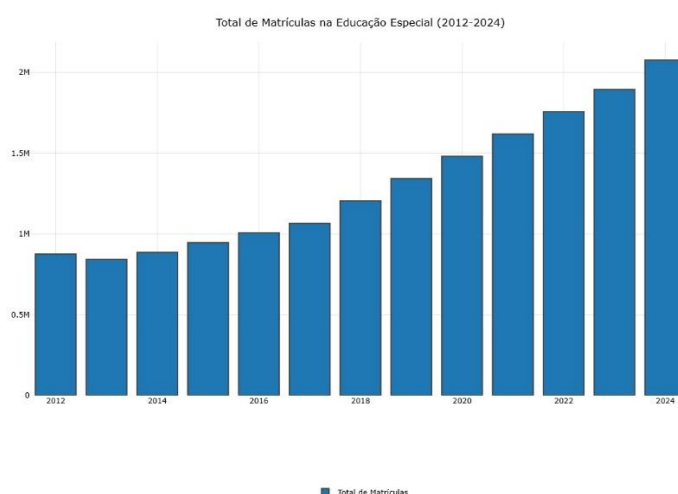
Ao reconhecer a pessoa com TEA como uma pessoa com deficiência, a Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012), deveria ter impactado imediatamente os instrumentos de coleta de

dados, possibilitando maior visibilidade estatística. No entanto, a implementação mostrou-se lenta e desigual nos diferentes contextos da prática, com um descompasso entre o avanço normativo e sua efetiva tradução em mecanismos de monitoramento.

Ademais, a ausência de menções explícitas a estudantes com TEA nos resumos técnicos do INEP, nos anos 2013 e 2014, imediatamente posteriores à Lei nº 12.764/2012, reforça a percepção de que a visibilidade legal não se converteu, de imediato, em visibilidade estatística, conforme apresenta o Figura 1.

Figura 1

Evolução das matrículas de estudantes considerados público da educação especial na Educação Básica (2012 a 2024).



Fonte: Adaptado de INEP (2012 a 2024)

Descrição do gráfico de barras: O Gráfico 1 é composto por 13 barras na posição vertical em cor azul organizados em uma escala de zero a dois milhões, identificados por algarismo numérico e a letra M para indicar a casa de milhões. Apresenta a “Evolução das matrículas de estudantes considerados público da educação especial na Educação Básica (2012 a 2024)” e ilustra o crescimento do número de matrículas ao longo de doze anos no Brasil.

Em 2012 registra-se o número de 820.433 matrículas (Brasil, 2013), com uma leve em 2013, sem expressão significativa em 2014 (Brasil, 2014a; 2014b). A partir de 2015, observa-se uma linha ascendente em contínua expansão, com um padrão de crescimento consistente e notável no número de estudantes caracterizados como o público da educação especial matriculados na educação básica, no Brasil, em todas redes de ensino públicas (federal, estadual e municipal) e em redes privadas de ensino. O marco de 1.000.000 de matrículas é superado em 2017 (Brasil, 2017; 2018), e a tendência ascendente se mantém, atingindo 2.076.825 matrículas em 2024 (Brasil, 2025).

Esse crescimento reflete o fortalecimento das normativas inclusivas, como a PNEEPEI (Brasil, 2008), a promulgação da Lei nº 12.764/2012 e, posteriormente, da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Também está relacionado ao maior engajamento das famílias, à ampliação de programas de apoio e à progressiva identificação dos estudantes com deficiência. Mesmo representando um avanço no direito à educação, esse aumento não expressa a inclusão escolar que se almeja para todos os estudantes, sobretudo para aqueles com TEA. Requer necessariamente condições qualitativas, como ambientes acessíveis, professores capacitados, recursos pedagógicos adaptados e eliminação de barreiras atitudinais.

Apesar da ampliação generalizada, observada até 2012, a impossibilidade de identificar a parcela específica de estudantes com TEA limitava a formulação de políticas focalizadas, a alocação de recursos e o acompanhamento da efetividade das medidas inclusivas. Como consequência, observa-se que o marco jurídico de 2012 não foi acompanhado por mecanismos estatísticos capazes de traduzir sua intencionalidade em práticas concretas.

