

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO LETRAS E ARTES  
LICENCIATURA EM LETRAS LIBRAS**

**PAMELA KATRINNY SILVA ALVES  
RAQUEL DA SILVA LIMA**

**ESTUDANTES SURDO-AUTISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS DA  
IDENTIFICAÇÃO A PARTIR DO CENSO ESCOLAR (2022-2024) EM RIO  
BRANCO-AC**

**RIO BRANCO- ACRE**

**2026**

**PAMELA KATRINNY SILVA ALVES**

**RAQUEL DA SILVA LIMA**

**ESTUDANTES SURDO-AUTISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS DA  
IDENTIFICAÇÃO A PARTIR DO CENSO ESCOLAR (2022-2024) EM RIO  
BRANCO-AC**

Projeto de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à disciplina Trabalho de Conclusão de Curso II como componente curricular do curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal do Acre (UFAC).

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Nina Rosa Silva de Araújo.

RIO BRANCO-ACRE

2026

# FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

A474e Alves, Pamela Katrinny Silva, 2003 -  
Estudantes surdo-autista na educação básica: desafios da identificação a partir do censo escolar (2022-2024) em Rio Branco - AC / Pamela Katrinny Silva Alves e Raquel da Silva Lima; Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Nina Rosa Silva de Araújo. - 2026.  
40 f.: il.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Acre, Centro de Educação, Letras e Artes, Licenciatura em Letras Libras, Rio Branco, 2026.

Inclui referências bibliográficas e anexos.

1. Censo Escolar. 2. Educação bilíngue. 3. Inclusão escolar. I. Lima, Raquel da Silva. II. Araújo, Nina Rosa Silva de (Orientador). III. Título.

CDD: 419

---

Bibliotecária: Nádia Batista Vieira CRB-11º/882

**PAMELA KATRINNY SILVA ALVES  
RAQUEL DA SILVA LIMA**

**ESTUDANTES SURDO-AUTISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS DA  
IDENTIFICAÇÃO A PARTIR DO CENSO ESCOLAR (2022-2024) EM RIO  
BRANCO-AC**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Letras Libras.

Aprovado em 11 de março de 2026.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nina Rosa Silva de Araújo  
Universidade Federal do Acre – UFAC

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Grassinete Carioca de Albuquerque  
Universidade Federal do Acre - UFAC

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Joseane de Lima Martins  
Universidade Federal do Acre - UFAC

**RIO BRANCO-ACRE  
2026**

## DEDICATÓRIA

Eu, Raquel, dedico este trabalho, primeiramente, a Deus, que me concedeu força, sabedoria e perseverança para concluir mais essa etapa da minha vida. Dedico aos meus pais e ao meu irmão por todo amor, apoio e incentivo constantes, especialmente nos momentos em que o cansaço e as dificuldades pareciam maiores que a motivação.

Dedico ao meu namorado e melhor amigo, que esteve presente em cada fase dessa caminhada, oferecendo apoio, escuta e incentivo, contribuindo significativamente para minha trajetória acadêmica.

Dedico também, de forma especial, à minha amiga e dupla Pamela Katrinny Silva Alves que desde o primeiro momento não me permitiu desistir e sempre me incentivou a concluir cada período até aqui. A presença e a participação de você tornou o ambiente acadêmico mais leve e significativo. Juntas, compartilhamos não apenas os desafios acadêmicos, mas também momentos de alegria, aprendizado e crescimento pessoal. A união, o companheirismo e o apoio mútuo foram essenciais ao longo de toda essa jornada.

Por fim, dedico este trabalho a mim mesma, pela coragem de persistir, pela dedicação aos estudos e pelo compromisso com minha formação. Reconheço minha evolução, especialmente no aprendizado da Libras, e sigo confiante de que todo esforço contribuiu para a construção da profissional que estou me tornando.

## **AGRADECIMENTOS**

Eu, Pamela, agradeço primeiramente a Deus, pela força, proteção e serenidade concedidas ao longo desta caminhada. Agradeço à minha família, em especial à minha mãe, pelo apoio, incentivo e por acreditar na minha capacidade de concluir esta graduação.

Agradeço a professora doutora Nina Rosa Silva de Araújo, pela dedicação e sensibilidade ao aceitar a orientação deste trabalho, bem como por suas orientações atentas e confiança, fundamentais para a qualidade acadêmica desta pesquisa. Agradeço também a professora doutora Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira, cuja dedicação e paciência foram essenciais na etapa final deste trabalho, e à professora doutora Joseane de Lima Martins, da Universidade Federal do Acre, pelas valiosas contribuições e por integrar a banca examinadora.

Sou grata à Universidade Federal do Acre pelos recursos e pelas experiências proporcionadas ao longo dos quatro anos de formação.

Eu, Pamela, agradeço aos colegas de curso pelos aprendizados compartilhados e, de forma especial, à minha amiga Letícia, pelo acolhimento, incentivo e presença constante ao longo deste percurso.

Agradeço ao corpo docente do Letras Libras por todas as experiências proveitosas que me fizeram crescer como acadêmica e como ser humano, agradeço também aos intérpretes do curso que tornaram esse processo de aprendizado mais acessível e oportuno para o maior conhecimento da Língua de Sinais.

Por fim, agradecemos à nossa parceria acadêmica, construída com confiança, união e perseverança. Caminhar juntas tornou esta conquista mais significativa e reafirmou a importância da cooperação na construção do conhecimento.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar os dados do Censo Escolar entre os anos de 2022 a 2024, com foco na identificação de estudantes surdos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação básica de Rio Branco-AC. O problema de pesquisa consiste em: os estudantes surdos com TEA estão sendo devidamente identificados nos registros oficiais? A pesquisa adota uma abordagem qualiquantitativa, de caráter documental e bibliográfico, utilizando como fontes primárias os microdados e relatórios oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), além de legislações pertinentes, como a Lei nº 9.394/1996, alterada pela Lei nº 14.191/2021, e o Decreto nº 11.045/2022. A análise fundamenta-se em referenciais teóricos que discutem a inclusão escolar, a modalidade bilíngue de educação de surdos e a interseccionalidade das deficiências, destacando o papel das políticas públicas na efetivação do direito à educação. Os resultados indicam fragilidades na identificação desses estudantes, com sub-registros e baixa marcação concomitante de surdez e TEA, o que compromete a formulação de políticas públicas, a organização de apoios educacionais e a garantia de direitos. Conclui-se que a hipótese inicial foi confirmada, evidenciando falhas no processo de registros que impactam a formulação de políticas públicas e a garantia de direitos educacionais.

**Palavras chaves:** Censo Escolar; Educação Bilíngue; Inclusão Escolar; Surdez; Transtorno do Espectro Autista.

## ABSTRACT

This study aims to analyze data from the School Census between the years 2022 and 2024, focusing on the identification of deaf students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in basic education in Rio Branco – AC. It investigates whether deaf students with ASD are being properly identified in official records. The research adopts a qualitative-quantitative approach, of a documental and bibliographic nature, using as primary sources the microdata and official reports from the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP), as well as relevant legislation, such as Law No. 9,394/1996, amended by Law No. 14,191/2021, and Decree No. 11,045/2022. The analysis is based on theoretical frameworks that discuss school inclusion, the bilingual modality in deaf education, and the intersectionality of disabilities, highlighting the role of public policies in ensuring the right to education. The results indicate weaknesses in the identification of these students, evidenced by underreporting and the low concurrent registration of deafness and ASD, which compromises the formulation of public policies, the organization of educational support, and the guarantee of rights. The study concludes that the initial hypothesis is confirmed, revealing flaws in the registration process that directly impact the formulation of public policies and the guarantee of educational rights.

