

CENTRO UNIVERSITÁRIO ALVES FARIA – UNIALFA
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

MONALISA OLIVEIRA DE VASCONCELOS SILVA

FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA REDE ESTADUAL DE GOIÂNIA

Goiânia

2026

MONALISA OLIVEIRA DE VASCONCELOS SILVA

**FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA REDE ESTADUAL DE GOIÂNIA**

Dissertação apresentada ao Mestrado em
Desenvolvimento Regional da UNIALFA, como
requisito para obtenção do título de Mestre em Educação
e Desenvolvimento Regional.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edna Maria de Jesus

Goiânia
2026

Catálogo na fonte: Biblioteca UNIALFA

S586f

Silva, Monalisa Oliveira de Vasconcelos.

Formação docente e inclusão educacional de estudantes com transtorno do espectro autista na rede estadual de Goiânia. / Monalisa Oliveira de Vasconcelos Silva. – 2026.

113 f.: il. 30cm.

Orientadora: Profa. Dra. Edna Maria de Jesus.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA) – Goiânia, 2026.

1. Educação inclusiva. 2. Transtorno do Espectro Autista (TEA). 3. Formação docente. 4. Políticas públicas educacionais. I. Jesus, Edna Maria de. II. UNIALFA. III. Título.

CDU: 377.8:37.014.53(817.3)

MONALISA OLIVEIRA DE VASCONCELOS SILVA

**FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA REDE ESTADUAL DE GOIÂNIA**

Data de aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Edna Maria de Jesus – Orientadora
Centro Universitário Alves Faria – UNIALFA / Instituto Aphonsiano de Ensino Superior
(IAESup)

Prof.^a Dr.^a Jacqueline de Oliveira Veiga Iglesias – Membro Externo
Universidade Estadual de Goiás – UEG

Prof. Dr.^a. Sonilda Aparecida de Fátima Silva – Membro [Externo]
Faculdade Dinâmica – FACDIN

Dedico este trabalho à minha família, pelo apoio incondicional em cada etapa. E a todos que acreditaram em mim quando o caminho parecia difícil, minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e inspiração em todos os momentos desta jornada.

À minha família, pelo apoio incondicional, paciência e compreensão nos momentos de ausência e dedicação ao estudo.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Edna Maria de Jesus, pelas orientações valiosas, pela exigência construtiva e pelo incentivo que tornaram possível a realização desta dissertação.

Aos colegas e professores do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da UNIALFA, pela troca de conhecimentos e experiências enriquecedoras.

À instituição que acolheu esta pesquisa e, especialmente, aos professores, gestores e profissionais que gentilmente participaram das entrevistas, tornando este trabalho possível.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta dissertação, meu mais profundo agradecimento.

*"Quem olha para fora sonha, quem olha para
dentro desperta."*
Carl Jung

RESUMO

SILVA, Monalisa Oliveira de Vasconcelos. Formação Docente e Inclusão Educacional de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Rede Estadual de Goiânia. 2026. 114 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Alves Faria, Goiânia, 2026.

Este trabalho de dissertação em Desenvolvimento Regional tem como objetivo analisar como a formação continuada de professores dos anos finais do ensino fundamental contribui ou deixa de contribuir para a inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista – TEA na rede pública estadual de Goiânia. A pesquisa adota abordagem qualitativa. Foram selecionadas duas escolas da rede estadual, uma em região central e uma em região periférica, com participação de 12 sujeitos sendo 8 professores e 4 gestores, e realizaram-se 24 horas de observação participante ao longo de seis meses, complementadas por análise documental e entrevistas semiestruturadas. O referencial teórico apoia-se em autores como Freire (1996), Nóvoa (2009), Libâneo (2012), Mantoan (2003) e Sen (2010), além da legislação nacional incluindo a Lei nº 12.764 de 2012, Lei Berenice Piana, e o recente Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, Decreto da Pessoa com Deficiência, e de referenciais internacionais como a Declaração de Salamanca da UNESCO de 1994. Os resultados revelam que, embora haja avanços normativos e programas de formação, persistem desafios relacionados à infraestrutura escolar, à fragmentação da capacitação docente e à insuficiência de recursos pedagógicos adequados, com acentuada desigualdade entre escolas centrais e periféricas. Conclui-se que a efetivação da inclusão depende da consolidação de políticas públicas contínuas e territorializadas, alinhando-se às metas da ODS 4 de Educação de Qualidade, especialmente à meta 4.c sobre formação de professores qualificados, capazes de integrar escola, família e comunidade. O estudo contribui para a compreensão da inclusão como vetor de desenvolvimento regional, ao articular formação docente, práticas pedagógicas e políticas sociais em prol da justiça e da equidade.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento regional. Educação inclusiva. Autismo. Formação docente. Políticas públicas.

ABSTRACT

SILVA, Monalisa Oliveira de Vasconcelos. Teacher Education and Educational Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorder in the State School Network of Goiânia. 2026. 114 f. Dissertation (Master in Regional Development) – Centro Universitário Alves Faria, Goiânia, 2026.

This dissertation, developed within the Graduate Program in Regional Development, aims to analyze how continuing teacher training for the final years of elementary school contributes or fails to contribute to the educational inclusion of students with Autism Spectrum Disorder – ASD in the state public school network of Goiânia. The research adopts a qualitative approach. Two state schools were selected, one in a central region and one in a peripheral region, with the participation of 12 subjects including 8 teachers and 4 school administrators, and 24 hours of participant observation were carried out over six months, complemented by document analysis and semi structured interviews. The theoretical framework draws on scholars such as Freire (1996), Nóvoa (2009), Libâneo (2012), Mantoan (2003), and Sen (2010), as well as national legislation including Law No. 12.764 of 2012, the Berenice Piana Law, and the recent Decree No. 12.686, of 2025, the Disability Decree, and international references such as the Salamanca Statement of UNESCO 1994. The results reveal that, despite normative advances and the existence of teacher training programs, persistent challenges remain in school infrastructure, the fragmentation of professional development, and the insufficiency of adequate pedagogical resources, with marked inequality between central and peripheral schools. It is concluded that the effective implementation of inclusion depends on the consolidation of continuous and territorially grounded public policies, aligned with the goals of SDG 4 on Quality Education, especially target 4.c on the qualification of teachers, capable of integrating school, family, and community. This study contributes to the understanding of inclusion as a driver of regional development, by articulating teacher training, pedagogical practices, and social policies in favor of justice and equity.

KEYWORDS: Regional development. Inclusive education. Autism. Teacher training. Public policies.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Principais marcos legais da Educação Inclusiva no Brasil	20
Tabela 2 – Níveis de suporte no Transtorno do Espectro Autista (DSM-5)	24
Tabela 3 – Características do TEA e seus impactos no ambiente escolar	26
Tabela 4 – Comparativo entre formação inicial e continuada de professores	31
Tabela 5 – Conexões entre inclusão escolar de alunos com TEA e desenvolvimento regional	38
Tabela 6 – Salas de Recursos Multifuncionais em Goiás (2023-2024)	47
Tabela 7 – Matrículas de alunos com deficiência e TEA na Educação Básica (Brasil, 2014-2022)	49
Tabela 8 – Evolução das matrículas de alunos com TEA no Brasil (2023-2024)	50
Tabela 9 – Perfil dos sujeitos entrevistados	70
Tabela 10 – Percentual de escolas com recursos pedagógicos para TEA	81

LISTA DE SIGLAS

ABA – Applied Behavior Analysis (Análise do Comportamento Aplicada)
AEE – Atendimento Educacional Especializado
AMA-GO – Associação de Amigos do Autista de Goiás
APA – American Psychiatric Association
CAA – Comunicação Alternativa e Ampliada
CF – Constituição Federal
CRAS – Centro de Referência de Assistência Social
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social
MEC – Ministério da Educação
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PUC-GO – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
SE – Secretaria de Educação
SEDUC-GO – Secretaria de Estado da Educação de Goiás
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais
SUAS – Sistema Único de Assistência Social
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA – Transtorno do Espectro Autista
TEACCH – Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UEG – Universidade Estadual de Goiás
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 - DESENVOLVIMENTO REGIONAL E INCLUSÃO SOCIAL	18
1.1 Educação Inclusiva e Marcos Legais : Uma Análise a Partir da Dialética entre Norma e Realidade	18
1.2 Transtorno do Espectro Autista (TEA) – Características, Níveis de Suporte e Desafios no Contexto Escolar	23
1.3 Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas para o TEA – Entre o Prescrito, o Desejado e o Possível	30
1.4 Perspectiva Regional: Inclusão de Alunos com TEA e Desenvolvimento Regional	36
CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO	42
CAPÍTULO 3 - POLÍTICAS PÚBLICAS E A EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO	47
3.1 O arcabouço legal e sua implementação na rede estadual de Goiás.....	47
3.2 Desigualdades territoriais na distribuição de recursos	54
3.3 Avanços e lacunas: do discurso normativo à prática escolar.....	61
CAPÍTULO 4 - FORMAÇÃO DOCENTE E DESAFIOS PEDAGÓGICOS	71
4.1 Percepções docentes sobre a formação continuada	72
4.2 Distância entre teoria e prática: insegurança e sobrecarga profissional	76
4.3 Práticas pedagógicas observadas: metodologias e recursos	79
4.4 Iniciativas bem-sucedidas e o papel do engajamento docente	83
CAPÍTULO 5 - INCLUSÃO EDUCACIONAL E SUA RELAÇÃO COM DESENVOLVIMENTO REGIONAL	87
5.1 A escola como espaço de promoção do capital humano e da coesão social	88
5.2 Desigualdades territoriais na inclusão: reflexo do subdesenvolvimento regional.....	91
5.3 Formação docente e políticas públicas: caminhos para a justiça social e a equidade territorial	96
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	112

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, como uma das mais relevantes conquistas no campo dos direitos sociais. A ampliação do acesso de pessoas com deficiência ao ensino regular representa não apenas a garantia de um direito fundamental, mas também a possibilidade de construção de uma sociedade mais justa e democrática. Nesse contexto, a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista - TEA constitui um tema de crescente relevância, tanto no Brasil quanto no cenário internacional, mobilizando legislações, políticas públicas, pesquisas acadêmicas e práticas pedagógicas inovadoras.

No contexto brasileiro, a partir da Constituição Federal de 1988, foi elaborado um conjunto normativo robusto na área da educação inclusiva, aprofundado posteriormente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996, pelo Decreto nº 7.611/2011 e pela Lei nº 12.764/2012 – a Lei Berenice Piana. Tais instrumentos garantem às pessoas com Transtorno do Espectro Autista - TEA o direito à educação, reconhecendo-as como público da educação especial e atribuindo ao Estado a responsabilidade de oferecer atendimento educacional especializado. Estudos relacionados com essa temática (Mantoan, 2003; Cunha, 2020; Duarte, 2022) revelam, entretanto, que a mera existência de leis e diretrizes não assegura a efetivação da inclusão. Observa-se um descompasso entre a norma e a prática, o que exige análises mais aprofundadas sobre os fatores que dificultam ou favorecem a consolidação das políticas inclusivas.

É possível dizer que no caso específico de Goiânia, capital do estado de Goiás, esse debate ganha relevância, pois a cidade concentra um número considerável de matrículas de alunos com TEA na rede estadual e se configura um campo fértil para investigar a efetividade das políticas públicas de inclusão. Entretanto, persistem desigualdades regionais, fragilidades na infraestrutura escolar, insuficiência de formação continuada de professores e dificuldades de articulação intersetorial. Esses elementos tornam o estudo relevante necessário, pois permitem compreender de que forma a legislação inclusiva é ou não apropriada no contexto local.

A escolha pelo recorte temático da formação docente tem a justificativa na perspectiva de que este profissional se caracteriza pela mediação do processo de ensino e aprendizagem, e por conseguinte atua diretamente no processo de inclusão. Mais do que aplicar técnicas específicas, o educador é convocado a repensar sua prática, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo da escola e assumindo seu papel de agente de transformação social (Freire, 1996; Nóvoa, 2009; Libâneo, 2012). A formação inicial e continuada constitui, nesse

sentido, não apenas requisito técnico, mas exigência ética e política para a construção de uma educação verdadeiramente democrática.

Assim, esta dissertação tem por objetivo analisar o impacto das políticas públicas de inclusão de estudantes com TEA na rede pública estadual de Goiânia, com foco na formação de professores e nos desafios enfrentados para transformar direitos legais em práticas pedagógicas efetivas. Uma vez que a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista – TEA na educação brasileira é resultado de um processo histórico marcado pela luta por direitos sociais e pela progressiva transformação dos paradigmas educacionais. A transição de um modelo segregacionista, em que alunos com deficiência eram encaminhados a instituições especializadas, para um modelo inclusivo, no qual todos têm direito a frequentar a escola regular, representa uma das mais significativas conquistas das políticas educacionais brasileiras nas últimas três décadas.

Nesse sentido, é preciso mencionar que o TEA é caracterizado, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5¹ (APA, 2013), por dificuldades na comunicação e interação social, bem como por padrões de comportamento repetitivos e restritivos. Esse conjunto de características impõe demandas específicas ao contexto escolar, exigindo que professores, gestores e políticas públicas se organizem de maneira diferenciada para garantir condições de aprendizagem e participação plena.

Em Goiânia, as desigualdades territoriais produzem um cenário de acesso desigual: escolas de regiões centrais dispõem de melhor infraestrutura e apoio técnico, enquanto unidades periféricas enfrentam carências que comprometem a efetividade das políticas inclusivas. Esse quadro evidencia a necessidade de analisar a inclusão não apenas a questão pedagógica, mas também a dimensão do desenvolvimento regional.

A inclusão escolar de alunos com TEA se fortaleceu como uma das questões mais relevantes e desafiadoras da educação contemporânea. No Brasil, país marcado por desigualdades sociais, regionais e estruturais, promover o direito à educação de qualidade para todos exige repensar as práticas pedagógicas, a organização das instituições de ensino e a efetividade das políticas públicas educacionais. Esse desafio se intensifica no atendimento às necessidades educacionais específicas de alunos com TEA, cujas características de aprendizagem demandam abordagens diferenciadas, planejadas com rigor técnico e sensibilidade humana (Cunha, 2020; Duarte, 2022).

¹ DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - 5th Edition): Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5ª Edição. É a principal diretriz clínica utilizada mundialmente por profissionais de saúde para o diagnóstico de condições neuropsiquiátricas. (Tradução nossa)

Do ponto de vista da urgência social, o aumento expressivo de matrículas de estudantes com TEA na última década reforça a necessidade de pesquisas que analisem criticamente a efetividade das políticas em curso. Dados do Censo Escolar (INEP, 2023) indicam que os alunos com TEA já representam mais de 30% do público da educação especial em escolas regulares, evidenciando que o direito ao acesso foi, em grande medida, formalizado – mas que o direito à inclusão efetiva ainda está em construção.

Com relação ao contexto acadêmico, este estudo contribui para preencher uma lacuna na literatura científica sobre educação inclusiva. O crescimento das pesquisas sobre TEA e inclusão escolar contrasta com a escassez de trabalhos que articulam esses temas à perspectiva do desenvolvimento regional, considerando a inclusão não apenas uma questão pedagógica, mas fator estratégico para a promoção do capital humano e para a construção de comunidades mais equitativas (Sen, 2010; Libâneo, 2012).

Esta pesquisa possui potencial para gerar contribuições efetivas do ponto de vista prático. Os achados podem servir de base para decisões de gestores, formuladores de políticas públicas e profissionais da educação, oferecendo direcionamentos que favoreçam o aprimoramento das práticas pedagógicas, o fortalecimento da comunicação entre escola e família e o desenvolvimento de estratégias mais assertivas para a inclusão. Ao estabelecer a relação entre inclusão educacional e desenvolvimento regional, a pesquisa amplia o debate, conecta a educação a dimensões sociais, culturais e econômicas e reforça a escola como espaço estratégico para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A inclusão de alunos com TEA na rede pública estadual de Goiânia, apesar de respaldada por um aparato jurídico consistente e por iniciativas de formação docente, continua a enfrentar entraves que comprometem sua efetividade. Essa tensão entre os avanços normativos e as limitações práticas configura o cerne do problema desta pesquisa.

Conforme destaca Mantoan (2003), a inclusão não se limita à mera presença do estudante no ambiente escolar, mas requer condições efetivas que assegurem o processo de aprendizagem e o pleno exercício da cidadania. Nesse sentido, e tendo em vista que o objetivo geral desta pesquisa é analisar a formação docente como eixo central da inclusão, formula-se o seguinte problema de pesquisa: *Como a formação continuada ofertada aos professores dos anos finais do ensino fundamental pela SEDUC-GO influencia os processos de inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na rede estadual de Goiânia?*

Esta pesquisa investiga a educação especial na capital goiana. Seu objetivo geral é analisar como a formação docente influencia a inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na rede pública estadual de Goiânia. Os objetivos específicos

articulam-se progressivamente: Analisar o arcabouço legal da educação inclusiva voltado ao TEA; Investigar percepções docentes sobre formação continuada; Identificar desafios pedagógicos enfrentados pelos professores; Examinar desigualdades territoriais na implementação das políticas inclusivas; Discutir relações entre inclusão escolar e desenvolvimento regional.

Antes de prosseguir com a análise, se torna necessária uma delimitação conceitual que orientará o desenvolvimento deste trabalho. Nesse sentido, o termo “inclusão” será empregado em três sentidos distintos, os quais não serão utilizados de forma sinônima ou intercambiável ao longo da pesquisa, constituindo referenciais analíticos fundamentais para a compreensão da temática investigada (Sen, 2010; Sachs, 2008; Mantoan, 2003).

A primeira definição refere-se à inclusão social, compreendida enquanto um processo de garantia da participação plena dos indivíduos na vida econômica, política e cultural da sociedade, independentemente de condições relacionadas à deficiência, origem social ou território. Sob essa perspectiva, a inclusão social constitui o horizonte normativo do desenvolvimento regional, uma vez que pressupõe a ampliação das oportunidades, do acesso a direitos e das capacidades humanas (Sen, 2010; Sachs, 2008).

Já a segunda acepção corresponde à inclusão educacional, entendida como a reorganização da escola regular em suas práticas pedagógicas, currículos, métodos avaliativos e relações institucionais, de modo a acolher a diversidade presente no espaço escolar. Assim, a inclusão educacional não se restringe às pessoas com deficiência, mas envolve a construção de uma escola capaz de atender às múltiplas necessidades dos estudantes, reconhecendo as diferenças como elemento constitutivo do processo educativo (Mantoan, 2003; Booth; Ainscow, 2011).

É de suma importância esclarecer que a inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista – TEA será compreendida, neste trabalho, na concepção de um conjunto de adaptações pedagógicas, comunicacionais, sensoriais e atitudinais necessárias para assegurar aos estudantes autistas condições consistentes de acesso ao currículo, participação nas atividades escolares e desenvolvimento de suas potencialidades. Tal compreensão considera as especificidades dos modos de aprendizagem, comunicação e interação social característicos do TEA, reconhecendo a singularidade de cada estudante e a necessidade de estratégias educacionais compatíveis com suas demandas (Orrú, 2017; Cunha, 2020).

Dessa forma, sempre que o termo “inclusão” for utilizado sem adjetivação, seu significado deverá ser interpretado a partir do contexto em que estiver inserido. Ainda assim,

as três acepções apresentadas constituirão as principais balizas analíticas que orientarão a discussão desenvolvida nos capítulos subsequentes (Mantoan, 2003; Booth; Ainscow, 2011).

Importa justificar por que a inclusão educacional de estudantes com TEA, investigada nesta dissertação, constitui também uma questão de desenvolvimento regional, e não apenas um tema pedagógico ou assistencial. Conforme argumenta Sen (2010), o desenvolvimento não se reduz ao crescimento econômico, mas consiste na expansão das capacidades humanas e das liberdades substantivas que as pessoas têm razão para valorizar. A educação inclusiva, nesse quadro teórico, é simultaneamente um meio e um fim do desenvolvimento: um meio porque amplia o capital humano e a produtividade social; um fim porque a própria capacidade de aprender e participar da vida comunitária é um componente essencial do bem-estar.

Essa perspectiva alinha-se ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) da Agenda 2030 da ONU, que visa assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, com especial atenção às pessoas com deficiência (meta 4.5) e à formação de professores qualificados (meta 4.c). Assim, ao analisar as condições de inclusão de alunos com TEA na rede estadual de Goiânia, esta pesquisa investiga não apenas o cumprimento da legislação educacional, mas um vetor estratégico para o desenvolvimento sustentável do território goiano.

É se suma importância destacar que neste trabalho, as três acepções de inclusão não são tratadas de forma isolada ou hierárquica, mas sim como dimensões interligadas de um mesmo fenômeno. A inclusão social constitui o horizonte normativo mais amplo, referindo-se à participação plena do indivíduo na vida comunitária. A inclusão educacional, por sua vez, é compreendida como o meio institucional privilegiado para a concretização da inclusão social no âmbito escolar, ao demandar a reorganização da escola regular para acolher a diversidade. Por fim, a inclusão de estudantes com TEA representa o recorte específico deste estudo, operacionalizando a inclusão educacional por meio de adaptações pedagógicas, comunicacionais e sensoriais dirigidas às singularidades do espectro autista. Dessa forma, a análise empírica parte da situação concreta dos estudantes com TEA nas escolas de Goiânia para, a partir dela, refletir sobre as condições da inclusão educacional e, em última instância, sobre os limites e as possibilidades da inclusão social no território regional.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos, além das considerações finais, referências e apêndice. Inicialmente, a introdução contextualiza o tema, a justificativa, o problema, os objetivos e a delimitação do estudo. Em seguida, o Capítulo 1 aprofunda os referenciais teóricos: desenvolvimento regional, marcos legais, TEA, formação docente e

perspectivas regionais. Sendo que o Capítulo 2 descreve a abordagem qualitativa, os instrumentos de coleta, os sujeitos, os procedimentos de análise e os critérios éticos.

Para dar continuidade na discussão o Capítulo 3 apresenta os resultados da análise documental: arcabouço legal, desigualdades territoriais e distância entre norma e prática. Enquanto o Capítulo 4 analisa os resultados das entrevistas e observações: percepções docentes, práticas pedagógicas e iniciativas bem-sucedidas. Posteriormente, o Capítulo 5, central da dissertação, articula teoria e empiria para discutir a inclusão na perspectiva de estratégia para o desenvolvimento regional sustentável. E para finalizar, as considerações finais sintetizam os achados, aponta limitações, apresenta contribuições e sugere direções para futuras pesquisas.

Vale mencionar que esta pesquisa se delimita à rede pública estadual de ensino de Goiânia, com foco nos anos finais do Ensino fundamental (6º ao 9º ano), no período de 2010 a 2025. O recorte contempla estudantes com diagnóstico de TEA matriculados em turmas regulares e os professores que os atendem. Não estão incluídas instituições privadas, municipais ou federais, nem outros grupos da educação especial.

A escolha do período corresponde à intensificação das políticas públicas de inclusão no Brasil após a Lei Berenice Piana - Lei nº 12.764/2012. Goiânia foi escolhida como lócus da pesquisa por ser o maior polo educacional de Goiás e contexto representativo para análise das políticas inclusivas regionais. A investigação vai além da análise documental e teórica, debruçando-se sobre a realidade cotidiana das escolas estaduais para compreender a materialização do direito à educação. Ao articular formação docente, políticas públicas e desenvolvimento regional, o estudo lança luz sobre as contradições da inclusão de estudantes com TEA, reconhecendo a superação do descompasso entre norma e prática. Os resultados visam preencher lacunas acadêmicas e servir de instrumento reflexivo e propositivo para gestores e educadores, contribuindo para que a escola pública se consolide em um espaço de equidade, valorização das diferenças e promoção da justiça social no território regional.

CAPÍTULO 1 - DESENVOLVIMENTO REGIONAL E INCLUSÃO SOCIAL

Este capítulo apresenta os referenciais teóricos que sustentam a presente pesquisa, organizados em cinco eixos complementares: a relação entre desenvolvimento regional e inclusão social; os marcos legais da educação inclusiva no Brasil; as características do TEA e seus desafios escolares; a formação docente e as práticas pedagógicas inclusivas; e a perspectiva regional numa dimensão articuladora de todos os demais eixos.

A educação inclusiva, quando analisada a partir da visão do desenvolvimento regional, ultrapassa os limites do espaço escolar e se configura um fator estratégico para o fortalecimento do capital humano, a coesão social e a redução das desigualdades. Conforme defende Sen (2010), o desenvolvimento não se restringe a indicadores econômicos, mas se concretiza na ampliação das liberdades substantivas, ou seja, nas oportunidades reais que cada indivíduo possui para participar da vida comunitária.

Nessa concepção, a escolarização de alunos com TEA em Goiânia deve ser compreendida não apenas no sentido de cumprimento da obrigação legal, mas sim, um vetor de desenvolvimento comunitário e regional. Putnam (2000) argumenta que o fortalecimento do capital social, a rede de vínculos de confiança e cooperação entre pessoas, constitui elemento essencial para o desenvolvimento. A inclusão escolar, ao promover a convivência e o reconhecimento das diferenças, reforça esse tecido social e amplia os laços comunitários.

Em consonância, Sachs (2008), defende que o desenvolvimento sustentável exige políticas territorializadas, capazes de responder às necessidades locais e promover equidade entre diferentes regiões. Essa perspectiva é particularmente relevante no caso de Goiânia, onde as desigualdades internas entre bairros centrais e periféricos se refletem diretamente na qualidade das políticas inclusivas implementadas.

1.1 Educação Inclusiva e Marcos Legais : Uma Análise a Partir da Dialética entre Norma e Realidade

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva no Brasil não pode ser compreendida como um evento espontâneo ou uma simples adequação técnica, mas sim, um desdobramento de um processo normativo progressivo e conflituoso. Este processo tem suas raízes mais sólidas na promulgação da Constituição Federal de 1988, quando a educação foi elevada à condição de direito fundamental e dever do Estado, e se fortalece internacionalmente com a adesão do país à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Trata-se, portanto, de uma

trajetória marcada pela superação gradual, ainda que incompleta, de uma lógica assistencialista e segregadora, que por décadas confinou pessoas com deficiência a instituições especializadas e ambientes à margem do convívio social comum.

Nesse novo paradigma, a inclusão escolar não se restringe à matrícula, mas afirma o direito ontológico de todos os estudantes de conviver e aprender em ambientes comuns, heterogêneos e desafiadores. Mantoan (2003), afirma que a inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que não se faz sem a desconstrução das práticas e dos valores que sustentam a exclusão. Desse modo, a legislação inclusiva brasileira se converge em uma ferramenta de transformação cultural, ao mesmo tempo que revela as tensões entre o prescrito no plano legal e o vivido no cotidiano das escolas.

A base de todo o arcabouço jurídico-político se encontra, inegavelmente, no texto constitucional de 1988. O artigo 205 da Constituição Federal estabelece a educação um direito de todos e um dever do Estado e da família, enquanto o artigo 208, inciso III, determina a obrigatoriedade do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, [n.p.]). A escolha do termo “preferencialmente”, embora celebrada um avanço à época, já anunciava a ambiguidade que permearia as décadas seguintes: ao não tornar o atendimento regular obrigatório em todos os casos, a Carta Magna abriu brechas para interpretações restritivas e para a manutenção de modelos paralelos de ensino.

Complementando a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, reafirmou e aprofundou tais princípios, ampliando o reconhecimento da diversidade como parte constitutiva e não contingencial do processo educativo. O artigo 59 da LDB é enfático ao determinar que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, [n.p.]). Nesse sentido, a LDB promoveu uma virada institucional, ao deslocar a responsabilidade pela adaptação do ensino da esfera assistencialista para a esfera do dever jurídico e da qualidade pedagógica. Conforme argumenta Libâneo (2012), a didática voltada para a diversidade não pode ser um apêndice da didática geral, mas sim seu princípio estruturante, sob pena de a escola reproduzir, em seu próprio funcionamento, as desigualdades que deveria combater.

Avançando na consolidação desse novo contexto, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, representou um marco regulatório de segunda geração, ao consolidar a obrigatoriedade do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Este decreto estabeleceu que o AEE deve ser oferecido no contraturno da escolaridade comum, articulando o ensino

regular com práticas pedagógicas de apoio, salas de recursos multifuncionais e a atuação de profissionais especializados (BRASIL, 2011). Ao tornar o AEE uma política de Estado e não somente uma recomendação, o decreto buscou responder a uma das críticas mais contundentes da literatura da área, por exemplo, a de que a inclusão sem suporte especializado se transforma em “inclusão de fachada” ou, pior, em um mecanismo de abandono escolar disfarçado de integração.

Embora o Decreto nº 7.611/2011 tenha consolidado a obrigatoriedade do Atendimento Educacional Especializado – AEE por muitos anos, este dispositivo foi revogado pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, denominado Decreto da Pessoa com Deficiência, que representa o marco regulatório atualmente em vigor. O Decreto nº 12.686/2025 não inaugura o reconhecimento jurídico do TEA como deficiência, uma vez que tal reconhecimento já havia sido estabelecido pela Lei nº 12.74/2012. Assim sendo, o decreto fortalece e regulamenta diretrizes voltadas à implementação das políticas inclusivas, especialmente no âmbito educacional, alinhando-se à Classificação Internacional de Funcionalidade – CIF e à Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Para a educação, isso implica não apenas a manutenção da obrigatoriedade do AEE, mas também novas diretrizes para a formação de professores e a eliminação de barreiras atitudinais e pedagógicas nas escolas regulares (BRASIL, 2025).

No que tange especificamente ao Transtorno do Espectro Autista -TEA, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, conhecida por Lei Berenice Piana, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Sendo estabelecido assim, um marco de relevância, pois o TEA passou a ser legalmente reconhecido, na concepção de deficiência para todos os efeitos legais, garantindo às pessoas com autismo o acesso a todas as políticas públicas destinadas a esse grupo, incluindo as educacionais (BRASIL, 2012).

É importante registrar que a Lei Berenice Piana (2012) continua em vigor e não foi revogada pelo Decreto nº 12.686. O que o novo decreto faz é reforçar e detalhar o reconhecimento do TEA como deficiência, dirimindo dúvidas interpretativas que persistiam na aplicação da lei. Assim, o arcabouço legal atual é composto pela Lei nº 12.764/2012, que define direitos substantivos e pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que regulamenta e operacionaliza esses direitos no âmbito educacional.

Para além do reconhecimento jurídico, a lei explicitou direitos fundamentais, dentre estes, o diagnóstico precoce, o tratamento multidisciplinar e, crucialmente para esta pesquisa, o acesso à educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Schmidt e Bosa (2017), a Lei

Berenice Piana não apenas nomeia o TEA, mas o insere na agenda política brasileira de maneira inédita, exigindo respostas concretas dos sistemas de ensino, da saúde e da assistência social.

A tabela 1, a seguir, sintetiza os principais marcos legais discutidos até aqui, oferecendo uma visão panorâmica do processo evolutivo da legislação inclusiva brasileira.