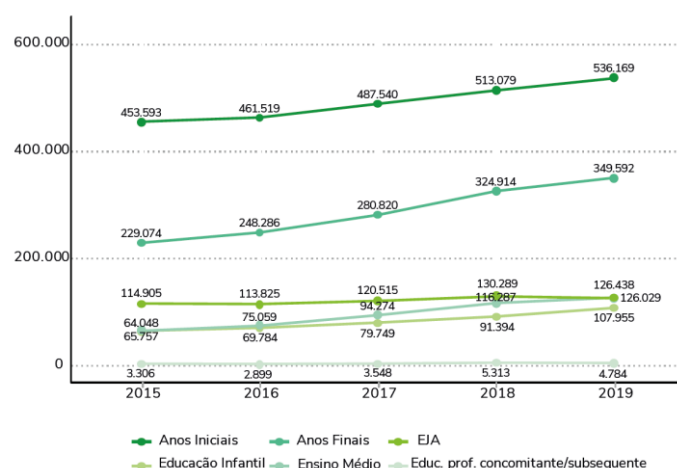
Nessa direção, a invisibilidade estatística dos estudantes com TEA, até 2013, evidencia o descompasso entre a formulação legal e sua efetivação. Consequentemente, comprometeu o planejamento de ações específicas, ao mesmo tempo em que reforçou a necessidade de compreender as políticas, não somente no plano normativo, mas também em sua atuação nos diferentes contextos escolares, onde se concretizam (ou não) os direitos educacionais.

A Evolução das Matrículas de Estudantes com TEA e os Desafios na Categorização

A partir de 2014, com a inclusão da variável para TEA, observa-se um crescimento constante e expressivo das matrículas de estudantes com essa especificidade, especialmente nas redes municipais de ensino e nos anos iniciais do ensino fundamental. Enquanto em 2008 a visibilidade desses estudantes era extremamente baixa, os registros para 2024 apontam um aumento exponencial no número de matrículas. Este crescimento, ainda que positivo e reflexo do avanço das políticas de inclusão, requer interpretação cautelosa, pois, o centro da problemática pode residir na sua categorização. A Figura 2 traz o Censo Escolar da Educação Básica com o número de matrículas da educação especial em sequência de evolução por ano e por tipos de etapas da educação básica.

Figura 2

Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas segunda Etapa de Ensino – Brasil (2015-2019).



Fonte: Adaptado de INEP - Censo Escolar da Educação Básica disponível em: download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 02/10/2025.

Descrição da figura: A Figura 1 apresenta um gráfico de linhas composto por dois eixos: uma na vertical com a escala de zero a 600.000 e outra, na horizontal que indica o período das matrículas anuais (2015 a 2019), em seis categorias educacionais: anos iniciais, educação infantil, anos finais, ensino médio, EJA e Educ. prof. concomitante/subsequente.

Os dados do gráfico indicam um aumento significativo de matrículas na educação básica entre 2015 e 2019. Observa-se crescimento contínuo nos “Anos Iniciais”, de 453.593 para 536.169; nos “Anos Finais”, de 229.074 para 349.592; na “Educação Infantil”, de 64.048 para 126.029; e no “Ensino Médio”, de 65.757 para 107.955. Embora também tenha havido crescimento na EJA e na Educação Profissional concomitante/subsequente, as variações nessas categorias foram relativamente menores. O destaque, portanto, recai sobre o aumento expressivo e contínuo nas quatro principais etapas da educação básica durante o período.