**Keywords:** School Census. Bilingual education. School inclusion. Deafness. Autism Spectrum Disorder.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AEE- Atendimento Educacional Especializado

DSM-5- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

TEA- Transtorno do Espectro Autista

LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

## LISTA DE GRÁFICOS

|  |    |
|--|----|
| Gráfico 01 Matrículas de Alunos Especiais..... | 33 |
|--|----|

## LISTA DE TABELA

|           |   |    |
|-----------|---|----|
| Tabela 01 | Matriculas de Alunos Especiais no ano 2022 até 2024.....                    | 33 |
| Tabela 02 | Achados Principais, Limitações Identificadas e Recomendações Práticas ..... | 35 |

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....  | 13 |
| <b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEORICA</b> .....   | 16 |
| 2.1 Surdez–TEA à Luz de uma Perspectiva Interseccional.....                            | 17 |
| 2.2 Educação Inclusiva e Políticas Educacionais da Educação especial<br>no Brasil..... | 19 |
| 2.3 O Estudante Surdo e a Modalidade de Educação Bilíngue.....                         | 21 |
| 2.4 Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Implicações educacionais ....               | 23 |
| 2.5 Dupla Deficiência: surdo com TEA ou o autista surdo em contexto<br>escolar.....    | 24 |
| 2.6 O Censo Escolar e a Identificação de Estudantes com deficiência.....               | 26 |
| <b>3 METODOLOGIA</b> .....   | 32 |
| <b>4 ANÁLISE DE DADOS</b> .....  | 34 |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 39 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 41 |

## 1. INTRODUÇÃO

A identificação adequada de estudantes com necessidades educacionais específicas é um aspecto central para a formulação de políticas públicas educacionais, para o planejamento de ações pedagógicas e para a garantia do direito à educação em uma perspectiva inclusiva. No contexto da educação básica brasileira, o Censo Escolar configura-se como o principal instrumento oficial de coleta e sistematização de dados educacionais, exercendo papel estratégico na definição de programas, na alocação de recursos e na organização do atendimento educacional especializado. Nesse cenário, torna-se relevante questionar se os estudantes surdos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) estão sendo devidamente identificados por esse sistema.

Essa questão, embora aparentemente simples, revela a complexidade dos processos de registro e classificação das informações educacionais, especialmente quando se trata de estudantes que apresentam uma dupla condição. A forma como esses estudantes são registrados no Censo Escolar influencia diretamente sua visibilidade estatística, no reconhecimento institucional de suas especificidades e na oferta de apoios pedagógicos adequados, impactando na efetividade das políticas educacionais inclusivas.

O presente estudo tem como objeto a identificação de estudantes surdos autistas matriculados nas escolas públicas da educação básica do município de Rio Branco, no estado do Acre, a partir dos dados do Censo Escolar. A análise concentra-se no período de 2022 a 2024 e buscou compreender como ocorreu o registro desses estudantes, bem como de que maneira a identificação ou a ausência dela se manifesta nos dados oficiais. Trata-se de uma pesquisa de caráter documental, fundamentada nos microdados e relatórios disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), contemplando exclusivamente as escolas públicas que registraram estudantes pertencentes ao público da educação especial ou da educação bilíngue para surdos.

A investigação partiu da hipótese de que as escolas enfrentam dificuldades técnicas e formativas para realizar o registro adequado de estudantes surdos com TEA no Censo Escolar, o que compromete a qualidade e a precisão das informações produzidas. Além disso, a ausência de categorias

específicas que contemplem múltiplas deficiências favorece a invisibilização estatística dessa população. Considera-se, ainda, que há uma predominância de registros vinculados à educação especial, em detrimento da educação bilíngue para surdos, cuja implementação no município de Rio Branco ainda não se encontra amplamente consolidada.

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar os dados do Censo Escolar, no período de 2022 a 2024, a fim de verificar se os estudantes surdos autistas estão sendo devidamente identificados pelas escolas da educação básica de Rio Branco– AC. Como objetivos específicos, busca-se verificar a existência de registros desses estudantes; identificar padrões, inconsistências ou ausência de dados relacionados à dupla condição; investigar os critérios adotados pelo Censo Escolar para o registro desse público, considerando as modalidades de educação especial e de educação bilíngue para surdos previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); e discutir os impactos da identificação, ou da falta dela, na formulação de políticas educacionais inclusivas.

A relevância desta pesquisa reside na necessidade de enfrentar a invisibilização de estudantes surdos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto educacional, uma vez que falhas na identificação comprometem na garantia de direitos, o acesso a apoios pedagógicos e a efetivação de práticas inclusivas. Do ponto de vista acadêmico, o estudo dialoga com uma lacuna ainda pouco explorada na literatura, especialmente no que se refere à interseccionalidade entre surdez e TEA no âmbito de educação bilíngue. Na prática pedagógica, evidencia-se a ausência de instrumentos e formações adequadas para o registro dessa dupla condição, o que impacta diretamente na qualidade dos dados do Censo Escolar e, conseqüentemente, na formulação de políticas públicas educacionais mais precisas e inclusivas.

A delimitação temporal adotada justifica-se por abranger o período posterior à promulgação da Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir a modalidade de educação bilíngue para surdos, bem como por situar-se no contexto de vigência das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Essa delimitação possibilita analisar possíveis avanços ou fragilidades na identificação dos estudantes surdos autistas nos dados oficiais.

O trabalho está organizado em cinco seções. Após esta introdução, a segunda seção apresenta a fundamentação teórica, abordando a educação de surdos, a educação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista e o papel do Censo Escolar nas políticas educacionais. A terceira seção descreve os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. A quarta seção dedica-se à análise e discussão dos dados do Censo Escolar. Por fim, a quinta seção apresenta as considerações finais, destacando os principais resultados e as contribuições do estudo.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, foram apresentados os principais conceitos, teorias e estudos que embasaram a presente investigação, com o objetivo de compreender o contexto histórico, social, educacional e legislativo relacionado à identificação de estudantes surdos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no âmbito da educação básica. A revisão teórica desempenha um papel essencial ao situar o problema de pesquisa, oferecer base conceitual consistente e estabelecer articulações entre produções acadêmicas consolidadas nas áreas investigadas e os objetivos do estudo.

Ao articular a teoria ao objeto de investigação, partiu-se da compreensão de que o Censo Escolar constituiu um dos principais instrumentos de coleta de dados educacionais no Brasil, sendo responsável por subsidiar políticas públicas, orientar financiamentos e organizar o atendimento escolar. Entretanto, ao analisar especificamente a identificação de estudantes que apresentaram a dupla condição de surdez e TEA, emergiram questionamentos quanto à precisão e à abrangência desse levantamento, uma vez que as categorias utilizadas pelo sistema não contemplaram adequadamente a complexidade dessa população.