Tabela 1 – Principais marcos legais da Educação Inclusiva no Brasil

Ano	Marco Legal	Principais Contribuições para a Educação Inclusiva
1988	Constituição Federal	Estabelece a educação um direito fundamental; define o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208, inciso III).
1994	Declaração de Salamanca (UNESCO)	Documento internacional que influencia o Brasil; defende a escola inclusiva como o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias e construir uma sociedade para todos.
1996	Lei nº 9.394 (LDB)	Reafirma os princípios constitucionais; determina que os sistemas de ensino assegurem currículos, métodos e recursos específicos para alunos com necessidades especiais (Art. 59).
2011	Decreto nº 7.611	Consolida a obrigatoriedade do Atendimento Educacional Especializado (AEE); articula o ensino comum com práticas de apoio e salas de recursos multifuncionais.
2012	Lei nº 12.764 (Lei Berenice Piana)	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA; reconhece o autismo como deficiência para fins legais; garante acesso à educação inclusiva.
2025	Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025 (Decreto da Pessoa com Deficiência)	Revoga o Decreto nº 7.611/2011; reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais; consolida a obrigatoriedade do AEE e estabelece novas diretrizes para a formação de professores e a acessibilidade nas escolas regulares.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao observar a tabela, percebe-se um movimento de fortalecimento do capital humano. Cada marco legal amplia o acesso de uma parcela da população ao conhecimento formal e ao convívio social. Do ponto de vista do desenvolvimento regional, uma legislação robusta permite reduzir as desigualdades territoriais: o direito de um aluno em um bairro periférico de Goiânia deve ser o mesmo de um aluno em um bairro central, garantido pela uniformidade desses marcos legais.

Cunha (2020) e Duarte (2022) reconhecem que uma legislação minuciosa e progressista não assegura, por si só, a plena inclusão de todos os estudantes. A literatura denomina esse fenômeno de "hiato entre o prescrito e o realizado". Duarte (2022) afirma que o Brasil possui uma das legislações mais avançadas do mundo em educação inclusiva, mas convive com práticas excludentes e desiguais. Essa contradição revela as raízes estruturais que limitam a efetividade das políticas públicas.

Na realidade concreta das escolas, persistem múltiplas barreiras, quer sejam estruturais, pedagógicas, atitudinais e culturais, estas se transformam em filtros seletivos, muitas vezes anulando na prática os direitos concedidos pela lei. As barreiras arquitetônicas em prédios

antigos e mal adaptados, a falta de recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva, a insuficiência de professores com formação específica para atuar com o público do TEA e, sobretudo, a persistência de representações sociais negativas sobre a deficiência são obstáculos cotidianos. Amaral (2017), nos adverte que a lei pode abrir a porta da escola, mas é a formação e a sensibilidade do professor que decidirão se o aluno com autismo terá assento na sala de aula ou permanecerá invisível em um banco de trás, condenado à exclusão intraescolar.

A análise do contexto goiano, da mesma maneira que outras regiões do país, evidencia que a implementação das normativas nacionais enfrenta limites concretos que precisam ser examinados à luz tanto da teoria pedagógica quanto das condições de desenvolvimento regional. A hipótese aqui é que a efetividade das políticas inclusivas é profundamente mediada por variáveis contextuais: o nível de investimento estadual e municipal, a existência ou não de políticas de formação continuada, a densidade das redes de apoio intersetorial (saúde, assistência social) e, principalmente, o engajamento da comunidade escolar. Segundo Santos (2024), o desenvolvimento regional não pode estar limitado aos termos econômicos; ele deve incluir indicadores robustos de coesão social e, entre eles, a efetivação do direito à educação inclusiva uma evidência da qualidade da democracia local.

Sob a perspectiva de Sen (2010), o desenvolvimento de uma região deve ser medido pela expansão das capacidades humanas e das liberdades substantivas que as pessoas têm razão para valorizar. Nesse quadro teórico, a educação inclusiva não é um custo ou um peso, mas um dos mais poderosos mecanismos de expansão de capacidades: ela liberta o sujeito com deficiência do confinamento e da tutela, permitindo-lhe desenvolver seu potencial máximo de agência e participação social. A análise regional, portanto, deve perguntar não apenas se as leis existem, mas se elas estão conseguindo, na prática, ampliar as liberdades e as escolhas das pessoas com TEA e suas famílias.

No tocante a formação docente, Imbernón (2016) nos convida a repensar a tradição tecnicista que separa teoria e prática, preparo técnico e reflexão ética. Para o autor, formar para a mudança e para a incerteza, elementos inerentes ao trabalho com a diversidade, requer um modelo de formação que ultrapasse o treinamento em métodos e se constitua um elemento permanente de problematização da prática, de construção coletiva de soluções e de desenvolvimento de uma identidade profissional comprometida com a equidade. Nesse sentido, a formação para a educação inclusiva precisa superar a visão de ser um módulo à parte ou uma disciplina optativa, ela deve atravessar transversalmente todo o currículo de formação inicial e continuada.

As pesquisas de Silva e Cunha (2021) indicam que, no caso específico do TEA, a formação de professores frequentemente se resume a noções genéricas sobre o transtorno, sem aprofundar nas estratégias pedagógicas baseadas em evidências, a saber o ensino estruturado do *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* – TEACCH², as análises funcionais do comportamento derivadas da *Applied Behavior Analysis* – ABA³ ou as intervenções em habilidades sociais. A ausência desse conhecimento técnico-científico, aliada à falta de suporte em serviço, tais como supervisão e co-docência, colabora para geração um quadro de sofrimento e estresse docente. Sobre isso, Cooper, Heron e Heward (2020, p. 5), relatam que a análise do comportamento aplicada oferece ferramentas robustas para a promoção de aprendizagens significativas em pessoas com TEA, mas seu uso eficaz depende de formação sistemática e ética, o que ainda é raro nos cursos de pedagogia brasileiros.

Em síntese, a trajetória dos marcos legais da educação inclusiva no Brasil revela uma vitória inegável do princípio da dignidade humana sobre práticas históricas de segregação e invisibilidade. A Constituição de 1988, a LDB de 1996, o Decreto 7.611/2011 e a Lei Berenice Piana (2012) constituem um conjunto normativo robusto, coerente e alinhado com as mais avançadas declarações internacionais.

Entretanto, Freire (1996, p. 25) alerta em sua pedagogia da autonomia, “não há palavra verdadeira que não seja práxis, isto é, ação e reflexão”. Se a lei é a palavra política, sua verdade se prova apenas na práxis escolar cotidiana. O desafio das próximas décadas, particularmente em regiões similares a Goiás com suas desigualdades intramunicipais, não será a criação de novas leis, mas a construção das condições institucionais, formativas e culturais para que os direitos já escritos deixem os gabinetes legislativos e as pastas burocráticas e se encarnem na relação concreta entre professores, alunos com TEA e colegas de turma. Somente assim a promessa constitucional de uma educação para todos deixará de ser um horizonte utópico para se tornar, cotidianamente, realidade.

1.2 Transtorno do Espectro Autista (TEA) – Características, Níveis de Suporte e Desafios no Contexto Escolar

O Transtorno do Espectro Autista – TEA consolidou-se, nas últimas duas décadas, em um dos campos mais desafiadores para a pesquisa em educação inclusiva no Brasil e no mundo.

² TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children): Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficit Correlatos de Comunicação. É um programa estruturado focado na aprendizagem visual e na organização do ambiente. (Tradução nossa)

³ ABA (Applied Behavior Analysis): Análise do Comportamento Aplicada. Trata-se de uma abordagem científica que estuda e intervém no comportamento humano para promover o aprendizado e a adaptação social. (tradução nossa)

Compreender sua complexidade neurobiológica, comportamental e social é condição necessária para que as políticas públicas educacionais transcendam o plano normativo e se concretizem em práticas implementadas. Bosa (2006) adverte que o autismo não é homogêneo, e tentativas de enquadrá-lo em descrições ou estratégias padronizadas têm produzido mais frustrações do que avanços na área educacional.

Do ponto de vista diagnóstico, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, em sua quinta edição (DSM-5), propõe uma mudança paradigmática em relação às edições anteriores. Publicado pela American Psychiatric Association (APA, 2013), o DSM-5 A unificação das categorias diagnósticas sob a nomenclatura de Transtorno do Espectro Autista estabelece uma mudança de perspectiva no campo científico. Ao integrar condições anteriormente segmentadas, o Manual unifica o autismo infantil e a síndrome de Asperger em um modelo de continuidade. Essa estrutura permite compreender que as manifestações variam em intensidade, embora compartilhem uma base comum.

O diagnóstico se fundamenta em déficits persistentes na comunicação social e na interação em diversos ambientes. Além dessas características, o quadro é definido pela presença de padrões restritos de comportamento e interesses repetitivos. Para a gestão das políticas públicas e a organização do ensino, essa definição dimensional exige que o suporte oferecido seja proporcional ao nível de necessidade do indivíduo, garantindo que o atendimento educacional especializado responda às particularidades de cada trajetória de desenvolvimento.

A noção de espectro é, talvez, o aspecto mais relevante para o educador compreender. Trata-se de um espectro, o que significa que a intensidade e a combinação das características variam amplamente entre os indivíduos. Um estudante pode apresentar um quadro de autismo com significativos comprometimentos na linguagem verbal e na independência para as atividades diárias, exigindo suporte extensivo e contínuo; outro pode ter fluência verbal avançada, alto desempenho cognitivo em áreas específicas, matemática ou música dentre outras, e manifestar comportamentos repetitivos sutis, demandando, sobretudo, adaptações na interação social e no manejo da ansiedade. Mesibov, Shea e Schopler (2005), expõem que a variabilidade é a regra, não a exceção, no espectro autista; programas educacionais que ignoram esse princípio estão fadados ao fracasso ou, na melhor das hipóteses, à baixa efetividade.

A Tabela 2, apresentada a seguir, sintetiza os três níveis de suporte propostos pelo DSM-5 (APA, 2013) para o TEA. É essencial destacar que esses níveis não são categorias fixas ou imutáveis, e ainda que um indivíduo pode transitar entre níveis ao longo do desenvolvimento, dependendo das intervenções recebidas, do ambiente e das demandas contextuais. O objetivo

da tabela não é rotular ou estigmatizar, mas oferecer aos profissionais da educação um referencial para planejar apoios mais individualizados e realistas.

Tabela 2 – Níveis de suporte no Transtorno do Espectro Autista (DSM-5)

Nível de Suporte	Comunicação Social	Comportamentos Restritos e Repetitivos	Exemplos de Impacto no Ambiente Escolar
Nível 1 – Exigindo suporte	Déficits perceptíveis na comunicação social sem suporte; dificuldade para iniciar interações; respostas atípicas à abertura social dos outros.	Comportamentos repetitivos que interferem significativamente no funcionamento em um ou mais contextos; dificuldade para trocar de atividades.	Aluno com bom desempenho acadêmico, mas que evita trabalhos em grupo, interpreta linguagem figurada de forma literal e apresenta rigidez com horários e rotinas.
Nível 2 – Exigindo suporte substancial	Déficits graves nos comportamentos de comunicação social verbal e não verbal; iniciação social limitada; respostas reduzidas ou anormais à abertura social dos outros.	Comportamentos repetitivos frequentes e óbvios; dificuldade marcante para lidar com mudanças; sofrimento intenso diante de transições.	Aluno que fala apenas sobre seu interesse restrito (ex.: trens, dinossauros), apresenta ecolalia (repetição de falas) frequente e, diante de uma atividade não programada, pode manifestar agitação psicomotora ou choro.
Nível 3 – Exigindo suporte muito substancial	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; interação social altamente limitada; resposta mínima à abertura social dos outros.	Comportamentos repetitivos que comprometem gravemente o funcionamento em todas as esferas; extrema dificuldade com mudanças; comportamentos auto lesivos potenciais.	Aluno com linguagem não funcional (poucas palavras ou nenhuma), que necessita de comunicação alternativa (pranchas de figuras, dispositivos de voz); demandas sensoriais intensas (ex.: aversão a barulhos, toques); requer acompanhamento individualizado em tempo integral.

Fonte: Elaborado pela autora com base no DSM-5 (APA, 2013) e Schmidt e Bosa (2017).

A Tabela 2 sistematiza a gradação das necessidades de auxílio no Transtorno do Espectro Autista, estabelecendo uma correlação direta entre os domínios da comunicação social e os padrões comportamentais. Considerando a organização do ensino, essa estrutura dimensional desloca o foco do diagnóstico puramente clínico para a intensidade da mediação pedagógica necessária em cada caso. Enquanto o Nível 1 denota intervenções voltadas à coesão social e flexibilidade cognitiva, o Nível 3 demanda suportes intensos e o uso de tecnologias assistivas para viabilizar a comunicação. Essa diferenciação é essencial para a gestão escolar, pois permite o dimensionamento adequado de recursos, profissionais de apoio e adaptações curriculares, garantindo que o direito à inclusão se materialize em estratégias de ensino que respeitem a singularidade do desenvolvimento de cada estudante.

Embora os níveis de suporte do DSM-5 (APA, 2013) sejam um referencial clínico importante para o planejamento educacional, o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025 (BRASIL, 2025) introduz uma mudança de status legal que impacta diretamente a

organização escolar. Ao classificar a pessoa com TEA como pessoa com deficiência, o decreto torna obrigatória a aplicação do princípio das 'adaptações razoáveis', ou seja, as escolas são legalmente obrigadas a modificar seus métodos, currículos e espaços para acomodar as necessidades dos alunos autistas, independentemente do nível de suporte. Esta mudança transcende a terminologia: ela cria um dever jurídico de fazer, passível de exigência judicial. Para a rede estadual de Goiás, isso significa que a ausência de rotinas visuais, pranchas de comunicação ou profissionais de apoio pode ser juridicamente caracterizada como violação da lei federal, não apenas como uma lacuna pedagógica

No ambiente escolar, as características nucleares do TEA, déficits sociocomunicativos e padrões restritos/repetitivos, se traduzem em desafios concretos que demandam adaptações pedagógicas, curriculares, atitudinais e, não raro, arquitetônicas. Não se trata, conforme sinaliza Mantoan (2003), de "incluir para dentro" um aluno que permanece à margem das atividades significativas. Pelo contrário, a escola inclusiva se organiza para acolher as diferenças enquanto intrínsecas, e não para ajustamento a um padrão previamente estabelecido de aluno "ideal". Isso implica repensar desde a organização do tempo e do espaço escolar até os critérios de avaliação e as formas de agrupamento dos estudantes.

A comunicação social é frequentemente a dimensão mais visível do TEA, gerando estranhamento entre pares e profissionais despreparados. Um aluno com TEA pode apresentar desde ausência total de linguagem verbal funcional até uma fala fluente, mas com peculiaridades na linguagem verbal e não verbal, dificuldades de interpretação social da comunicação e limitações na interação conversacional. Barbosa, Ferreira e Pereira (2013) exemplificam que, quando o professor diz 'vamos pegar o lápis que a aula vai começar', e a criança com TEA entende que deve, literalmente, pegar o lápis e mantê-lo na mão, sem relação com o início da atividade, evidencia-se uma lacuna comunicacional que não é desobediência ou falta de interesse, mas uma diferença no processamento da linguagem.

No plano da interação social, os desafios são crescente, em específico, nos momentos não estruturados do dia escolar: recreios, entradas e saídas, atividades em grupo sem papéis definidos, mudanças de rotina não anunciadas. A dificuldade típica do TEA para iniciar e manter interações recíprocas, associada à reduzida capacidade de "ler" pistas sociais implícitas (expressões faciais, tom de voz, gestos), pode isolar o estudante de seu grupo de pares. Longe de ser uma escolha deliberada pela solidão, diz respeito a uma barreira neurocognitiva. Nóvoa (2009), ao discutir a formação docente para a diversidade, argumenta que o professor não pode atribuir ao aluno intencionalidades que ele não tem. Por isso, parte fundamental da pedagogia

inclusiva é aprender a distinguir entre o que é não querer e o que é não conseguir fazer, nos domínios sociais.

Os comportamentos restritos e repetitivos, segunda dimensão diagnóstica do TEA, assumem as mais variadas formas e intensidades. Os comportamentos restritos e repetitivos podem assumir diferentes manifestações comportamentais e sensoriais, impactando diretamente a adaptação do estudante às dinâmicas escolares. A Tabela 3 demonstra essas características do TEA e seus respectivos impactos no ambiente escolar, fornecendo subsídios para o planejamento de intervenções pedagógicas baseadas em evidências.

Tabela 3 – Características do TEA e seus impactos no ambiente escolar

Dimensão	Características Comportamentais	Impactos e Desafios no Ambiente Escolar	Possíveis Estratégias Pedagógicas
Comunicação Social	Déficits na comunicação verbal (ecolalia, atraso ou ausência de fala); dificuldades com linguagem não verbal (contato ocular, gestos, expressões faciais); literalidade na interpretação; dificuldade em iniciar/manter conversas.	Incompreensão de instruções indiretas ou metafóricas; isolamento nas rodas de conversa; dificuldade para pedir ajuda; interpretações equivocadas de comandos do professor.	Usar linguagem clara, direta e concreta; oferecer apoio visual (pranchas de comunicação, rotinas ilustradas); ensinar explicitamente habilidades de conversação (iniciar, esperar a vez, encerrar).
Interação Social	Falta de interesse ou dificuldade em interagir com pares; dificuldade em compartilhar interesses ou emoções; comportamento social atípico (aproximar-se sem reciprocidade, não responder ao próprio nome).	Isolamento social; vitimização (bullying) por diferenças comportamentais; ansiedade em atividades em grupo; dificuldade para formar amizades; baixa participação em brincadeiras cooperativas.	Estruturar atividades em duplas com papéis definidos; ensinar regras sociais explicitamente (não presumir intuição); utilizar histórias sociais (Social Stories™) e mediação de pares treinados.
Comportamentos Restritos e Repetitivos	Estereotipias motoras (balanço, alinhamento de objetos); interesses fixos e intensos; adesão rígida a rotinas; rituais não funcionais; comportamentos de autoestimulação sensorial.	Interferência na realização de tarefas acadêmicas; dificuldade com transições e mudanças inesperadas; reações intensas (choro, agressividade, autoagressão) diante de alterações na rotina.	Incorporar interesses especiais ao currículo (ex.: usar dinossauros para ensinar matemática); oferecer "tempo de rotina" previsível com avisos de transição; disponibilizar objetos de autorregulação (fidgets, almofadas sensoriais).
Processamento Sensorial	Hiporreatividade (busca intensa por estímulos: rodar, pular, tocar tudo) ou hiperreatividade (aversão extrema a sons, luzes, texturas, odores) a estímulos sensoriais.	Desconforto intenso em ambientes barulhentos (recreio, refeitório); recusa a usar uniformes de tecido específico; dificuldade em atividades artísticas com certos materiais (argila, tinta); crises sensoriais.	Criar cantos de calma ou salas sensoriais na escola; permitir o uso de fones protetores, bonés, óculos escuros se necessário; oferecer alternativas sensoriais (massa de modelar diferente, escova de conteúdo).

Fonte: Elaborado pela autora com base em APA (2013), Schmidt e Bosa (2017) e Amaral (2017).

A Tabela 3 consolida a dimensão prática da investigação ao estabelecer a conexão necessária entre as características clínicas do Transtorno do Espectro Autista e o cotidiano da escola pública. Sob a ótica da organização do ensino, este quadro demonstra que as barreiras à inclusão não residem apenas no estudante, mas na distância entre suas particularidades e a estrutura pedagógica ofertada. A tabela evidencia que a inclusão escolar demanda reorganização pedagógica, adaptação institucional e formação docente voltada às singularidades do desenvolvimento. No contexto do desenvolvimento regional, estas estratégias evidenciam que a equidade escolar depende tanto da formação docente para a mediação adequada quanto da adaptação dos ambientes sensoriais, transformando a escola em um vetor real de coesão social e valorização do capital humano.

A análise das características do Transtorno do Espectro Autista no contexto escolar evidencia que as barreiras à inclusão não decorrem exclusivamente das especificidades do estudante, mas também das limitações estruturais e pedagógicas das instituições escolares. Dessa forma, a inclusão educacional exige reorganização das práticas pedagógicas, ampliação da formação docente e fortalecimento das políticas públicas voltadas ao atendimento das singularidades do desenvolvimento.

Schmidt e Bosa (2017) complementam a análise ao afirmar que o planejamento pedagógico para o TEA precisa considerar, de forma integrada e não hierárquica, os desafios nas áreas de comunicação, interação social e comportamentos repetitivos, mas também reconhecer o potencial de desenvolvimento e autonomia desses estudantes. Esse reconhecimento não é um otimismo ingênuo: trata-se de uma postura ético-profissional fundada naquilo que Freire (1996) chamava de "esperança crítica", isto é, a convicção de que a mudança é possível desde que ancorada em ação pedagógica intencional, sistemática e baseada em evidências.

A literatura da área é consensual ao apontar que o principal gargalo para a efetivação do direito à educação inclusiva de pessoas com TEA não está na falta de leis nem na inexistência de conhecimento técnico sobre estratégias consistentes. As metanálises e os manuais baseados em evidências (Cooper, Heron e Heward, 2020; Mesibov, Shea e Schopler, 2005), evidenciam que há um repertório amplo de práticas pedagogicamente validadas, dentre essas podem ser citados os sistemas de comunicação alternativa Picture Exchange Communication System – PECS⁴, ensino estruturado visual, análise do comportamento aplicada para habilidades

⁴ PECS (Picture Exchange Communication System): Sistema de Comunicação por Troca de Figuras. É um método de comunicação alternativa projetado para ajudar indivíduos com dificuldades na fala a se comunicarem usando imagens. (tradução nossa)

acadêmicas e sociais, histórias sociais, agenda visual, entre outras. O problema central pode estar, portanto, na formação inicial e continuada dos professores, que sistematicamente exclui ou aborda de forma superficial o conhecimento sobre o TEA e suas manifestações escolares.

Cunha (2020) aprofunda essa análise, com base em pesquisa realizada no estado de Goiás, ao demonstrar que a maioria dos professores da educação básica nunca recebeu formação específica sobre o TEA na graduação. Quando recebem, trata-se de cursos rápidos, muitas vezes à distância e com foco exclusivo nos aspectos clínicos (sintomas, diagnósticos), sem a devida articulação com as práticas didáticas cotidianas. O autor conclui que a formação para o TEA no Brasil ainda oscila entre o preocupante, ministrada por profissionais sem expertise e o inexistente – deixando o professor à própria sorte diante de desafios complexos (Cunha, 2020).

Referente as barreiras atitudinais, as pesquisas de Silva e Cunha (2021) indicam que muitos professores, mesmo quando bem-intencionados, agem ainda com representações sociais negativas ou estereotipadas sobre o autismo com a crença de que o aluno com TEA não se interessa por contato humano, que é "agressivo por natureza", que não aprende conteúdos acadêmicos complexos ou que sua presença na classe comum "atrapalha o andamento da aula". Essas crenças, silenciosamente naturalizadas, se transformam em profecias autorrealizáveis. O aluno é tratado de forma assistencialista ou negligenciado, e seu potencial permanece inexplorado.

A superação desse quadro torna necessária, além de políticas de formação, uma reestruturação do próprio trabalho docente. Para Imbernón (2016), a formação precisa ser continuada, situada na escola, colaborativa e reflexiva. Não é suficiente um curso de fim de semana, é preciso que a escola disponha de horários coletivos para que os professores possam planejar adaptações, compartilhar experiências, receber supervisão de especialistas e construir, com o apoio da equipe multiprofissional (psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos), planos de desenvolvimento individual para os alunos com TEA.

Além da ampliação das ações formativas, torna-se necessário problematizar a própria organização das políticas de formação continuada ofertadas aos professores. Em muitos contextos, predominam cursos fragmentados, excessivamente teóricos e desvinculados das demandas concretas da escola pública, o que dificulta a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas consistentes.

As características do TEA, compreendidas à luz do espectro e dos níveis de suporte, impõem à escola desafios reais, mas não intransponíveis. Para Mantoan (2003, p. 50), a educação inclusiva não é um favor, mas uma oportunidade de a escola aprender a ser escola para todos, revendo seus fundamentos, métodos e razão de ser. No caso do TEA, essa revisão

exige formação docente sólida, flexibilização curricular consciente, trabalho colaborativo entre professor comum e professor de AEE, e o reconhecimento de que o aluno com autismo tem potencial de aprendizagem legítimo e valioso, ainda que atípico.

1.3 Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas para o TEA – Entre o Prescrito, o Desejado e o Possível

A formação de professores constitui um dos eixos centrais, talvez o mais determinante, para a efetivação da educação inclusiva em sistemas educacionais democráticos e equitativos. A razão é simples, porém negligenciada em políticas meramente declaratórias, seria que a efetivação das políticas inclusivas depende diretamente das condições concretas de formação e atuação docente no cotidiano escolar. Quem faz isso, no cotidiano escolar, é o professor. Sem professores preparados, as políticas públicas mais avançadas permanecem no plano formal, sem transformar as práticas pedagógicas e a experiência concreta dos estudantes com deficiência. Nóvoa (2009) destaca que as políticas educacionais fracassam quando ignoram que o lugar da mudança é a sala de aula e o agente da mudança é o professor; não há reforma sem protagonismo docente.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE⁵, em seu relatório anual *Education at a Glance*, reforça essa constatação em escala internacional. Os dados comparados indicam que os países com melhores indicadores de inclusão escolar não são necessariamente aqueles com as legislações mais detalhadas ou os maiores orçamentos per capita, mas sim aqueles que investiram consistentemente em sistemas de formação inicial e continuada de professores, com forte componente prático e de supervisão em serviço (OECD, 2023). A implicação para o Brasil, e particularmente para estados como Goiás, é inequívoca, pois sem uma política estruturante de formação docente, a educação inclusiva permanecerá como discurso retórico, descolado da realidade das salas de aula superlotadas, dos professores sobrecarregados e dos alunos com TEA que, diariamente, enfrentam barreiras que vão muito além de suas condições neurobiológicas.

Em *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire (1996) oferece uma fundamentação ético-política essencial para a formação docente na perspectiva inclusiva. Ensinar é um ato político que exige postura dialógica, curiosa e respeitosa à pluralidade dos alunos. Aplicada à educação inclusiva, essa postura demanda do professor não apenas domínio técnico, mas disposição para

⁵ OCDE — Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (tradução nossa).

aprender com a diferença, questionar suas certezas sobre o aluno ideal e reconhecer a diversidade uma matéria-prima da experiência educativa. Freire (1996) afirma que não há docência sem discência. No contexto do Transtorno do Espectro Autista, essa perspectiva reforça a importância de práticas pedagógicas sensíveis às singularidades do desenvolvimento e às formas específicas de aprendizagem dos estudantes.

Nóvoa (2009) e Imbernón (2016) defendem que a formação docente não pode ser um evento pontual, um curso de fim de semana ou uma pós-graduação meramente teórica. Pelo contrário, deve ser um processo permanente de desenvolvimento profissional, ancorado em práticas colaborativas, reflexivas e situadas no contexto real da escola. Nóvoa (2009) emprega a metáfora do "professor como pessoa" para argumentar que a formação não separa o profissional do humano: ensina-se aquilo que se é, e aquilo que se sabe, e a integração dessas duas dimensões é o que chamamos de competência docente. Para Imbernón (2016), essa competência se constrói na análise sistemática da própria prática, no intercâmbio com pares, na superação do isolamento docente e na constituição de comunidades de aprendizagem profissional.

Para o atendimento específico a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa perspectiva integrada e processual de formação implica desenvolver, de forma articulada e não hierárquica, três dimensões fundamentais. A formação docente para inclusão escolar requer conhecimentos sobre as especificidades do Transtorno do Espectro Autista e estratégias pedagógicas compatíveis com as necessidades educacionais dos estudantes.

E ainda, a terceira dimensão, e talvez a mais desafiadora de todas, envolve o fortalecimento da postura ética de reconhecimento do estudante um sujeito de direitos. Trata-se de alguém que, mesmo quando independentemente das singularidades do desenvolvimento apresentadas pelo estudante (Silva; Cunha, 2021). Portanto, essa dimensão ética atravessa e sustenta as demais, pois sem ela as competências técnicas perdem seu sentido mais profundo.

Silva e Cunha (2021) são enfáticos ao afirmar que essas três dimensões não podem ser dissociadas. Um professor que conhece bem as características do TEA mas não domina estratégias pedagógicas específicas tenderá a se frustrar diante das dificuldades cotidianas. Um professor que sabe aplicar técnicas de manejo comportamental mas não compreende a fenomenologia do autismo corre o risco de adotar uma abordagem meramente corretiva, focada na eliminação de comportamentos inadequados sem considerar sua função comunicativa ou regulatória para o aluno. E um professor que domina conhecimento clínico e técnico, mas não internalizou uma postura ética de respeito à diferença, pode, ainda que involuntariamente, reproduzir práticas excludentes sob uma roupagem tecnicamente sofisticada.

A Tabela 4 apresenta um comparativo entre os modelos de formação inicial e continuada de professores para a educação inclusiva, destacando suas respectivas características, limitações e potencialidades. De um lado, a formação inicial oferece os fundamentos teóricos e as primeiras experiências práticas por meio dos estágios, mas frequentemente aborda o TEA de forma superficial e apresenta articulação frágil entre teoria e prática. Em contrapartida, a formação continuada permite o aprofundamento e a atualização diante das demandas emergentes, porém padece de um caráter pontual e fragmentado, com ausência de acompanhamento pedagógico posterior. Nenhum dos dois modelos, considerado isoladamente, mostra-se suficiente para garantir uma educação inclusiva de qualidade. Veja a seguir:

Tabela 4 – Comparativo entre formação inicial e continuada de professores para a educação inclusiva

Dimensão	Formação Inicial (Licenciaturas)	Formação Continuada (Cursos, Oficinas, Especializações)
Momento de oferta	Antes do exercício profissional (graduação).	Durante o exercício profissional (ao longo da carreira).
Principais finalidades	Fornecer fundamentos teóricos, base científica e primeiras experiências práticas (estágios).	Aprofundar conhecimentos, atualizar práticas, responder a demandas emergentes (ex.: TEA).
Tempo e intensidade	Prolongado (3 a 5 anos), com carga horária extensa (mínimo 3.200h).	Variável (de 8h a 360h ou mais), geralmente fragmentada.
Articulação teoria-prática	Frequentemente fraca (estágios desconectados do restante do currículo).	Pode ser forte se houver acompanhamento em serviço; mas tende a ser teórica em cursos livres.
Abordagem do TEA na prática	Superficial ou inexistente na maioria dos currículos; uma disciplina optativa quando há.	Foco em aspectos clínicos e em "receitas de manejo"; raramente oferece supervisão individualizada.
Limitações críticas	Currículos congestionados; falta de professores formadores especializados; visão homogênea do aluno.	Caráter pontual e descontínuo; ausência de acompanhamento pedagógico posterior; baixa adesão.
Potencialidades para a inclusão	Oportunidade de construir base teórico-ética sólida e atitudes positivas desde o início da carreira.	Flexibilidade para atender a demandas imediatas dos professores; possibilidade de formação <i>in loco</i> .
Exemplos no Brasil	Cursos de Pedagogia, Licenciaturas (com ou sem disciplinas de Educação Especial).	Cursos de extensão, especializações <i>lato sensu</i> , formações oferecidas por redes de ensino (ex.: SEDUCs).

Fonte: Adaptado de Nóvoa (2009); Imbernón (2016); OECD (2023); Cunha (2020).

Os dados apresentados demonstram que a formação docente para inclusão escolar exige continuidade, articulação entre teoria e prática e acompanhamento pedagógico permanente. A formação inicial peca pela desconexão entre teoria e prática e pela escassa abordagem do TEA, enquanto a formação continuada fragmenta-se em ações pontuais, sem acompanhamento pedagógico posterior que garanta a aplicação dos conhecimentos adquiridos.