Em 2015, o INEP passou a incluir nos microdados do Censo Escolar informações sobre os “Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)”, categoria prevista na PNEEPEI (Brasil, 2008), à qual os estudantes com TEA foram novamente vinculados. Essa decisão ignora a diferenciação introduzida pela Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012), que reconhece essa população escolar como categoria própria (Brasil, 2015a). Segundo a abordagem do ciclo de políticas (Bowe, Ball & Gold, 1992; Mainardes, 2006; Ball, 2011), essa incongruência evidencia uma contradição entre a legislação formal e a materialização das políticas nos instrumentos de coleta de dados. A continuidade de uma categorização global para estudantes com TEA prolonga sua

invisibilidade, assim como pode criar impedimentos à formulação de políticas focadas e à distribuição adequada de recursos.

Essa incongruência torna-se ainda mais evidente ao se considerar a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE/Brasil, 2014b, p. 1), que “busca universalizar, para a população de quatro (4) a dezessete (17) anos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado”.

De acordo com Felisbino e Graff (2024), a expressão TGD é mencionada no resumo técnico do Censo Escolar do INEP de 2019 (Brasil, 2019). Nos resumos técnicos do INEP publicados em 2020 e 2021, a expressão TEA foi o termo empregado para se referir aos estudantes com TEA (Brasil, 2020; 2021). O Glossário da educação especial de 2021 informou que o emprego da expressão TEA aconteceu em sintonia com a Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012).

Em vista disso, Felisbino e Graff (2024, p. 12) destacam que, “apesar de, no ano de 2013, o MEC ter publicado a Nota Técnica n. 24 de 2013, que já apresentava o autismo como TEA, a nomenclatura utilizada nos censos escolares seguiu em desacordo com essas publicações”.

Embora o termo “transtorno do espectro autista (TEA)” seja mencionado poucas vezes no caderno de resumo do INEP de 2025 (referente ao Censo de 2024), a redação original da Meta 4 não menciona explicitamente o TEA, reforçando a contradição na consolidação dessa população como categoria estatística não reconhecida para fins de políticas e direitos educacionais.

Essa observação evidencia que, mesmo em documentos oficiais recentes, o termo pode ser impreciso ou retroativamente ajustado, comprometendo a fidedignidade histórica dos dados e o reconhecimento efetivo desses estudantes, em termos de categorização. A falta de incorporação da Lei nº 12.764/2012 nos microdados do Censo impede a plena visibilidade estatística da política, dificultando a inclusão desses estudantes.

A dissonância entre a dimensão legal e a prática estatística constitui um ponto central da invisibilidade de estudantes com TEA. O crescimento de matrículas, apesar de relevante, não pode ser interpretado isoladamente como indicador de sucesso. Nesse sentido, destacam Meletti e Ribeiro (2014, p. 178):

[...] os dados oficiais de matrícula do Censo da Educação Básica têm sido amplamente divulgados pelo Estado como um indicador do sucesso das políticas públicas para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, numa perspectiva inclusiva. Por outro lado, o acesso, ainda que imprescindível, não pode ser considerado como o único indicador de uma política bem-sucedida. É necessário focar outros aspectos

referentes à educação desta população para que se possa analisar a efetividade da implementação das políticas inclusivas no Brasil.

No caso do Censo, a própria estrutura de coleta de dados constitui uma barreira à visibilidade plena dos estudantes com TEA, comprometendo a avaliação dos “outros aspectos” considerados essenciais por Meletti e Ribeiro (2014).

Dessa forma, o crescimento expressivo de matrículas, na ausência de categorização exata, dificulta a análise das políticas inclusivas quanto aos resultados educacionais e à garantia de direitos.