Nesse sentido, foram reunidas e discutidas diferentes perspectivas acadêmicas e normativas, abrangendo desde os estudos sobre educação bilíngue de surdos (Skliar, 2001; Perlin, 1998) até as reflexões sobre educação inclusiva e educação especial na perspectiva inclusiva (Oliveira, 2012; Silva, 2019). Buscou-se evidenciar as tensões existentes entre os referenciais teóricos e as práticas de registro adotadas no Censo Escolar. Dessa forma, a revisão teórica fundamentou metodologicamente a pesquisa e elucidou as lacunas entre a formulação das políticas públicas e sua efetiva aplicação no contexto escolar, especialmente no município de Rio Branco–AC, conferindo maior consistência e rigor científico à análise dos dados.

A partir desse panorama, a discussão teórica foi inicialmente ancorada na perspectiva da interseccionalidade, com a finalidade de compreender como a sobreposição entre surdez, TEA e outros marcadores sociais produziu experiências educacionais específicas e, muitas vezes, invisibilizadas. Essa abordagem possibilitou analisar de forma mais ampla as limitações dos sistemas de registro, como o Censo Escolar, contribuindo para uma compreensão mais

sensível e complexa da realidade dos estudantes surdos com TEA na educação básica.

## **2.1 Surdez–TEA à luz de uma perspectiva interseccional**

A interseccionalidade, conceito formulado por Kimberlé Crenshaw (1989), constituiu uma lente teórica fundamental para compreender como múltiplos marcadores sociais como deficiência, gênero, raça, classe, língua, cultura e território articularam-se simultaneamente, produzindo experiências singulares e formas específicas de desigualdade. No campo da educação inclusiva, essa abordagem evidenciou que os estudantes não vivenciaram suas identidades de maneira isolada, mas por meio de sobreposições que moldaram trajetórias marcadas por diferentes barreiras e possibilidades. Assim, a consideração exclusiva da categoria “deficiência”, sem a integração de outras dimensões, como a surdez enquanto diferença linguística e cultural ou o TEA enquanto condição do neurodesenvolvimento, conduziu a análises parciais e a práticas pedagógicas limitadas.

No caso dos estudantes surdos com Transtorno do Espectro Autista, a perspectiva interseccional demonstrou que suas vivências não corresponderam à simples soma de duas condições, mas ao entrelaçamento de fatores que produziram necessidades educacionais específicas, frequentemente desconsideradas por políticas educacionais uniformizantes. A coexistência da surdez e do TEA gerou desafios particulares relacionados à comunicação, à socialização, à mediação pedagógica e à acessibilidade linguística, exigindo abordagens que reconhecessem a interação entre aspectos culturais, linguísticos e cognitivos. Essa perspectiva orientou a reorganização do atendimento educacional especializado e da formação docente, ao questionar classificações rígidas e modelos homogêneos de inclusão.

A interseccionalidade também evidenciou limitações estruturais nos sistemas de registro e monitoramento, como o Censo Escolar, que operou predominantemente com categorias únicas e pouco sensíveis à existência de identidades múltiplas. A ausência de classificações capazes de representar simultaneamente marcadores como surdez e TEA contribuiu para processos de invisibilização estatística, afetando diretamente o planejamento de políticas

públicas, a distribuição de recursos e a formulação de estratégias pedagógicas adequadas. Esse apagamento reforçou desigualdades históricas e perpetuou na marginalização de estudantes cujas experiências não se enquadraram em modelos homogêneos de inclusão.

A análise interseccional aprofundou-se ao reconhecer que marcadores como raça, classe social, gênero e território intensificaram as experiências educacionais de estudantes com dupla deficiência. Crianças surdas com TEA pertencentes a contextos socialmente vulnerabilizados enfrentaram barreiras mais densas e persistentes no acesso a serviços especializados e ao atendimento educacional adequado. Nessa perspectiva, as opressões não atuaram de forma paralela, mas interligada, produzindo impactos desiguais ao longo das trajetórias escolares.

Crenshaw ressaltou que a interseccionalidade não se restringiu à soma de identidades individuais, mas constituiu uma crítica às estruturas sociais que organizaram desigualdades e produziram privilégios. Ao dialogar com autoras como Angela Davis, essa abordagem evidenciou que raça e classe se informaram mutuamente, configurando experiências educacionais atravessadas por relações de poder historicamente construídas.

Compreender os estudantes surdos com TEA à luz da interseccionalidade implicou reconhecer que seus desafios educacionais não resultaram apenas de características individuais, mas de estruturas sociais que se cruzaram para produzir vulnerabilidades específicas. Ao integrar múltiplos marcadores sociais, essa perspectiva ampliou a compreensão das experiências desses sujeitos e orientou a reflexão sobre práticas pedagógicas, políticas públicas e sistemas de informação mais sensíveis à diversidade efetivamente presente nas escolas.

A partir dessa abordagem interseccional, o próximo subtópico ampliou a discussão para o campo das políticas educacionais, analisando os fundamentos legais e normativos da educação inclusiva e da educação especial no Brasil, com o objetivo de compreender em que medida esses marcos contemplaram ou não a complexidade dos estudantes surdos com TEA no contexto escolar.

## **2.2 Educação inclusiva e políticas educacionais da educação especial no Brasil**

A educação inclusiva, principal orientador das políticas educacionais contemporâneas, representou um avanço significativo na garantia do direito à educação para todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais. No contexto brasileiro, esse paradigma foi respaldado por um conjunto de marcos legais e conceituais que orientaram a implementação de práticas escolares voltadas ao atendimento equitativo dos alunos da educação especial, assegurando acesso, permanência e aprendizagem no ensino regular.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com a colaboração da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, art. 205). Complementarmente, o artigo 208, inciso III, assegurou o atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988, art. 208, III), consolidando o princípio da inclusão no ordenamento jurídico nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, reforçou esse compromisso ao dispor que a educação especial, destinada aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, deveria ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996, art. 58). A LDB também estabeleceu que o atendimento educacional especializado deveria ocorrer de forma complementar ou suplementar à escolarização regular, de modo a atender às necessidades específicas dos estudantes (Brasil, 1996, art. 59).

No âmbito internacional, a Declaração de Salamanca (1994) defendeu que as escolas regulares deveriam acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas, reafirmando o princípio da escola inclusiva (Unesco, 1994). A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas em 2006 e incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional por meio do Decreto nº 6.949/2009,

reforçou o direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva em todos os níveis de ensino (ONU, 2006, art. 24).

No campo das políticas públicas nacionais, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, orientou que a inclusão escolar pressupõe a matrícula de todos os estudantes na rede regular de ensino, acompanhada da oferta do atendimento educacional especializado, com o objetivo de garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem (Brasil, 2008). Em consonância com esse marco, a Lei nº 12.764/2012 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, assegurando-lhe o direito ao atendimento educacional adequado (Brasil, 2012).

Mais recentemente, a Lei nº 14.191/2021 alterou a LDB ao instituir a modalidade de educação bilíngue de surdos, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, de modo a respeitar a singularidade linguística e cultural da comunidade surda (Brasil, 2021). Esse avanço normativo representou um marco importante para o reconhecimento da surdez não apenas como deficiência, mas também como diferença linguística e cultural.