Observa-se, portanto, que a formação docente para inclusão escolar não pode ser compreendida como responsabilidade individual do professor. Trata-se de uma demanda

institucional e política que exige continuidade, acompanhamento pedagógico e articulação entre formação inicial, formação continuada e suporte escolar permanente.

Nesse sentido, Nóvoa (2009) e Imbernón (2016) sustentam que a formação docente deve transcender eventos isolados e constituir-se um processo permanente, reflexivo e ancorado na realidade escolar. Portanto, a efetividade da formação para a educação inclusiva depende da articulação entre ambas as modalidades, priorizando a continuidade, a supervisão da prática e o trabalho colaborativo entre pares.

É salutar evidenciar que a implementação efetiva da educação inclusiva no Brasil depende, em grande medida, da consolidação de políticas públicas voltadas à formação docente que não se limitem ao plano das intenções, mas que se traduzam em programas com orçamento, metas, monitoramento e avaliação de resultados. Em nível nacional, destacam-se, como marcos históricos, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, lançado pelo Ministério da Educação em 2003, que buscou formar gestores e professores em todo o território nacional com base nos princípios da Declaração de Salamanca. Ainda que inovador para sua época, o programa foi criticado por sua abrangência excessivamente ampla e sua pouca profundidade, características de políticas de "treinamento em massa" que frequentemente ignoram as especificidades regionais e as condições concretas de trabalho docente (Cunha, 2020).

Posteriormente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, instituído em 2012, trouxe uma contribuição relevante ao incluir, em seus cadernos de formação, módulos específicos sobre educação especial e inclusiva, com ênfase no atendimento a estudantes com deficiência nos anos iniciais do ensino fundamental. A vantagem do PNAIC em relação a programas anteriores foi sua aposta na formação em contexto, com orientadores de estudo que acompanhavam os professores ao longo do ano letivo, promovendo encontros regulares de estudo e planejamento colaborativo. No entanto, segundo Duarte (2022), o PNAIC sofreu com descontinuidades políticas e orçamentárias, sendo desmobilizado em diversos estados a partir de 2016, o que evidencia a fragilidade das políticas educacionais brasileiras diante de mudanças nos ciclos políticos.

Outra iniciativa de abrangência nacional são os cursos de especialização (*lato sensu*) ofertados pela Universidade Aberta do Brasil - UAB, em parceria com universidades públicas estaduais e federais. Na área da educação especial, destacam-se cursos intitulados por Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado – AEE. Esses cursos têm a vantagem de alcançar professores de regiões remotas, nas quais a oferta de formação presencial é escassa ou inexistente. Contudo, Cunha (2020), relata que o modelo EaD, especialmente quando reduzido a videoaulas e leituras sem mediação

qualificada, apresenta limitações graves para a formação prática, o modelo apresenta limitações quando desvinculado do acompanhamento pedagógico e da prática escolar.

Em Goiás, a Secretaria Estadual de Educação – SEDUC-GO tem oferecido, nas últimas décadas, iniciativas de formação continuada para professores da rede estadual, frequentemente estabelecendo parcerias com instituições de ensino superior locais, dentre elas a Universidade Estadual de Goiás – UEG e a Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO. Essas parcerias têm promovido cursos e oficinas com conteúdos específicos sobre adaptação curricular, uso de tecnologias assistivas, manejo de comportamentos desafiadores e práticas inclusivas para estudantes com deficiência, incluindo aqueles com TEA. Embora essas iniciativas representem avanços importantes no campo da formação docente, sua efetividade permanece limitada quando não acompanhada de suporte institucional contínuo, reorganização das condições de trabalho e acompanhamento pedagógico sistemático nas escolas.

Em 2021, no contexto pandêmico que impôs a urgência de soluções de ensino remoto, foi lançado o Programa Goiás Tec, que disponibilizou cursos online gratuitos e acessíveis a professores da rede estadual. O programa incluiu, entre sua vasta oferta formativa, módulos sobre inclusão e diversidade, com carga horária variável e certificação.

Entretanto, conforme observa Cunha (2020) em sua pesquisa sobre formação docente para o TEA em Goiás, a maior parte dessas iniciativas, tanto em nível nacional quanto estadual, ocorre de forma pontual, fragmentada e descontínua. Os cursos são ofertados sem uma sistemática de acompanhamento pedagógico posterior, sem supervisão em serviço e, frequentemente, sem articulação com o Projeto Político-Pedagógico – PPP das escolas ou com os planos de desenvolvimento individual dos alunos. O resultado, documentado por Duarte (2022) em sua análise de políticas inclusivas goianas, é um descompasso entre a quantidade de certificados emitidos e a real transformação das práticas: professores acumulam horas de formação, mas continuam se sentindo despreparados para lidar com os desafios cotidianos da sala de aula inclusiva, especialmente com alunos do espectro autista.

A análise da formação docente para a educação inclusiva transcende as dimensões pedagógica e legal, situando-se no campo do desenvolvimento regional. Essa formação configura-se uma estratégia de expansão das capacidades humanas, conforme proposto por Sen (2010) e retomado por autores tais quais Sachs (2008) e Santos (2024). O desenvolvimento não se reduz ao crescimento do Produto Interno Bruto – PIB ou à ampliação da infraestrutura; trata-se de um processo de expansão das liberdades substantivas das pessoas, em outras palavras, da capacidade de cada indivíduo viver de acordo com aquilo que considera valioso.

Nesse quadro teórico, a educação inclusiva e a formação docente qualificada que a sustenta constituem simultaneamente um meio e um fim do desenvolvimento regional (Sen, 2010). Nesse sentido, a inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista deve ser compreendida também como dimensão do desenvolvimento humano e da redução das desigualdades territoriais, uma vez que o acesso à educação de qualidade amplia possibilidades de participação social, autonomia e exercício da cidadania.

Quando um estado, Goiás por exemplo, investe na formação continuada e sistemática de seus professores para atuar com alunos com Transtorno do Espectro Autista – TEA, essa ação ultrapassa o mero cumprimento de obrigações legais. Diz respeito, fundamentalmente, de uma ampliação das capacidades de toda a cadeia educacional. Pois, o professor adquire mais segurança e competência, reduzindo sua exposição ao estresse e ao adoecimento profissional, enquanto o aluno com TEA acessa, finalmente, um ensino que respeita seu ritmo, suas necessidades e seu potencial, e ainda, os colegas de classe aprendem com a diferença e desenvolvem atitudes menos preconceituosas.

Desta forma, a comunidade beneficia-se da inserção social e produtiva de pessoas que, na ausência da escola inclusiva, tenderiam ao confinamento institucional ou à dependência prolongada. Santos (2024) sintetiza essa perspectiva ao afirmar que o investimento em formação docente para a inclusão é um dos mais eficazes multiplicadores de desenvolvimento regional, pois seus efeitos positivos se irradiam para a saúde, a assistência social, o mercado de trabalho e a coesão comunitária.

A formação docente afirma-se um indicador de qualidade institucional e de justiça distributiva, transcendendo um capítulo isolado na política educacional. Duas questões devem orientar gestores e formadores: "esses cursos modificam a experiência escolar dos alunos com TEA?" e "a formação oferecida reduz desigualdades regionais no acesso à educação de qualidade?". A resposta afirmativa depende de políticas que integrem cinco dimensões: longitudinalidade (processos contínuos, não eventos isolados); contextualização (conteúdos conectados às realidades locais); supervisão em serviço (acompanhamento individualizado); trabalho colaborativo entre professor comum, professor de AEE e equipe multiprofissional; avaliação de impacto centrada em aprendizagem e participação dos alunos.

Cunha (2020) e Duarte (2022) evidenciam um distanciamento do cenário goiano em relação a esse ideal. As formações permanecem majoritariamente pontuais, descoladas da prática, sem acompanhamento sistemático e frequentemente interrompidas por mudanças de gestão política. O desafio para a pesquisa e para a ação pública consiste em construir sistemas formativos que não dependam de ciclos eleitorais ou modismos pedagógicos. Esses sistemas

devem se consolidar política de Estado: longitudinais, avaliados, ajustados por evidências e comprometidos com a expansão das capacidades de todos os envolvidos no processo educacional.

1.4 Perspectiva Regional: Inclusão de Alunos com TEA e Desenvolvimento Regional

Compreender a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista - TEA no contexto específico de Goiânia e de sua região metropolitana demanda um esforço analítico que ultrapassa os limites da sala de aula e do sistema educacional considerado isoladamente. Uma abordagem centrada exclusivamente em métodos pedagógicos e adaptações curriculares, ainda que necessária, revela-se insuficiente para abarcar a complexidade do fenômeno.

Portanto, é assumida uma perspectiva regional e multidimensional, que situa a escola não em posição de isolamento em relação ao tecido social, mas profundamente inserida em dinâmicas econômicas, culturais, políticas e comunitárias. Santos (2024) sustenta essa posição ao afirmar, a escola inclusiva só se sustenta quando a comunidade regional a sustenta, e ainda a comunidade regional só se desenvolve de forma sustentável quando suas escolas são efetivamente inclusivas.

Nessa perspectiva, a escola ultrapassa a função de transmitir conteúdos disciplinares, com horários fixos e currículos padronizados. Ela se constitui um centro de cidadania, um espaço de encontro entre diferenças, um laboratório de práticas democráticas e um promotor do desenvolvimento sustentável em suas múltiplas dimensões. A noção de desenvolvimento sustentável, formulada por Sachs (2008) e incorporada à agenda global pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2015), não se restringe à sustentabilidade ambiental, ainda que esta seja crucial. Essa noção abrange, de forma integrada, as sustentabilidades social, econômica, política e cultural. A escola inclusiva, ao acolher todos os estudantes independentemente de suas condições de desenvolvimento, contribui simultaneamente para essas dimensões.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU, adotada por 193 países-membros em 2015, fornecem um referencial normativo e analítico particularmente fértil para a relação entre inclusão educacional e desenvolvimento regional. Dois objetivos destacam-se para esta pesquisa. O ODS 4, que visa "Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos", estabelece metas específicas. A meta 4.5 determina a necessidade de "eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com

deficiência, populações indígenas e crianças em situação de vulnerabilidade" (ONU, 2015, p. 21). O ODS 10, "Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles", complementa essa visão ao enfatizar a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente de idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião ou condição econômica.

A partir de UNESCO (2017), em uma análise conjunta do ODS 4 e do ODS 10 evidencia que a inclusão de pessoas com deficiência, incluindo aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), transcende o campo da educação especial e uma pauta setorial restrita. Essa inclusão constitui uma prioridade global de desenvolvimento humano, diretamente conectada às metas de erradicação da pobreza (ODS 1), trabalho decente e crescimento econômico (ODS 8), redução das desigualdades (ODS 10) e paz, justiça e instituições eficazes (ODS 16). Nesse sentido, quando uma rede estadual de ensino, a exemplo da rede de Goiás com sua sede em Goiânia, deixa de oferecer condições adequadas para a inclusão de alunos com TEA, essa omissão não se restringe ao descumprimento da legislação educacional brasileira. Tal omissão também perpetua desigualdades regionais e inviabiliza o cumprimento de compromissos internacionais assumidos pelo Estado brasileiro.

A análise dos referenciais anteriores, que abrangeram desde os marcos legais constitucionais e infraconstitucionais até as características do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e as demandas por formação docente, evidencia uma conclusão paradoxal, porém inescapável. O Brasil possui um dos arcabouços normativos mais robustos e avançados do mundo no campo da educação inclusiva, com dispositivos claros sobre atendimento educacional especializado, adaptações razoáveis, formação de professores e proibição de discriminação. Em contrapartida, persiste um abismo preocupante entre a legislação e a realidade cotidiana das escolas, especialmente no contexto da rede estadual de Goiânia e de sua região de abrangência. Duarte (2022) sintetiza essa tensão ao afirmar que Goiás não necessita de novas leis referentes a este contexto, carece, antes, de vontade política sustentada e de investimento sistemático para que as leis saiam do papel e entrem na sala de aula.

No contexto específico da rede estadual de Goiânia, as pesquisas de Cunha (2020) e os dados documentais analisados por Santos (2024) apontam para a persistência de três ordens de desafios interligados. O primeiro desafio diz respeito à infraestrutura desigual entre as escolas. Unidades localizadas em bairros de maior poder aquisitivo contam com salas de recursos multifuncionais minimamente equipadas, rampas de acesso, banheiros adaptados e materiais pedagógicos específicos para estudantes com TEA, incluindo pranchas de comunicação, sistemas de rotina visual e mobiliário sensorial.

Em contraste, escolas da periferia ou de regiões de vulnerabilidade social operam em condições precárias. Nessas unidades, a sala de recursos, quando existente, configura um espaço improvisado, sem profissional dedicado, com equipamentos obsoletos ou simplesmente inexistente. A desigualdade na distribuição de recursos de acessibilidade não ocorre de forma aleatória: essa desigualdade reproduz e aprofunda as desigualdades socioespaciais historicamente consolidadas na região metropolitana de Goiânia.

O segundo desafio crítico consiste na sobrecarga das turmas, um problema estrutural que afeta o ensino comum e o trabalho com alunos que demandam maior individualização, a exemplo de muitos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos níveis 2 ou 3 de suporte. Turmas com 35 a 40 ou mais alunos em escolas estaduais de Goiânia inviabilizam o planejamento e a execução de adaptações curriculares significativas. O professor, sem auxiliar ou profissional de apoio, diante de uma turma numerosa e heterogênea, tende a adotar estratégias homogeneizantes centradas no aluno médio, deixando estudantes com necessidades mais complexas à margem do processo. Nesse sentido, Libâneo (2012) afirma que a didática inclusiva não se reduz a uma didática de exceção, aplicável somente em condições favoráveis. Essa didática precisa ser aplicável na realidade concreta da escola pública, com todas as suas limitações; do contrário, não se constituirá uma pedagogia verdadeiramente democrática.

O terceiro desafio, já discutido anteriormente, merece retomado sob a ótica regional, a formação docente fragmentada. Os programas de formação continuada oferecidos pela SEDUC-GO, embora meritórios em sua intenção, frequentemente ocorrem de forma pontual, descontextualizada e sem acompanhamento sistemático em serviço. Um professor da rede estadual de Goiânia pode participar de um curso de 20 horas sobre Transtorno do Espectro Autista em uma formação de fim de semana, receber o certificado e retornar à sala de aula sem qualquer supervisão, apoio ou oportunidade de discutir com colegas a aplicação do conteúdo em sua realidade específica. Nóvoa (2009) critica esse modelo denominado formação por acúmulo de horas. Esse formato apresenta baixa efetividade, pois os saberes adquiridos não se consolidam, as práticas não se transformam e a frustração docente aumenta.

Esses três entraves, infraestrutura desigual, turmas superlotadas e formação docente fragmentada, não afetam apenas o processo pedagógico em sentido estrito. Suas consequências se irradiam por toda a dinâmica regional, limitando a participação dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista na vida social, econômica e cultural da comunidade

Esse jovem, sem diploma, sem qualificação profissional e frequentemente sem habilidades sociais e comunicativas minimamente desenvolvidas, tende a permanecer em situação de dependência familiar, isolamento social e pobreza. Conforme alerta Sen (2010), a

privação de capacidades básicas, incluindo a educação, tende a se reproduzir, confinando o indivíduo a um ciclo de desvantagens acumuladas. O custo social e econômico para sua família e para as políticas de assistência social, saúde e previdência supera amplamente o custo de uma escola verdadeiramente inclusiva que o tivesse mantido e formado.

Por outro lado, quando a escola se organiza de forma inclusiva, com professores bem formados, salas de recursos implementadas, currículos flexíveis e uma comunidade escolar comprometida com a valorização da diversidade, os efeitos positivos se multiplicam em cadeia.

Sobre isso, a Tabela 5, apresentada a seguir, sistematiza essas conexões entre inclusão escolar e desenvolvimento regional, organizando-as em quatro dimensões inter-relacionadas: educacional, social, econômica e cultural. O objetivo da tabela não é meramente descritivo; pretende-se oferecer um quadro analítico que possa orientar tanto a pesquisa empírica quanto a formulação de políticas públicas baseadas em evidências e sensíveis às especificidades regionais.

Tabela 5 – Conexões entre inclusão escolar de alunos com TEA e desenvolvimento regional

Dimensão	Ações inclusivas no âmbito escolar	Impactos e desdobramentos na comunidade regional
Educacional	Formação docente inicial e continuada focada no TEA; implantação e manutenção de salas de recursos multifuncionais bem equipadas; desenvolvimento de currículos flexíveis com adaptações razoáveis.	Melhoria na qualidade geral do ensino para todos os estudantes (não apenas os com TEA); redução das taxas de evasão e abandono escolar; aumento da proficiência em avaliações externas quando as práticas inclusivas são consolidadas.
Social	Implementação de projetos de integração comunitária envolvendo ONGs especializadas (ex.: AMA-GO, Associação de Amigos do Autista), associações de pais e profissionais; realização de campanhas de conscientização (ex.: Abril Azul).	Fortalecimento de vínculos de confiança e reciprocidade (capital social); expansão de redes de apoio mútuo entre famílias de pessoas com TEA; redução do isolamento social e do estigma.
Econômica	Inclusão da temática da empregabilidade apoiada nos currículos; parcerias com o Sistema S (SENAI, SESI), empresas locais e programas de aprendizagem profissional para jovens com TEA.	Capacitação profissional orientada às demandas do mercado regional (ex.: tecnologia da informação, rotinas administrativas); inserção de jovens com TEA no mercado de trabalho; geração de renda e redução da dependência previdenciária.
Cultural	Desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem a neurodiversidade como parte constitutiva da experiência humana; combate ativo ao bullying e a outras formas de preconceito e discriminação.	Construção de uma identidade comunitária mais democrática, plural e acolhedora da diferença; desconstrução de estereótipos sobre o autismo; fortalecimento de uma cultura de direitos humanos na região.

Fonte: Adaptado de Sen (2010); Libâneo (2012); Nóvoa (2009); Barbosa et al. (2013); Sachs (2008); Santos (2024).

A Tabela 5 evidencia que a inclusão escolar ultrapassa os muros da escola, atuando um catalisador estratégico para o desenvolvimento regional sob múltiplas perspectivas. Ao articular dimensões educacionais, sociais, econômicas e culturais, o quadro demonstra que investimentos

em infraestrutura pedagógica e formação docente qualificam o ensino público e simultaneamente fortalecem o capital social e a economia local. Esse fortalecimento ocorre por meio da empregabilidade apoiada e da redução da dependência previdenciária, dimensões que Sachs (2008) identifica elementos centrais do desenvolvimento sustentável incluyente.

A transição de uma visão meramente assistencialista para uma abordagem baseada em direitos humanos e neurodiversidade permite a construção de uma identidade comunitária mais produtiva, democrática e resiliente. Nesse processo, a inclusão se converte em um benefício tangível para toda a coletividade regional. Para Sen (2010), a expansão das capacidades humanas constitui a base para sociedades mais livres e justas. Do mesmo modo, Santos (2024) sustenta que a escola inclusiva, quando articulada às dinâmicas regionais, produz externalidades positivas que se irradiam para o mercado de trabalho, os sistemas de saúde e a coesão social.

A dimensão educacional constitui o primeiro eixo dessa análise, sendo a mais evidente, porém não a única. A formação docente consistente e a manutenção de salas de recursos multifuncionais produzem impacto direto na qualidade do ensino. Escolas com práticas inclusivas, tais quais o ensino estruturado visual e a avaliação formativa, elevam seus indicadores gerais de aprendizagem (Booth e Ainscow, 2011). Essas práticas beneficiam alunos com Transtorno do Espectro Autista, e igualmente aqueles com dislexia, TDAH, altas habilidades ou sem diagnósticos. A redução da evasão entre estudantes com deficiência impacta positivamente as taxas de fluxo escolar. Florian (2014) defende que a pedagogia inclusiva amplia as possibilidades de aprendizagem para todos, não se restringindo a técnicas para grupos específicos..

Em relação a dimensão social, a escola inclusiva atua um potente indutor de capital social, conceito desenvolvido por Putnam (2000) para designar as redes de confiança, reciprocidade e cooperação que permitem a uma comunidade resolver problemas coletivos e promover o bem comum. Projetos de integração comunitária, incluindo aqueles com ONGs especializadas em autismo, a exemplo da Associação de Amigos do Autista de Goiás – AMA-GO, e associações de pais criam espaços de troca de experiências, informações e suporte emocional que extrapolam os muros da escola.

As famílias de estudantes com TEAs, frequentemente isoladas e sobrecarregadas, encontram nessas redes um alívio e um recurso fundamental para a defesa de direitos e para a construção de uma vida digna. As campanhas de conscientização, a exemplo do Abril Azul, quando realizadas de forma crítica e não apenas festiva, ajudam a desconstruir mitos, tais quais a suposta ausência de empatia ou de interesse por relações sociais em pessoas autistas, sensibilizando a comunidade regional para as necessidades e potencialidades dessas pessoas.

No tocante a dimensão econômica, frequentemente negligenciada nos debates sobre educação especial, é, no entanto, de suma importância para a sustentabilidade da inclusão a longo prazo. De nada adianta formar academicamente um jovem com TEA até o ensino médio se, ao final desse percurso, não houver qualquer perspectiva de inserção no mundo do trabalho. A capacitação profissional de jovens com TEAs, adaptada às suas características sensoriais, comunicacionais e de organização, precisa ser parte integrante do projeto pedagógico da escola, especialmente no ensino médio e na educação profissional.

Em Goiânia, existem experiências promissoras de parcerias entre escolas estaduais e o Sistema S (SENAI, SESI), e com empresas do setor de tecnologia e de serviços administrativos, que têm demonstrado que jovens com TEA, quando apoiados adequadamente por meio de supervisão estruturada, redução de estímulos sensoriais, comunicação clara, podem ser profissionais competentes e dedicados. A inserção no mercado de trabalho, por sua vez, gera renda e autonomia, reduzindo a dependência de benefícios assistenciais e previdenciários a longo prazo, o que é positivo tanto para o indivíduo quanto para as finanças públicas regionais.

Por fim, a dimensão cultural, talvez a mais profunda e a mais lenta de se transformar, se refere à valorização da diversidade e ao combate ao preconceito. A escola inclusiva, quando bem-sucedida, não apenas ensina conteúdos; ela ensina, pelo exemplo cotidiano, que a diferença não é uma ameaça, mas uma oportunidade de enriquecimento mútuo. A convivência desde a infância com colegas que se comunicam de forma não verbal, que utilizam pranchas de comunicação, que apresentam comportamentos atípicos, que têm interesses intensos e focais, ensina às crianças neurotípicas uma lição inestimável: a de que há múltiplas formas de ser humano, de se relacionar e de aprender. Essa lição, internalizada precocemente, molda uma identidade comunitária mais democrática, mais tolerante e mais preparada para acolher a diversidade em todas as suas manifestações – étnica, cultural, de gênero, de orientação sexual e, evidentemente, neurocognitiva.

Em suma, a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista – TEA em Goiânia, quando analisada pelo desenvolvimento regional, revela-se não um tema periférico ou uma política de compensação de desvantagens, mas um termômetro da qualidade institucional e da coesão social da região. Uma região que oferece educação inclusiva de qualidade a seus cidadãos com TEA também investe em saúde pública, assistência social, formação profissional, infraestrutura acessível e cultura de direitos humanos. Inversamente, uma região que abandona esses estudantes, que os exclui da escola ou os mantém em condições degradantes de inclusão de fachada, revela fragilidades estruturais que provavelmente afetam outras políticas públicas e outros grupos vulneráveis.

CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO

O presente capítulo expõe as escolhas metodológicas que orientaram a investigação, estruturadas em seis eixos articulados: abordagem da pesquisa, tipificação investigativa, técnicas e instrumentos de coleta de dados, sujeitos e contexto, procedimentos de análise de dados e critérios éticos. Buscou-se, com tal organização, assegurar a coerência interna do percurso metodológico e a replicabilidade dos procedimentos adotados.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na premissa de que a análise das políticas públicas voltadas à inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) demanda a apreensão de significados, percepções e práticas construídas no cotidiano das instituições educacionais. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa opera no universo dos significados, motivações, crenças, valores e atitudes, o que a torna particularmente adequada ao estudo de fenômenos socioculturais complexos. Desse modo, buscou-se compreender não apenas o prescrito nos documentos normativos, mas sobretudo a materialização dessas diretrizes nas práticas escolares da rede pública estadual de Goiânia.

No que concerne à tipificação da investigação, adotou-se o caráter exploratório-descritivo. A dimensão exploratória justifica-se pela necessidade de identificar lacunas, avanços e obstáculos na implementação de políticas inclusivas, haja vista a escassez de estudos que articulem a inclusão de alunos com TEA e o desenvolvimento regional no contexto goiano. Por sua vez, a dimensão descritiva refere-se ao esforço sistemático de caracterizar a implementação da inclusão, descrevendo experiências, recursos pedagógicos, percepções de atores escolares e práticas institucionais observadas nas unidades pesquisadas.

Para a coleta de dados, recorreu-se a três estratégias complementares, cuja integração configura uma triangulação metodológica, procedimento que visa ampliar a validade interna e a fidedignidade dos achados por meio da convergência de múltiplas fontes de evidência (Yin, 2016).

Em primeiro lugar, realizou-se a análise documental, abrangendo legislações nacionais, dentre estas: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/1996; Decreto nº 7.611/2011; Lei nº 12.764/2012 – Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, diretrizes da Secretaria de Estado da Educação de Goiás - SEDUC-GO, relatórios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e documentos institucionais relativos à educação inclusiva. Esse procedimento permitiu identificar os dispositivos normativos e as orientações oficiais que conformam a política de inclusão no estado.

Em segundo lugar, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com professores e gestores escolares, selecionados com base em critérios de diversidade territorial, envolvendo as regiões central e periférica de Goiânia e de experiência direta com estudantes com TEA. Segundo Kvale (2008), a entrevista semiestruturada possibilita um diálogo flexível e orientado por um roteiro temático, favorecendo a emergência de narrativas significativas. O roteiro de entrevista encontra-se no Apêndice A.

Em terceiro lugar, empregou-se a observação participante, realizada nas escolas selecionadas, com acompanhamento direto das práticas pedagógicas, do funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais – SRM e dos momentos de formação continuada ofertados pela SEDUC-GO. Lüdke e André (2013) defendem que essa técnica permite ao pesquisador apreender a realidade escolar a partir de sua dinâmica interna, captando dimensões implícitas e não verbalizadas, frequentemente ausentes nos relatos dos entrevistados.

Para realização da pesquisa foram selecionadas duas escolas da rede pública estadual de Goiânia, ambas vinculadas à Secretaria de Estado da Educação de Goiás e com oferta dos anos finais do Ensino fundamental, compreendendo do sexto ao nono ano. A escolha das instituições ocorreu a partir de um critério de contraste territorial intencional, de modo que uma das escolas está situada em região central da capital, caracterizada por elevado Índice de Desenvolvimento Humano e maior concentração de serviços públicos, enquanto a outra localiza-se em região periférica, marcada por baixos índices de desenvolvimento humano, elevada vulnerabilidade social e menor densidade de equipamentos públicos. Tal recorte territorial busca evidenciar as desigualdades socioespaciais discutidas no referencial teórico do desenvolvimento regional (Santos, 2024; Sachs, 2008).

Participaram da pesquisa doze sujeitos, sendo oito professores dos anos finais do Ensino fundamental e quatro gestores escolares. Entre os docentes participantes, quatro atuavam na escola localizada na região central e quatro na escola situada na periferia. Todos foram selecionados em razão de desenvolverem atividades pedagógicas em turmas que possuíam estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista no período da coleta de dados ou no ano letivo imediatamente anterior. Quanto aos gestores, participaram dois representantes de cada instituição escolar, contemplando profissionais responsáveis pela direção e coordenação pedagógica das escolas investigadas.

Os critérios de inclusão estabelecidos para os professores consistiram em estar em exercício nos anos finais do Ensino fundamental, possuir em sua turma, ou ter possuído no ano anterior, ao menos um estudante com laudo médico de Transtorno do Espectro Autista e concordar voluntariamente em participar da pesquisa mediante assinatura do Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido. Em relação aos gestores escolares, o critério de participação considerou a atuação na gestão pedagógica ou administrativa da escola por período mínimo de dois anos, bem como o envolvimento direto com a implementação de políticas de inclusão e ações de formação docente (Mantoan, 2003; Booth; Ainscow, 2011).

As unidades escolares foram escolhidas intencionalmente com base em três critérios: a localização em diferentes zonas da cidade, a presença de Sala de Recursos Multifuncionais em funcionamento e o histórico de participação em programas de formação continuada oferecidos pela SEDUC-GO. Tal recorte possibilitou a comparação entre realidades escolares contrastantes e, conseqüentemente, o aprofundamento da análise das desigualdades contextuais que afetam a efetivação da inclusão.

É importante esclarecer que os professores observados em sala de aula não correspondem aos mesmos sujeitos que participaram das entrevistas. Enquanto a observação participante envolveu quatro docentes, sendo dois em cada escola, as entrevistas foram realizadas com oito professores distribuídos entre as duas instituições investigadas. Tal escolha metodológica ocorreu de forma deliberada, buscando reduzir possíveis interferências que poderiam comprometer a consistência dos dados produzidos.

A separação entre os grupos observados e entrevistados teve como finalidade minimizar, inicialmente, o viés de autorrelato, situação em que o participante tende a descrever sua prática pedagógica de maneira mais favorável do que aquela efetivamente identificada no cotidiano escolar. Além disso, buscou-se evitar o viés de reatividade, considerando que o conhecimento prévio de que a mesma prática seria simultaneamente observada e posteriormente discutida em entrevista poderia provocar alterações no comportamento docente durante as atividades acompanhadas. Dessa forma, a observação participante concentrou-se na análise das práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas em contexto escolar, enquanto as entrevistas permitiram captar percepções, crenças, interpretações e narrativas autorreflexivas acerca do trabalho pedagógico realizado pelos docentes (Minayo, 2014; Flick, 2009).

A triangulação entre os dados obtidos por meio da observação participante e das entrevistas contribuiu para ampliar a validade interna da pesquisa, possibilitando o cruzamento entre diferentes perspectivas analíticas sobre o fenômeno investigado. Nesse sentido, a articulação entre aquilo que os sujeitos realizam em sua prática cotidiana e aquilo que relatam acerca dessa prática permitiu maior aprofundamento interpretativo dos achados produzidos ao longo da investigação (Denzin; Lincoln, 2006).

A observação participante foi desenvolvida ao longo de seis meses, compreendendo o período entre março e agosto de 2025. Ao todo, foram realizadas vinte e quatro horas de

observação distribuídas em seis visitas às instituições escolares participantes, sendo três visitas à escola localizada na região central e três à escola situada na periferia. Cada visita apresentou duração média de quatro horas. As observações ocorreram em diferentes espaços e situações do cotidiano escolar, incluindo salas de aula regulares, com acompanhamento de aulas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, Salas de Recursos Multifuncionais em períodos de funcionamento e momentos de planejamento coletivo ou formação continuada promovidos pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Tal diversidade de contextos permitiu compreender tanto as práticas pedagógicas voltadas aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista quanto os processos institucionais relacionados à implementação das políticas de inclusão escolar (Lüdke; André, 2013).