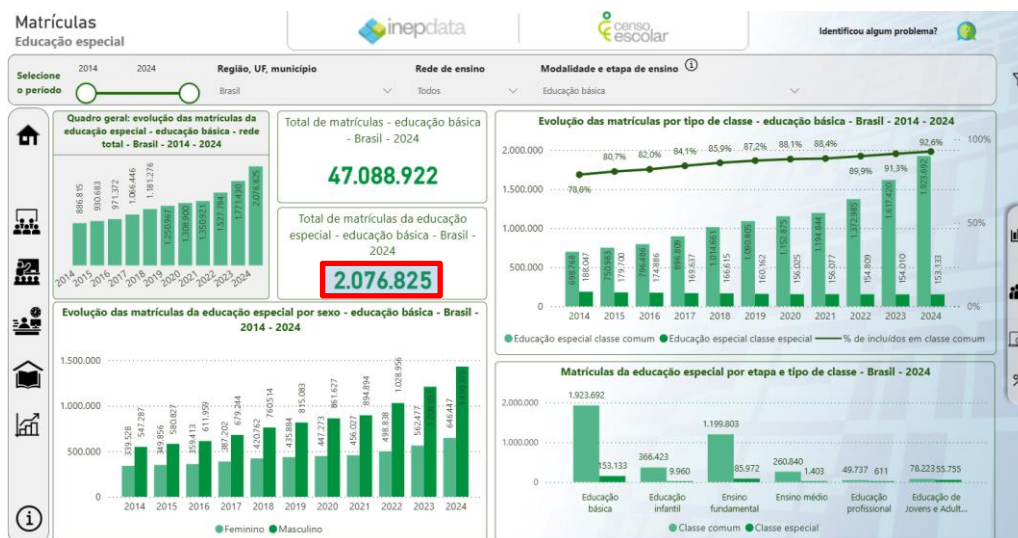
Desafios Inerentes a Coleta de Dados e Implicações para as Políticas de Inclusão Escolar

Os desafios na coleta e utilização dos dados do Censo Escolar vão além da ausência de uma categoria específica. Eles permeiam a própria estrutura e sensibilidade dos instrumentos, o que interfere diretamente na qualidade da informação disponível e, consequentemente, na formulação de políticas públicas mais assertivas.

Um dos problemas mais recorrentes está na ausência de instrumentos sensíveis às especificidades de estudantes com TEA. Frequentemente, a categorização de estudantes depende da interpretação e do conhecimento técnico dos gestores escolares, que nem sempre têm a formação suficiente para realizar uma classificação precisa. Essa subjetividade na coleta dos dados pode gerar imprecisões e subnotificações, questão que pode ampliar a manutenção da invisibilidade estatística e limitar a fidelidade dos dados ao contexto de prática (Ball, 2011). A Figura 3, a seguir, apresenta o painel das matrículas na educação básica, especificamente na Educação Especial, com dados estatísticos de 2014 a 2024, destacando um crescimento exponencial.

Figura 3

Evolução das matrículas de estudantes considerados público da educação especial no Brasil (2014-2024).



Fonte: Adaptado INEP Data Censo Escolar, disponível em: <https://l1nq.com/3Ja23>. Acesso em 26 de ago. de 2025. Descrição da figura: A Figura 2 ilustra o painel interativo “inepdata”, que ilustra um aumento considerável nas matrículas da educação especial no Brasil entre 2014 e 2024, impulsionado principalmente pela inclusão em classes comuns do ensino regular, que superou 92% em 2024. Há um predomínio de alunos do sexo masculino e a maior concentração de matrículas se encontra no Ensino Fundamental, seguido pela Educação Infantil.

A análise dos microdados do Censo Escolar para o período de 2014 a 2024, divulgados em 2025, por meio da plataforma *Power BI*, mostra um crescimento impressionante no número geral de estudantes considerados público da Educação Especial, matriculados nas escolas públicas municipais, estaduais e privadas do Brasil. Em 2024, o Brasil registrou 2.076.825 matrículas na Educação Especial, um crescimento de 134% desde 2014. As matrículas em classes comuns subiram para 1.923.692, com a porcentagem de estudantes incluídos nestas classes elevando de 78,6% para 92,6% na década. Matrículas em classes especiais mostraram redução neste período. Em 2024, o Brasil registrou 47.088.922 matrículas na Educação Básica, sendo 2.076.825 destas na Educação Especial. As matrículas em classes comuns aumentaram de 698.768 em 2014 para 1.923.692 em 2024. As matrículas em classes especiais reduziram de 188.047 para 153.133 no mesmo período. A porcentagem de estudantes em classes comuns teve um aumento de 78,6% para 92,6% na década (Brasil, 2021; 2022; 2023; 2024; 2025).