Conjuntamente, esses marcos legais e normativos indicaram que a inclusão escolar ultrapassou a mera presença física do estudante na sala de aula, exigindo o reconhecimento de suas especificidades e a garantia de condições pedagógicas, linguísticas e estruturais adequadas ao seu desenvolvimento integral. Essa base normativa mostrou-se fundamental para compreender os desafios relacionados à identificação e ao registro de estudantes surdos com Transtorno do Espectro Autista no Censo Escolar, temática central desta pesquisa.

À luz desses referenciais legais e conceituais, o próximo subtópico aprofundou a discussão sobre o estudante surdo no contexto da educação básica, com ênfase na modalidade de educação bilíngue. Buscou-se compreender a surdez a partir de uma perspectiva linguística e cultural, destacando o papel da Libras como primeira língua e da Língua Portuguesa escrita como segunda língua, elementos essenciais para a análise das

necessidades educacionais específicas dos estudantes surdos, especialmente quando associadas ao Transtorno do Espectro Autista.

### **2.3 O estudante surdo e a modalidade de educação bilíngue**

A compreensão da pessoa surda no contexto educacional passou, ao longo do tempo, por importantes transformações, deslocando-se de uma abordagem predominantemente médica e deficitária para uma perspectiva que reconhece a surdez como uma diferença linguística e cultural. Nessa concepção, a surdez deixa de ser compreendida exclusivamente como uma limitação sensorial e passa a ser entendida como uma condição que produz formas próprias de interação, comunicação e construção de sentidos. Conforme afirma Skliar (2005, p. 37), “[...] a surdez não deve ser compreendida como uma simples deficiência, mas como uma condição que configura uma experiência singular de mundo, pautada em uma língua e uma cultura própria”.

Essa abordagem contribui para a humanização da condição surda e para o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua da comunidade surda, que possui identidade cultural, social e linguística própria. A centralidade da Libras no processo educativo é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social do estudante surdo, pois é por meio de sua língua natural que se estruturam os processos de pensamento, comunicação e aprendizagem. De acordo com Quadros (2004):

A educação bilíngue de surdos parte do princípio de que a língua de sinais deve ser a primeira língua da criança surda, pois é a única plenamente acessível desde os primeiros anos de vida. A Língua Portuguesa, por sua vez, deve ser ensinada como segunda língua, prioritariamente na modalidade escrita, respeitando-se o tempo, o ritmo e as estratégias próprias do processo de aprendizagem de uma segunda língua (QUADROS, 2004, p. 27).

Nessa perspectiva, as contribuições de Quadros (2004) assumem o papel central na compreensão da educação bilíngue para surdos, ao evidenciar que a língua de sinais constitui a base para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e identitário do estudante surdo. A autora destaca que o acesso precoce e sistemático à Libras é a condição fundamental para a construção do pensamento, para a mediação dos processos de aprendizagem e para a

participação efetiva na vida escolar. Ao problematizar modelos educacionais que priorizam a oralização ou que subordinam a Língua de Sinais a práticas secundárias. Quadros aponta que tais abordagens tendem a produzir déficits educacionais que não decorrem da surdez em si, mas da negação do direito linguístico. Assim, a citação de Quadros permite sustentar teoricamente a defesa da educação bilíngue como política educacional necessária, reforçando que a garantia da Libras como primeira língua e da Língua Portuguesa escrita como segunda língua não se configura como concessão, mas como direito educacional fundamental dos estudantes surdos.

Nesse contexto, a educação bilíngue de surdos configura-se como uma proposta pedagógica que assegura ao estudante surdo o acesso à Libras como língua de instrução e interação, ao mesmo tempo em que promove o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. Essa modalidade reconhece que a aquisição de uma primeira língua plenamente acessível é uma condição indispensável para o desenvolvimento acadêmico e para a apropriação de outros conhecimentos escolares, superando práticas educacionais que historicamente desconsideraram as especificidades linguísticas da população surda.

No âmbito legal, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconheceu oficialmente a Libras como meio legal de comunicação e expressão no Brasil, assegurando às pessoas surdas o direito ao seu uso em diferentes esferas sociais, inclusive no contexto educacional (BRASIL, 2002). Posteriormente, o Decreto nº 11.045, de 25 de janeiro de 2022, regulamentou a educação bilíngue de surdos, estabelecendo diretrizes para a organização de sistemas, escolas e classes bilíngues, garantindo a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua, além de valorizar a cultura surda e respeitar suas especificidades linguísticas (BRASIL, 2022).

Dessa forma, a modalidade de educação bilíngue consolidou-se como um modelo educacional que valoriza a identidade cultural da comunidade surda, reconhece sua língua natural e busca superar barreiras comunicacionais historicamente impostas no ambiente escolar. Essa perspectiva é fundamental para a compreensão das necessidades educacionais específicas dos estudantes surdos, sobretudo quando a surdez se articula a outras condições, como o Transtorno do Espectro Autista, foco central da presente investigação.

A partir do reconhecimento da surdez como diferença linguística e cultural e da educação bilíngue como um direito educacional, o próximo subtópico amplia a discussão para o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas implicações no contexto escolar. Busca-se compreender as principais características do TEA, bem como os desafios pedagógicos decorrentes dessa condição, especialmente quando associada à surdez, evidenciando a necessidade de práticas educacionais especializadas e de políticas públicas sensíveis à complexidade dessas múltiplas demandas.

## **2.4 Transtorno do Espectro Autista (TEA) e implicações educacionais**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi compreendido como uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por dificuldades persistentes na comunicação e na interação social, associadas a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme descrito no Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5). Trata-se de um espectro amplo, no qual as manifestações variam significativamente entre os indivíduos, exigindo que as respostas educacionais sejam construídas de forma individualizada e contextualizada.

No campo educacional, essa variabilidade implica reconhecer que não a um único modelo pedagógico capaz de atender a todos os estudantes com TEA. Como destaca Bosa (2006), “o autismo não pode ser compreendido como uma condição homogênea, o que demanda práticas pedagógicas flexíveis, adaptativas e centradas nas necessidades específicas de cada estudante”. Nesse sentido, a inclusão escolar de estudantes com TEA exige não apenas a matrícula no ensino regular, mas a reorganização das práticas pedagógicas, curriculares e avaliativas.

Entre as principais implicações educacionais do TEA, destacaram-se as dificuldades na comunicação social, na compreensão de regras implícitas de interação e na adaptação a mudanças na rotina. Esses aspectos impactam diretamente no processo de ensino-aprendizagem, podendo gerar barreiras na participação e no engajamento escolar. Estudos recentes indicam que estratégias baseadas em estruturação do ambiente, previsibilidade das

atividades e o uso de suportes visuais contribuem significativamente para o desenvolvimento acadêmico e social desses estudantes.

Além disso, a literatura contemporânea enfatiza a importância da adoção de práticas pedagógicas estruturadas e intencionalmente planejadas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse sentido, estudos brasileiros apontam que o uso de estratégias como a organização do ambiente, previsibilidade das atividades e a mediação pedagógica qualificada contribuem significativamente para o desenvolvimento da aprendizagem e da autonomia desses estudantes (Bosa, 2006; Schmidt, 2017).