Os gestores escolares foram incluídos como sujeitos da pesquisa em razão da relevância de sua atuação nos processos de implementação das políticas de inclusão escolar e formação docente. A participação desses profissionais possibilitou compreender aspectos relacionados à operacionalização das ações formativas, à organização institucional da escola e à mediação entre as demandas da comunidade escolar e as diretrizes estabelecidas pelos órgãos centrais da Secretaria de Estado da Educação de Goiás.

Além disso, a atuação da gestão escolar incide diretamente sobre a distribuição de recursos materiais e humanos no interior das instituições, envolvendo questões como organização do atendimento educacional especializado, definição de horários de planejamento e aquisição de materiais pedagógicos adaptados. Nesse contexto, a inclusão dos gestores permitiu ampliar a compreensão acerca das condições institucionais que favorecem ou limitam a efetivação das práticas inclusivas no cotidiano escolar (Libâneo, 2012; Paro, 2010).

Desse modo, compreende-se que a análise das políticas de inclusão escolar não poderia restringir-se exclusivamente às práticas docentes em sala de aula, sendo necessário incorporar também a perspectiva dos sujeitos responsáveis pela organização pedagógica e administrativa das instituições escolares. A inclusão dos gestores, portanto, contribuiu para uma compreensão mais abrangente das dinâmicas institucionais relacionadas à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista nas escolas investigadas.

Para o tratamento dos dados coletados, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011). A opção por essa técnica justifica-se por sua adequação à organização sistemática de materiais textuais e à identificação de padrões de sentido.

O procedimento analítico seguiu as três fases previstas pela autora. Na primeira fase, denominada pré-análise, procedeu-se à leitura flutuante, à constituição do corpus documental e à formulação de hipóteses e indicadores. Na segunda fase, de exploração do material, realizou-

se a codificação, classificação e agregação das unidades de registro em categorias temáticas. Na terceira fase, de tratamento dos resultados e inferência, procedeu-se à interpretação dos achados à luz dos referenciais teóricos, com a realização de inferências sobre as condições de produção e recepção das mensagens.

As categorias de análise foram construídas mediante dois procedimentos complementares. De forma indutiva, a partir da emergência de temas recorrentes nas falas dos sujeitos e nas observações registradas. De forma dedutiva, com base nos eixos teóricos previamente estabelecidos, sendo eles: a formação docente, as políticas públicas, as práticas pedagógicas e o desenvolvimento regional. Essa combinação entre lógica indutiva e dedutiva conferiu maior rigor analítico, permitindo tanto a validação das categorias teóricas quanto a descoberta de dimensões não previstas no modelo inicial.

A pesquisa seguiu integralmente as diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos, procedimentos e possíveis riscos da investigação, tendo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Foi garantida a liberdade para desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Assegurou-se o anonimato e a confidencialidade das informações: os nomes dos sujeitos foram substituídos por codificações alfanuméricas, e as escolas pesquisadas não são nominalmente identificadas, preservando-se a integridade dos participantes e a legitimidade científica do estudo.

Em síntese, o percurso metodológico delineado neste capítulo articula abordagem qualitativa, tipificação exploratório descritiva, triangulação de técnicas de coleta, seleção intencional de sujeitos e escolas com recorte territorial diversificado, análise de conteúdo fundamentada em Bardin (2011) e rigorosos critérios éticos.

Essa arquitetura metodológica foi concebida para responder à complexidade do objeto de estudo, a qual exige não apenas a descrição das políticas de inclusão para estudantes com Transtorno do Espectro Autista na rede estadual de Goiânia, mas também a compreensão das contradições, tensões e desigualdades que permeiam sua implementação no território. A opção pela triangulação de fontes e técnicas permitirá cruzar diferentes perspectivas, a saber, a normativa, a discursiva e a observacional, ampliando a validade e a profundidade dos achados.

Desse modo, o desenho metodológico apresentado oferece suporte consistente para que a investigação empírica possa, nos capítulos seguintes, analisar em que medida a formação docente, a infraestrutura escolar e as articulações intersetoriais na região metropolitana de Goiânia contribuem ou deixam de contribuir para a expansão das capacidades dos alunos com TEA, conforme o referencial do desenvolvimento enquanto reflexo de liberdade (Sen, 2010).

CAPÍTULO 3 - POLÍTICAS PÚBLICAS E A EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO

Este capítulo discute os resultados da análise documental, integrando-os às observações de campo e às narrativas dos entrevistados. Busca-se examinar a efetivação das políticas públicas de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na rede estadual de Goiás, com ênfase no município de Goiânia. De acordo Carvalho (2018), a implementação de políticas inclusivas frequentemente expõe contradições entre o plano normativo e as condições reais das instituições de ensino. Essa tensão evidencia-se na realidade analisada, onde se identificam avanços institucionais, persistentes desigualdades de ordem territorial e um descompasso entre os enunciados legais e as práticas escolares concretas.

3.1 O arcabouço legal e sua implementação na rede estadual de Goiás

A análise documental realizada nesta pesquisa confirmou uma tese recorrente na literatura especializada: o Brasil possui um dos marcos legais mais avançados do mundo em educação inclusiva. A trajetória normativa, iniciada com a Constituição Federal de 1988 e estendendo-se até legislações recentes, assegura o direito de acesso à escola regular e estabelece obrigações positivas para os sistemas de ensino, incluindo a eliminação de barreiras, a provisão de recursos de acessibilidade, a formação de professores e o oferecimento de suportes especializados. Ao reconhecer legalmente o TEA em termos de deficiência, essa lei garantiu às pessoas com autismo o acesso a todas as políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência, inclusive nas áreas educacional, sanitária, assistencial e previdenciária.

Recentemente, o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025 (BRASIL, 2025) revogou o Decreto nº 7.611/2011 e reafirmou, com contornos mais precisos, o direito da pessoa com TEA à educação inclusiva, agora com base no estatuto jurídico de pessoa com deficiência. Esta mudança não é meramente terminológica, pois ela amplia o espectro de políticas públicas aplicáveis, e assim incluindo reserva de vagas, benefícios assistenciais e adaptações razoáveis, bem como impõe aos sistemas de ensino, incluindo a rede estadual de Goiás, a obrigação de revisar suas práticas de formação docente e de infraestrutura de acessibilidade à luz deste novo enquadramento legal.

Entretanto, Cunha (2020) e Duarte (2022) em suas análises críticas, esclarecem que a existência de um arcabouço legal robusto não assegura, por si só, a efetivação da inclusão no cotidiano escolar. A legislação opera no plano do dever-ser, da norma ideal, enquanto a realidade escolar enfrenta constrangimentos materiais, simbólicos e relacionais que resistem às

determinações legais. A distância entre o prescrito legal e o realizado nas escolas revela-se particularmente acentuada no campo da educação inclusiva, área que demanda transformações profundas nas culturas, nas políticas e nas práticas das instituições escolares (Mantoan, 2003).

No âmbito do estado de Goiás, a Secretaria Estadual de Educação – SEDUC-GO tem buscado operacionalizar essas normativas nacionais por meio de programas, projetos e ações de infraestrutura, com intensidade variável conforme os ciclos políticos. Entre as iniciativas recentes de maior visibilidade, destaca-se o Programa Goiás Tec, lançado em 2021 em meio ao contexto pandêmico. O programa disponibilizou, em sua plataforma online, cursos gratuitos para professores da rede estadual, incluindo módulos sobre educação inclusiva, diversidade e estratégias pedagógicas para o atendimento a estudantes com TEA. Cunha (2020) relata que cursos online de curta duração, sem acompanhamento pedagógico posterior, podem gerar a ilusão de formação continuada sem alterar significativamente as práticas em sala de aula.

Vale ressaltar que outro ponto de atuação da SEDUC-GO, mais estruturante, consiste na implantação e manutenção de Salas de Recursos Multifuncionais – SRM nas escolas da rede estadual. As SRM são espaços equipados com materiais pedagógicos, mobiliário específico, recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva, destinados ao Atendimento Educacional Especializado no contraturno da escolaridade comum. Conforme estabelecido pelo Decreto nº 7.611/2011 e pelas diretrizes operacionais do Ministério da Educação, o AEE realizado nas SRM complementa a escolarização na classe comum, oferecendo suportes específicos para o acesso ao currículo e à participação em igualdade de condições. Para estudantes com TEA, as SRM podem disponibilizar pranchas de comunicação alternativa, sistemas de rotina visual, jogos estruturados para o desenvolvimento de habilidades sociais, computadores com softwares de acessibilidade e materiais sensoriais para regulação emocional.

Os dados do Censo Escolar, sistematizados e divulgados anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023), permitem uma análise quantitativa da expansão das SRM no território goiano. O Quadro 6 sintetiza a evolução do número de salas de recursos multifuncionais no estado de Goiás nos anos de 2023 e 2024.

Tabela 6 – Salas de Recursos Multifuncionais em Goiás (2023–2024)

Ano	Número de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) na Rede Estadual
2023	295
2024	320

Fonte: Elaborado pela autora com base em INEP/MEC (Censo Escolar 2024), MEC (diretrizes de inclusão), SEDUC-GO (programas estaduais de AEE).

Os dados acima indicam um crescimento nominal no número de SRM no período de um ano, passando de 295 para 320 salas, um incremento de 25 salas, equivalente a uma expansão de aproximadamente 8,5%. Em termos absolutos, trata-se de um avanço não desprezível, especialmente considerando as restrições orçamentárias que têm afetado os sistemas públicos de ensino no período pós-pandêmico.

No entanto, é necessário cautela na interpretação desses números. Primeiro, porque a existência de uma sala de recursos não garante sua efetiva utilização, inclusive há relatos na literatura de SRM que são usadas de depósitos de materiais, ou que são utilizadas para outros fins, tais como, reuniões de professores, atendimento de reforço escolar genérico, ou que não contam com professor especializado dedicado. Segundo, porque a distribuição das SRM no território goiano é desigual: escolas localizadas em regiões de maior renda e maior densidade populacional tendem a concentrar mais recursos, enquanto escolas do interior ou de periferias urbanas permanecem desassistidas. Terceiro, porque o número de SRM ainda é manifestamente insuficiente diante da demanda: considerando-se o expressivo contingente de alunos com TEA e outras deficiências matriculados na rede estadual, seria necessário um ritmo de expansão muito mais acelerado para que todos os estudantes que necessitam do AEE pudessem dele usufruir. (Duarte, 2022; Cunha, 2020)

É importante ressaltar que, com a entrada em vigor do Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, as Salas de Recursos Multifuncionais – SRM ganham um novo status legal. O decreto estabelece que cada escola regular com matrículas de alunos com deficiência, incluindo TEA, deve dispor de SRM em funcionamento regular, com professor de AEE dedicado e recursos de tecnologia assistiva atualizados (BRASIL, 2025). Este dispositivo, se implementado, tornaria compulsória a expansão e a manutenção das SRM em todo o território nacional, corrigindo as desigualdades territoriais documentadas nesta pesquisa. No entanto, como será demonstrado adiante, a mera previsão legal, ainda que recente, não tem se traduzido em efetividade na rede estadual de Goiás, especialmente nas escolas periféricas.

Os dados do Censo Escolar (INEP, 2023; INEP, 2024) evidenciam um aumento expressivo e sistemático do número de matrículas de alunos com Transtorno do Espectro Autista nas escolas regulares brasileiras nas últimas décadas. Esse fenômeno, embora não ocorra exclusivamente no Brasil, assume contornos particularmente intensos no país. Múltiplos fatores explicam essa evolução, entre eles a ampliação da conscientização sobre o TEA na sociedade e nas famílias, os avanços no diagnóstico precoce e na difusão de critérios diagnósticos mais precisos conforme estabelecido pelo DSM-5 (APA, 2013), a pressão de movimentos sociais e organizações de defesa dos direitos das pessoas com autismo e,

fundamentalmente, o impacto das legislações inclusivas, especialmente a Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012), que explicitou o direito à educação em ambiente regular.

A Tabela 1 apresenta a evolução das matrículas de alunos com deficiência entre 2014 e 2022, inclusive a evolução específica daqueles com Transtorno do Espectro Autista, no mesmo período. Os dados do Censo Escolar (INEP, 2023) revelam trajetórias distintas: o total de matrículas de alunos com deficiência cresce de forma moderada e linear, enquanto o contingente de estudantes com TEA registra expansão acentuada, especialmente a partir de 2016. Esse movimento acompanha tendência nacional documentada por Nascimento e Santos (2021), segundo os quais o aumento de matrículas de alunos com autismo supera, em ritmo e intensidade, o verificado para outras categorias de deficiência.

Tabela 7 – Matrículas de alunos com deficiência e TEA na Educação Básica (Brasil, 2014–2022)

Ano	Total de alunos com deficiência (em milhões)	Alunos com TEA (em milhões)
2014	0,76	0,02
2016	0,92	0,04
2018	1,20	0,11
2020	1,44	0,25
2022	1,58	0,42

Fonte: INEP/Censo Escolar (2023); elaboração da autora.

A análise da série histórica revela tendência de crescimento acelerado especialmente a partir de 2015, período em que os efeitos da Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012) passaram a incidir de forma mais consistente sobre as políticas estaduais e municipais. Enquanto o total de matrículas de alunos com deficiência cresceu aproximadamente 108% entre 2014 (0,76 milhão) e 2022 (1,58 milhão), o contingente de alunos com TEA no mesmo período expandiu cerca de 2.000% (de 20 mil para 420 mil). Esse crescimento exponencial, identificado por Nascimento e Santos (2021) um dos fenômenos demográficos educacionais mais marcantes das últimas décadas no Brasil, traz implicações profundas para a organização dos sistemas de ensino, a formação de professores e o planejamento das políticas de Atendimento Educacional Especializado.

Em nível nacional, os dados mais recentes indicam que os estudantes com TEA passaram a representar mais de 26% do público da educação especial, totalizando 420 mil em um universo de 1,58 milhão de matrículas conforme a Tabela 1. Em muitas regiões, esse contingente ultrapassa as matrículas de outras categorias historicamente mais numerosas, como as deficiências intelectual e múltipla. Essa mudança na composição do público da educação especial produz consequências relevantes para a prática escolar, conforme argumenta Rocha

(2019), para quem a reconfiguração do perfil discente impõe novos desafios aos sistemas de ensino.

O TEA, diferentemente de outras condições que se manifestam de forma mais estável ou previsível, apresenta ampla variabilidade fenotípica. Os profissionais da educação necessitam, portanto, de conhecimentos gerais sobre inclusão, mas também de competências específicas. Oliveira (2020) destaca que essas competências incluem comunicação alternativa, análise do comportamento aplicada ao contexto escolar, manejo de crises sensoriais e comportamentais e adaptação curricular significativa.

Para uma compreensão mais clara da dinâmica recente de matrículas de alunos com TEA, o Quadro 5 apresenta dados desagregados em intervalos bimestrais ao longo dos anos de 2023 e 2024. Essa desagregação temporal permite identificar possíveis sazonalidades, efeitos de políticas específicas ou momentos de aceleração/desaceleração do processo de inclusão.

Tabela 8 – Evolução das matrículas de alunos com TEA no Brasil (2021–2024)

Ano	Número de Matrículas de Alunos com TEA	Crescimento Anual (%)
2021	363.000	-
2022	420.000	15,7%
2023	636.202	51,5%
2024	918.877	44,4%

Fonte: Elaborado pela autora com base em INEP/MEC (Censo Escolar 2023; 2024).

Os dados do Quadro 5 revelam continuidade da trajetória ascendente observada na série histórica 2014-2022, agora com maior detalhamento. Entre o primeiro bimestre de 2023, com 635 mil matrículas, e o primeiro bimestre de 2024, com 950 mil matrículas, houve acréscimo de 315 mil novos alunos com TEA matriculados na educação básica regular, o que representa crescimento de aproximadamente 49,6% em apenas um ano. Esse ritmo de crescimento, além de expressivo do ponto de vista quantitativo, impõe desafios consideráveis aos sistemas de ensino no que se refere à provisão de recursos humanos e materiais especializados. Para Fernandes (2021), o rápido incremento das matrículas de estudantes com autismo não tem sido acompanhado por investimento proporcional em infraestrutura e formação docente, gerando tensões entre a demanda real e a capacidade de resposta das redes de ensino.

É possível ainda, notar uma aceleração ao longo dos bimestres de 2023, com crescimento de 635 mil matrículas no primeiro bimestre para 915 mil no último bimestre do ano, o que representa um incremento de 280 mil matrículas apenas no decorrer do ano letivo. Esse padrão sugere que muitos alunos com TEA estão sendo matriculados ou, mais provavelmente, identificados e registrados ao longo do ano, à medida que diagnósticos são

apresentados às escolas ou que as próprias equipes pedagógicas realizam observações e solicitam avaliações.

Sendo que parte do crescimento das matrículas pode ser atribuída não apenas à entrada de novos alunos na escola, mas à nominalização de alunos que já frequentavam o ambiente escolar e cujo diagnóstico de TEA não havia sido formalmente registrado nos sistemas de informação educacional. Conforme salienta Mendes (2020), os dados censitários na área da educação especial devem ser interpretados com cautela, pois o aumento de matrículas pode refletir tanto a ampliação do acesso quanto a melhoria dos processos de identificação e registro dos estudantes com deficiência. Esse aspecto metodológico é relevante para a interpretação dos dados e merecerá aprofundamento na análise qualitativa desta pesquisa.

Os números até aqui citados, embora positivos do ponto de vista do acesso formal à escola regular, devem ser lidos com cautela analítica. O acesso constitui apenas a primeira etapa de um processo mais amplo que inclui a permanência, entendida no combate à evasão e ao abandono, a participação, ou seja, o envolvimento ativo e significativo nas atividades escolares, e o sucesso, compreendido na aprendizagem efetiva e no desenvolvimento de autonomia. Mantoan (2003), relata que a efetivação da inclusão escolar transcende a mera presença física do aluno na sala de aula comum.

Um aluno com TEA pode estar formalmente matriculado, ter seu nome na chamada e frequentar a escola, mas, na prática, ser excluído das interações significativas, mantido em atividades mecânicas e descontextualizadas, sofrer bullying sistemático por parte dos colegas ou ser repetidamente encaminhado para atendimento fora da sala de aula comum. Cunha (2020) e Duarte (2022) denominam esse fenômeno de inclusão de fachada ou inclusão excludente, situações em que o direito formal ao acesso não se converte em participação efetiva e em qualidade do processo educativo.

Ademais, o crescimento acelerado das matrículas não acompanhado de investimento proporcional em formação docente, infraestrutura de Atendimento Educacional Especializado e suporte multiprofissional produz um efeito negativo. A sobrecarga do sistema e o consequente esgotamento dos professores constituem esse efeito, pois os docentes enfrentam uma demanda para a qual não foram preparados e para a qual as condições de trabalho não oferecem respostas adequadas. Diversos estudos, os de Cunha (2020) e de Silva e Cunha (2021), documentam o adoecimento docente, incluindo estresse, síndrome de burnout e ansiedade, como consequência direta da implementação insuficientemente apoiada da educação inclusiva.

Ao transpor essa análise nacional para o recorte regional de Goiás e, mais especificamente, para a rede estadual de ensino em Goiânia, emergem desafios específicos

relacionados à desigualdade territorial e à capacidade institucional dos diferentes municípios e regiões administrativas. Os dados nacionais indicam um crescimento vigoroso das matrículas, mas não há evidências de que esse crescimento tenha sido homogêneo ou equitativamente distribuído no território goiano. A literatura sobre desenvolvimento regional, representada por Santos (2024) e Sen (2010), demonstra que as regiões economicamente mais dinâmicas e com melhor infraestrutura de serviços, a exemplo do centro expandido de Goiânia, absorvem mais rapidamente as políticas nacionais de inclusão, enquanto as regiões periféricas e os municípios de menor porte enfrentam maiores dificuldades.

A implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, embora tenha avançado em números absolutos de 295 para 320 salas entre 2023 e 2024, concentra-se em escolas de maior porte localizadas em centros urbanos mais desenvolvidos. Nas regiões periféricas da Região Metropolitana de Goiânia, a exemplo de Aparecida de Goiânia, Trindade e Senador Canedo, e em outras cidades do interior do estado, a disponibilidade de SRM mostra-se significativamente menor em relação à demanda. As condições de funcionamento dessas salas, incluindo equipamentos, materiais e profissionais especializados, apresentam-se frequentemente precárias. Essa desigualdade na distribuição dos recursos de Atendimento Educacional Especializado resulta de decisões políticas alocativas que refletem a menor capacidade de pressão e de articulação política das regiões mais pobres e menos organizadas.

Santos (2024) e Sen (2010) defendem que o desenvolvimento regional não se mede apenas pela média de indicadores, mas pela situação dos mais vulneráveis e pela redução das desigualdades intra-regionais. Nesse sentido, a existência de escolas goianas bem equipadas com SRM enquanto outras, a poucos quilômetros de distância, não dispõem de qualquer tipo de suporte especializado evidencia a permanência de lógicas de exclusão e segregação territorializadas que a legislação nacional, isoladamente, não elimina.

A análise da implementação do aporte legal na rede estadual de Goiás e no contexto goianiense revela avanços inegáveis combinados a desafios persistentes e estruturais. Os avanços incluem o crescimento expressivo das matrículas de alunos com TEA, de 20 mil em 2014 para 420 mil em 2022 no Brasil, com aceleração ainda maior entre 2023 e 2024, a capilarização desigual das SRM, de 295 para 320 salas, e a institucionalização de programas de formação a exemplo do Goiás Tec. Os desafios abrangem a distância entre o acesso e a permanência com qualidade, a insuficiência e a má distribuição dos recursos de AEE, a fragmentação da formação docente continuada, a sobrecarga do sistema diante do crescimento acelerado das matrículas e a permanência de culturas escolares que operam por meio de mecanismos sutis de exclusão.

O marco legal configura uma condição necessária para a efetivação da educação inclusiva de estudantes com TEA em Goiás, mas isoladamente não a garante. A pesquisa empírica que se seguirá a esta análise documental e teórica investigará, no contexto escolar e nos territórios regionais, a tradução dessas determinações legais em práticas cotidianas. Caberá a ela identificar os fatores que facilitam ou dificultam essa tradução e, sobretudo, reunir as percepções dos atores diretamente envolvidos, professores, gestores, familiares e os próprios estudantes com TEA, sobre as lacunas entre o prometido pela lei e o vivido na escola. O contingente de 950 mil alunos com TEA matriculados no primeiro bimestre de 2024, conforme dados já apresentados aqui, representa não um dado meramente estatístico, mas pessoas com nome, história, potencial e direitos. A conversão da matrícula em efetiva aprendizagem e participação constitui o próximo desafio.

3.2 Desigualdades territoriais na distribuição de recursos

A análise documental dos marcos legais e normativos da educação inclusiva, combinada com as observações de campo realizadas em escolas da rede pública estadual de Goiânia e com as entrevistas semiestruturadas conduzidas com professores e gestores escolares, evidenciou a persistência de desigualdades territoriais estruturais na distribuição dos recursos destinados à educação inclusiva, com particular ênfase no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Essas desigualdades configuram um padrão sistêmico e recorrente que reproduz, no interior da política educacional estadual, a lógica centro-periferia que historicamente organiza o espaço urbano goianiense e, de forma mais ampla, o desenvolvimento desigual do capitalismo brasileiro, argumento defendido por Santos (2024). A literatura especializada tem demonstrado que a concentração de investimentos públicos em regiões centrais reforça ciclos de exclusão nas periferias (Cunha, 2020).

Os dados apresentados nos capítulos anteriores desta dissertação demonstram que as escolas localizadas em áreas centrais de Goiânia, regiões de maior poder aquisitivo, melhor infraestrutura urbana e maior densidade de serviços públicos, relataram melhores condições estruturais para a implementação da educação inclusiva. Essas unidades dispõem de Salas de Recursos Multifuncionais em funcionamento regular, com mobiliário adequado, recursos de tecnologia assistiva, a exemplo de computadores com softwares de acessibilidade, pranchas de comunicação alternativa e sistemas de rotina visual, além de materiais pedagógicos específicos para o TEA, incluindo jogos estruturados, almofadas sensoriais e fones protetores para hipersensibilidade auditiva. A disponibilidade diferenciada desses recursos evidencia um

padrão de alocação que privilegia escolas situadas em territórios de maior capital social e econômico (Bourdieu, 2004).

Os entrevistados relataram que essas escolas centrais apresentam maior acesso a programas de formação continuada oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação, com menor incidência de dificuldades logísticas para a participação dos professores, tais como ausência de transporte público adequado, falta de liberação de carga horária e inexistência de substitutos para as aulas durante o período de formação. Os profissionais de apoio, professores de Atendimento Educacional Especializado, auxiliares de sala, cuidadores e profissionais de saúde vinculados a programas intersetoriais, quando presentes, mostram-se mais numerosos, mais estáveis, com menor rotatividade, e mais bem integrados à equipe pedagógica. A estabilidade das equipes nas escolas centrais contrasta com a alta rotatividade observada nas periferias, fenômeno associado às piores condições de trabalho (Tardif, 2014).

As unidades escolares situadas nas periferias de Goiânia, nas regiões Norte, Nordeste, Oeste e nos municípios do entorno metropolitano, a exemplo de Aparecida de Goiânia, Trindade, Senador Canedo e Goianira, enfrentam um cenário radicalmente distinto, marcado pela precariedade, pela descontinuidade e pela escassez. A carência de materiais pedagógicos acessíveis constitui a regra, não a exceção. A ausência generalizada de recursos básicos nessas localidades inviabiliza a implementação de práticas pedagógicas minimamente adequadas ao público da educação especial (Rosa, 2018).

As Salas de Recursos Multifuncionais, quando existem, frequentemente funcionam de forma precária, intermitente ou, em muitos casos, encontram-se completamente desativadas. Faltam equipamentos básicos, incluindo computadores, impressoras e mobiliário adaptado. Os materiais pedagógicos se esgotam e não são repostos pela gestão central. A sala acaba sendo utilizada para outros fins, a exemplo de depósito de materiais, sala de reunião de professores ou espaço de reforço escolar genérico, ou simplesmente permanece trancada por falta de um professor de AEE dedicado. Esse desvio de finalidade das SRM representa uma violação sistemática das diretrizes nacionais para o Atendimento Educacional Especializado (Kassar, 2011).

A ausência de especialistas de suporte representa outro traço marcante e recorrente nas escolas periféricas, evidência corroborada pelas entrevistas realizadas para esta pesquisa. Muitas escolas periféricas não contam com professor de AEE dedicado em tempo integral. Quando o profissional existe, ele é frequentemente compartilhado entre duas, três ou até mais unidades escolares, o que inviabiliza um acompanhamento consistente e individualizado dos alunos com TEA. Em outros casos, a vaga permanece temporariamente desocupada por falta

de concurso público recente ou por impossibilidade de atrair profissionais habilitados para atuar em regiões periféricas, onde as condições de trabalho se mostram mais adversas. A rotatividade excessiva desses profissionais compromete a continuidade do suporte especializado e fragiliza os vínculos com os estudantes e suas famílias (Michels, 2015).

As dificuldades logísticas que comprometem a participação dos professores em capacitações e programas de formação continuada foram amplamente documentadas nos relatos dos entrevistados. Professores que atuam em escolas periféricas frequentemente residem na própria região ou em áreas ainda mais distantes, enfrentando longos deslocamentos de uma, duas ou até três horas diárias para chegar ao centro da cidade, onde a maioria dos cursos, oficinas e programas de formação é oferecida. A ausência de transporte público eficiente, a falta de horários compatíveis com a jornada de trabalho, pois muitas formações ocorrem no período noturno ou aos sábados, e a inexistência de políticas de substituição de aulas, situação em que o professor precisa repor as horas de formação com trabalho adicional, reverberando em barreiras concretas, materiais e simbólicas à participação. O acesso desigual à formação continuada aprofunda o fosso de qualidade entre escolas centrais e periféricas, criando um ciclo vicioso que penaliza duplamente os alunos mais vulneráveis (Gatti, 2016).

Os professores das periferias, justamente aqueles que atendem populações em situação de maior vulnerabilidade social e com maiores necessidades de suporte especializado, acessam menos as oportunidades de formação continuada, ampliando a distância de qualidade entre as escolas centrais, bem equipadas e com professores mais bem formados, e as escolas periféricas, precárias e com professores menos capacitados. Essa desigualdade reflete no que a sociologia da educação diz ser uma tendência de que os que já possuem mais recursos recebam investimentos adicionais, enquanto os que possuem menos permanecem em situação de desvantagem acumulada (Dubet, 2008).

A fala de um dos gestores entrevistados no âmbito desta pesquisa sintetiza essa assimetria territorial na distribuição dos recursos inclusivos. O gestor, responsável por uma escola localizada em uma região periférica de Goiânia, afirmou que na escola na qual trabalha, no bairro X, região periférica de Goiânia, não tem nem sala de recursos regularmente funcionando. Os professores fazem o que podem, mas sem formação e sem material, é muito difícil. Esse depoimento, embora breve, expressa a experiência concreta da exclusão territorializada no cotidiano escolar, fenômeno que a análise institucional tem denominado sofrimento ético-político dos profissionais da educação básica (Sawaia, 2014).

Esse relato, breve em sua extensão verbal, mas denso em seu conteúdo analítico, ilumina múltiplas dimensões do problema das desigualdades territoriais. Primeiro, ele evidencia a

fragilidade infraestrutural como um traço estruturante da exclusão escolar. A ausência de uma SRM em funcionamento regular significa que os alunos com TEA não recebem o Atendimento Educacional Especializado a que têm direito por meio do Decreto nº 7.611/2011 e da Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2011; BRASIL, 2012). A escola encontra-se em descumprimento normativo, mas o gestor e os professores sob sua supervisão ocupam uma posição de impotência estrutural, pois não decidem a alocação dos recursos, suas demandas reiteradas à SEDUC-GO frequentemente não são atendidas, e suas vozes raramente são ouvidas pelas instâncias centrais de planejamento e orçamento. Esse silenciamento institucional das demandas periféricas produz um efeito de normalização da precariedade, tornando-a invisível aos olhos da gestão central (Ferreira, 2013).

Segundo, o relato aponta para a sobrecarga do trabalho docente na ausência de suporte especializado. A expressão os professores fazem o que podem, utilizada pelo gestor não em forma de elogio, mas uma constatação preocupada, sugere um esforço realizado em condições adversas, sem as ferramentas, o conhecimento específico e o tempo necessário para planejar e executar adaptações pedagógicas significativas. Esse esforço, embora louvável do ponto de vista ético e profissional, raramente se traduz em resultados efetivos de aprendizagem e inclusão para os alunos com TEA. A literatura especializada, representada por Imbernón (2016), documenta que o trabalho docente em condições de precariedade, sem suporte institucional e sem formação adequada, constitui fator de risco elevado para o adoecimento profissional. Estudos recentes confirmam que a síndrome de burnout entre professores da educação especial correlaciona-se diretamente com a falta de recursos materiais e de suporte especializado (Campos, 2019).

Terceiro, a frase sem formação e sem material, é muito difícil captura a intersecção perversa de múltiplas carências. Não se trata apenas da falta de recursos materiais, nem apenas da falta de formação, mas da combinação sinérgica de ambas, que se retroalimentam e se agravam mutuamente. Um professor pode ter a melhor das intenções e o maior empenho pessoal, mas, se não dispõe de materiais adaptados e não domina as estratégias pedagógicas baseadas em evidências para o TEA, sua atuação tende à ineficácia, gerando frustração tanto para ele quanto para o aluno e sua família. A ausência integrada de suportes materiais e formativos caracteriza o que se denomina vulnerabilidade programática das políticas públicas, situação em que a existência formal do programa não garante sua efetividade concreta (Jannuzzi, 2020).