Essa “curva significativa de crescimento” expressa o esforço de inclusão no contexto escolar, contudo, permanece a dúvida sobre a parcela específica de estudantes com TEA, uma vez que os dados oficiais “ainda” não os reconhecem de forma individualizada. Essa constatação sintetiza o principal argumento da problemática apresentada, ou seja, embora o número total de

matrículas de estudantes com deficiência tenha aumentado exponencialmente, os estudantes com TEA permanecem diluídos na categorização ampla, dificultando a compreensão de sua real representatividade e de suas necessidades.

Para abordar essa questão, propõe-se uma alteração nos protocolos de coleta de dados do INEP. O sistema de registro educacional deve ser atualizado para incluir uma categorização específica para o Transtorno do Espectro Autista. Essa modificação assegurará que os alunos com TEA sejam contados separadamente dentro do grupo de estudantes com deficiência, oferecendo dados granulares.

A ausência de critérios uniformes e a dificuldade de comparação dos dados ao longo do tempo também são apontadas por Macena, Justino e Capellini (2018, p. 1291), que assim se expressam: “[...] fontes de dados [que], no entanto, dificultam comparações pelo fato de adotarem critérios significativamente diferentes para a caracterização da deficiência”. Essa fragmentação impede análises longitudinais consistentes e a avaliação efetiva das políticas de inclusão em diferentes contextos.

Além da contagem, o Censo Escolar também carece de informações qualitativas importantes sobre as condições de aprendizagem, os recursos de acessibilidade e a formação específica de professores envolvidos no atendimento a estudantes com TEA. A ausência desses dados pode comprometer a avaliação abrangente da qualidade da inclusão e da adequação do suporte oferecido.

À luz do modelo social da deficiência (Diniz, 2003), essa lacuna é crítica, pois, sem informações sobre as barreiras ambientais e institucionais, como falta de acessibilidade ou de formação docente, torna-se impossível desenvolver políticas que realmente promovam a participação plena desses estudantes e avaliar os resultados das políticas consideradas inclusivas que transcendam apenas o acesso.

Por fim, embora o Brasil tenha avançado no reconhecimento legal e na ampliação das matrículas de estudantes considerados o público da educação especial, a invisibilidade estatística de estudantes com TEA mantém uma categorização genérica que compromete a capacidade do Estado de formular e implementar políticas públicas mais inclusivas, equitativas e sensíveis às especificidades dessa população escolar, no contexto da escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise documental do Censo Escolar entre 2012 e 2024 evidencia avanços significativos na visibilidade dos estudantes com TEA na educação básica brasileira, especialmente a partir de 2014, quando foi criado um campo específico nos instrumentos censitários. Apesar desse progresso, persistem fragilidades que comprometem a consolidação de uma educação inclusiva e a plena efetivação da Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012).

Em resposta à problemática inicial, observou-se que houve um crescimento expressivo nas matrículas de estudantes com TEA, mostrando maior presença desse grupo nas estatísticas oficiais. No entanto, a vinculação desses estudantes ao grupo dos TGD, mesmo após o reconhecimento legal do TEA como categoria própria, produziu incongruências que impactam diretamente a interpretação dos microdados. Essa prática impede a real dimensão da matrícula de estudantes com TEA e dificulta a formulação de políticas assertivas e a adequada alocação de recursos.

As limitações não se restringem ao instrumento censitário, elas abrangem também os critérios de registro utilizados pelas redes de ensino, que variam de forma significativa e fragilizam a comparabilidade longitudinal dos dados. A ausência de informações qualitativas sobre permanência, aprendizagem, acessibilidade e apoio especializado reforça a insuficiência de indicadores meramente quantitativos. Nesse sentido, ainda que o aumento das matrículas represente avanço, ele não assegura, por si só, a efetividade das políticas de inclusão.