Outro aspecto relevante refere-se à formação docente. Pesquisas apontam que muitos professores ainda se sentem despreparados para atuar com estudantes autistas, o que evidencia a necessidade de investimento em formação inicial e continuada, com foco em estratégias inclusivas e no conhecimento das especificidades do TEA (Camargo; Bosa, 2009). A ausência dessa formação pode resultar em práticas pedagógicas pouco efetivas e na manutenção de barreiras à inclusão.

Do ponto de vista das políticas públicas, a Lei nº 12.764/2012 reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência, garantindo-lhe o direito ao atendimento educacional adequado. No entanto, a efetivação desse direito ainda enfrenta desafios, especialmente no que se refere à articulação entre políticas, formação profissional e práticas pedagógicas.

Compreender o TEA em sua complexidade implica reconhecer que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes não decorrem apenas de suas características individuais, mas também das barreiras impostas pelo contexto escolar. Assim, a construção de uma educação inclusiva requer a adoção de práticas pedagógicas intencionalmente planejadas, baseadas em evidências e comprometidas com a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

No caso específico de estudantes surdos com TEA, as demandas educacionais tornaram-se ainda mais complexas, em virtude da sobreposição de necessidades comunicacionais decorrentes tanto da surdez quanto do autismo. Essa condição exigiu não apenas a presença de profissionais com domínio da Libras e da Língua Portuguesa escrita, mas também de educadores com formação específica em estratégias pedagógicas voltadas ao TEA. Oliveira (2011, p. 75) ressaltou “que o sucesso da inclusão depende do diálogo entre

diferentes áreas, como educação especial, fonoaudiologia, psicologia e família, de modo a possibilitar a construção de planos de apoio coerentes e eficazes”.

Essa perspectiva reforçou que a inclusão de estudantes surdos com TEA não poderia ser atribuída a um único profissional ou restrita ao espaço da sala de aula. Ao contrário, demandou de uma atuação articulada e interdisciplinar, capaz de integrar estratégias pedagógicas, comunicacionais e de apoio, alinhadas às necessidades específicas de cada estudante. O trabalho colaborativo mostrou-se, assim, uma condição essencial para a efetivação de práticas educacionais mais consistentes e verdadeiramente inclusivas. Essa compreensão dialoga com a perspectiva defendida por Mantoan (2006), ao afirmar que:

A inclusão escolar pressupõe uma ação coletiva, articulada e contínua, que envolva professores, gestores, profissionais da educação especial, famílias e demais áreas de apoio. Nenhum aluno aprende isoladamente, e nenhuma prática inclusiva se sustenta sem o compromisso institucional com a diversidade (MANTOAN, 2006, p. 15–16).

Essa abordagem reforça que a inclusão de estudantes com TEA, especialmente quando associada à surdez, exige planejamento coletivo e políticas educacionais que garantam condições reais de acesso, permanência e aprendizagem.

Dessa forma, a compreensão do TEA e de suas implicações educacionais revelou-se fundamental para a formulação de políticas públicas e práticas pedagógicas que favorecessem a aprendizagem e o desenvolvimento integral desse público. Tal compreensão mostrou-se especialmente relevante no que se refere aos processos de identificação e mapeamento realizados por instrumentos oficiais, como o Censo Escolar, uma vez que a ausência ou imprecisão de dados sobre estudantes com TEA pode comprometer o planejamento de ações inclusivas e perpetuar lacunas históricas no atendimento educacional especializado.

Diante dessas implicações, o subtópico seguinte aprofundou a discussão acerca da dupla deficiência, focalizando o estudante surdo com TEA no contexto escolar, a fim de compreender como a sobreposição entre surdez e autismo produziu demandas educacionais específicas e desafiou os sistemas de identificação, atendimento pedagógico e formulação de políticas públicas.

## **2.5 Dupla deficiência: estudante surdo com TEA no contexto escolar**

A coexistência da surdez e do Transtorno do Espectro Autista (TEA) configura uma dupla deficiência que impõe desafios complexos à educação inclusiva, sobretudo no que se refere à comunicação, à interação social e à mediação pedagógica. Diferentemente de uma compreensão aditiva, essa condição deve ser analisada a partir de uma perspectiva interseccional, na qual as especificidades da surdez e do TEA se entrelaçam produzindo experiências educacionais singulares.

Estudos empíricos recentes têm demonstrado que estudantes surdos com TEA apresentam perfis heterogêneos de desenvolvimento, com variações significativas na aquisição da linguagem, no uso da Libras e nas formas de interação social. Uma pesquisa internacional, como a de Shield (2014), indica que crianças surdas com TEA podem apresentar atrasos tanto na aquisição da língua de sinais quanto na comunicação social, o que exige abordagens pedagógicas altamente especializadas.

No contexto brasileiro, embora ainda haja escassez de estudos específicos, pesquisas têm evidenciado lacunas importantes na identificação e no atendimento educacional desse público. Segundo Fernandes e Moreira (2020), “a ausência de formação docente voltada à dupla condição surdez- TEA contribui para práticas pedagógicas inadequadas e para a dificuldade de reconhecimento das necessidades desses estudantes”. Além disso, estudos apontam que muitos casos de TEA em estudantes surdos são subdiagnosticados ou identificados tardiamente, devido à sobreposição de características entre as duas condições.

Do ponto de vista comunicacional, um dos principais desafios refere-se à construção de uma linguagem acessível. Enquanto a educação bilíngue pressupõe a Libras como primeira língua, estudantes com TEA podem apresentar dificuldades na aquisição e no uso funcional dessa língua, exigindo o uso de estratégias complementares, como recursos visuais estruturados, sistemas de comunicação alternativa e apoio individualizado.

No âmbito pedagógico, pesquisas indicam que a combinação de abordagens na educação bilíngue de surdos com estratégias estruturadas

voltadas ao TEA, como o uso de rotinas previsíveis, organização visual do ambiente e mediação intensiva, tende a produzir melhores resultados em termos de aprendizagem, e participação. Essa integração, no entanto, ainda não está consolidada nas práticas escolares brasileiras.

Outro aspecto evidenciado pelos estudos empíricos refere-se à invisibilidade estatística dessa população. Dados do INEP e análises recentes apontam que a ausência de registros consistentes sobre a dupla condição no Censo Escolar dificulta o planejamento de políticas públicas e a oferta de serviços educacionais adequados. Essa invisibilidade reforça o que autores como Silva (2019) denominam de “apagamento estatístico”, no qual determinados grupos deixam de ser contemplados nas políticas devido à ausência de dados confiáveis.

Além disso, pesquisas destacam que fatores como contexto socioeconômico, acesso a serviços especializados e a localização geográfica influenciam diretamente no diagnóstico e no atendimento educacional de estudantes surdos com TEA, ampliando desigualdades já existentes. No caso de regiões como a Amazônia brasileira, essas desigualdades tendem a ser ainda mais acentuadas.

Dessa forma, a análise da dupla deficiência surdez-TEA evidencia a necessidade de avanços em três dimensões principais: I) aprimoramento dos processos de identificação e registro; II) investimento na formação docente especializada e III) desenvolvimento de práticas pedagógicas integradas, que articulem a educação bilíngue de surdos à estratégias educacionais voltadas ao TEA.