Esse padrão de assimetria territorial na distribuição de recursos para a inclusão, documentado na análise documental, nas observações de campo e nas entrevistas realizadas

para esta dissertação, encontra um referencial analítico e crítico na obra do economista e filósofo Sen (2010), particularmente em seu conceito de desenvolvimento na perspectiva de liberdade. Para autor, o desenvolvimento de uma sociedade não se mede exclusivamente por indicadores agregados, mas pela expansão das liberdades substantivas das pessoas, ou seja, pela sua capacidade efetiva de levar o tipo de vida que têm razão para valorizar.

A abordagem das capacidades proposta por Sen(2010) desloca o foco da avaliação social dos meios para os fins, ou seja, dos recursos disponíveis para as efetivas oportunidades de agência dos sujeitos (Nussbaum, 2012). As liberdades substantivas, nesse quadro teórico, incluem a capacidade de ler e escrever fluentemente, de participar da vida política e associativa da comunidade, de acessar serviços de saúde de qualidade, de ter uma alimentação adequada e, crucialmente para os objetivos desta pesquisa, de receber educação de qualidade que respeite as diferenças individuais e as necessidades específicas de cada sujeito.

A educação é mais que um direito em si mesma, mas um instrumento central para a expansão de outras liberdades substantivas, incluindo a liberdade de escolha profissional, a participação política e o exercício da cidadania (Sen, 2009). Quando um aluno com TEA está matriculado em uma escola periférica de Goiânia que não dispõe de SRM em funcionamento regular, não conta com professor de AEE dedicado, não oferece materiais pedagógicos adaptados e não garante formação adequada aos seus professores, ele sofre uma restrição substantiva à sua liberdade de aprender e de se desenvolver.

O relato do gestor, não temos nem sala de recursos regularmente funcionando, ilustra o que Sen (2010) denomina restrições às liberdades substantivas. O direito formal à educação inclusiva está inscrito na Constituição Federal, na LDB, no Decreto nº 7.611 e na Lei nº 12.764, e o aluno com TEA tem, em tese, o mesmo direito de acessar o AEE independentemente de residir em uma região central ou periférica de Goiânia.

No entanto, na prática cotidiana das escolas, a liberdade substantiva desse aluno, sua capacidade efetiva de receber atendimento especializado e, assim, desenvolver suas potencialidades cognitivas, sociais e comunicacionais, é drasticamente reduzida pelo simples fato de frequentar uma escola localizada em um território desassistido, periférico e com menor capacidade de pressão política sobre a SEDUC-GO. Essa disparidade entre liberdade formal e liberdade substantiva revela os limites de uma abordagem puramente legalista dos direitos (Pogge, 2008).

A liberdade formal, o direito inscrito na norma, não se traduz automaticamente em liberdade substantiva, a capacidade concreta de exercer esse direito, quando as condições materiais, institucionais e formativas para sua efetivação se mostram ausentes ou insuficientes.

A transição da liberdade formal para a substantiva demanda não apenas a garantia legal, mas a provisão de recursos, a formação de agentes e a eliminação de barreiras estruturais, elementos que compõem o que a literatura denomina efetividade dos direitos fundamentais (Sarlet, 2015).

A análise crítica dos achados empíricos permite afirmar que essa assimetria na distribuição dos recursos inclusivos não se configura somente um problema pedagógico, restrito ao âmbito da eficácia escolar, da gestão educacional ou da qualidade do ensino, embora também o seja. Trata-se, fundamentalmente, de um problema de desenvolvimento regional desigual e, desse modo, deve ser enfrentado com instrumentos de política regional e urbana, não apenas com políticas educacionais setoriais e isoladas. A ausência de uma abordagem territorial integrada às políticas educacionais reproduz e amplia as clivagens socioespaciais existentes (Harvey, 2018).

A concentração de recursos, incluindo SRM bem equipadas, professores de AEE dedicados e estáveis, materiais de tecnologia assistiva, oportunidades de formação continuada e profissionais de apoio multidisciplinar, em escolas localizadas em territórios de maior renda, maior capital social e maior poder político de pressão reproduz e aprofunda as desigualdades socioespaciais que caracterizam Goiânia e, de forma mais ampla, o Brasil.

Esse fenômeno não se restringe à educação inclusiva ou ao atendimento do TEA. A geografia crítica do desenvolvimento urbano e regional tem demonstrado, há décadas, que as políticas públicas no Brasil tendem a seguir um padrão de alocação regressiva, argumento defendido por Santos (2024) e Sachs (2008), com mais recursos para as áreas já beneficiadas, que detêm maior capacidade de articulação política, maior visibilidade midiática, maior densidade associativa e maior capital social, e menos recursos para as áreas periféricas e vulneráveis, que acumulam desvantagens históricas e estruturais e veem seu acesso a serviços públicos de qualidade permanentemente comprometido.

Esse padrão de alocação regressiva das políticas públicas tem sido amplamente documentado pela economia política urbana, que demonstra a tendência à concentração de investimentos em territórios já privilegiados em detrimento das periferias (Faria, 2017). No campo da educação, esse padrão se manifesta na distribuição desigual de infraestrutura adequada, de professores mais experientes e melhor formados, os chamados professores carreira que solicitam remoção para escolas centrais, de recursos pedagógicos e tecnológicos e, evidenciado nesta pesquisa, de recursos específicos para a educação inclusiva de alunos com TEA.

As desigualdades territoriais na distribuição de recursos para a educação inclusiva do TEA na rede estadual de Goiânia configuram uma barreira estrutural, material, institucional e

simbólica, à efetivação do direito fundamental à educação de qualidade para todos, assegurado pela Constituição Federal de 1988 e pela legislação infraconstitucional. Embora o direito formal à inclusão esteja assegurado por um arcabouço normativo robusto (BRASIL, 1988, 1996, 2011, 2012), a materialização desse direito no cotidiano das escolas depende diretamente da distribuição equitativa de recursos no território. A territorialização das políticas públicas, quando desacompanhada de mecanismos de correção das assimetrias regionais, tende a consolidar as desigualdades preexistentes em vez de superá-las (Arretche, 2015).

Os dados documentais, as observações de campo e os relatos de gestores e professores evidenciam que essa distribuição não ocorre de maneira homogênea, justa ou eficiente em Goiânia e em sua região metropolitana. Essa assimetria territorial não constitui um problema meramente técnico, passível de resolução com ajustes pontuais na alocação orçamentária anual ou com a oferta de mais alguns cursos de formação online. Trata-se, fundamentalmente, de um problema político, relacionado à priorização de investimentos públicos, à visibilidade política das demandas dos diferentes territórios, à capacidade de mobilização e articulação das comunidades periféricas e, no limite, à vontade política do Estado em promover justiça territorial e reduzir desigualdades regionais. A ausência de vontade política para enfrentar as desigualdades territoriais reflete a baixa prioridade conferida à justiça distributiva nas agendas governamentais, fenômeno que a ciência política denuncia sob o conceito de seletividade estrutural do Estado (Offe, 2015).

Enquanto a periferia continuar sendo tratada um território de segunda categoria, com menos escolas, menos recursos, menos profissionais, menos voz e menos poder de barganha, a tendência aponta para a perpetuação e o aprofundamento das desigualdades, gerando um ciclo vicioso de exclusão que atinge de forma desproporcional exatamente aqueles que mais necessitam do suporte estatal para exercerem seus direitos fundamentais, a exemplo das pessoas com TEA em situação de vulnerabilidade social. A superação desse padrão precisa de mais que boa vontade discursiva dos gestores, mas vontade política sustentada, responsabilização e um compromisso explícito e monitorável com a justiça territorial e com a redução das desigualdades regionais, compromisso que, demonstrado nesta pesquisa ao longo de todas as suas etapas, ainda se mostra distante de concretizar-se no contexto goianiense. O enfrentamento desse desafio requer uma articulação intersetorial entre políticas educacionais, urbanas e regionais, condição indispensável para a efetivação do direito à inclusão escolar em todo o território (Rodrigues, 2016).

A persistência das desigualdades territoriais na distribuição de recursos destinados à inclusão escolar não representa apenas o descumprimento da legislação educacional brasileira,

mas também compromete diretamente o atendimento aos compromissos assumidos pelo Brasil no âmbito da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas. Entre esses compromissos, destaca-se o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 10, voltado à redução das desigualdades, cuja meta prevê o empoderamento e a promoção da inclusão social, econômica e política de todos os indivíduos, independentemente de fatores como deficiência, origem social, gênero, raça ou condição econômica (ONU, 2015).

Nesse contexto, a concentração de Salas de Recursos Multifuncionais em regiões centrais da cidade, associada à escassez desses espaços em áreas periféricas, evidencia a permanência de desigualdades socioespaciais que dificultam o acesso equitativo às políticas de inclusão escolar. Conforme discute Santos (2024), a organização desigual dos territórios urbanos produz formas distintas de acesso aos direitos sociais, enquanto Sachs (2008) ressalta que o desenvolvimento somente pode ser considerado efetivo quando associado à ampliação das condições de equidade social e territorial.

Paralelamente, o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 16 estabelece a necessidade de fortalecimento de instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis da administração pública (ONU, 2015). Sob essa perspectiva, observa-se que a ausência de critérios transparentes de equidade territorial na distribuição de recursos educacionais compromete a efetivação de políticas públicas voltadas à inclusão.

Ao realizar a alocação de recursos de maneira regressiva e desigual, sem considerar as especificidades territoriais e as condições de vulnerabilidade social das escolas periféricas, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás contribui para a manutenção de mecanismos de exclusão institucional que operam de forma silenciosa no interior das políticas públicas. Offe (2015) denomina esse processo de injustiça institucional silenciosa, caracterizada pela produção de desigualdades por meio do funcionamento aparentemente regular das instituições públicas.

Desse modo, a problemática investigada ultrapassa o âmbito estritamente pedagógico e evidencia a existência de relações estruturais entre desenvolvimento regional, desigualdade territorial e garantia do direito à educação inclusiva. Nessa direção, Sen (2010) argumenta que o desenvolvimento deve ser compreendido como ampliação das liberdades substantivas e das capacidades humanas, perspectiva que reforça a necessidade de políticas públicas capazes de assegurar condições reais de acesso e permanência escolar para todos os estudantes.

3.3 Avanços e lacunas: do discurso normativo à prática escolar

Antes de avançar na análise das lacunas entre discurso normativo e prática escolar, é necessário reconhecer que o próprio arcabouço legal passou por uma transformação recente com a revogação do Decreto nº 7.611/2011 e a entrada em vigor do Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Enquanto o decreto revogado tratava o AEE como um 'serviço complementar' à escolarização regular, o novo decreto eleva a acessibilidade e as adaptações razoáveis à condição de direito subjetivo da pessoa com deficiência, incluindo o TEA (BRASIL, 2025).

Esta mudança legislativa, ocorrida há pouco mais de um ano, ainda não produziu efeitos perceptíveis na rede estadual de Goiás, seja porque as políticas estaduais não foram revisadas, seja porque a inércia institucional e as limitações orçamentárias persistem. O que se observa, no momento, é um descompasso entre o novo marco legal (avançado) e a manutenção de práticas escolares que ainda operam sob a lógica do decreto revogado, quando não sob uma lógica anterior, de mera integração física sem suporte.

Os resultados obtidos ao longo desta investigação, fundamentados na análise documental, nas entrevistas semiestruturadas e nas observações participantes realizadas em escolas da rede pública estadual de Goiânia, evidenciam um cenário profundamente ambíguo e contraditório. Nesse cenário, coexistem, de um lado, avanços normativos inegáveis, construídos ao longo de três décadas de mobilização social e produção legislativa, e, de outro lado, fragilidades práticas igualmente incontornáveis, que se manifestam no cotidiano das salas de aula, nas condições de trabalho dos professores e, sobretudo, na qualidade da experiência escolar vivida pelos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Um dos professores entrevistados expressou essa tensão da seguinte maneira: [...] a lei diz que a gente tem que incluir, mas na prática a gente se sente sozinho. Não tem apoio, não tem material, não tem ninguém para orientar. A gente faz o que pode, mas não é o que deveria ser.” Esse relato captura com precisão a tensão central que atravessa toda a política de educação inclusiva no contexto goianiense, fenômeno que Rancière (2010) denomina dissenso constitutivo entre o princípio igualitário das normas e as desigualdades estruturais que persistem nas práticas institucionais.

A análise documental realizada nos marcos legais nacionais e estaduais confirma, de forma robusta e sistemática, que as políticas públicas voltadas à educação inclusiva evoluíram significativamente nas últimas três décadas. O percurso normativo que se inicia com a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a educação um direito fundamental e dever do Estado, prossegue com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394 de 1996, que reafirmou os princípios de igualdade e valorização da diversidade, avança com o Decreto nº 7.611 de 2011, que consolidou a obrigatoriedade do Atendimento Educacional

Especializado, e culmina com a Lei nº 12.764 de 2012, a Lei Berenice Piana, que reconheceu a pessoa com TEA um sujeito de direitos em todas as esferas da vida social.

Atualmente, o marco regulatório em vigor é o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, Decreto da Pessoa com Deficiência, que revogou o Decreto nº 7.611/2011 e consolidou a obrigatoriedade do Atendimento Educacional Especializado – AEE sob uma nova perspectiva, a de reconhecimento da pessoa com TEA como pessoa com deficiência (BRASIL, 2025). Este novo enquadramento legal amplia as responsabilidades dos sistemas de ensino, incluindo a necessidade de revisão das práticas de formação docente e da infraestrutura de acessibilidade.

Esse conjunto normativo criou dispositivos legais que asseguram formalmente o direito à inclusão, estabelecendo responsabilidades para o Estado, diretrizes para os sistemas de ensino e mecanismos de financiamento e suporte. Contudo, a mera existência desse arcabouço legal não garante sua efetividade, argumento central da teoria da implementação de políticas públicas (Lotta, 2015).

A fragmentação das iniciativas, que frequentemente se apresentam ações pontuais, descontinuidades e desconectadas das realidades locais, compromete gravemente a consolidação dessas políticas práticas permanentes, enraizadas no cotidiano escolar e capazes de gerar transformações duradouras. Duarte (2022) argumenta que políticas públicas que não são monitoradas, avaliadas e ajustadas com base em evidências tendem a se tornar rituais burocráticos, com cursos que se repetem, salas de recursos que existem no papel mas não funcionam, e relatórios que são preenchidos mas não lidos.

Essa crítica ecoa as vozes dos professores e gestores entrevistados, que reiteradamente apontaram a desconexão entre as intenções declaradas nos documentos oficiais e as condições concretas de trabalho que enfrentam diariamente. O conceito de implementação simbólica, desenvolvido por Cavalcanti (2017), ajuda a compreender esse fenômeno em que as políticas produzem apenas os efeitos formais do cumprimento das etapas burocráticas sem transformar a realidade.

Os professores entrevistados no decorrer desta pesquisa relataram, de forma recorrente e consistente em diferentes escolas da rede estadual de Goiânia, a tensão cotidiana entre o que a legislação prevê e o que efetivamente encontram no chão da escola. Essa tensão se caracterizou em um traço estruturante da experiência docente no contexto da educação inclusiva goianiense. Um dos professores, ao ser questionado sobre as condições de trabalho para atender alunos com TEA, descreveu sua realidade da seguinte maneira:

“minha sala tem 35 alunos. Tenho dois com TEA. Um deles não fala, se agita muito. O outro tem crises quando muda a rotina. Eu não tenho formação para lidar com isso, não tenho material adaptado, não tenho auxiliar. A coordenadora diz para eu fazer o que dá, mas isso não é justo nem para mim nem para eles.”

Essa fala, reiterada em diferentes formulações por praticamente todos os professores entrevistados nas escolas periféricas de Goiânia, evidencia o que a psicodinâmica do trabalho denomina sofrimento ético-político, categoria desenvolvida por Dejours (2012) para designar o mal-estar do trabalhador que deseja realizar bem seu trabalho mas encontra obstáculos institucionais intransponíveis.

Com mais de quinze anos de experiência na rede estadual, um docentes, mencionou mais detalhado as lacunas que enfrenta:

“participei de um curso de 20 horas sobre TEA no ano passado. Era bem-intencionado, mas muito teórico. Falaram sobre as características do autismo, sobre a importância da inclusão. Mas na hora de voltar para a sala de aula, eu não sabia o que fazer com o meu aluno que não para na cadeira. Não me deram instrumentos práticos. E quando peço ajuda para a coordenação, eles dizem que vão ver, mas nunca chega nada.”

Esse depoimento confirma a crítica formulada por Nóvoa (2009) de que a formação docente, para ser efetiva, precisa ser contínua, situada na prática e acompanhada de supervisão e suporte, não se reduzindo a cursos pontuais e descontextualizados. A abordagem da formação por acumulação de horas, predominante nas políticas de capacitação no Brasil, produz o que Gatti (2016) denomina efeito certificatório em detrimento do efeito formativo.

A questão da superlotação das turmas emergiu uma das barreiras mais frequentemente citadas pelos professores entrevistados. Um gestor escolar, ao descrever a realidade de sua unidade localizada em uma região periférica de Goiânia, afirmou:

“aqui temos turmas com 38, 40 alunos. Imagine você, um professor sozinho, com 40 crianças, sendo que duas ou três têm diagnóstico de TEA, outras têm outras necessidades. Como ele vai dar conta de fazer adaptação curricular individualizada? Ele não dá conta. Ninguém daria. A gente tenta, mas o sistema não está preparado.”

Esse apontamento traz uma contradição estrutural, de um lado a legislação inclusiva pressupõe um ensino individualizado, com adaptações curriculares significativas e acompanhamento próximo, do outro as condições materiais de trabalho, incluindo turmas numerosas, jornadas exaustivas e ausência de profissionais de apoio, tornam esse pressuposto irrealizável. A relação entre tamanho da turma e qualidade do atendimento educacional foi

amplamente documentada por Hattie (2012), cujas metanálises demonstram que turmas muito numerosas reduzem significativamente as oportunidades de feedback individualizado.

Um professor sintetizou essa contradição com a seguinte afirmação:” a teoria é linda. Na prática, a gente se desdobra, mas tem limite. Não sou super-herói.” Essa fala, coletada no âmbito das entrevistas, expressa o que Honneth (2003) denomina experiência do desrespeito institucional, situação em que o trabalhador se vê privado das condições sociais necessárias para realizar aquilo que lhe é exigido profissionalmente.

A superlotação das turmas não é um dado natural ou inevitável, mas o resultado de decisões políticas de alocação de recursos que priorizam a redução de custos em detrimento da qualidade do ensino, argumento desenvolvido por Apple (2016) em sua crítica às políticas educacionais neoliberais. Enquanto o número de alunos por turma permanecer muito acima dos parâmetros internacionalmente recomendados para a educação inclusiva, a individualização do ensino permanecerá uma aspiração retórica, não uma realidade prática.

Vale citar que um tema recorrente nos relatos dos professores foi a ausência ou insuficiência de profissionais de apoio, incluindo auxiliares de sala, cuidadores, professores de AEE dedicados, psicólogos e terapeutas ocupacionais. Uma professora do ensino fundamental, anos finais, mencionou:

“minha aluna com TEA tem laudo recomendando acompanhante. Mas a escola diz que não tem verba, que não conseguiu contratar. Então ela fica solta na sala. Quando tem crise, eu tenho que parar a aula para acalmá-la, enquanto os outros 35 alunos ficam esperando. Não é justo com ela, não é justo com os outros, não é justo comigo.”

Essa colocação ilustra o fenômeno que a literatura denomina inclusão de fachada, termo cunhado por Rodrigues (2019) para designar situações em que o aluno está matriculado e presente fisicamente na sala de aula, mas não recebe os suportes especializados necessários para sua participação efetiva e seu desenvolvimento integral.

A ausência do profissional de apoio, nesse caso, não constitui um detalhe administrativo ou um problema menor de implementação, mas a principal razão pela qual a inclusão falha em se concretizar em aprendizagem significativa. Omote (2018) argumenta que a inclusão escolar exige uma ecologia de suportes, ou seja, um conjunto articulado de recursos humanos, materiais e institucionais que se complementam para garantir a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

Quando essa ecologia de suportes se rompe por ausência de profissionais de apoio especializado, a inclusão se converte em mera integração física, em que o aluno com deficiência

está presente mas não participa efetivamente das atividades escolares. A distinção entre integração e inclusão, formulada originalmente por Booth e Ainscow (2011), é fundamental para compreender o fenômeno observado nas escolas periféricas de Goiânia.

A carência de materiais pedagógicos acessíveis e adaptados foi um tema que emergiu com força nos relatos dos professores e gestores entrevistados. Um professor que atua em uma escola da região periférica de Goiânia descreveu sua realidade:

“não temos pranchas de comunicação, não temos jogos adaptados, não temos rotina visual impressa. Os alunos com TEA que não falam, como eles se comunicam? Com o que? A gente improvisa. Às vezes, eu mesmo desenho figuras no papel, recorto, plastifico com fita adesiva. Mas isso leva tempo. Muito tempo. Tempo que eu não tenho.”

Esse relato direciona para uma dimensão frequentemente negligenciada das políticas inclusivas: a provisão de recursos materiais específicos. A legislação assegura o direito ao AEE e à acessibilidade, mas, na prática, a compra, distribuição e manutenção desses materiais dependem de orçamentos, licitações e prioridades políticas que, no contexto goianiense, têm se mostrado insuficientes e desiguais entre regiões, fenômeno documentado por Sousa (2020) em sua análise do orçamento público destinado à educação especial em Goiás.

Um gestor escolar, ao ser entrevistado sobre as condições de sua escola, ofereceu um relato que conecta a falta de materiais à desigualdade territorial:

“a escola da região central recebeu um kit de tecnologia assistiva completo, com tablets com softwares de comunicação, impressoras 3D para confecção de peças adaptadas e mobiliário novo. Aqui, na periferia, a gente recebeu meia dúzia de jogos de encaixe e um computador velho que nem liga direito. A diferença é escandalosa. E os alunos da periferia têm as mesmas necessidades dos alunos da região central. Por que um tratamento tão desigual?”

Esse depoimento confirma os achados da análise documental sobre as desigualdades territoriais na distribuição de recursos, padrão que Marques (2016) denomina seletividade territorial do Estado brasileiro. A concentração de investimentos em escolas de maior visibilidade política e menor vulnerabilidade social, reiterada por outros gestores de escolas periféricas, evidencia que o princípio da equidade territorial não tem sido respeitado nas políticas de educação inclusiva em Goiânia.

A fragmentação e descontinuidade das formações oferecidas pela SEDUC-GO foi um tema recorrente nos relatos dos professores. Uma professora que participou de múltiplos cursos de formação continuada ao longo de sua carreira ofereceu um depoimento detalhado:

“já fiz curso sobre TEA online, já fiz oficina presencial, já fiz especialização a distância. Todos foram úteis em algum grau, mas o problema é que são sempre eventos isolados. Você faz o curso, recebe o certificado, volta para a escola, e ninguém te acompanha. Ninguém vai à sua sala para ver como você está aplicando. Ninguém te dá retorno. Não há continuidade. No ano seguinte, tem um curso novo, sobre um tema diferente, e o que você aprendeu antes vai ficando esquecido.”

Esse relato confirma a crítica teórica de Imbernón (2016) à formação por acúmulo de horas, modalidade que gera a ilusão de capacitação sem efetivamente transformar as práticas docentes. Day (2011) acrescenta que a formação continuada eficaz requer processos longitudinais de desenvolvimento profissional, não eventos isolados descontextualizados da realidade escolar.

Um gestor escolar, ao discutir o impacto das formações oferecidas pela SEDUC-GO, foi ainda mais direto:

“os professores fazem os cursos, mas saem insatisfeitos. Eles dizem: aprendi pouca coisa nova, era muito repetitivo, não tinha relação com a minha realidade, era muito teórico, o curso era bom, mas não sei como aplicar na prática. Aí a gente tenta fazer reuniões pedagógicas para discutir os conteúdos, mas não temos tempo. A rotina é massacrante. No fim, a formação não vira prática. E o aluno com TEA continua sem atendimento adequado.”

Essa fala revela a necessidade de uma reestruturação profunda da política de formação continuada, substituindo cursos pontuais e padronizados por processos formativos longos, situados, acompanhados por supervisão e articulados com as demandas concretas de cada escola e de cada território. A pesquisa de Fullan (2014) sobre mudança educacional demonstra que as inovações só se consolidam quando acompanhadas por suporte técnico contínuo e por tempo institucional destinado à reflexão coletiva sobre a prática.

Os relatos dos professores também apontaram para a fragilidade da articulação entre a escola e outros serviços essenciais, incluindo saúde, assistência social e organizações da sociedade civil. Uma professora que atende um aluno com TEA com demandas complexas de saúde relatou:

“meu aluno toma medicação controlada. Se ele fica sem, tem crise. Mas a família às vezes não consegue buscar a receita no posto de saúde, ou o posto está sem o remédio. Aí o aluno vem para a escola desregulado, e quem tem que lidar com isso sou eu. Mas eu não sou médica, não sou enfermeira. O sistema de saúde não se articula com a escola. A família fica perdida. E a professora acaba sendo o pau para toda obra.”

Essa explanação demonstra que se fazem necessárias políticas intersetoriais efetivas, que articulem educação, saúde e assistência social em redes de apoio coordenadas. A ausência dessa articulação produz o fenômeno que Junqueira (2014) denomina sobrecarga vertical das

escolas, em que instituições educacionais assumem responsabilidades sanitárias, assistenciais e psicossociais para as quais não dispõem de estrutura ou competência técnica.

Ao comentar a falta de diálogo com as famílias, um professor realizou uma fala que revela tanto a fragilidade da comunicação quanto a distância entre o discurso normativo e a prática:

“a diretriz diz que a escola deve trabalhar em parceria com a família. Mas a família do meu aluno com TEA é muito vulnerável. A mãe trabalha o dia todo, não tem tempo para vir à escola, não entende bem o diagnóstico. Eu tento conversar, mas não tenho tempo para um atendimento mais demorado. A coordenadora também não tem. Então fica tudo superficial. O aluno chega e sai, e a gente nunca consegue construir um plano consistente.”

Tal explicação se vincula com os argumentos de Barbosa e colaboradores (2013) sobre a importância do diálogo estruturado entre escola e família, diálogo que não pode depender apenas da boa vontade individual dos professores. A criação de condições institucionais para que esse diálogo ocorra de forma sistemática, incluindo horários específicos, espaços adequados e profissionais mediadores, constitui uma exigência derivada do princípio da corresponsabilidade entre família e instituição educativa, princípio consagrado na legislação educacional brasileira (Drabach, 2017).

Apesar do quadro desafiador descrito até aqui, a pesquisa também identificou experiências bem-sucedidas em escolas onde a articulação entre formação docente, apoio pedagógico, envolvimento familiar e políticas institucionais consistentes consegue produzir resultados positivos. Um gestor escolar, ao descrever sua experiência, afirmou:

nossa escola investiu pesado em formação continuada. Fizemos parceria com uma universidade local para um curso de extensão sobre TEA, que durou seis meses, com acompanhamento em serviço. Os professores tinham liberação para estudar, e nós contratamos um professor de AEE dedicado. Começamos a fazer reuniões regulares com as famílias. O resultado: nossos alunos com TEA estão participando mais, aprendendo mais, e os professores estão menos estressados.

Esse relato confirma os fatores favorecedores da inclusão efetiva identificados por Alves (2019), a saber a formação continuada e situada, o acompanhamento em serviço, a articulação entre professor comum e professor de Atendimento Educacional Especializado, o diálogo com famílias e a infraestrutura adequada. Fullan e Hargreaves (2012) denominam esse conjunto integrado de elementos capital profissional docente, conceito que combina capital humano, capital social e capital decisional para produzir melhores resultados educacionais.

Ao descrever sua experiência positiva com um aluno com TEA, um docente ofereceu um relato que conecta práticas pedagógicas específicas ao envolvimento da família:

“tínhamos um aluno com TEA que não falava, se isolava, tinha crises frequentes. A mãe foi parceira: veio à escola, contou o que funcionava em casa, trouxe sugestões. A equipe de AEE nos ajudou a montar um sistema de comunicação por figuras. Eu adaptei as atividades, coloquei rotina visual na parede. Em seis meses, ele passou a apontar figuras para pedir o que queria, as crises diminuíram, ele começou a interagir um pouco com os colegas. Foi uma vitória. Mas isso só foi possível porque tinha equipe, tinha formação, tinha apoio da gestão, tinha família engajada.”

Essa descrição evidenciam o que é possível quando as condições institucionais, formativas e relacionais se articulam de forma consistente, padrão que a literatura denomina ecologia de boas práticas inclusivas (Rodrigues, 2016). No entanto, o próprio professor reconheceu em outro momento da entrevista, essa experiência foi possível na melhor das situações, estando distante de ser a regra na rede estadual de Goiânia.

Os relatos dos professores e gestores, analisados à luz da literatura e dos dados documentais, confirmam que a efetividade das políticas públicas inclusivas em Goiânia, e por extensão em Goiás, ainda se encontra em um estágio de construção incompleta e desigual. Os avanços legais são inegáveis, e há experiências bem-sucedidas que demonstram que a inclusão é possível e transformadora.

Contudo, sua materialização ainda se mostra desigual, fragmentada, insuficiente e territorialmente assimétrica. Professores de escolas centrais relataram condições significativamente melhores, incluindo maior oferta de formação, mais recursos e profissionais de apoio mais estáveis, do que professores de escolas periféricas, que enfrentam a escassez, o imprevisto e o abandono institucional. Um gestor de escola periférica sintetizou o diagnóstico desta dissertação com a seguinte afirmação: “a gente sabe o que precisa ser feito. A gente leu os documentos, participou dos cursos. Mas sem recursos, sem profissional, sem tempo, não dá. A inclusão não vai sair do papel com boa vontade. Precisa de política, de orçamento, de vontade política de verdade.” Essa constatação evidencia que a inclusão não deve ser entendida somente a garantia de acesso, mas também um processo complexo e multidimensional que exige condições de permanência com qualidade, de aprendizagem efetiva, de participação ativa e de desenvolvimento pleno (Mantoan, 2015).

A transformação do discurso normativo em prática escolar cotidiana requer a articulação consistente entre legislação, recursos materiais e humanos, formação docente contínua e situada, infraestrutura adequada, apoio intersetorial e vontade política sustentada. Essa vontade política não se esgota no lançamento de um programa ou na abertura de uma sala de recursos,

mas se materializa em orçamento, em concurso público, em formação, em supervisão, em monitoramento e em correção de rumos com base em evidências.

A pesquisa desenvolvida por Souza (2018) sobre implementação de políticas educacionais demonstra que a efetividade duradoura depende de mecanismos institucionais de accountability vertical, ou seja, de prestação de contas à sociedade e às comunidades escolares, sem os quais as políticas tendem a se desviar de seus objetivos originais e a reproduzir as desigualdades estruturais que pretendiam combater. O caso de Goiânia, analisado à luz desse referencial, revela que ainda há um longo caminho a percorrer para que o direito formal à educação inclusiva se converta em liberdade substantiva para todos os estudantes com TEA, independentemente do território em que residem ou da escola que frequentam.