Essas contradições refletem a distância entre o marco normativo e sua materialização nos contextos de prática, evidenciando a persistência de uma invisibilidade estatística que compromete a garantia dos direitos educacionais das pessoas com TEA. Tornar visíveis essas fragilidades é condição fundamental para repensar a governança da informação educacional, pois, somente a produção de dados consistentes e fidedignos permitirá orientar políticas públicas de inclusão que avancem do acesso formal para a efetiva permanência e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- Ball, S. J., & Mainardes, J. (Orgs.). (2011). *Políticas educacionais: Questões e dilemas*. Cortez.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2016). *Redes de políticas e educação: O olhar da análise do ciclo de políticas*. *Currículo sem Fronteiras*, 16(3).

- Bowe, R., Ball, S. J., & Gold, A. (1992). *Reforming education and changing schools: Case studies in policy sociology*. Routledge.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*.
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP.
- Brasil. (2008–2024). *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – Censo Escolar da Educação Básica* [Conjunto de dados]. <https://www.inep.gov.br>
- Brasil. (2009). *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm
- Brasil. (2012). *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. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm
- Brasil. (2014b). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Brasil. (2015b). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Brasil. (2013). MEC/INEP. *Censo da Educação Básica 2012: Resumo Técnico*. Brasília: INEP. https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf
- Brasil. (2014a). MEC/INEP. *Censo da Educação Básica 2013: Resumo Técnico*. Brasília: O Instituto. https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf
- Brasil. (2014c). MEC/INEP. *Notas Estatísticas: Censo Escolar 2014*. Brasília: INEP. https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_do_censo_escolar_2014%20final.pdf
- Brasil. (2015a). MEC/INEP. *Notas Estatísticas: Censo Escolar 2015*. Brasília: INEP. https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_do_censo_escolar_2015_matriculas.pdf
- Brasil. (2017). MEC/INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2016: Notas Estatísticas*. Brasília: INEP. https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf

- Brasil. (2018). MEC/INEP. *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2017*. Brasília: INEP.
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2017.pdf
- Brasil. (2019). MEC/INEP. *Notas Estatísticas: Censo Escolar 2018*. Brasília: INEP.
https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf
- Brasil. (2020). MEC/INEP. *Censo da Educação Básica 2019: Resumo técnico*. Brasília: INEP.
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf
- Brasil. (2021). MEC/INEP. *Censo da Educação Básica 2020: Resumo técnico*. Brasília: INEP.
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf
- Brasil. (2022). MEC/INEP. *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021*. Brasília: INEP.
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf
- Brasil. (2023). MEC/INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo técnico*. Brasília: INEP.
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf
- Brasil. (2024). MEC/INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2023: Resumo Técnico*. Brasília: INEP.
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf
- Brasil. (2025). MEC/INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2024: Resumo técnico*. Brasília: INEP.
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf
- Diniz, D. (2003). *Modelo social da deficiência: A crítica feminista*. *Série Anis*, (28), 1–8.
<https://anis.org.br/wp-content/uploads/2022/10/Modelo-social-da-deficiencia-a-critica-feminista-2003.pdf>
- Felisbino, C., & Graff, P. (2024). Autismo e políticas públicas brasileiras: Nomeações, representações e ausências. *Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)*.
<https://doi.org/10.1590/1980531410617>
- Macena, J. de O., Justino, L. R. P., & Capellini, V. L. M. F. (2018). O Plano Nacional de Educação 2014–2024 e os desafios para a Educação Especial na perspectiva de uma cultura inclusiva. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(101), 1283–1302.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601156>

- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, 27(94), 47–69. <https://www.cedes.unicamp.br>
- Meletti, S. M. F., & Ribeiro, K. (2014). Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. *Cadernos Cedes*, 34(93), 175–189. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200003>
- Nosella, P. (2008). Ética e pesquisa. *Educação & Sociedade*, 29(102), 255–273. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000100013>
- ONU. (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*.
- Severino, A. J. (2013). *Metodologia do trabalho científico* [Livro eletrônico]. Cortez.