Assim, compreender essa condição não apenas amplia o debate acadêmico, mas também contribui para a construção de políticas públicas mais sensíveis à diversidade e para a efetivação de práticas educacionais verdadeiramente inclusivas.

Essa compreensão evidenciou que a atuação pedagógica junto a estudantes surdos com TEA não poderia se limitar a intervenções isoladas ou padronizadas. Ao contrário, demandou a construção de respostas educacionais que considerassem simultaneamente a surdez enquanto diferença linguística e cultural e o TEA enquanto condição do neurodesenvolvimento. Nesse sentido, a personalização das estratégias pedagógicas e a articulação entre profissionais

da educação, da saúde e da assistência social configuraram-se como elementos centrais para a garantia de processos educativos coerentes com a complexidade apresentada por esse público.

O processo de identificação de estudantes surdos com TEA mostrou-se particularmente desafiador no contexto escolar, uma vez que características frequentemente associadas ao autismo como dificuldades de interação social, padrões repetitivos de comportamento e atrasos no desenvolvimento da linguagem puderam ser equivocadamente atribuídos exclusivamente à surdez. Skliar (1998) alertou que a surdez, compreendida como diferença linguística e cultural, não deveria ser confundida com distúrbios cognitivos ou de interação, sob pena de invisibilizar outras condições que pudessem coexistir.

A ausência dessa distinção contribuiu para o risco de diagnósticos tardios ou imprecisos, dificultando o acesso a apoios educacionais adequados e a organização de práticas pedagógicas específicas. No contexto escolar, a sobreposição entre surdez e TEA demandou a integração entre os princípios da educação bilíngue de surdos e metodologias estruturadas voltadas ao atendimento de estudantes com TEA. Tal integração envolveu não apenas a presença de intérpretes de Libras, mas também o uso de recursos visuais adaptados, rotinas previsíveis, suporte individualizado e mediação comunicacional sensível às singularidades de cada estudante.

Bosa (2010) reforçou que o sucesso educacional desses estudantes dependeu de sistemas educacionais capazes de reconhecer suas múltiplas identidades e de estabelecer articulações entre diferentes abordagens pedagógicas. Assim, a construção de pontes entre a educação bilíngue para surdos e as estratégias educacionais direcionadas ao TEA mostrou-se fundamental para promover participação, aprendizagem e desenvolvimento de forma equitativa.

A escassez de estudos nacionais sobre a dupla deficiência surdez–TEA contribuiu para lacunas na formação docente e para fragilidades na formulação de políticas públicas educacionais. Dados do INEP (2022) indicaram que a ausência de informações precisas sobre esse público no Censo Escolar dificultou o planejamento de serviços de apoio e a adequada alocação de recursos. À luz das contribuições de Skliar (1998), que compreendeu a surdez como diferença linguística e cultural, e de Bosa (2006; 2010), que enfatizou a

necessidade de práticas educacionais específicas para pessoas com TEA, tornou-se evidente a importância de uma identificação precisa dessa dupla condição, de modo a evitar que uma deficiência se sobrepusesse ou invisibilizasse a outra.

Diante dessa complexidade, o subtópico seguinte direcionou a análise para o papel do Censo Escolar na identificação de estudantes com deficiência, buscando compreender de que forma esse instrumento oficial registrou o público da educação especial e quais foram seus limites frente à identificação de condições múltiplas, como a surdez associada ao TEA.

## **2.6 O Censo Escolar e a identificação de estudantes com deficiência**

O Censo Escolar, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), constituiu-se como o principal instrumento de coleta de dados estatísticos sobre a educação básica no Brasil. Esse levantamento abrangeu informações relativas às matrículas, às modalidades de ensino, à infraestrutura das instituições escolares e ao perfil dos estudantes. No campo da educação especial, seu papel mostrou-se fundamental para subsidiar a formulação de políticas públicas, a alocação de recursos e o monitoramento das ações voltadas ao público-alvo da educação inclusiva. De acordo com o INEP:

A coleta de dados sobre estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação é parte essencial para o planejamento educacional e a promoção da equidade no acesso e permanência (Inep, 2023, p. 7) .

Essa concepção evidenciou que o Censo Escolar não se limitou a um instrumento meramente burocrático, mas assumiu caráter estratégico na garantia de direitos educacionais. Quando coletados de forma consistente, os dados referentes aos estudantes com deficiência constituíram base para o planejamento de ações voltadas à ampliação do acesso, da permanência e da aprendizagem em condições de equidade. Assim, a qualidade das informações registradas impactou diretamente a efetividade das políticas educacionais inclusivas.

A precisão e a abrangência dessas informações dependeram, de forma significativa, dos critérios de registro adotados e das orientações fornecidas aos profissionais responsáveis pelo preenchimento do Censo. As Diretrizes da Educação Especial (Brasil, 2008) estabeleceram que a identificação de estudantes com deficiência deveria seguir parâmetros claros, de modo a assegurar o registro fidedigno e não excludente de cada condição. Entretanto, estudos indicaram a persistência de inconsistências no registro de determinadas deficiências, especialmente quando estas se apresentaram de forma sobreposta, como no caso de estudantes surdos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Rosângela G. Silva observa que: “As estatísticas educacionais, quando incompletas ou imprecisas, produzem invisibilidades que afetam diretamente a formulação de políticas inclusivas”. (Silva, 2019, p.115).

Essa constatação reforçou que as falhas nos registros não se configuraram apenas como problemas técnicos, mas resultaram em impactos concretos no cotidiano escolar, tais como a ausência de políticas específicas, a oferta insuficiente de serviços de apoio e a perpetuação de desigualdades históricas no atendimento educacional especializado. Tal problemática mostrou-se ainda mais sensível em situações que demandaram reconhecimento múltiplo, uma vez que a inexistência de categorias específicas para a dupla deficiência contribuiu para subnotificações ou registros que não representaram adequadamente a realidade desses estudantes.

O INEP reconheceu que “a padronização nacional do instrumento nem sempre contemplou a diversidade de contextos e especificidades existentes nas redes de ensino” (INEP, 2022). Embora a padronização tenha sido necessária para garantir comparabilidade dos dados em nível nacional, ela revelou limites diante de realidades educacionais mais complexas, como aquelas que envolveram condições múltiplas. Dessa forma, a rigidez do instrumento restringiu a representação fidedigna das especificidades dos estudantes, demandando análises críticas e complementares por parte de pesquisadores e gestores educacionais.

A análise crítica dos dados do Censo Escolar mostrou-se, portanto, indispensável para compreender se estudantes com dupla deficiência foram efetivamente identificados e contemplados nas estatísticas oficiais. Essa identificação constituiu um passo inicial, porém determinante, para o

planejamento de políticas públicas, a organização de formações docentes e a destinação de recursos pedagógicos coerentes com as necessidades específicas desse público. Conforme enfatizou Silva: O dado estatístico não foi neutro, pois carregou decisões políticas e concepções de inclusão que moldaram a forma como o direito à educação foi materializado. (Silva, 2019. p. 123).

Essa perspectiva permitiu compreender os dados educacionais como construções sociais e políticas, e não como reflexos neutros da realidade. Assim, analisar a forma como estudantes com surdez associada ao TEA apareceram ou deixaram de aparecer nas estatísticas oficiais implicou problematizar as concepções de inclusão que orientaram as políticas públicas educacionais.