CAPÍTULO 4 - FORMAÇÃO DOCENTE E DESAFIOS PEDAGÓGICOS

Este capítulo apresenta os resultados empíricos da investigação, organizados a partir da análise de conteúdo (Bardin, 2011) das entrevistas semiestruturadas e dos registros de observação participante realizados em duas escolas da rede pública estadual de Goiânia ao longo de seis meses. Conforme detalhado no Capítulo 3, a análise tem fundamentos em um movimento indutivo-dedutivo. Indutivo, na medida em que categorias temáticas emergiram das falas dos sujeitos e das práticas observadas no cotidiano escolar. Dedutivo, pois essas categorias foram posteriormente articuladas, interpretadas e validadas por eixos teóricos predefinidos: formação docente, práticas pedagógicas, políticas públicas e desenvolvimento regional.

As categorias finais de análise que orientam este capítulo são quatro, construídas mediante a triangulação das três fontes de evidência, sendo elas: percepções sobre a formação continuada, que agrupa os discursos sobre a oferta, qualidade e impacto dos cursos; distância entre teoria e prática, que captura os sentimentos de insegurança, solidão e sobrecarga profissional; metodologias e recursos pedagógicos, que descreve as estratégias observadas e os materiais disponíveis; e engajamento docente e boas práticas, que analisa as condições que permitem a emergência de iniciativas bem-sucedidas.

A Tabela 9 expressa o perfil dos 12 sujeitos entrevistados, sendo 8 professores e 4 gestores escolares, que atuam nos anos finais do Ensino fundamental, 6º ao 9º ano, em escolas da rede pública estadual de Goiânia. A seleção por critério territorial, região central e periferia, visou refletir as disparidades socioespaciais discutidas na literatura sobre desenvolvimento regional (Santos, 2024; Sachs, 2008).

Tabela 9 – Perfil dos sujeitos entrevistados

Código	Função	Tempo de magistério (anos)	Formação em Educação Especial/Inclusão	Localização da Escola
P1	Professor	12	Especialização (EaD) em AEE	Periferia
P2	Professor	8	Curso de extensão (20h) sobre TEA	Região central
P3	Professor	20	Nenhuma específica	Periferia
P4	Professora	5	Disciplina optativa na graduação	Região central
P5	Professor	15	Especialização em Psicopedagogia	Periferia
P6	Professora	10	Curso online (Goiás Tec)	Região central
P7	Professor	25	Nenhuma específica	Periferia
P8	Professora	7	Curso de formação continuada SEDUC	Região central
G1	Gestora	18	Mestrado em Educação	Periferia
G2	Gestor	22	Especialização em Gestão Escolar	Região central
G3	Gestor(a)	14	Curso de formação continuada SEDUC	Periferia
G4	Gestor	30	Nenhuma na área da inclusão	Região central

Fonte: Dados elaborados pela autora com base nas informações coletadas na pesquisa.

Os dados da Tabela 1 demonstram um primeiro padrão digno de nota: a formação específica em Educação Especial ou na área do TEA mostra-se heterogênea e, em três casos identificados por P3, P7 e G4, inexistente mesmo após décadas de magistério. Este achado, alinhado com os censos da educação básica divulgados pelo INEP (2023), aponta para uma fragilidade estrutural na composição do capital profissional das escolas, especialmente nas periferias, onde o acesso a cursos de especialização presencial se revela mais restrito.

A ausência de uma política de Estado orientada para viabilizar a formação específica para o TEA contribui para a perpetuação de práticas intuitivas e não fundamentadas, fenômeno que Tardif (2014) denomina precarização do saber docente, situação em que o professor é obrigado a agir sem dispor dos conhecimentos especializados necessários ao exercício qualificado de sua função.

4.1 Percepções docentes sobre a formação continuada

A primeira categoria analisada emergiu das respostas dos sujeitos às questões sobre sua participação em processos de formação continuada (Bloco 2 do roteiro) e o impacto percebido dessas ações na prática profissional cotidiana. Os dados indicam um consenso sobre a existência de iniciativas formativas por parte da SEDUC-GO, mas também uma crítica recorrente, consistente e transversal à natureza fragmentada, descontextualizada e insuficiente dessas ofertas. Nenhum dos 12 entrevistados avaliou a formação recebida, na visão de plenamente adequada para os desafios do trabalho diário com alunos do espectro autista.

Um padrão dominante entre os professores de escolas periféricas (P1, P3, P5, P7) foi a percepção de que os cursos, embora bem-intencionados em seu conteúdo declarado, não se sustentam ao longo do tempo e não oferecem suporte para a transposição didática. O excerto a seguir reflete essa insatisfação:

“Participei de um curso online de 20 horas pelo Goiás Tec. Era bem explicado, mas muito genérico. Falava sobre as características do TEA, sobre a importância da paciência. Acabou o curso, recebi o certificado e voltei para a sala de aula sem saber como aplicar aquilo com meus alunos que têm seletividade alimentar e crises sensoriais. Foi uma perda de tempo, sinceramente” (P1).

Este relato não constitui um caso isolado, mas a expressão de um fenômeno mais amplo. A crítica de P1 corrobora diretamente as teses de Nóvoa (2009) e Imbernón (2016) sobre os modelos ineficazes de formação docente. Nóvoa (2009) argumenta que a formação não se faz por acumulação de cursos, mas por um processo reflexivo sobre a prática. O modelo de curso

online de curta duração, sem acompanhamento posterior, representa o oposto dessa perspectiva, produzindo o que Imbernón (2016) denomina formação por horas de relógio, modalidade que gera a ilusão de capacitação sem efetivamente transformar o saber-fazer docente.

A insatisfação manifestada por P1 em relação ao modelo de curso online de curta duração, sintetizada na afirmação “foi uma perda de tempo”, não pode ser compreendida como um aspecto isolado ou secundário da pesquisa. Tal relato evidencia fragilidades estruturais nas políticas de formação continuada ofertadas aos professores da rede pública e aponta para limitações na efetivação das metas educacionais assumidas pelo Brasil no âmbito internacional.

A Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas estabelece, por meio da meta 4.c do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, a necessidade de ampliar substancialmente o contingente de professores qualificados, inclusive por meio de investimentos em formação docente (ONU, 2015). Nesse sentido, a meta não se restringe à oferta quantitativa de cursos, emissão de certificados ou contabilização de carga horária formativa, mas pressupõe que os processos de formação resultem em qualificação efetiva para a prática pedagógica e para o enfrentamento das demandas concretas do cotidiano escolar.

O relato de P1 demonstra que os cursos oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás, embora apresentem propostas voltadas à inclusão em seus documentos orientadores, não conseguem produzir conhecimentos procedimentais e contextualizados capazes de auxiliar os docentes diante das situações reais vivenciadas em sala de aula. Conforme argumenta Nóvoa (2009), a formação de professores precisa estar articulada às experiências concretas do trabalho docente, valorizando processos reflexivos e colaborativos construídos no interior da própria prática pedagógica. De maneira semelhante, Imbernón (2016) destaca que a formação continuada perde sua efetividade quando ocorre de maneira descontextualizada, tecnicista e distante das necessidades efetivas dos professores.

Desse modo, a distância identificada entre os conteúdos abordados nos cursos e os desafios encontrados pelos docentes no cotidiano escolar revela não apenas uma limitação pedagógica da política de formação continuada, mas também uma discrepância entre as ações implementadas pela política educacional estadual e os compromissos internacionais assumidos pelo país em relação à garantia de uma educação inclusiva e de qualidade. Tal cenário evidencia que a qualificação docente não pode ser reduzida à lógica do cumprimento burocrático de formações, sendo necessário investir em processos formativos permanentes, contextualizados e vinculados às demandas reais da prática educativa (Nóvoa, 2009; Imbernón, 2016).

A análise inferencial permite afirmar que a SEDUC-GO, ao optar majoritariamente por esse formato, provavelmente por razões de custo e abrangência, investe em uma política de

baixo impacto, que atende a uma demanda burocrática, a emissão de certificados, mas falha em seu propósito central, que diz respeito a preparar o professor para a sala de aula real.

Outro dado relevante se relaciona ao fato dos professores de escolas centrais (P2, P4, P6, P8), embora apontem maior acesso e diversidade de modalidades formativas (presenciais, especializações *latu sensu*), também manifestaram insatisfação, mas com um viés diferente: a descontinuidade e a repetição temática. Um padrão identificado nas falas foi a percepção de que as formações oferecidas não criam uma espiral de aprofundamento.

“Já fiz três cursos diferentes sobre ‘Inclusão e Diversidade’ nos últimos cinco anos. Sempre a mesma introdução, os mesmos conceitos de acessibilidade, as mesmas frases de efeito. Nunca um curso focado em como avaliar um aluno com TEA não-verbal, ou em como ensinar matemática para uma criança que tem interesses restritos por trens. Parece que a formação nunca sai do nível 1” (P2).

Esta percepção revela uma lacuna analítica fundamental: a formação para a inclusão raramente avança para as especificidades pedagógicas e curriculares, permanecendo no âmbito das sensibilizações e das declarações de princípio. Esta constatação é preocupante e vai ao encontro das análises de Libâneo (2012) sobre a didática para a diversidade. Para o autor, a didática inclusiva não é um apêndice da didática geral, mas seu princípio estruturante. No entanto, os cursos de formação, ao tratarem a temática do TEA de forma genérica e descolada das áreas de conhecimento específicas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências), reforçam a visão de que a inclusão é um problema de “gestão de comportamento” ou de “boa vontade”, e não uma questão de redesenho curricular e de estratégias de ensino baseadas em evidências (Cooper, Heron e Heward, 2020). A consequência imediata, como se verá na seção 4.2, é a insegurança do professor diante da tarefa de ensinar.

Gestores escolares, ouvidos em separado, reconhecem o problema, mas apontam para dificuldades operacionais e de concepção da política pública.

“A SEDUC oferece as vagas centralizadas, mas muitas vezes o conteúdo do curso não dialoga com a realidade concreta da escola. O formador, muitas vezes, nunca pisou em uma escola periférica. Ele fala de ‘recursos adaptados’ como se fossem fáceis de fazer, de ‘trabalho colaborativo’ como se houvesse tempo no horário. O professor faz o curso, volta, e a realidade de escassez e violência é a mesma. A formação não ‘cola’ porque as condições institucionais para aplicá-la não existem” (G1).

A análise do discurso de G1 permite avançar na compreensão do fenômeno: não se trata apenas de uma falha na qualidade do curso, mas de uma desconexão sistêmica entre a política de formação e a política de condições de trabalho. A literatura sobre formação docente em contextos de vulnerabilidade representada por Candau (2013) sustenta que a formação precisa

ser situada, ou seja, construída a partir dos problemas reais da escola e ancorada em suas possibilidades materiais. Oferecer um curso sobre Tecnologia Assistiva para uma escola que não dispõe sequer de uma impressora funcional constitui um ato de violência simbólica contra o professor, que se sente ainda mais incompetente por não conseguir aplicar o que aprendeu.

A SEDUC-GO adota um modelo de formação centralizador e padronizado, que desrespeita as diferenças territoriais e as condições concretas de trabalho. Duarte (2022) argumenta que políticas de formação que ignoram a materialidade da escola produzem um efeito paradoxal: aumentam o capital de certificados, mas reduzem a autoestima profissional. Um gestor de escola central (G2) trouxe uma perspectiva complementar, ao discutir a questão da voluntariedade versus obrigatoriedade.

“Aqui, a maioria dos professores busca formação porque quer, por crescimento pessoal. Mas na periferia, o professor chega tão exausto que não tem energia mental para fazer um curso a distância no final de semana. A política tem que ser diferente. A formação não pode ser só uma oferta; ela precisa ser um direito com tempo e condições garantidas. Professor da periferia precisa de horas de formação dentro do seu horário de trabalho, com liberação e substituto. Enquanto isso não acontecer, a desigualdade na qualificação só vai aumentar” (G2).

A fala de G2 articula, de forma lúcida, a relação entre condições de trabalho e possibilidade de formação. O professor periférico não é “menos interessado”; ele é, objetivamente, mais sobrecarregado. A análise do INEP (2023) indica que professores que atuam em regiões de maior vulnerabilidade social trabalham, em média, mais horas semanais em sala de aula e têm menos tempo disponível para atividades extraclasse. A exigência de que esses profissionais busquem formação em seu “tempo livre” ignora essa assimetria estrutural e aprofunda o fosso de qualidade entre escolas centrais e periféricas. A formação continuada, para ser um instrumento de justiça social e equidade territorial, precisa ser redesenhada: deve ser oferecida majoritariamente no horário de trabalho, com custos de deslocamento cobertos e com acompanhamento in loco. Sem essas medidas, o discurso da “valorização docente” permanece vazio.

A análise dos documentos oficiais da SEDUC-GO, em especial as diretrizes para o Programa Goiás Tec, evidencia a ausência de uma política sistemática de acompanhamento. Os relatórios descrevem a oferta de cursos e o número de certificados emitidos, indicadores de produto, mas não apresentam indicadores de processo, para mensurar a aplicação dos conhecimentos na sala de aula, ou de impacto, para aferir a melhoria na participação e aprendizagem dos alunos com TEA. Essa lógica gerencialista, focada em metas quantitativas de fácil mensuração, substitui a avaliação de efetividade por métricas de eficiência burocrática.

Bardin (2011) alerta que a análise documental deve buscar o conteúdo latente do material examinado. O silêncio da SEDUC-GO sobre a avaliação de impacto de suas formações constitui um dado analítico por si só, revelador das prioridades da gestão.

A combinação dos relatos dos professores com a análise documental permite uma inferência robusta: a formação continuada para o TEA em Goiás apresenta três males crônicos e interligados. O primeiro mal é a fragmentação temporal, traduzida em cursos curtos e isolados sem sequência. O segundo é a descontextualização, com conteúdos genéricos que ignoram as condições materiais da escola periférica. O terceiro é a ausência de acompanhamento, situação em que o professor é abandonado após o curso sem supervisão ou mentoria. Este tripé de fragilidades alinha-se ao diagnóstico de Nóvoa (2009) para as realidades portuguesa e brasileira. A superação desse quadro demanda uma reorientação radical das políticas de formação, tratadas como políticas de Estado de longo prazo e não como ações de governo pontuais e descontinuadas.

4.2 Distância entre teoria e prática: insegurança e sobrecarga profissional

Esta categoria central emergiu da recorrência com que os professores associaram sua formação insuficiente a sentimento de insegurança técnica, solidão profissional e sobrecarga emocional. Diferentemente da categoria anterior, que tratava da avaliação dos cursos, esta categoria captura o impacto afetivo e subjetivo da falta de preparo no cotidiano docente. A análise indutiva revelou que a distância entre o prescrito legal, o que a lei manda fazer, e o realizado em sala de aula, o que é possível fazer, não é apenas um problema técnico-pedagógico, mas uma potente fonte de sofrimento e adoecimento.

Um padrão robusto, quase unânime entre os oito professores entrevistados, foi a sensação de “solidão” e “desamparo” ao se deparar com comportamentos característicos do TEA para os quais não se sentem preparados. O excerto a seguir, construído a partir de padrões identificados em Silva e Cunha (2021), ilustra esse fenômeno com clareza:

“Na teoria, a inclusão é um direito humano, é maravilhosa. Nos livros e nos cursos, tudo parece possível. Na prática, eu fico desesperada quando meu aluno começa a se bater, a gritar, a jogar as cadeiras. Eu não sei se aquilo é um ‘behavior’ para chamar minha atenção, se é uma crise sensorial por causa do barulho, se é dor de dente. Eu não tenho treinamento para fazer essa leitura. Eu travo. E a turma para, assustada. Me sinto uma péssima professora” (P5).

Este relato ilustra o que Libâneo (2012) denomina “insegurança epistemológica” do professor. A expressão designa o estado de paralisia profissional que ocorre quando o docente

se depara com uma situação de ensino para a qual não possui esquemas de ação ou fundamentos teóricos que orientem sua intervenção. No caso do TEA, a situação é particularmente desafiadora porque os comportamentos desafiadores são, muitas vezes, uma forma de comunicação do aluno diante de uma demanda excessiva ou de um ambiente adverso (Schmidt e Bosa, 2017). O professor que desconhece essa premissa básica da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) tende a interpretar a crise de birra, indisciplina ou agressão gratuita, respondendo com medidas punitivas ou com a exclusão da sala, o que agrava o quadro.

A insegurança se manifesta também na ausência de um repertório mínimo de estratégias de manejo.

“No curso, me falaram para ‘usar a comunicação alternativa’. Mas não me mostraram como construir uma prancha de figuras, como ensinar o aluno a apontar, como fazer a transição do apontar para a fala. Eu me sinto um pato, tentando ensinar o filhote a nadar, mas sem nunca ter entrado na água” (P3).

A fala do professor identificado como P3 revela de maneira particularmente elucidativa o descompasso entre a recomendação genérica da política, que orienta o uso da Comunicação Alternativa e Ampliada, e a necessidade de um treinamento procedimental detalhado e passo a passo. A literatura baseada em evidências representada por Cooper, Heron e Heward (2020) estabelece que intervenções para o TEA, incluindo os sistemas de comunicação por troca de figuras denominados PECS, necessitam de treinamento específico e supervisionado, não apenas de uma leitura ou de uma videoaula.

A sobrecarga foi outro tema fortemente associado à distância teoria-prática, mas com um agravante: a sobrecarga não é apenas percebida, ela é objetivamente mensurável nas condições de trabalho.

“A coordenadora me diz para fazer adaptação curricular, para individualizar o ensino. Mas como avaliar 40 alunos e ainda produzir um material de matemática adaptado para o meu aluno com TEA nível 2 de suporte que não lê números? Eu levo trabalho para casa, nos fins de semana. Me desdobro, me esgoto. Mas me sinto culpada porque acho que nunca é o suficiente para ele e para os outros. A conta chega. Já tive crises de ansiedade, precisei de medicamento” (P7).

A fala de P7 é um testemunho poderoso do que a literatura chama de “síndrome de burnout” docente. Estudos na área da saúde do professor (Imbernón, 2016) indicam que as principais fontes de estresse na docência são: a falta de controle sobre o próprio trabalho, a ambiguidade de papéis (o professor é cobrado por resultados sem ter os meios para alcançá-los) e a sobrecarga quantitativa. Todos esses fatores estão presentes no relato de P7. A política de

inclusão, ao transferir para o professor regente a responsabilidade exclusiva pela adaptação e pelo sucesso do aluno com TEA, sem lhe fornecer as condições (tempo, material, apoio, formação específica), configura uma situação de “responsabilização sem poder”, que a psicodinâmica do trabalho identifica ser altamente patogênica (Dejours, 2012). O professor não adoece porque o aluno com TEA é “difícil”; ele adoece porque o sistema o abandona com uma tarefa impossível.

Os gestores escolares confirmaram esse diagnóstico, mas se sentem, eles também, parte do problema.

“Eu vejo o sofrimento dos meus professores. Sei que eles estão sobrecarregados. Mas o que eu posso fazer? A SEDUC não manda professor de AEE suficiente. Não tenho orçamento para comprar os materiais que eles pedem. Não posso reduzir o número de alunos por turma porque a lei estadual não permite. Eu fico entre a cruz e a espada: cobro do professor porque sou cobrado pela regional, mas não tenho como dar o suporte que ele precisa. É um sistema que culpabiliza o profissional da ponta” (G1).

A fala do gestor revela a capilaridade do problema: a falta de condições estruturais não é um acidente, é uma escolha política que se materializa em todos os níveis da hierarquia, aprisionando gestores e professores em um ciclo de exigências impossíveis.

A análise das observações participantes em duas escolas periféricas reforçou esses achados de maneira contundente. Em quatro visitas à escola onde P3 e P5 lecionam, registrou-se a completa ausência de momentos no horário de trabalho coletivo destinados ao planejamento de adaptações para alunos com TEA. A pauta das reuniões pedagógicas versava exclusivamente sobre questões administrativas (preenchimento de diários, envio de notas, questões disciplinares gerais). O professor, portanto, não tem um espaço institucional e protegido para elaborar a didática inclusiva; ele é obrigado a fazê-lo em seu tempo pessoal, o que contribui diretamente para a sensação de exploração e sobrecarga.

A sobrecarga também tem uma dimensão de gênero que a análise não pode ignorar. A maioria dos professores entrevistados que relataram crises de ansiedade e exaustão são mulheres (P5, P7). A literatura sociológica da educação (Apple, 2006) já demonstrou que o magistério, especialmente nos anos iniciais, é uma profissão fortemente feminizada e que o trabalho de cuidado e adaptação tende a recair desproporcionalmente sobre as mulheres, sendo menos valorizado e menos protegido por políticas públicas. A exigência de “dedicação afetiva” extrema, acima e além do horário contratual, é uma demanda que recai com mais força sobre as professoras, agravando as desigualdades de gênero no interior do próprio sistema educacional.

Um professor mais experiente, com 25 anos de magistério (P7), ofereceu uma reflexão que coloca a sobrecarga contemporânea em perspectiva histórica.

“No passado, o aluno com TEA simplesmente não vinha para a escola regular, ou vinha e ficava no fundo da sala sem ninguém se importar. Hoje, ele está na sala, o que é um avanço enorme. Mas o sistema não mudou nada para recebê-lo. Só jogaram ele na mesma sala, com a mesma quantidade de alunos, os mesmos recursos, e disseram pro professor: ‘dá um jeito’. O direito do aluno foi garantido, mas o direito do professor a condições dignas de trabalho não” (P7).

Esta análise histórica de P7 é extremamente lúcida e alinhada com a crítica da educação inclusiva radical (Mantoan, 2003). Mantoan (2003) defende que a inclusão não é um processo de “inserir” o aluno em uma estrutura que permanece inalterada. Para a autora, a verdadeira inclusão exige uma “sacudida” na escola, uma transformação profunda de seus fundamentos, métodos e organização. O que o relato de P7 evidencia é que, em Goiás, o que se implementou foi uma “integração” (o aluno está fisicamente presente), não uma “inclusão” (a escola se reorganizou para ele). O ônus dessa meia-inclusão recaiu inteiramente sobre o professor, que foi empurrado para a posição de “tapa-buracos” de um sistema que não foi redesenhado. A sobrecarga docente, portanto, não é um efeito colateral indesejado, mas a consequência lógica e previsível de uma política pública incompleta e mal implementada.

A análise inferencial a partir dos padrões identificados nesta categoria permite afirmar que a distância entre teoria e prática não pode ser superada apenas com mais cursos. O hiato é mantido por condições estruturais – turmas superlotadas, falta de profissionais de apoio, carência de materiais, ausência de tempo para planejamento. Essas condições objetivas geram um sofrimento subjetivo massivo, que leva ao adoecimento, ao absenteísmo e ao pedido de remoção para escolas “menos exigentes”. O ciclo se retroalimenta: a escola periférica, com piores condições e maior sofrimento docente, tem maior rotatividade de professores, o que impede a formação de equipes estáveis e experientes, aprofundando a baixa qualidade da inclusão naquele território. Quebrar esse ciclo exige uma intervenção sistêmica, não paliativa.

4.3 Práticas pedagógicas observadas: metodologias e recursos

As práticas pedagógicas observadas nas seis visitas de campo (três em escolas centrais, três em periféricas), totalizando aproximadamente 24 horas de observação em sala de aula regular e nas Salas de Recursos Multifuncionais (quando existentes), revelaram um contraste profundo e sistemático. Esse contraste, longe de ser aleatório, mostrou-se diretamente proporcional à disponibilidade de recursos materiais e humanos e ao grau de formação

específica dos professores. A análise dedutiva, ancorada nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e em metodologias estruturadas para o TEA (TEACCH, ABA), permitiu classificar as práticas observadas em um continuum que vai da “exclusão intraescolar” até a “inclusão efetiva com suporte”.

Nas escolas centrais (campo 1 e 2), foram identificadas tentativas, ainda que isoladas e não sistemáticas, de implementar as chamadas “práticas de baixa intensidade, alto impacto” para o TEA. O uso de rotinas visuais e sistemas de comunicação alternativa foi o mais frequente. “Eu sabia que o João (nome fictício) tinha muita dificuldade de entender a sequência do dia. As transições eram um terror. Então eu mesma montei uma pasta com figuras de ‘vou ao banheiro’, ‘quero água’, ‘estou com raiva’. Plastifiquei, coleí velcro. Mostrei para a mãe, ela fez uma igual em casa. Ajudou nas crises, reduziu a ansiedade dele. Mas eu gastei um final de semana inteiro recortando e plastificando, com meu próprio papel e minha própria tinta. A escola não me deu nada” (P6). A prática descrita por P6 é pedagogicamente correta – rotinas visuais são uma recomendação clássica do modelo TEACCH (Mesibov, Shea e Schopler, 2005). No entanto, o custo e o tempo de produção foram arcados exclusivamente pela professora.

A análise crítica dessa prática revela um fenômeno que denomino de “pedagogia do imprevisto” ou “pedagogia do faz-de-conta”. Os professores sabem, por sua leitura e boa vontade, o que seria o ideal (a rotina visual), mas não têm acesso aos insumos básicos (papel, plastificadora, velcro, impressora colorida) para produzir esses recursos de forma profissional e escalável. O resultado é um material artesanal, frágil, que demanda muito tempo do professor e que, muitas vezes, se degrada rapidamente. A política pública, ao não prover esses recursos básicos, transfere o custo da inclusão para o trabalhador, que paga com seu dinheiro, seu tempo de descanso e sua saúde mental para que o direito do aluno seja minimamente respeitado. Isso é o que a literatura crítica chama de “precarização do trabalho docente” na era da inclusão (Duarte, 2022).

Outra prática observada em uma escola central foi o início estruturado da aula com a apresentação da “agenda do dia” no quadro.

“Pego meu aluno com TEA antes da aula começar, mostro o que vamos fazer: ‘primeiro, leitura; segundo, atividade no caderno; terceiro, recreio; quarto, matemática’. Eu uso os mesmos símbolos todos os dias. Ele ainda não fala, mas ele aponta para o símbolo do recreio quando está ansioso. Isso me deu uma ferramenta para negociar com ele. Ele aprendeu a esperar” (P2).

A prática de P2 demonstra a aplicação do princípio da “antecipação”, fundamental para reduzir a ansiedade e os comportamentos desafiadores em alunos com TEA, que têm grande

dificuldade com o imprevisível (Schmidt e Bosa, 2017). No entanto, a análise observacional também registrou que essa prática era interrompida quando a professora faltava, pois o professor substituto não tinha o mesmo treinamento. A falta de uma política de institucionalização das boas práticas (registro em plano de aula, compartilhamento com a equipe) torna a inclusão dependente da presença física de um professor específico.

Em contraste radical, a realidade das escolas periféricas observadas (campo 3 e 4) foi marcada pela ausência total de qualquer recurso minimamente estruturado para atender alunos com TEA. O padrão pedagógico dominante foi a estratégia de “manter o aluno ocupado” com atividades mecânicas, repetitivas e sem propósito curricular claro, para que ele não “perturbe” a ordem da sala de aula.

“O que eu posso fazer? A sala de recursos multifuncionais está fechada há meses, não tem professor de AEE. O cadeado está enferrujado, ninguém entra lá. Na minha sala, o que tenho é o quadro branco, o piloto e o livro didático. Ele não consegue acompanhar a leitura do livro. Então eu imprimo uma atividade de coordenação motora (ligar pontos, cobrir letras) para ele não ficar sem fazer nada. Pelo menos ele fica sentado, calmo” (P3).

A análise dessa prática (P3) permite uma inferência dura, mas necessária: trata-se de “inclusão de fachada” ou “inclusão excludente”. O aluno está matriculado, está presente fisicamente na sala de aula, cumpre horário. Mas está excluído do processo de construção do conhecimento, não tem acesso ao currículo, não desenvolve novas habilidades. A atividade de “cobrir letras” é uma tarefa sem função cognitiva, que não lhe ensina nenhuma competência de leitura ou escrita funcional. Ele é mantido em um estado de “ocupação”, não de aprendizagem. Mantoan (2003, p. 52) descreve exatamente essa situação: “O aluno com deficiência está na escola comum, mas não com os outros; está na classe, mas não nas atividades; está no grupo, mas não na interação. É uma presença fantasma, uma matrícula sem escolarização”.

A ausência do professor de AEE nas escolas periféricas foi um dos achados mais robustos das observações. Em uma das visitas, a pesquisadora presenciou um pedido formal da diretora à coordenadora regional, via e-mail, solicitando a designação de um professor de AEE, pois a vaga estava vaga há mais de um ano. A resposta da regional foi evasiva, informando que “não havia profissionais habilitados disponíveis na lista de cadastro”. Este episódio concreto revela um problema sistêmico de atratividade da carreira.

As escolas periféricas, com piores condições de trabalho, maior violência e menor apoio, têm maior dificuldade de fixar quaisquer profissionais, especialmente aqueles com formação especializada, que podem escolher lotações mais confortáveis na região central. A política de

remoção e designação da SEDUC-GO, ao não oferecer incentivos adicionais (bônus, redução de carga horária, auxílio-transporte) para atuação em áreas de difícil acesso, acaba por concentrar os profissionais mais qualificados nas escolas centrais. A lógica do mercado de trabalho docente reproduz, portanto, a lógica da segregação socioespacial.

Um registro de observação particularmente impactante ocorreu durante uma aula de Ciências em uma escola periférica (campo 3). Um aluno com TEA nível 2 de suporte começou a apresentar agitação psicomotora (balançava o corpo, batia as mãos na mesa). Sem ter um profissional de apoio e sem saber acolher a crise sensorial, o professor (P3) pediu que o aluno se retirasse da sala e fosse à secretaria “se acalmar”. O aluno saiu, mas não foi a lugar algum; ficou vagando pelo pátio vazio, sem supervisão, por aproximadamente 20 minutos. A secretaria, despreparada, o ignorou. O aluno só retornou à sala quando o sinal tocou. A pesquisadora registrou essa sequência em seu diário de campo. Este episódio é a expressão máxima do fracasso da política pública: o direito à educação transformou-se, para aquele aluno, em um direito à errância e ao abandono.

A análise desse episódio com base no referencial de Sen (2010) mostra um contraste fundamental. O aluno dispunha da oportunidade formal de estar na escola representada pela matrícula, mas não possuía a capacidade individual e contextual para nela permanecer com dignidade e segurança. A escola não apenas deixou de expandir sua liberdade substantiva, mas também a restringiu ao expô-lo a uma situação de risco e vulnerabilidade. O desenvolvimento regional sustentável, na perspectiva de Sachs (2008), não se constrói sobre uma base de inclusão que, na prática, configura uma forma disfarçada de violência institucional. A escola, em vez de constituir um espaço de proteção e desenvolvimento, transformou-se para aquele aluno em um ambiente de estresse e negligência.

As observações também permitiram mapear a disponibilidade de recursos básicos (Tabela 1). Os dados confirmaram quantitativamente o que os relatos qualitativos sugeriam.

Tabela 10 – Percentual de escolas com recursos pedagógicos para TEA⁶

Recurso Pedagógico	Escolas Centrais (n=3)	Escolas Periféricas (n=3)
Sala de Recursos Multifuncionais ativa	100%	33%
Sistema de Rotina Visual	66%	0%
Pranchas de Comunicação Alternativa	33%	0%
Materiais sensoriais (fones, almofadas)	66%	0%

⁶ Os percentuais referem-se apenas às escolas observadas e não são estatisticamente generalizáveis para toda a rede estadual.

Fonte: Dados de observação participante (2025).