Dessa maneira, compreender o papel e as limitações do Censo Escolar no registro de estudantes com deficiência, especialmente daqueles com dupla deficiência, como a surdez associada ao TEA, mostrou-se essencial para o avanço em direção a um sistema educacional mais justo, transparente e efetivo. A partir dessa discussão, evidenciou-se que a análise do Censo Escolar ultrapassou a simples leitura de dados estatísticos, envolvendo reflexões sobre critérios de registro, processos de invisibilização e implicações para as políticas públicas de inclusão.

Nesse sentido, a seção seguinte apresentou os caminhos metodológicos adotados nesta pesquisa, detalhando os procedimentos, as fontes de dados e as estratégias de análise utilizadas.

### 3.METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como documental e bibliográfica, de abordagem quali-quantitativa, combinando a análise estatística dos microdados do Censo Escolar com a interpretação crítica fundamentada em referenciais teóricos e normativos. Trata-se de um estudo descritivo e exploratório, cujo objetivo é compreender como os estudantes surdos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) foram registrados no sistema oficial de coleta e dados educacionais no município de Rio Branco-AC, no período de 2022 a 2024.

Os microdados e relatórios oficiais disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) constituíram a principal fonte de informação. Foram selecionados os registros referentes às escolas públicas de educação básica de Rio Branco que declararam matrículas de estudantes da educação especial ou da modalidade bilíngue para surdos.

Foram incluídos apenas os registros que apresentaram informações completas sobre matrícula, tipo de deficiência e modalidade de atendimento educacional. Registros duplicados ou inconsistentes foram desconsiderados. A delimitação temporal (2022-2024) justifica-se por abranger o período posterior à promulgação da Lei nº 14.191/2021, que instituiu a modalidade de educação bilíngue para surdos, e por situar-se no contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

A análise quantitativa foi realizada por meio de estatísticas descritiva, utilizando frequências e percentuais para identificar padrões de registros de estudantes surdos, estudantes com TEA e estudantes com dupla condição. Os dados foram organizados em tabelas e gráficos comparativos entre os anos de 2022, 2023 e 2024.

A análise qualitativa consistiu na interpretação dos resultados à luz da legislação educacional vigente e dos referenciais teóricos sobre inclusão escolar, educação bilíngue e interseccionalidade. Essa etapa buscou compreender as implicações pedagógicas e políticas da (in)visibilidade estatística dos estudantes surdos autista.

Reconhece-se como limitação a ausência de categorias específicas no Censo Escolar para múltiplas deficiências o que pode gerar sub-registros e comprometer a precisão dos dados. Além disso, a qualidade das informações

depende diretamente da formação das equipes escolares responsáveis pelo preenchimento, o que pode ocasionar inconsistências.

#### 4. ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA

Inicialmente, realizou-se o levantamento do quantitativo de matrículas do público da educação especial na rede pública de ensino do município de Rio Branco, AC, no período de 2022 a 2024, a partir dos dados oficiais do Censo Escolar da Educação Básica. Os resultados indicaram um crescimento progressivo no número de matrículas ao longo dos anos analisados, evidenciando a ampliação do acesso à escolarização por estudantes públicos da educação especial, em consonância com as políticas de inclusão.

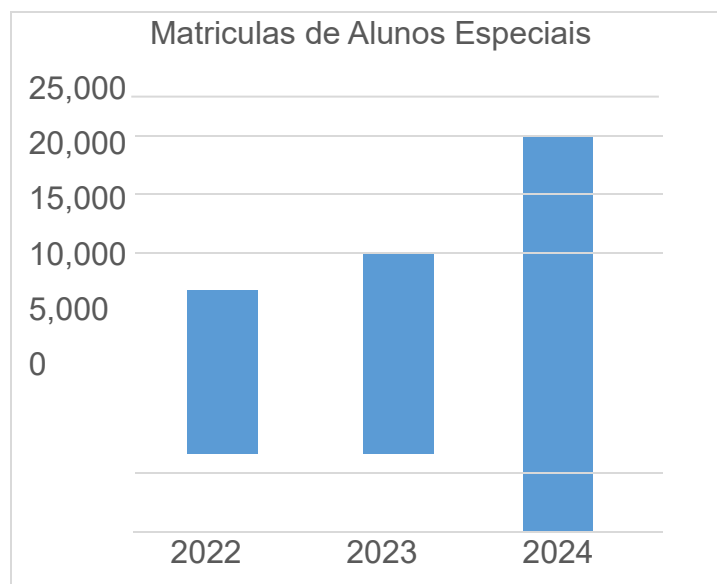
A tabela 01 apresenta o número total de matrículas da educação especial registradas nos períodos analisados.

Tabela 01: Matrículas de alunos especiais no ano 2022 até 2024.

| <b>Ano</b> | <b>Matrículas de alunos especiais</b> |
|------------|---------------------------------------|
| 2022       | 14.469                                |
| 2023       | 17.661                                |
| 2024       | 20.097                                |

Fonte: Censo Escolar/INEP (2022, 2023, 2024).

Gráfico 01: Matrículas de alunos especiais.



Fonte: Censo Escolar/INEP (2022, 2023, 2024).

Entretanto, ao direcionar a análise para estudantes surdos, estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e, especificamente, para aqueles que apresentam a dupla condição (surdez e TEA), identificou-se uma limitação nos dados disponíveis. O Censo Escolar não permite a identificação precisa desses grupos, seja de forma isolada ou combinada, o que inviabiliza uma análise estatística específica desse público.

A tabela a seguir apresenta a síntese das principais limitações identificadas na pesquisa e das recomendações práticas propostas, evidenciando os desafios do Censo Escolar na identificação de estudantes surdos com TEA e apontando caminhos para o aprimoramento das políticas educacionais inclusivas.

Tabela 02: Achados principais, Limitações identificadas e recomendações práticas.

| <b>Achados principais</b>  | <b>Limitações identificadas</b>  | <b>Recomendações práticas</b>   |
|--|--|---|
| Fragilidades significativas na identificação de estudantes surdos com TEA no Censo Escolar.  | O Censo não possui campos adequados para registrar deficiências de forma integrada.  | Reformular os instrumentos de coleta para permitir o registro simultâneo de múltiplas deficiências, como surdez associada ao TEA.                   |
| Crescimento das matrículas da educação especial não se reflete na visibilidade da dupla deficiência.   | A análise restrita ao município de Rio Branco-AC impede generalizações, embora permita aprofundamento da realidade local.                              | Investir na formação continuada dos profissionais responsáveis pelo preenchimento do Censo, com foco na interseccionalidade das deficiências.       |
| O Censo Escolar opera predominantemente com categorias únicas, dificultando o reconhecimento de condições múltiplas, como a surdez associada ao TEA. | Possíveis falhas no registro podem estar relacionadas à formação insuficiente das equipes escolares, aspecto que não pôde ser investigado diretamente. | Os dados do Censo Escolar devem ser analisados de forma crítica e complementados por outras fontes para subsidiar políticas públicas mais eficazes. |
| Invisibilidade estatística impacta diretamente a formulação de políticas públicas, a organização do Atendimento Educacional                          | Dependência de microdados e relatórios do INEP, sem coleta direta nas escolas, restringe a   | Ampliação de estudos qualitativos e interdisciplinares que aprofundem a compreensão das   |

| <b>Achados principais</b>   | <b>Limitações identificadas</b>          | <b>Recomendações práticas</b>                 |
|---|--|---|
| Especializado (AEE) e a destinação de recursos humanos e pedagógicos. | compreensão das práticas institucionais. | experiências escolares de estudantes com TEA. |

Essas limitações evidenciam uma fragilidade nos registros educacionais, uma vez que a ausência de detalhamento impede a mensuração real da presença de estudantes surdos com TEA na rede pública de ensino. Dessa forma, não é possível afirmar, com base apenas nos dados oficiais, a quantidade desses estudantes, o que configura um cenário de invisibilidade estatística.

Observa-se que essas lacunas comprometem diretamente na formulação, no monitoramento e na avaliação de políticas públicas educacionais, considerando que tais políticas são fundamentadas em dados estatísticos. A inexistência de informações específicas dificulta no planejamento de ações pedagógicas, na organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e na definição de estratégias inclusivas adequadas.

Além disso, essas limitações podem estar relacionadas tanto à estrutura dos instrumentos de coleta de dados quanto às dificuldades enfrentadas pelas instituições escolares no processo de preenchimento das informações. Esses fatores contribuem para a subnotificação ou registros inadequados de estudantes com múltiplas condições.

Sob a perspectiva da interseccionalidade, essa ausência de dados evidencia que estudantes surdos com TEA enfrentam múltiplas barreiras linguísticas, comunicacionais, pedagógicas e institucionais, que não são devidamente contempladas nos registros oficiais. Consequentemente, a falta de visibilidade estatística contribui para a manutenção dessas desigualdades no contexto educacional.

Dessa forma, compreende-se que os dados educacionais não são neutros, mas resultam de escolhas metodológicas e limitações estruturais que impactam diretamente a visibilidade de determinados grupos. No caso dos

estudantes surdos com TEA, essa invisibilidade compromete a efetivação de uma educação inclusiva e equitativa.

Assim, a análise realizada confirma a hipótese da pesquisa, evidenciando a existência de fragilidades na forma como os dados educacionais são produzidos e organizados. Tal cenário reforça a necessidade de aprimoramento dos instrumentos de coleta de dados e da formação dos profissionais responsáveis pelo registro das informações educacionais.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar os dados do Censo Escolar da Educação Básica, no período de 2022 a 2024, com o intuito de compreender a presença de estudantes surdos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas públicas do município de Rio Branco –AC. Partiu-se da hipótese de que existem limitações nos dados oficiais que dificultam a identificação desse público.

Os resultados confirmaram essa hipótese, evidenciando que o Censo Escolar não possibilita a identificação precisa de estudantes com a dupla condição, nem apresenta detalhamento suficiente que permita cruzamentos entre surdez e TEA. Essa limitação caracteriza uma fragilidade estrutural nos dados educacionais, comprometendo a análise estatística desse grupo específico.

Diante disso, verifica-se que a ausência de dados detalhados impacta diretamente na formulação de políticas públicas, no planejamento educacional e na organização de práticas pedagógicas inclusivas. Considerando que os dados oficiais orientam a implementação de programas educacionais, a invisibilidade estatística desses estudantes tende a resultar na insuficiência de ações específicas voltadas a esse público.

Embora haja avanços no campo legal relacionados à educação inclusiva e à educação bilíngue para surdos, a pesquisa evidencia que ainda persistem desafios estruturais, especialmente no que se refere à produção e sistematização de dados educacionais que contemplem a complexidade dos estudantes com múltiplas condições.

Nesse sentido, destaca-se que a ausência de dados não se configura apenas como uma limitação técnica, mas também como um reflexo de questões estruturais e institucionais que influenciam a forma como determinados sujeitos são reconhecidos no sistema educacional.

Dessa forma, torna-se fundamental o aprimoramento dos instrumentos de coleta de dados, com a inclusão de categorias que possibilitem a identificação de múltiplas condições, bem como o fortalecimento da formação dos profissionais responsáveis pelo registro das informações escolares.

Além disso, ressalta-se a necessidade de políticas públicas que considerem a interseccionalidade entre surdez e TEA, garantindo práticas pedagógicas que contemplem as especificidades linguísticas e educacionais desses estudantes.

Por fim, conclui-se que a visibilidade estatística é um elemento essencial para a garantia do direito à educação. Tornar visíveis os estudantes surdos com TEA nos dados educacionais representa um passo fundamental para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, que assegure não apenas o acesso, mas também a permanência, a aprendizagem e a participação desses sujeitos no contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5**. 5. ed. Washington, DC: APA, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOSA, Cleonice Alves. **Autismo e educação: um olhar sobre o desenvolvimento e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. s47–s53, 2006.

BOSA, Cleonice Alves. **Autismo: intervenções e perspectivas atuais**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BOSA, Cleonice Alves. Estudos sobre comorbidades entre TEA e outras deficiências. In: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de (org.). **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011. p. 203–220.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Decreto nº 11.045, de 14 de abril de 2022. Institui a Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a LDB para dispor sobre a educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 65–74, 2009.

COLLINS, Patricia Hill. **Black feminist thought**. New York: Routledge, 2000.

CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade na prática. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 171–181, 2004.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex. **University of Chicago Legal Forum**, v. 1989, p. 139–167, 1989.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.  
DU BOIS, W. E. B. **As almas da gente negra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. **Educação de surdos e inclusão: desafios contemporâneos**. Curitiba: CRV, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica: notas estatísticas 2022**. Brasília, DF: INEP, 2022.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica: notas estatísticas 2023**. Brasília, DF: INEP, 2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica: notas estatísticas 2024**. Brasília, DF: INEP, 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2012.

- OLIVEIRA, Ana Paula de. **Educação inclusiva e autismo: desafios e possibilidades no contexto escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.
- OLIVEIRA, Zilda Aparecida Pereira de. **Educação e inclusão: crianças com autismo na escola**. São Paulo: Cortez, 2012.
- OLIVEIRA, Zilda Aparecida Pereira de. Política de educação especial no Brasil: limites e possibilidades na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 2, p. 151–168, 2004.
- ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque: ONU, 2006. Ratificada pelo Decreto nº 6.949/2009.
- PERLIN, Gládis. **Educação de surdos: uma introdução à pedagogia visual**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de sinais e alfabetização: a aquisição da leitura e da escrita por surdos**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- SCHMIDT, Carla. Autismo, educação e inclusão: revisão sistemática da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 127–142, 2017.
- SHIELD, Aaron. Preliminary findings of similarities and differences in the signed and spoken language of children with autism. **Sign Language Studies**, v. 14, n. 2, p. 162–192, 2014.
- SILVA, Maria Aparecida da. **Educação inclusiva e deficiência: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2019.
- SILVA, Rosângela G. Educação inclusiva e estatísticas educacionais: uma análise crítica do Censo Escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 79, p. 1–20, 2019.
- SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SKLIAR, Carlos. Reflexões sobre a interseccionalidade entre surdez e outras condições. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Educação & exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 121–142.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.