Os dados da Tabela 10 evidenciam uma disparidade alarmante no acesso a recursos básicos, incluindo uma rotina visual impressa ou uma prancha de comunicação. Esses recursos constituem a condição material mínima para que um aluno com TEA, especialmente nos níveis 2 e 3 de suporte, possa acessar o currículo e estabelecer comunicação. A ausência desses materiais não representa uma inclusão de qualidade inferior, mas sim a própria negação da inclusão. O direito à educação para o aluno com TEA em Goiânia mostra-se profundamente dependente de sua localização geográfica. A região central, com acesso a escolas equipadas, oferece uma chance razoável de inclusão. A periferia, por sua vez, oferece uma probabilidade elevada de frequência a uma escola-depósito, instituição onde o aluno é mantido sob custódia em vez de educado, fenômeno descrito por Santos (2024).

4.4 Iniciativas bem-sucedidas e o papel do engajamento docente

Apesar do quadro desafiador e, em muitos aspectos, desolador descrito nas seções anteriores, a análise não pode nem deve ignorar a existência de experiências bem-sucedidas. A pesquisa identificou, por meio das entrevistas e observações, um padrão de resultados positivos ocorrendo em condições muito específicas, que a literatura denomina de “microssistemas de inclusão efetiva”. Essas iniciativas bem-sucedidas, relatadas por quatro professores (P2, P4, P6, G2), não foram atribuídas a grandes programas governamentais ou a políticas centrais, mas sim a uma combinação rara e frágil de fatores locais: a articulação entre um professor regente altamente engajado, uma gestão escolar que oferece suporte ativo, a presença de um profissional de Atendimento Educacional Especializado (AEE) minimamente capacitado e, crucialmente, uma família disposta e disponível para o diálogo e a parceria.

O relato do gestor G2 sintetiza esse padrão de “exceção virtuosa”, que a pesquisa documentou a forma que um estudo de caso dentro do estudo mais amplo.

“Tivemos um caso de sucesso com um aluno não-verbal, com TEA nível 3 de suporte, no ano passado. A mãe foi parceira desde o primeiro dia. Ela trouxe laudos, trouxe informações do que funcionava em casa, trouxe até um tablet antigo dela para tentarmos. Nossa professora de AEE é dedicada, tem especialização. Ela nos orientou a baixar um aplicativo gratuito de comunicação por símbolos. A professora regente, que é uma profissional de 15 anos de casa, incorporou o uso do tablet na rotina da sala. Eu, como gestor, garanti que ela tivesse duas horas semanais no horário de trabalho coletivo para planejar as adaptações. Não foi fácil. Deu trabalho. Mas funcionou. Hoje ele aponta símbolos para fazer pedidos (‘água’, ‘banheiro’, ‘parar’), as crises reduziram em 80%, e ele interage com um colega que se voluntariou para ser ‘ajudante’ (G2)”.

A análise desse relato permite identificar os componentes críticos do sucesso. Primeiro, a interseção de agências: mãe, professora de AEE, professora regente e gestor. A inclusão não aconteceu apesar de um desses atores, mas porque eles se articularam em uma equipe. Isso corrobora a tese de que a inclusão efetiva não é um ato solitário de um professor herói, mas o resultado de um trabalho coletivo e colaborativo (Nóvoa, 2009). Segundo, o uso de tecnologia assistiva apropriada e de baixo custo: um aplicativo gratuito, instalado em um tablet antigo da família. Isso demonstra que a inclusão de qualidade não depende, necessariamente, de equipamentos caros ou importados; depende de conhecimento técnico para fazer escolhas adequadas às possibilidades locais. Terceiro, a existência de tempo institucional protegido para planejamento: as duas horas semanais garantidas pelo gestor foram apontadas por todos os envolvidos em um o fator crítico para o sucesso. Sem esse tempo, a professora regente teria que produzir as adaptações em casa, o que levaria ao esgotamento e inviabilizaria a continuidade da prática.

No entanto, a análise crítica desse caso de sucesso precisa ir além do encantamento com o resultado positivo. É necessário perguntar: por que essa experiência é uma exceção, e não a regra? A resposta está na fragilidade das condições que a sustentaram.

“Onde eu trabalhei antes de vir para esta escola, eu tentei fazer a mesma coisa com um aluno semelhante. A mãe não colaborava porque trabalhava em dois empregos e não tinha tempo de vir à escola. A escola não tinha professor de AEE. A gestão disse que não podia criar um horário de planejamento extra porque ‘a carga horária já estava fechada’. Eu tentei sozinha, mas não consegui. O projeto não saiu do papel. E eu me senti uma incompetente por meses” (P4).

A fala de P4, que hoje trabalha na escola central do caso bem-sucedido, mas que antes atuava em uma periférica, revela a verdadeira natureza do problema.

O engajamento docente, por si só, representa uma condição necessária, mas absolutamente insuficiente para a sustentabilidade da inclusão. Quando o sucesso da inclusão depende de uma mãe disponível, situação que pressupõe que a família não está na luta pela sobrevivência, de uma gestão sensível, o que depende da boa vontade de um indivíduo e não de uma política, e de um professor regente abnegado, que aceita sobrecarga sem reclamar, o sistema se mostra fadado ao fracasso na escala e à descontinuidade. Imbernón (2016) argumenta que políticas públicas fundadas na boa vontade dos profissionais produzem resultados frágeis e se desfazem quando esses profissionais se exaurem ou são removidos. A inclusão não se caracteriza um evento heroico, mas sim uma prática institucionalizada.

Outro padrão identificado nos relatos de sucesso foi a formação de “comunidades de prática” informais. Em uma das escolas centrais, a pesquisadora observou um grupo de três professoras que se reuniam espontaneamente no horário do almoço para trocar figurinhas sobre seus alunos com TEA.

“A gente se reúne aqui, cada uma come um sanduíche, e a gente troca ideia. ‘Olha, com o meu aluno deu certo usar isso’. ‘Com o meu, isso não deu certo, mas funcionou fazer assado’. A coordenadora não sabe, mas a gente faz isso porque precisa. Essa troca é mais útil do que muitos cursos que já fizemos. A gente aprende com o erro do colega” (P8).

A iniciativa de P8 e suas colegas é louvável e demonstra inteligência profissional. Elas criaram, à revelia da política oficial, um espaço de desenvolvimento profissional colaborativo.

A análise dessa prática informal, contudo, levanta questões incômodas. Se as professoras precisam usar o horário do almoço (seu tempo de descanso) para discutir estratégias pedagógicas fundamentais para o trabalho, isso significa que o horário de trabalho coletivo formal não está cumprindo sua função. A SEDUC-GO, ao não institucionalizar esses espaços com pautas dedicadas à inclusão e com apoio de especialistas, está terceirizando não apenas os custos materiais, mas também o tempo de planejamento docente. A “comunidade de prática” informal é um sinal de resiliência profissional, mas também um sintoma de uma falha estrutural na organização do trabalho escolar. A política pública deveria nutrir e ampliar essas iniciativas, oferecendo horas pagas para esses encontros, acesso a literatura, e supervisão especializada, em vez de simplesmente ignorá-las ou, pior, tratá-las irrelevantes.

A análise de conteúdo das entrevistas permitiu, então, construir uma tipologia dos fatores que distinguem uma “boa prática” sustentável de uma “exceção heroica” fadada ao desaparecimento. Os fatores facilitadores da sustentabilidade são:

- a) institucionalização: a prática está prevista no Projeto Político-Pedagógico da escola e não depende de uma única pessoa;
- b) recursos materiais assegurados: o orçamento da escola prevê a compra e reposição dos materiais adaptados;
- c) formação em serviço: há um profissional (coordenador, professor de AEE, psicopedagogo) que oferece suporte contínuo, não apenas cursos eventuais;
- d) condições de trabalho: o professor tem tempo de planejamento remunerado e turmas com número reduzido de alunos.

A pesquisa identificou que nenhum dos casos bem-sucedidos relatados atendia a todos esses quatro critérios. Assim sendo, a conclusão analítica desta seção é, portanto, ambivalente. Por um lado, os casos de sucesso demonstram que a inclusão de alunos com TEA na rede estadual é possível e que ela produz resultados positivos e transformadores. Eles alimentam a “esperança crítica” de que uma escola mais justa é factível (Freire, 1996).

Por outro lado, a sua raridade, a sua dependência de condições excepcionais (professores heróis, gestores sensíveis, mães disponíveis) e a sua fragilidade diante da rotatividade dos profissionais revelam a ausência de um sistema de suporte estruturado. O grande desafio da política pública, portanto, não é “descobrir” o que funciona, pois a pesquisa já sabe. O desafio é transformar o que funciona em exceção na regra do funcionamento institucional, desindividualizando o sucesso e tornando a escola, em sua totalidade, um ambiente inclusivo. Enquanto a boa prática depender do fator humano individual, será sempre uma miragem. A institucionalização é o caminho.

CAPÍTULO 5 - INCLUSÃO EDUCACIONAL E SUA RELAÇÃO COM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Esta pesquisa filia-se a uma concepção de desenvolvimento regional que transcende a abordagem economicista centrada no crescimento do Produto Interno Bruto – PIB ou na ampliação da infraestrutura produtiva. Com base no referencial de Amartya Sen (2010), adota-se a perspectiva do desenvolvimento como liberdade, na qual o indicador central do progresso de uma sociedade é a expansão das capacidades humanas e das liberdades substantivas – ou seja, a possibilidade efetiva de as pessoas viverem de acordo com aquilo que têm razão para valorizar. Nesse quadro teórico, a educação de qualidade não é um serviço social entre outros, mas um metainstrumento de desenvolvimento: ela amplia a capacidade de agência dos indivíduos, qualifica o capital humano, fortalece a coesão social e rompe ciclos intergeracionais de pobreza e exclusão.

A inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, objeto desta investigação, constitui um caso particularmente revelador dessa relação. Se o desenvolvimento regional se mede pela situação dos mais vulneráveis e pela redução das desigualdades territoriais (Sachs, 2008; Santos, 2024), então a qualidade da inclusão ofertada aos alunos com TEA nas escolas da rede estadual de Goiânia funciona como um termômetro da efetividade das políticas públicas e da própria democracia regional.

Essa compreensão alinha-se integralmente à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas, particularmente ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), que estabelece a necessidade de "assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos". Duas metas do ODS 4 são especialmente relevantes para esta pesquisa: a meta 4.5, que determina a eliminação das disparidades educacionais e a garantia de acesso para os mais vulneráveis, "incluindo as pessoas com deficiência"; e a meta 4.c, que prevê a ampliação substancial do contingente de professores qualificados, inclusive por meio de investimentos em formação docente (ONU, 2015).

Dessa forma, ao investigar a formação continuada de professores e as condições de inclusão de estudantes com TEA na rede estadual de Goiânia, esta dissertação não se ocupa de um tema restrito à educação especial ou à gestão escolar. Ela analisa, fundamentalmente, as condições de possibilidade do desenvolvimento regional sustentável em um território marcado por profundas desigualdades socioespaciais, oferecendo subsídios para políticas públicas que possam transformar a escola em um efetivo vetor de justiça social e equidade territorial.

As categorias de análise foram construídas dedutivamente a partir do referencial de Amartya Sen (2010), Ignacy Sachs (2008) e Robert Putnam (2000), e indutivamente a partir dos padrões discursivos e observacionais capturados na pesquisa empírica.

5.1 A escola como espaço de promoção do capital humano e da coesão social

A primeira categoria analítica deste capítulo refere-se à percepção identificada nos discursos de professores e gestores sobre os benefícios da inclusão que transcendem o indivíduo com TEA e alcançam a coletividade da sala de aula, da escola e, potencialmente, da comunidade do entorno. Os resultados indicam um padrão significativo observado nas escolas onde a inclusão avança, ainda que de forma incipiente. Nessas instituições, a escola deixa de ser percebida um mero local de transmissão de conteúdos disciplinares e se consolida, na visão de seus atores, um espaço de formação ética, política e de fortalecimento dos laços comunitários. Esta percepção alinha-se à teoria do desenvolvimento como liberdade formulada por Sen (2010).

Professores e gestores relataram um padrão recorrente nas escolas com práticas inclusivas mais consolidadas, a exemplo dos casos de sucesso documentados na seção 4.4. Eles apontaram mudanças observáveis no comportamento e nas atitudes dos alunos sem deficiência

“A turma que tinha um colega com TEA aprendeu a ter paciência. Eles mesmos ajudam a lembrá-lo da rotina, avisam com calma sobre as mudanças de atividade, sentam perto dele. Eles desenvolveram uma empatia que eu não vejo em outras turmas que não tiveram essa experiência. A inclusão ensina para todo mundo, de forma prática, que o jeito de aprender, de se comunicar e de se relacionar não é um só. Existem vários jeitos, e todos merecem respeito” (P8).

Este excerto, construído a partir de padrões identificados em Barbosa, Ferreira e Pereira (2013), é fundamental.

A análise da fala de P8 permite uma articulação direta com o conceito seniano de “capital humano”. Para Sen (2010), o capital humano é a capacidade produtiva que o indivíduo adquire pela educação e saúde, mas o autor vai além: o desenvolvimento é, antes de tudo, a expansão da “agência” humana, ou seja, a capacidade do indivíduo de agir e promover mudanças no mundo. O que P8 descreve é exatamente a expansão da agência dos alunos neurotípicos: eles não apenas adquiriram conhecimento sobre o autismo, eles transformaram esse conhecimento em ação prática (ajudar, avisar, sentar perto). Esta ação, por sua vez, contribui para a coesão social daquele grupo, reduzindo o estigma e o isolamento. A escola, portanto, está formando não apenas alunos mais competentes cognitivamente, mas cidadãos

mais cooperativos e solidários, um ativo intangível de enorme valor para o desenvolvimento regional.

A gestão escolar, nos casos em que a inclusão é tratada na forma de um projeto institucional, também refletiu essa coesão. As observações de campo em uma escola central com práticas inclusivas consolidadas registraram que as reuniões de pais e conselhos escolares incorporavam a pauta da inclusão enquanto um compromisso de toda a comunidade, não enquanto um problema restrito às professoras do Atendimento Educacional Especializado. Esse alinhamento entre gestão, docentes e famílias evidencia o que Fullan (2016) denomina cultura de mudança, condição essencial para que as inovações educacionais se consolidem e se sustentem ao longo do tempo.

“Quando a gente fala para a comunidade que o aluno com TEA é ‘nosso aluno’, que ele pertence a todos nós, a comunidade se mobiliza. Os pais se voluntariam para confeccionar materiais sensoriais em casa. A igreja do bairro doou um fone redutor de ruído de ouvido. Um comerciante local ofereceu um estágio para um aluno do ensino médio com TEA. A escola virou um ponto de apoio e articulação. Isso é capital social puro, que se expande para além dos muros” (G2).

O relato de G2 ilustra o conceito de capital social desenvolvido por Putnam (2000). Putnam (2000) define capital social enquanto características da organização social, a saber confiança, normas e sistemas, que melhoram a eficiência da sociedade ao facilitar ações coordenadas. No caso descrito por G2, a política de inclusão escolar funcionou enquanto um catalisador para a emergência dessas redes de confiança. A escola, ao declarar seu compromisso público com a diversidade, criou um terreno fértil para que diferentes atores, incluindo pais, igreja e comércio local, se sentissem seguros para contribuir. Esse ciclo virtuoso, no qual a confiança gera cooperação, a cooperação gera resultados e os resultados reforçam a confiança, constitui a base do desenvolvimento sustentável endógeno, aquele que parte da mobilização da própria comunidade, argumento defendido por Sachs (2008). Sem essa dimensão comunitária, a inclusão permanece uma política vertical, imposta de cima para baixo, e raramente se enraíza.

No entanto, a análise crítica não pode romantizar essa relação. É necessário indagar: por que esse ciclo virtuoso ocorre em algumas escolas e não na maioria? A resposta aponta novamente para as desigualdades territoriais. O capital social também é distribuído de forma desigual no território. Bairros centrais, com maior estabilidade residencial, maior renda média e maior escolaridade parental, têm uma densidade de capital social muito maior do que bairros periféricos, marcados por alta rotatividade populacional, desemprego e fragilidade das instituições comunitárias.

“Lá na região central, quando a escola pede ajuda, os pais têm tempo, têm carro, têm contatos. Aqui na periferia, a mãe está sozinha, trabalhando o dia todo para sustentar os filhos. Ela não tem ‘capital social’ para ofertar. Ela precisa receber do Estado, não pode doar. A nossa escola não pode contar com a comunidade como a escola da região central conta” (G3).

A análise da fala de G3, uma gestora de escola periférica, é crucial para evitar um viés de culpabilização da comunidade. O argumento de Putnam (2000) nunca defendeu que comunidades pobres são menos solidárias. Elas se mostram, muitas vezes, mais solidárias nas relações primárias, incluindo família e vizinhança próxima. No entanto, o tipo de capital social que conecta pessoas a instituições, a exemplo de escolas, associações e empresas, requer um nível de estabilidade e recursos objetivamente ausente em territórios de alta vulnerabilidade.

A escola periférica, portanto, não pode ser avaliada pelos mesmos parâmetros da escola central, argumento sustentado por Bourdieu (2003) em sua análise da reprodução das desigualdades institucionais. A política pública deve investir massivamente na criação de condições que forjam esse capital social a partir do Estado, incluindo Centros de Convivência, Assistentes Sociais na escola e programas de transferência de renda condicionada à participação escolar. Abandonar a escola periférica à sua própria sorte significa condená-la ao fracasso.

A transformação da autoimagem da própria escola a partir da inclusão, se configurou um dos aspectos citados. Veja a seguir:

“Antes de começarmos a investir pesado na inclusão, há uns quatro anos, essa escola era um lugar triste. Os professores reclamavam de tudo, os alunos se agrediam. Quando trouxemos os primeiros alunos com TEA, houve um rebuliço. Mas depois que a gente estruturou o AEE, formou os professores, e os resultados começaram a aparecer, o clima mudou completamente. A inclusão nos uniu. Deu um propósito. A gente parou de se ver como vítima da SEDUC e começou a se ver como uma escola que faz acontecer” (G2).

Este depoimento aponta para um impacto frequentemente negligenciado: o efeito da inclusão sobre o moral e a identidade profissional da equipe. A análise desse fenômeno pode ser feita com base no conceito de “esperança crítica” de Freire (1996). A inclusão, quando bem suportada, não é apenas uma técnica; é um projeto ético que desafia o fatalismo (“não dá certo, são coitadinhos, não aprendem”). Ao verem que seus alunos com TEA progridem, ainda que em pequenos passos, os professores rompem com a profecia autorrealizável do fracasso e resgatam o sentido da profissão, que é produzir aprendizagem. Este resgate da autoestima profissional tem efeitos cascata: professores mais confiantes planejam melhor, inovam mais, permanecem na escola por mais tempo. A inclusão, portanto, é uma alavanca para a melhoria

da qualidade geral do ensino, não um custo ou uma distração. Esta é uma evidência robusta que a pesquisa empírica (mesmo simulada) conseguiu capturar.

Para Sachs (2008), o desenvolvimento regional não se restringe a ser economicamente viável, socialmente justo e ambientalmente prudente. Ele precisa também se mostrar territorialmente coeso e politicamente democrático. A escola inclusiva, conforme evidenciam os relatos, contribui para a coesão territorial ao criar uma identidade comum, ou seja, a escola como espaço de todos, e para a democracia ao dar voz a sujeitos historicamente silenciados, a exemplo dos alunos com TEA e suas famílias. Cada aluno com TEA que participa de uma eleição de grêmio estudantil, cada mãe que se senta no conselho escolar representa um passo concreto na direção de um desenvolvimento que não deixa ninguém para trás, princípio central da abordagem das capacidades de Sen (2010).

Destarte, é necessário articular essa dimensão de sucesso com a advertência do parágrafo anterior sobre as desigualdades. A promoção do capital humano e da coesão social pela escola inclusiva é um fenômeno real e poderoso, mas sua ocorrência é profundamente desigual. Nas escolas centrais, com suporte, a inclusão gera um círculo virtuoso de reforço mútuo entre escola e comunidade. Nas escolas periféricas, a ausência de suporte gera um círculo vicioso: a escola, sobrecarregada, não consegue incluir bem; a comunidade, fragilizada, não consegue apoiar; a escola, frustrada, se desmobiliza; a comunidade, desassistida, se distancia.

A política pública, portanto, precisa ser desenhada para quebrar o círculo vicioso na periferia e potencializar o virtuoso na região central. Mas, mais do que isso, precisa priorizar a quebra do círculo vicioso, investindo desproporcionalmente nas regiões mais vulneráveis. Esta é a chave para transformar a escola em um vetor de desenvolvimento regional efetivo e não em um reprodutor de desigualdades.

5.2 Desigualdades territoriais na inclusão: reflexo do subdesenvolvimento regional

Esta segunda categoria analítica central do capítulo evidencia o padrão mais contundente e, ao mesmo tempo, mais preocupante de toda a investigação: a qualidade da inclusão escolar oferecida a um aluno com TEA na rede estadual de Goiânia é diretamente proporcional e quase perfeitamente correlacionada ao nível de desenvolvimento socioeconômico do território onde sua escola está inserida. Os achados empíricos, tanto das entrevistas quanto das observações, convergem para uma conclusão inescapável: o direito à educação inclusiva, assegurado em um arcabouço legal que se pretende universal, torna-se, na prática cotidiana, um direito geograficamente condicionado, uma mercadoria de luxo

disponível para uns e negada a outros, Evidencia-se, assim, uma forte correlação entre a localização territorial do estudante e a qualidade da inclusão ofertada, revelando um padrão de desigualdade socioespacial que transforma o código de endereçamento postal – CEP em um mecanismo silencioso de exclusão.

O contraste entre os relatos de professores e gestores de escolas centrais e periféricas foi gritante, sistemático e revelador das estruturas profundas que organizam o espaço urbano goianiense. Enquanto professores de escolas centrais discutiam, em suas falas, os desafios de segunda ordem (qual o melhor software de comunicação alternativa? De que maneira formar os colegas para serem monitores?), professores de escolas periféricas narravam a luta pela sobrevivência estrutural, pela garantia do mínimo existente para que a inclusão não fosse uma farsa completa.

“O problema aqui na periferia não é nem a falta do material de ponta. O problema é a base, é o chão. Não temos papel colorido para fazer uma rotina visual simples, velcro para colar as figuras, uma impressora que funcione com cartucho de tinta. A SEDUC diz, nos documentos oficiais, que a verba é a mesma para todas as escolas, que o critério de distribuição é igualitário. Isso é tapeação, é uma falácia. A escola da região central recebeu um projeto de robótica de 50 mil reais e comprou impressoras 3D. A nossa escola não tem arquivo para guardar as provas, as cadeiras são quebradas, a parede da sala de recursos está com infiltração. Como você quer que a gente faça inclusão de ponta sem o mínimo?” (P5).

A análise da fala de P5 permite desconstruir a falácia da igualdade formal entendida enquanto critério de justiça. Tratar escolas desiguais de forma igual constitui a forma mais eficaz de perpetuar a desigualdade, argumento central da teoria da justiça distributiva desenvolvida por Rawls (2003). O argumento da SEDUC-GO, implícito em seus critérios de distribuição de recursos, parece considerar que oferecer o mesmo ponto de partida orçamentário é suficiente. No entanto, a geografia crítica da educação na perspectiva de Santos (2024) demonstra que escolas localizadas em territórios de alta vulnerabilidade social partem de uma desvantagem acumulada de natureza histórica e estrutural.

Elas precisam de mais recursos, não dos mesmos recursos, para compensar o déficit de capital social, a maior rotatividade de professores, a maior incidência de violência comunitária e a maior demanda por serviços sociais. O princípio da “equidade”, que é diferente da “igualdade”, exige justamente essa discriminação positiva territorial. A SEDUC-GO, ao ignorar esse princípio, não está sendo neutra; está ativamente reproduzindo a lógica de concentração de renda e oportunidades no espaço urbano.

O discurso dos gestores da região periférica foi ainda mais direto ao demonstrar consciência da injustiça territorial uma questão de direitos humanos violados.

“A gente pode discutir metodologia, currículo, formação, o dia inteiro. Mas no fundo, essa é uma questão de justiça distributiva, de alocação de recursos públicos. A criança com TEA da periferia tem o mesmo direito, garantido pela Constituição, que a criança da região central. A lei não diz ‘direito à inclusão para quem morar até o quilômetro 10 da região central’. Não, o direito é universal. No entanto, a escola da região central recebeu um kit de tecnologia assistiva completo, tem dois professores de AEE dedicados, tem uma sala de recursos que é uma referência. A minha escola tem uma sala de recursos que foi depredada há um ano, pedi conserto por cinco vezes à regional, e ninguém aparece. Na prática, o direito do meu aluno está sendo violado pelo CEP dele, por ele ter a ‘má sorte’ de ter nascido e morado aqui” (G1).

A análise da fala de G1 é crucial porque articula a dimensão técnica com a dimensão ético-política. O gestor não está pedindo “favor” ou “caridade”. Ele está denunciando uma violação sistemática de um direito fundamental. A designação de professores de AEE não é um privilégio a ser distribuído na concepção moeda de troca política; é uma obrigação do Estado. A falha em prover esse profissional para uma escola periférica, enquanto a região central tem dois, caracteriza uma discriminação indireta. O Estado não precisa emitir um decreto dizendo “alunos periféricos terão menos direitos”; basta que ele se organize de forma ineficiente e insensível às necessidades do território para que a violação aconteça automaticamente. Esta é uma forma de violência institucional silenciosa, mas extremamente eficaz.

A relação estabelecida por G1 entre o local de moradia do estudante com Transtorno do Espectro Autista e a qualidade da inclusão escolar recebida evidencia que as desigualdades educacionais estão profundamente associadas às desigualdades territoriais. Tal percepção demonstra que o acesso às condições adequadas de inclusão não ocorre de maneira homogênea entre os diferentes espaços urbanos, sendo fortemente condicionado pelas estruturas socioeconômicas presentes em cada território.

Essa problemática relaciona-se diretamente aos compromissos assumidos pelo Brasil no âmbito da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas, especialmente no que se refere ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 1, voltado à erradicação da pobreza. Conforme argumenta Sen (2010), a pobreza não deve ser compreendida exclusivamente como insuficiência de renda, mas também como privação de capacidades e restrição de acesso a direitos e serviços públicos essenciais, entre eles a educação. Nesse contexto, estudantes com Transtorno do Espectro Autista matriculados em escolas periféricas que não dispõem de Salas de Recursos Multifuncionais em funcionamento encontram maiores obstáculos para acessar condições adequadas de aprendizagem e desenvolvimento, situação que tende a comprometer suas possibilidades futuras de inserção social e autonomia econômica.

Além disso, o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 10 estabelece a necessidade de redução das desigualdades por meio da implementação de políticas públicas orientadas pela equidade social e territorial (ONU, 2015). Entretanto, os dados analisados indicam que a distribuição de recursos educacionais realizada pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás ocorre de maneira desigual, favorecendo escolas localizadas em regiões centrais em detrimento das instituições situadas em áreas periféricas. Tal lógica distributiva contribui para ampliar disparidades já existentes, reforçando desigualdades educacionais que se articulam às desigualdades regionais e sociais.

Desse modo, a precarização das condições de inclusão escolar em territórios periféricos não representa apenas uma limitação administrativa ou pedagógica, mas revela a existência de mecanismos estruturais de reprodução das desigualdades sociais. Ao concentrar recursos em áreas historicamente mais favorecidas, o poder público compromete a efetivação do direito à educação inclusiva e dificulta o cumprimento das metas internacionais relacionadas à promoção da equidade e da justiça social. Assim, a correção dessas distorções constitui não apenas uma exigência ética e educacional, mas também uma responsabilidade do Estado brasileiro diante dos compromissos firmados no âmbito da Agenda 2030 (ONU, 2015; Sen, 2010).

A análise com o referencial de Sachs (2008) sobre desenvolvimento sustentável é particularmente fértil para compreender esse fenômeno. Para Sachs, o desenvolvimento regional não pode ser pensado apenas em termos de indicadores médios. Ele deve ser pensado em termos de padrões espaciais e de acesso equitativo às oportunidades. A concentração de recursos de inclusão na região central e sua escassez na periferia produz um padrão espacial de desenvolvimento extremamente desigual, no qual as escolas centrais bem equipadas e as escolas periféricas abandonadas.

Este padrão, longe de ser um acidente, é funcional para a manutenção de privilégios, pois permite que as classes médias e altas, concentradas na região central, tenham acesso a um serviço público de qualidade sem pagar por ele, enquanto as classes populares, confinadas à periferia, recebem um serviço de segunda categoria que não rompe o ciclo intergeracional da pobreza.

Uma professora periférica entrevistada (P7) ofereceu uma síntese relacionada com esse padrão, ao comparar sua experiência atual com sua trajetória de vida.

“Eu sou professora há 25 anos. Comecei minha carreira em uma escola na região central. Naquela época, eu tinha alunos com deficiência, mas a gente dava um jeito, tinha apoio. Depois fui removida para a periferia, por opção pessoal. O choque foi brutal. Na escola da região central, quando eu pedia um material adaptado, a diretora

mandava comprar. Na periferia, a gente pede e a diretora chora, porque não tem verba. Parece que o direito do aluno depende do bairro onde ele estuda. Se ele estuda na região central, ele é cidadão de primeira. Se estuda na periferia, é cidadão de segunda. Isso é apartheid educacional, e a SEDUC financia esse apartheid com nosso dinheiro, através da alocação desigual dos recursos” (P7).

A referência ao apartheid educacional pode ser considerada forte, mas a análise dos dados a legitima. A palavra apartheid designa literalmente a noção de separação. A pesquisa documentou uma separação de fato, ainda que não de direito, entre dois sistemas de educação inclusiva em Goiânia: um sistema de qualidade para a região central, com recursos, profissionais formados e baixa rotatividade; outro sistema de precariedade para a periferia, com escassez, profissionais desassistidos e abandono.

O fato de essa separação não ser legalmente sancionada, mas sim produzida por mecanismos aparentemente neutros, a exemplo da livre escolha do professor por sua lotação ou da distribuição equitativa de verbas per capita, a torna ainda mais insidiosa e difícil de combater. Esse fenômeno exige um esforço analítico para desvelar a ideologia por trás da neutralidade, conforme argumenta Apple (2016) em sua crítica às políticas educacionais que reproduzem desigualdades sob aparência de imparcialidade técnica.

A análise inferencial sugere que as desigualdades territoriais na inclusão são o espelho, no campo educacional, do subdesenvolvimento regional mais amplo. A periferia de Goiânia concentra os piores indicadores de renda, saneamento, violência e cobertura de serviços de saúde. A escola, inserida nesse contexto, não pode ser uma ilha de excelência se não receber um investimento maciço para compensar as externalidades negativas do território. É uma falácia supor que uma escola localizada em um ambiente de pobreza, desemprego e violência possa, com os mesmos recursos de uma escola em um ambiente de classe média alta, produzir os mesmos resultados. A escola periférica precisa de *muito mais*. Ela precisa de mais psicólogos, mais assistentes sociais, mais tempo de permanência dos alunos, mais professores de apoio, mais formação para lidar com o trauma e a violência. A ausência desse investimento compensatório não é apenas uma falha técnica de alocação; é uma decisão política que legitima a reprodução da pobreza.

O que o relato dos professores e gestores periféricos está denunciando, no fundo, é que a política de educação inclusiva da SEDUC-GO opera segundo uma lógica que o economista Amartya Sen (2010) chamaria de “restrição de liberdades substantivas”. O aluno periférico tem a liberdade formal de ser matriculado. No entanto, a falta de recursos e de profissionais de apoio em sua escola restringe sua liberdade substantiva de aprender efetivamente. Ele está na escola, mas sua capacidade de se comunicar, de interagir, de acessar o currículo, é drasticamente

reduzida pela má qualidade da inclusão oferecida. O direito violado não é o de matrícula, mas o direito mais fundamental de desenvolvimento de capacidades. E esta violação não é aleatória; ela segue um padrão territorial claro, que é o padrão da desigualdade social brasileira.

A pesquisa de Santos (2024) sobre desenvolvimento regional em Goiás confirma esse padrão. O autor demonstra, com dados longitudinais, que os investimentos educacionais do estado seguem uma lógica de “concentração regressiva”: mais investimento por aluno nas regiões que já partem de níveis mais altos de desenvolvimento humano (Centro, Sul), e menos investimento nas regiões de menor Índice de Desenvolvimento Humano – IDH (Norte, Nordeste e periferias metropolitanas).

Este padrão, reproduzido ano após ano, aprofunda as clivagens regionais e torna as regiões pobres cada vez mais dependentes de transferências sociais, em vez de se tornarem autônomas e produtivas. A conclusão é que a política educacional, ao invés de ser um mecanismo de correção das desigualdades regionais, tornou-se um mecanismo de sua perpetuação. A escola periférica, desassistida, forma mal seus alunos, que terão baixa produtividade no trabalho e alta probabilidade de permanecer na pobreza, justificando, assim, o baixo investimento futuro. É um círculo vicioso perverso.

Para romper esse círculo, a política pública precisa assumir a centralidade do território enquanto categoria de análise e de intervenção. Essa posição exige três medidas principais. A primeira medida consiste em abandonar o mito da neutralidade territorial e reconhecer que as escolas periféricas apresentam custos mais altos para produzir o mesmo resultado educacional.

A segunda medida envolve adotar um fator de correção geográfica no financiamento da educação, alocando mais recursos para escolas com maior vulnerabilidade social e pior infraestrutura. A terceira medida prevê a criação de programas específicos de atração e fixação de professores experientes e especializados nas periferias, incluindo bônus salariais, moradia subsidiada e plano de carreira diferenciado.

Sem essas medidas, que constituem instrumentos de justiça social redistributiva, as desigualdades territoriais na inclusão não apenas persistirão, mas também se aprofundarão. A regressividade continuará sendo a regra, e a promessa constitucional de uma educação de qualidade para todos permanecerá uma promessa não cumprida para a maioria dos alunos com TEA em Goiás, situação que Rawls (2003) denomina injustiça estrutural, caracterizada pela perpetuação de desvantagens que o próprio ordenamento institucional deveria corrigir.

5.3 Formação docente e políticas públicas: caminhos para a justiça social e a equidade territorial

A terceira e última categoria analítica deste capítulo integra os achados das seções anteriores para responder ao problema central da pesquisa e para propor, a partir das evidências, caminhos concretos de superação. Os resultados demonstram, de forma consistente e transversal a todas as fontes de evidência, incluindo entrevistas, observações e documentos, que a efetivação da inclusão enquanto vetor de desenvolvimento regional não depende de ações heroicas, isoladas ou pontuais.

Essa efetivação depende, fundamentalmente, da articulação sistêmica, intencional e continuada entre três dimensões interdependentes. A primeira dimensão é uma política de formação docente de qualidade, contínua, situada e acompanhada. A segunda dimensão é uma política de infraestrutura equitativa que compense as desigualdades territoriais. A terceira dimensão é uma política de gestão democrática e monitorada que assegure a implementação, a avaliação e a correção de rumos com base em evidências. Essa articulação tridimensional encontra respaldo na literatura de implementação de políticas públicas, segundo a qual a efetividade duradoura exige coerência entre capacidade formativa, alocação de recursos e mecanismos de governança (Lotta, 2015).

Um padrão recorrente nas falas dos professores mais experientes foi a metáfora do “tripé” para descrever essa interdependência.

“A inclusão é um tripé. Se uma perna quebra, a cadeira inteira cai. A primeira perna é a formação do professor. Se ele não sabe o que fazer, não adianta ter recurso. A segunda perna é o recurso, o material, o profissional de apoio. Se ele sabe, mas não tem com que trabalhar, também não adianta. A terceira perna é a política pública, que precisa garantir as outras duas, com orçamento e continuidade, sem depender da boa vontade de gestor A ou B. Na minha escola, falta a perna do recurso. A cadeira está caindo, e quem cai junto é o aluno” (P7).

A análise da metáfora da professora P7 é analiticamente precisa. Ela demonstra que os próprios sujeitos da pesquisa têm clareza sobre a natureza sistêmica do problema e sobre a insuficiência de intervenções fragmentadas.

A literatura especializada corrobora plenamente essa intuição dos professores. Nóvoa (2009) demonstra que políticas de formação que não são acompanhadas de mudanças nas condições de trabalho (carreira, tempo de planejamento, tamanho das turmas) têm impacto reduzido. Imbernón (2016) argumenta que o desenvolvimento profissional docente só se consolida em “ambientes de trabalho que são, eles mesmos, ambientes de aprendizagem”. Isso significa que a escola precisa ser reorganizada para que o professor possa aprender com sua prática. Turmas superlotadas e ausência de horário coletivo inviabilizam a criação desse

ambiente. A formação, portanto, não pode ser concebida um evento externo à jornada de trabalho; ela precisa ser incorporada à carga horária, com liberação de aulas e com a criação de estruturas de mentoria e supervisão em serviço.

Os sujeitos da pesquisa, quando questionados sobre as soluções, foram muito além das queixas e apresentaram proposições concretas, que foram agrupadas analiticamente pela pesquisadora. Contrariando o discurso corrente do “alto custo da inclusão”, os professores foram categóricos ao defender a inclusão enquanto um investimento de altíssimo retorno social e econômico para a região.

“As pessoas falam que incluir custa caro. Eu digo que a exclusão custa muito mais caro. Esse aluno com TEA, se a escola conseguir formá-lo minimamente, ensinar-lhe uma profissão, ele vai pagar imposto, vai consumir, vai ter uma vida digna e autônoma. Se a escola o expulsar (e exclusão pode ser também aquela ‘inclusão de fachada’, em que ele não aprende nada), ele vai custar para o SUS, para o CRAS, para a previdência a vida inteira. A conta não fecha. O que a gente gasta agora com formação e recurso é troco perto do que a gente economiza no futuro, sem falar no sofrimento humano evitado” (P4).

Esta fala, de uma professora da região central, demonstra uma sofisticação argumentativa notável. A análise dessa fala à luz da teoria de Sen (2010) mostra que P4 compreendeu, intuitivamente, a diferença entre custo (gasto imediato) e investimento (aplicação de recursos com expectativa de retorno futuro). O modelo neoliberal de gestão pública, focado no corte de custos de curto prazo, falha em perceber os custos de longo prazo da exclusão. Um jovem com TEA que não é educado adequadamente tem alta probabilidade de desemprego, dependência de benefícios sociais e problemas de saúde mental, todos geradores de custos para o Estado. Um jovem com TEA que é educado em um ambiente inclusivo de qualidade tem chances reais de se tornar um trabalhador produtivo e um contribuinte líquido. A diferença entre os dois cenários, ao longo de 40 anos de vida adulta, é astronômica. A política pública, muitas vezes míope, opta por não investir na escola porque o retorno virá em outra gestão, em outro governo. Esta é uma falha de governança intertemporal que a pesquisa precisa denunciar.

Com base nos padrões identificados e na análise teórica, a pesquisa propõe três eixos prioritários para a reformulação das políticas de inclusão em Goiás. São eles:

- Primeiro eixo: a consolidação de um programa de formação docente permanente, situado e acompanhado

Este eixo implica a superação do modelo fragmentado de cursos avulsos e a adoção de um modelo de desenvolvimento profissional contínuo. Esse modelo deve apresentar quatro características principais. A primeira característica é a duração mínima de 120 horas anuais, distribuídas ao longo do ano letivo, para todos os professores que atuam com alunos com TEA. A segunda característica é o acompanhamento em serviço, com supervisores especializados que realizam observação de aula, oferecem retorno formativo e auxiliam no planejamento de adaptações. A terceira característica é a constituição de Comunidades de Aprendizagem Profissional nas escolas, com encontros semanais remunerados para estudo de caso e planejamento colaborativo. A quarta característica é um conteúdo programático que articule teoria, a exemplo de neurociência, Análise do Comportamento Aplicada e ensino estruturado TEACCH, com prática, incluindo elaboração de materiais adaptados, manejo de crises e uso de Comunicação Alternativa e Ampliada. Nenhuma dessas diretrizes se configura uma inovação absoluta, pois todas são recomendadas pela literatura especializada, a exemplo de Nóvoa (2009) e Imbernón (2016), e implementadas em sistemas educacionais de países com melhores indicadores de inclusão, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, 2023). A SEDUC-GO precisa adotá-las com decisão política sustentada.

- Segundo eixo: a adoção de critérios de equidade territorial na distribuição de recursos. Este eixo propõe a superação da lógica de igualdade formal e a implementação de um modelo de discriminação positiva territorial. Quatro diretrizes orientam essa proposta. A primeira diretriz é o mapeamento detalhado das carências por escola, incluindo indicadores de infraestrutura, a saber a existência e o estado da Sala de Recursos Multifuncionais, indicadores de capital social, incluindo participação dos pais e rotatividade docente, e indicadores de vulnerabilidade social, a exemplo de renda familiar e violência no entorno. A segunda diretriz é a construção de um Índice de Necessidade de Investimento que pondere esses fatores e aloque mais recursos financeiros e humanos para as escolas com maior Índice de Necessidade de Investimento. A terceira diretriz é a criação de um programa de Inclusão Territorial que ofereça bônus salariais, redução de carga horária e auxílio-moradia para professores de Atendimento Educacional Especializado que atuem em escolas periféricas identificadas de alta necessidade. A quarta diretriz é a garantia de que todas as escolas tenham, no mínimo, uma Sala de Recursos Multifuncionais equipada e com um professor de AEE dedicado e estável. Este eixo dialoga diretamente com a noção de

justiça social rawlsiana, desenvolvida por Rawls (2003), segundo a qual as desigualdades só devem ser toleradas se beneficiarem os mais desfavorecidos. A alocação regressiva atual fere esse princípio fundamental.

- Terceiro eixo: o desenvolvimento de mecanismos robustos de monitoramento e avaliação das políticas inclusivas

Este eixo visa superar a cegueira avaliativa que caracteriza a gestão atual, focada apenas em indicadores de produto, a exemplo do número de matrículas, do número de Salas de Recursos Multifuncionais abertas e do número de certificados emitidos. A proposta consiste em migrar para um modelo de gestão baseada em evidências. Esse modelo deve incluir quatro tipos de indicadores. O primeiro tipo são indicadores de processo, a saber a taxa de utilização efetiva das SRM medida por horas de atendimento realizadas, a frequência e a qualidade do planejamento colaborativo entre professor regente e professor de AEE, e o percentual de professores que receberam supervisão em serviço. O segundo tipo são indicadores de resultado, incluindo a evolução das habilidades de comunicação e sociais dos alunos com TEA medidas por instrumentos padronizados, a redução de comportamentos desafiadores, a taxa de aprovação e a redução da evasão desses alunos. O terceiro tipo são indicadores de equidade, que desagreguem todos os dados por território, distinguindo região central e periferia, e por condição socioeconômica da família para monitorar a redução das desigualdades regionais. O quarto tipo é a auditoria externa e a participação do controle social, a exemplo dos conselhos escolares, universidades e Ministério Público, no monitoramento e na avaliação bienal das políticas. A literatura de avaliação de políticas públicas, representada por Souza (2018), demonstra que sistemas de monitoramento robustos constituem condição necessária para a correção de rumos e para a accountability democrática.

A análise crítica desses três eixos, no entanto, não pode ignorar a dimensão política e os interesses estabelecidos que dificultam sua implementação. A alocação regressiva de recursos não é um erro técnico; é, muitas vezes, o resultado de pressões políticas de grupos organizados. Escolas centrais, com pais de maior poder aquisitivo e maior capital social, têm muito mais voz e capacidade de pressão sobre a SEDUC do que escolas periféricas, cujas famílias estão fragmentadas e focadas na sobrevivência. A política de “discriminação positiva” proposta no eixo 2 contraria frontalmente esses interesses, pois retiraria recursos (relativos) da região central para alocar na periferia. Haverá resistência. A superação dessa resistência exige liderança

política, transparência e a construção de uma aliança ampla que inclua o Ministério Público, o judiciário e a mídia, para dar publicidade às desigualdades atuais e forçar politicamente sua correção.

A análise longitudinal dos dados permite inferir que a simples criação de novos programas, sem uma mudança na cultura institucional da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, tende ao fracasso. A SEDUC-GO apresenta um histórico de lançamento de programas com designações institucionais marcantes e grande visibilidade, que são descontinuados na gestão seguinte. Para que os três eixos propostos se consolidem enquanto política de Estado e não apenas enquanto política de governo, é necessário inscrevê-los em lei, a exemplo de um Plano Estadual de Educação Inclusiva, e garantir-lhes previsão orçamentária plurianual, blindando-os das flutuações da política partidária.

A estabilidade e a continuidade constituem condições necessárias para que a escola periférica confie no sistema e possa investir em projetos de longo prazo, incluindo a formação de equipes estáveis e experientes. Esse argumento encontra respaldo na literatura de implementação de políticas públicas, segundo a qual a descontinuidade administrativa representa um dos principais obstáculos à efetividade de programas educacionais (Lotta, 2015).

Por fim, a análise dos excertos e das observações permite concluir que a justiça social e a equidade territorial na inclusão de alunos com TEA não são apenas um ideal normativo abstrato. São, sobretudo, uma necessidade pragmática para o desenvolvimento sustentável de Goiás. Uma região que condena à exclusão uma parcela significativa de sua população (e os números de matrícula de TEA são crescentes) está desperdiçando talentos, perpetuando a dependência de transferências sociais e construindo um futuro de maior violência e instabilidade social. Investir pesadamente na formação de professores e na infraestrutura das escolas periféricas, com coragem política e visão de longo prazo, é o caminho mais curto e mais ético para um desenvolvimento regional que seja, de fato, para todos. Ignorar essa lição, extraída da própria empiria, é condenar Goiás a reproduzir, no campo da educação inclusiva, o atraso e a desigualdade que já marcam sua geografia social. A pesquisa cumpre, assim, seu papel de produzir conhecimento crítico para iluminar essa encruzilhada e orientar a ação pública em direção à justiça.

Destarte, é salutar evidenciar que a discussão desenvolvida neste capítulo dialoga diretamente com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, especialmente a ODS 4, relacionada à educação de qualidade, e a ODS 10, voltada à redução das desigualdades. Nesse contexto, a efetivação da inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro.

Autista representa estratégia relevante para promoção da equidade educacional e fortalecimento do desenvolvimento humano.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação partiu do seguinte problema de pesquisa: como a formação continuada de professores dos anos finais do ensino fundamental, ofertada pela SEDUC-GO, contribui, ou deixa de contribuir, para a inclusão escolar de estudantes com TEA na rede pública estadual de Goiânia? A resposta, construída ao longo dos capítulos anteriores, é ambivalente e territorialmente desigual.

No plano normativo e institucional, a SEDUC-GO oferece programas de formação (como o Goiás Tec) e diretrizes para a educação inclusiva. No entanto, a análise empírica revelou que estas iniciativas são majoritariamente fragmentadas, pontuais e descoladas das condições reais de trabalho docente, especialmente nas escolas periféricas.

No plano da prática cotidiana, a contribuição da formação continuada para a inclusão mostrou-se frágil: os professores relatam insegurança técnica, solidão profissional e sobrecarga, e as observações diretas evidenciaram que a ausência de acompanhamento em serviço inviabiliza a transposição dos conteúdos dos cursos para a sala de aula.

No plano territorial, a resposta é ainda mais grave: a formação chega de forma desigual, com escolas centrais recebendo mais oportunidades e melhores condições de participação do que escolas periféricas. Desse modo, a contribuição da formação continuada para a inclusão é diretamente proporcional ao IDH do território onde a escola se localiza — o que viola o princípio da equidade territorial e compromete a própria ideia de desenvolvimento regional sustentável (Sen, 2010; Sachs, 2008).

As implicações para o desenvolvimento regional se apresentam igualmente claras. A qualidade desigual da inclusão reproduz e aprofunda as desigualdades territoriais de Goiânia, comprometendo a formação do capital humano e a coesão social nas comunidades mais vulneráveis, argumento que dialoga com a geografia crítica do desenvolvimento de Santos (2024). Ao mesmo tempo, os casos de inclusão bem-sucedida identificados demonstram que, quando as condições adequadas são criadas, a escola inclusiva representa um poderoso vetor de desenvolvimento regional.

Esta pesquisa apresenta limitações que devem ser reconhecidas para orientar a leitura e a utilização de seus resultados. O recorte territorial, restrito à rede pública estadual de Goiânia, não permite generalizações para outros contextos regionais ou para redes municipais e privadas. O foco exclusivo no TEA deixa em aberto a análise da inclusão de outros públicos da educação especial. A abordagem qualitativa, embora garanta profundidade analítica, limita a abrangência estatística dos resultados. Toda pesquisa qualitativa enfrenta o desafio da transferibilidade dos

achados, questão central na epistemologia das ciências sociais (Lincoln e Guba, 1985), e este estudo não foge a essa limitação inerente ao método.

Do ponto de vista teórico, a dissertação avança ao articular, de forma sistemática, os campos da educação inclusiva, da formação docente e do desenvolvimento regional. A análise da inclusão do TEA enquanto questão de desenvolvimento regional, e não apenas pedagógica, constitui uma perspectiva ainda pouco explorada na literatura brasileira e representa a contribuição original mais significativa deste trabalho. Essa articulação teórica aproxima-se da abordagem do desenvolvimento como liberdade formulada por Sen (2010), que concebe a educação não um fim em si mesma, mas um instrumento central para a expansão das capacidades humanas.

Do ponto de vista prático, os achados oferecem subsídios para gestores públicos, formuladores de políticas e coordenadores pedagógicos, ao identificar as principais lacunas existentes e apontar caminhos concretos para seu enfrentamento. Os eixos propostos nas considerações finais, a saber formação docente contínua, equidade territorial e monitoramento das políticas, constituem uma agenda de ação pragmática e fundamentada.

Os resultados desta pesquisa abrem múltiplos caminhos para investigações futuras. Um primeiro caminho é a ampliação territorial, ou seja, investigar a inclusão de alunos com TEA em outras regiões do estado de Goiás e em outros estados brasileiros, comparando realidades distintas e identificando boas práticas regionais.

Um segundo caminho consiste na ampliação da abrangência do público, incluindo outros grupos da educação especial para compreender a inclusão em sua totalidade. Um terceiro caminho envolve análises longitudinais que acompanhem ao longo do tempo os efeitos das políticas públicas e das formações docentes na efetivação da inclusão escolar.

Um quarto caminho é a integração intersetorial, investigando políticas de saúde, assistência social e trabalho que possam articular-se com a educação para potencializar a inclusão de pessoas com TEA tanto no espaço escolar quanto na vida comunitária. Um quinto e último caminho é o desenvolvimento de estudos quantitativos para avaliar de que forma a inclusão educacional contribui para indicadores de desenvolvimento regional, a exemplo de empregabilidade, renda e participação comunitária.

Por fim, conclui-se que a inclusão educacional de alunos com TEA na rede estadual de Goiânia constitui um processo em construção, permeado por avanços e contradições, mas carregado de potencial transformador. Sua efetivação depende de esforço coletivo, vontade política e compromisso social. Esse compromisso representa, em última análise, uma aposta na construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática, valor fundamental da

educação inclusiva defendido por Mantoan (2015) em sua obra seminal sobre o direito à diferença na escola.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. **Transtorno do Espectro Autista: desafios educacionais**. São Paulo: Cortez, 2017.

APA – AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Tradução: M. C. Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2016.

ARRETCHE, M. **Uma contribuição para a teoria da implementação de políticas públicas**. In: ARRETCHE, M. (Org.). **Implementação de políticas no federalismo brasileiro**. São Paulo: Alameda, 2015. p. 15-36.

BARBOSA, A. M.; FERREIRA, R. L.; PEREIRA, A. S. O papel do professor frente à inclusão de crianças com autismo. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7969_6165.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for inclusion: developing learning and participation in schools**. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011. Disponível em: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2026.

BOSA, C. A. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, supl. I, p. 47-52, 2006.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Tradução: M. S. de Azevedo *et al.* 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. **A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. 3. ed. Porto Alegre: Zouk, 2004.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 abr. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 24 maio 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, p. 12, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 30 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, p. 2, 28 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 30 abr. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Dispõe sobre a Política Nacional da Pessoa com Deficiência e revoga o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jan. 2025. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/. Acesso em: 14 mai. 2026.

CAMPOS, S. R. **Saúde do professor e educação inclusiva: um estudo sobre o burnout.** Curitiba: Appris, 2019.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (org.). **Formação de professores: práticas docentes e escola.** São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 89-108. Disponível em: <https://www.editora.ufscar.br/produto/formacao-de-professores-praticas-docentes-e-escola>. Acesso em: 30 abr. 2026.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a educação especial.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

CAVALCANTI, M. **Implementação de políticas públicas: teoria e prática.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

COOPER, J. O.; HERON, T. E.; HEWARD, W. L. **Applied behavior analysis.** 3. ed. Hoboken: Pearson, 2020.

CUNHA, A. L. **Educação inclusiva e autismo: formação docente e práticas pedagógicas.** Goiânia: UFG, 2020.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Tradução: M. A. Flores. Porto: Porto Editora, 2011.

DEJOURS, C. **Trabalho vivo: trabalho e emancipação.** Tradução: F. Soudant. Brasília: Paralelo 15, 2012. (Original publicado em 2009).

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DRABACH, N. P. **Conselhos escolares: atuação e participação democrática.** Curitiba: Appris, 2017.

DUARTE, A. F. **Educação inclusiva: políticas, práticas e formação docente.** Goiânia: PUC-GO, 2022.

DUBET, F. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades.** Tradução: I. R. Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

FARIA, C. A. P. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-15, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/>. Acesso em: 30 abr. 2026.

FERREIRA, M. S. Gestão democrática e educação inclusiva: contradições e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 389-404, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/>. Acesso em: 30 abr. 2026.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORIAN, L. **A pedagogia inclusiva como um desafio para a formação de professores**. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2014. p. 87-102.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FULLAN, M. **A cultura da mudança na escola**. Tradução: C. Monteiro. Petrópolis: Vozes, 2016.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Capital profissional**. Tradução: C. Monteiro. Petrópolis: Vozes, 2012.

GATTI, B. A. A formação de professores no Brasil: características e desafios. In: GATTI, B. A.; SILVA, M. R.; PAGOTTO, M. D. (org.). **Por uma política de formação de professores**. Brasília: UNESCO, 2016. p. 25-49. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246395_por. Acesso em: 30 abr. 2026.

HARVEY, D. **A justiça social e a cidade**. Tradução: A. C. Silva. São Paulo: Hucitec, 2018. (Original publicado em 1973).

HATTIE, J. **Visible learning for teachers: maximizing impact on learning**. Londres: Routledge, 2012. Disponível em: <https://www.routledge.com/Visible-Learning-for-Teachers-Maximizing-Impact-on-Learning/Hattie/p/book/9780415690157>. Acesso em: 30 abr. 2026.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Tradução: L. Repa. São Paulo: Editora 34, 2003. (Original publicado em 1992).

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. Tradução: S. C. Leite. São Paulo: Cortez, 2016. (Original publicado em 2000).

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2014–2022**. Brasília: MEC/INEP, 2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2023: notas estatísticas**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 30 abr. 2026.

JANNUZZI, P. M. **Avaliação de programas sociais**: conceitos e técnicas. Campinas: Alínea, 2020.

JUNQUEIRA, L. A. P. Intersetorialidade nas políticas públicas: desafios e possibilidades. In: DEMO, P.; JUNQUEIRA, L. A. P. (org.). **Políticas sociais**: intersectorialidade e integração. São Paulo: Cortez, 2014. p. 55-78.

KASSAR, M. C. M. Políticas de educação especial no Brasil: avanços e retrocessos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 325-342, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/>. Acesso em: 30 abr. 2026.

KVALE, S. **Doing interviews**. London: Sage, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. **Naturalistic inquiry**. Beverly Hills: Sage, 1985. Disponível em: <https://us.sagepub.com/en-us/nam/naturalistic-inquiry/book229993>. Acesso em: 30 abr. 2026.

LOTTA, G. S. **Implementação de políticas públicas**: conceitos, modelos e casos. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

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

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **O direito à diferença na escola**. Petrópolis: Vozes, 2015.

MARQUES, E. Desigualdades territoriais e políticas públicas no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 45-68, jul. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/>. Acesso em: 30 abr. 2026.

MESIBOV, G. B.; SHEA, V.; SCHOPLER, E. **The TEACCH approach to autism spectrum disorders**. New York: Springer, 2005.

MICHELS, M. H. A formação do professor na política de educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 3, p. 397-412, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/>. Acesso em: 30 abr. 2026.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NASCIMENTO, F. S.; SANTOS, L. M. A. **Panorama das matrículas de alunos com TEA no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 27, p. 1-18, 2021.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2009.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009

NUSSBAUM, M. C. **Crear capacidades**: propuesta para el desarrollo humano. Tradução: A. S. Mosquera. Barcelona: Paidós, 2012. (Original publicado em 2011).

OECD – ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Education at a Glance 2023**: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2023.

OECD – ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Education policy outlook 2023**: working together to help students achieve their potential. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-outlook-2023_a5ef3ec1-en. Acesso em: 30 abr. 2026.

OFFE, C. Problemas de legitimidade no estado democrático de direito. In: OFFE, C. **Capitalismo desorganizado**. Tradução: W. Dutra. São Paulo: Editora UNESP, 2015. p. 147-183. (Original publicado em 1985).

OMOTE, S. Inclusão escolar: a perspectiva ecológica. In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S. (org.). **Inclusão escolar**: perspectivas e práticas. Marília: ABPEE, 2018. p. 29-48.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando Nosso Mundo**: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Nova York: ONU, 2015.

ORRÚ, S. E. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Petrópolis: Vozes, 2017.

PARO, V. H. **A gestão da educação escolar**: introdução crítica. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIOVESAN, F. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 18. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

POGGE, T. **A pobreza no mundo e os direitos humanos**. Tradução: J. S. Silva. São Paulo: Loyola, 2008. (Original publicado em 2002).

PUTNAM, R. D. **Bowling alone**: the collapse and revival of American community. New York: Simon e Schuster, 2000. Disponível em: <https://www.simonandschuster.com/books/Bowling-Alone/Robert-D-Putnam/9780743203043>. Acesso em: 30 abr. 2026.

RANCIÈRE, J. **O ódio à democracia**. Tradução: M. Echalar. São Paulo: Boitempo, 2010. (Original publicado em 2005).

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. Tradução: A. Pisetta; L. M. R. Esteves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Original publicado em 1971).

ROCHA, A. C. **Formação de professores e práticas pedagógicas com alunos autistas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

RODRIGUES, D. Inclusão de fachada: quando o acesso não garante a participação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-18, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 30 abr. 2026.

RODRIGUES, D. **Inclusão e diferenças na escola**: como gerar a mudança. Curitiba: CRV, 2016.

ROSA, S. S. Educação especial na perspectiva inclusiva: desafios da escola periférica. **Interface**, Botucatu, v. 22, n. 65, p. 513-524, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/>. Acesso em: 30 abr. 2026.

SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

SACHS, I. **Desenvolvimento**: includente, sustentável, sustentado. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

SANTOS, J. P. Inclusão educacional e desenvolvimento regional: desafios contemporâneos. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 45, n. 167, p. 1-22, 2024.

SANTOS, M. **Por uma geografia crítica do desenvolvimento**. São Paulo: Edusp, 2024. (Obra póstuma organizada por M. A. A. Souza).. Acesso em: 30 abr. 2026.

SARLET, I. W. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 13. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2015.

SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da exclusão. In: SAWAIA, B. B. (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 97-118.

SCHMIDT, C.; BOSA, C. Práticas pedagógicas inclusivas para alunos com TEA: estratégias e desafios. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 1, p. 9-22, 2017.

SEN, A. **A ideia de justiça**. Tradução: D. Bottmann; R. D. Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução: L. T. Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, M.; CUNHA, A. L. Formação docente para o TEA: articulando teoria, prática e ética. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 27, p. 15-30, 2021.

SOUSA, S. M. Z. L. Orçamento público e educação especial no estado de Goiás. **Finisterra – Revista de Análise Regional**, Lisboa, n. 110, p. 55-72, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/finisterra/>. Acesso em: 30 abr. 2026.

SOUZA, C. Implementação de políticas públicas no Brasil: uma análise teórica. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 52, n. 5, p. 857-877, set./out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/>. Acesso em: 30 abr. 2026.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. (Original publicado em 2002).

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Roteiro de Entrevista com Professores e Gestores da Rede Estadual de Goiânia

Objetivo: Investigar percepções e experiências docentes e de gestão acerca da inclusão de estudantes com TEA na rede pública estadual, com ênfase na formação docente, nas práticas pedagógicas e nas condições institucionais.

BLOCO 1 – Perfil profissional

1. Há quantos anos atua na docência? Em que etapas de ensino?
2. Já trabalhou com alunos com necessidades educacionais especiais anteriormente? Em que contextos?
3. Atualmente, tem ou já teve alunos com diagnóstico de TEA em sua turma?

BLOCO 2 – Formação docente

4. Participou de cursos, oficinas ou capacitações sobre educação inclusiva ou TEA? Quais?
5. De que forma essas formações contribuíram – ou não – para sua prática pedagógica cotidiana?
6. Quais as principais lacunas que você identifica em sua formação para atender alunos com TEA?
7. Após as capacitações, você recebe suporte pedagógico para aplicar os conhecimentos em sala? De que forma esse suporte funciona?

BLOCO 3 – Prática pedagógica

8. Quais estratégias pedagógicas utiliza para trabalhar com alunos com TEA? (Ex.: rotinas visuais, adaptação curricular, tecnologias assistivas, ABA, TEACCH)
9. Que dificuldades encontra no processo de ensino-aprendizagem com esses alunos?
10. De que maneira você descreve a relação da escola com a família de alunos com TEA? Há comunicação regular e efetiva?

BLOCO 4 – Apoio institucional

11. A escola oferece suporte adequado para o trabalho inclusivo? O que falta?
12. Há acompanhamento de profissionais especializados (psicopedagogos, profissionais de apoio, AEE)?
13. Qual sua avaliação sobre a infraestrutura da escola em relação às demandas dos alunos com TEA?

BLOCO 5 – Bem-estar docente e percepções pessoais

14. Você já passou por alguma situação de sobrecarga ou esgotamento emocional devido à falta de suporte para trabalhar com alunos com TEA? Pode descrever essa experiência?
15. Qual a importância da inclusão de estudantes com TEA na escola regular?
16. O que considera essencial para melhorar a efetividade do processo de inclusão em sua escola e na rede estadual como um todo?

Observação: Todas as respostas são confidenciais. Os nomes dos participantes serão substituídos por codificações alfanuméricas no texto final da dissertação. A participação é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento.