

# **IMPACTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM TEA: UM OLHAR PARA A COMUNIDADE QUILOMBOLA DE ACUPE (SANTO AMARO)<sup>1</sup>**

**Joice Lopes Fiaz<sup>2</sup>**

## **RESUMO**

O presente artigo resulta de um Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). O problema de pesquisa nasce a partir de relatos de pais da comunidade quilombola de Acupe que apontam dificuldades na inclusão escolar de seus filhos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), relacionadas à formação inadequada dos professores e à falta de materiais e recursos pedagógicos inclusivos nas escolas locais. A pesquisa desenvolvida objetivou refletir, a partir da percepção dos professores, sobre os impactos da formação inicial e continuada na prática docente com alunos com TEA. Realizou-se um estudo de natureza qualitativa com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Acupe, utilizado um questionário via google forms que obteve doze participantes. Além disso, foi aplicada uma entrevista semiestruturada com uma professora de uma escola pública dos anos iniciais do ensino fundamental. Os resultados indicam que a maioria dos professores têm licenciatura e alguns dispõem de cursos de formação continuada, contudo a pesquisa aponta uma lacuna significativa na formação para trabalhar com alunos com TEA. Ressalta-se, a partir das conclusões da pesquisa, a importância de uma formação docente que alie teoria e práticas pedagógicas, reforçando a necessidade de cursos específicos e continuados sobre o TEA, para garantir que todos os estudantes com TEA tenham oportunidades de ensino equitativas e de qualidade.

**Palavras-chave:** Comunidade Quilombola de Acupe (Santo Amaro, BA) - educação; educação inclusiva; professores - formação; crianças com Transtorno do Espectro Autista.

## **ABSTRACT**

This article is the result of a Final Course Project in Pedagogy at the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony (UNILAB). The research problem arises from reports by parents in the quilombola community of Acupe who point to difficulties in the school inclusion of their children with Autism Spectrum Disorder (ASD), related to inadequate teacher training and the lack of inclusive pedagogical materials and resources in local schools. The research aimed to reflect, from the teachers' perspective, on the impacts of initial and continuing teacher training on teaching practice with students with ASD (Autism Spectrum Disorder). A qualitative study was conducted with teachers from the early years of elementary school in the municipal school system of Acupe, using a questionnaire via Google Forms, which obtained twelve participants. In addition, a semi-structured interview was conducted with a teacher from a public elementary school. The results indicate that most teachers have a bachelor's degree and some have completed continuing education courses; however, the research points to a significant gap in training for working with students with ASD. Based on the research findings, the importance of teacher training that combines theory and pedagogical practices is highlighted, reinforcing the need for specific and ongoing courses on ASD (Autism Spectrum Disorder) to ensure that all students with ASD have equitable and quality educational opportunities.

**Keywords:** Quilombola Community of Acupe (Santo Amaro, BA) - education; inclusive education; teachers - training; children with Autism Spectrum Disorder.

---

<sup>1</sup> Trabalho de conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), Campus dos Malês, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Rita de Cássia Santos Barbosa.

<sup>2</sup> Licencianda em Pedagogia pela UNILAB.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em nível de graduação do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês (BA), que partiu do seguinte problema de pesquisa: De que forma os professores avaliam a formação inicial e continuada que receberam para trabalhar com alunos com TEA em turmas regulares de ensino, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na realidade de Acupe-Santo Amaro?

Analisando o cenário atual no município de Acupe/BA e ouvindo relatos de pais, constata-se que as queixas sobre a falta de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) está sendo constante, pois dentre tantos obstáculos um deles está na formação inadequada dos docentes, bem como na falta de materiais e recursos didáticos inclusivos. Através de diálogos informais realizados com pais de alunos com TEA, matriculados em escolas de Acupe, notou-se que os profissionais da educação nas escolas não possuem formação adequada para atuar na inclusão desses estudantes. Observou-se também, que as escolas não dispõem de estratégias e recursos pedagógicos para a realização de uma real Educação Inclusiva.

Por meio desses relatos de pais surgiu uma inquietação e interesse de conhecer e de problematizar sobre a temática Educação Inclusiva, e para tanto, resolvi cursar o componente no segundo semestre do curso de pedagogia no ano de 2022, a fim de conhecer as práticas metodológicas na Educação Inclusiva com alunos com TEA. Em decorrência desse interesse surge o presente trabalho, tendo como proposta refletir e entender sobre a formação de professores para a Educação Inclusiva em escolas de ensino regulares, destacando o ensino de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nessa perspectiva a pesquisa desenvolvida objetivou refletir, a partir da percepção dos professores, sobre os impactos da formação inicial e continuada na prática docente com alunos com TEA. Especificamente, buscou-se portanto realizar um levantamento acerca da formação inicial e continuada sobre o tema da Educação Inclusiva ofertada para os professores do Ensino Fundamental no município de Acupe e averiguar a percepção dos professores acerca da formação que receberam/recebem para trabalhar com discentes com TEA.

O debate sobre a Educação Inclusiva prevê ações para que a educação seja de fato de qualidade, onde todas as pessoas sejam acolhidas e possam se desenvolver. Nesse caso a Educação Inclusiva fala de equidade, pois as pessoas com deficiência (PcD), precisam ser atendidas em suas diferenças e necessidades. Considera-se que a equidade é compreendida para

identificar que precisamos de um cuidado especializado para cada necessidade, considerando que existem diferenças.

Dessa forma compreende-se que, conforme aponta o documento “Manual para a mediação da equidade na educação”, publicado no ano de 2019:

A igualdade pode ser aplicada a indivíduos, grupos ou países e a diferentes indicadores. A equidade pode ser aplicada com diferentes teorias sobre a justiça em mente e com diferentes entendimentos sobre as ramificações mais amplas da distribuição da educação.(Unesco, 2019. p.17).

O documento “Manual para garantir inclusão e equidade na educação” mostra que a equidade na educação traz propostas pedagógicas com melhoria nos desenvolvimentos da inclusão, como:

Reconhecer os benefícios da diversidade dos estudantes, aprender a conviver e aprender com a diferença. Construir o entendimento comum de que sistemas educacionais mais inclusivos e equitativos têm o potencial de promover a igualdade de gênero, reduzir desigualdades, desenvolver capacidades do professor e do sistema, e encorajar ambientes de apoio à aprendizagem. Estes vários esforços, por sua vez, contribuirão para melhorias globais na qualidade da educação. Implementar mudanças de forma efetiva e monitorá-las para o impacto, reconhecendo que a construção de inclusão e equidade na educação é um processo contínuo, em vez de um esforço único (Unesco, 2019.p 13).

Podemos refletir que a inclusão é bastante complexa, da mesma forma que os espaços escolares podem incluir, também podem excluir. A Lei Brasileira de inclusão (LBI) do N.º 13.146, de 6 de julho de 2015, tem objetivos de inclusão social e o direito à cidadania, trazendo, em seu no art 2º, a compreensão sobre pessoas com deficiência:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

No entanto a LBI também assegura direitos às pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois conforme a Lei nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012, conhecida como a Lei Berenice Piana, em seu Art 1º, Parágrafo 2º: “A pessoa com Transtorno do Espectro Autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.”

Considerando a relevância do tema abordado, a presente pesquisa buscou realizar um levantamento, com base em artigos científicos, livros, revistas, palestras, e textos, acerca das leis que asseguram a Educação Inclusiva para estudantes com TEA. Em seguida foi realizada

uma pesquisa de campo buscando refletir sobre como tais profissionais avaliam a formação que receberam para atuar na educação da comunidade quilombola de Acupe, que está situada no município de Santo Amaro da Purificação. Com cerca de 8 mil habitantes, a economia local é baseada na pesca e no trabalho das marisqueiras. No distrito há três escolas que atendem aos anos iniciais. Além disso, Acupe é reconhecido por suas manifestações culturais, que representam uma história de lutas, conquistas e forte identidade afro-brasileira.

O presente artigo está organizado nas seguintes seções: na seção que segue esta introdução aborda-se sobre a reflexão das trajetórias da Educação Inclusiva desde os paradigmas da exclusão, da segregação, da integração e os avanços legais e sociais, garantindo que todos tenham uma educação de qualidade, reforçando a importância da equidade. Em seguida discorre-se acerca da compreensão do TEA e das suas características, demonstrando que o TEA não é uma doença, mas uma condição. Logo depois destaca-se acerca da importância da formação continuada dos docentes, dos desafios e das práticas pedagógicas para a inclusão de alunos com TEA. Na quarta seção apresenta-se a metodologia utilizada, seguida dos resultados e discussões a partir dos dados coletados no contexto pesquisado.

## **2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITO E LEGISLAÇÃO**

Discorrer sobre a Educação Inclusiva é algo complexo, onde é necessário olhar para o passado, até chegar aos avanços atuais obtidos por meio da perspectiva da inclusão. Nessa reflexão histórica, há diversos paradigmas, denominados de exclusão, segregação, integração e Educação Inclusiva.

Conforme Chaveiro e Barbosa (2005), antes do processo da segregação as pessoas com deficiências (PcD), passaram por processo de exclusão na conclusão do século XIX até a década de 1940, onde a sociedade olhava essas pessoas como “incompetentes” para conviver em ambientes. Logo em seguida, no século XX, surgiu a segregação: foram criados espaços para que as pessoas com deficiência pudessem conviver, apenas entre eles. A segregação tinha uma única finalidade: separar as pessoas com deficiência da sociedade, onde lhes eram negados os direitos que qualquer ser humano precisa para sobreviver (Zavareze, 2009). Dessa forma, a educação especial ofertada estava camuflada através da prática da segregação. A segregação acontecia quando os alunos (PcD) recebiam uma educação separada dos alunos sem deficiências, estabelecendo ambientes separados.

Plaisance (2015), em seu artigo “Da educação especial à Educação Inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas”, relata que quem estudava em escola especial era visto como “inútil”, pois as escolas regulares não aceitavam os estudantes PcD.

A educação especial foi estabelecida sobre a cultura da separação, considerando certas crianças como estando fora da porção comum, ou mesmo “ineducáveis”, tendo, portanto, de frequentar instituições separadas (classes ou estabelecimentos especiais). O próprio postulado da educabilidade de todos [...], teve dificuldades em tomar espaço, e isto até por volta dos anos 1970, em vários países europeus. (Plaisance, 2015, p. 237).

O autor destaca ainda que a sociedade utilizava palavras ofensivas para desprezar as pessoas com deficiência, palavras essas que até hoje têm força ofensiva. Conforme o autor, essa prática continuou mesmo após a publicação da constituição democrática em 1988. Nessa época ainda se usava a palavra “portadores” para se referir a pessoas com deficiência (PcD) e/ou a estudantes com necessidades educativas especiais (NEE).

O paradigma da integração surgiu com o intuito de acabar com as despesas dos espaços “manicômicos” que os governantes criaram no período da segregação. De acordo com Zavareze (2009), podemos relatar que essa fase teve alguns pontos positivos, pois as pessoas com deficiências já podiam estar inseridas na sociedade, conseguindo ter alguns direitos, dentre eles o de frequentar uma escola regular, porém a educação não era oferecida de maneira adequada.

A partir dos anos 1990 um novo debate passa a acontecer. Nesse contexto, a Declaração de Salamanca surge como um dos pilares no desenvolvimento do paradigma da Educação Inclusiva, através de constantes lutas. Trata-se de um documento que surge a partir de um encontro que ocorreu na Espanha, no ano de 1994, com a presença de 88 governos e 25 organizadores, no qual discutiu-se sobre a garantia de acesso e permanência da educação para todos, assegurando direitos às pessoas com necessidades educativas especiais.

[...] cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades (Unesco, 1994, p. 2).

Observa-se que a Declaração de Salamanca reforça o direito de todas as pessoas frequentarem as escolas regulares, tornando os espaços inclusivos, quebrando as barreiras da segregação e reduzindo os impactos da discriminação social. Miranda e Filho (2012) deixam transparecer que com a presença dos alunos com deficiências matriculados em escolas

regulares conseguimos construir pessoas democráticas para conviver em sociedade, visto que todos que estão no mesmo espaço escolar vão aprender uns com os outros.

A sociedade inclusiva já começou a ser construída a partir de algumas experiências de inserção social de pessoas com deficiência, ainda na década de oitenta. Em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, modificações pequenas e grandes vêm sendo feitas em setores como escolas, empresas, áreas de lazer, edifícios e espaços urbanos, para possibilitar a participação plena [...] com igualdade de oportunidades junto à população geral (Sasaki, 1998, p. 1).

Nos últimos anos “a sociedade inclusiva” passou por grandes avanços em vários países. No Brasil, o congresso nacional aprovou o decreto de N° 6.949 de 25 de Agosto de 2009, denominado “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, assinado em Nova York na data de 30 de março de 2007, que assegura os direitos das pessoas com deficiência.

A Educação Inclusiva tem como objetivo reforçar o sistema educacional e a mesma trabalha com a ideia de equidade, contribuindo para garantir necessidades individualizadas na educação e sociedade. Além disso, é possível notar que a Educação Inclusiva ainda é um tema desafiador, pois é necessário que a sociedade tenha consciência de que a Educação Inclusiva não só está estabelecida para as pessoas com deficiência, porém busca garantir a valorização, o respeito, à diversidade étnica, cultural, física e social (Silva Neto *et al.*, 2018).

Mais recentemente, em 20 de outubro de 2025, houve a publicação do Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025 que busca “garantir” uma Educação Inclusiva para as pessoas com Transtorno do Espectro Autista e todas as pessoas com deficiências, para que estudem em sala regulares “sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades”.

### **3 COMPREENDENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): CARACTERÍSTICAS E A IMPORTÂNCIA DA CONSCIENTIZAÇÃO**

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) (APA, 2014), define o TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento e considera que ele caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação e na interação social em múltiplos contextos.

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender

relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Apa, 2014, p. 31).

O indivíduo com TEA, portanto, apresenta dificuldades na interação e comunicação com outras pessoas, podendo ter prejuízo de funcionar em ambientes de trabalho, escola e na sociedade. Sendo assim o TEA, apresenta diferentes características de comportamento. Em algumas situações, por exemplo, as crianças apresentam bloqueio ou dificuldades para iniciar uma conversa, e têm curiosidades específicas para em determinado assunto, objetos ou brincadeiras (hiperfoco).

A criança com TEA pode apresentar alguns sintomas principais na áreas do desenvolvimento nos primeiros anos de vida, tais como não conseguir manter o contato visual, não atender quando é chamado pelo seu nome, realizar movimentos repetitivos, ser preso nas rotinas, não ter interesse por determinados assuntos, demorar para falar, não imitar, dentre outros.

A dificuldade de interpretar os sinais sociais e as intenções dos outros impede que as pessoas com autismo percebam corretamente algumas situações no ambiente em que vivem. A segunda área comprometida é a da comunicação verbal e não verbal. A terceira é a das inadequações comportamentais. (Silva; Gaiato; Reveles, 2012, p. 10).

Os autores acima citados apresentam em sua obra relatos de fatos reais que ocorrem com crianças e adolescentes com TEA e seus familiares, de modo que possamos ver que pessoas com TEA também se desenvolvem, podendo ter bons resultados em várias áreas da sua vida. Dessa forma, o TEA não pode ser visto como doença, ou como algo que estigmatiza as pessoas na sociedade.

[...] isso não significa dizer, em absoluto, que a pessoa com autismo não consiga e nem possa desempenhar seu papel social de forma bastante satisfatória. Ao contrário, pretendemos, neste livro, não só esclarecer algumas dúvidas como também romper a visão obtusa e estigmatizada que a nossa sociedade ainda tem acerca desse mundo singular (Silva; Gaiato; Reveles, 2012, p. 6).

É importante salientar que as necessidades podem se diferenciar conforme cada criança. Quando ouvimos a palavra TEA, podemos imaginar uma imagem estabelecida, porém é difícil generalizar o autismo. Apesar dos aspectos em comum, podem existir várias características conforme cada caso. Não devemos pensar de uma forma padronizada, como se todas as necessidades fossem iguais, pois a neurodiversidade se manifesta em modo diferente para cada sujeito.

Quando jogamos uma pedrinha em um lago de água parada, ela gera várias pequenas ondas que formam camada, mais próximas e mais distantes do ponto no qual a pedra caiu. O espectro autista é assim, possui várias camadas, mais ou menos próximas do autismo clássico (grave), que poderia ser considerado o centro das ondas, o ponto onde a pedra atingiu a água. Esse espectro pode se manifestar nas pessoas de diversas formas, mas elas terão alguns traços similares, afinal todas as ondulações derivam do mesmo ponto (Silva; Gaiato; Reveles, 2012, p. 30).

O reconhecimento do TEA com antecedência pode trazer resultados positivos para o desenvolvimento e aprendizagem uma vez que permite ao sujeito o acesso às terapias que lhe sejam necessárias. Não há uma cura até porque o TEA não é uma doença, é uma condição. Na data 2 de abril de 2007, surgiu um projeto para reconhecimento do dia mundial do transtorno do espectro autista, através da Organização das Nações Unidas (ONU), reconhecido como “abril azul”, assim as pessoas podem se conscientizar. Apesar da campanha ter pouca divulgação, aos poucos está ganhando força em todo mundo.

#### **4 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO DOCENTE PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA**

A formação inicial e continuada dos docentes é fundamental para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois a inclusão escolar é bastante complexa. Mesmo que a legislação brasileira (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996) garanta aos alunos com TEA o direito à matrícula em escolas regulares, isto não é o suficiente para garantir a aprendizagem do aluno em sala de aula. As escolas precisam dispor de profissionais com formação inicial e continuada adequadas para os desafios diários.

Nóvoa (2022) cita que a formação inicial é importante por permitir o primeiro contato com a profissão e a formação continuada é um processo que continua ao longo da vida. A mesma proporciona aos professores autonomia para que tenham domínio em determinado assunto.

Deste modo, os profissionais que recebem formação continuada na área da Educação Inclusiva, têm melhores condições de efetivar a inclusão, especialmente com alunos com TEA.

A formação continuada amplia a perspectiva e favorece a construção de fundamentos teóricos que possibilitem o desenvolvimento acadêmico, social e a participação do estudante no espectro autista. A igualdade de oportunidade dialoga com o reconhecimento e compreende as necessidades, limites e potencialidades dos estudantes com deficiência. (Bortoli *et al.*, 2025, p. 10)

Nesse sentido, Leite (2016) destaca que a formação continuada dos professores é essencial para ajustar os conteúdos e promover o desenvolvimento e habilidades que os alunos precisam. Ele afirma que: “o conhecimento dos conteúdos e da didática dos conteúdos permite ao professor encontrar formas diversificadas de abordar e explorar os tópicos programáticos nas quais os alunos encontram pontos de apoio para as novas aprendizagens”. (Leite, 2016, p. 2)

O estudo de Azevedo *et al.* (2025) analisou como os professores são preparados para a educação inclusiva, apresentando que uma inclusão eficaz não depende somente de quem leciona. Nesse contexto, os autores dizem que muitos docentes se sentem inseguros “para lidar com a diversidade nas salas de aula”, principalmente por falta de formação específica de apoio das “instituições”. Eles defendem que a formação dos professores é essencial para uma educação inclusiva, que tem como objetivo garantir que todos os estudantes tenham acesso a um ensino de qualidade. Para isso, é importante que os professores tenham conhecimentos técnicos e habilidades socioemocionais, capazes de atender às necessidades de cada aluno e criar um ambiente acolhedor para todos.

Em outra abordagem, realizada por Santos *et al.* (2024), destaca-se a experiência positiva de um docente na inclusão de um aluno com TEA não verbal. A pesquisa foi realizada em uma escola pública na região periférica do Vale do Paraíba, interior de São Paulo, em classes compostas por até 30 alunos.

Eles ressaltam a importância de um trabalho em parceria entre família, escola e profissionais de apoio. O aluno recebia atendimento fora do horário escolar, com “Terapeuta Ocupacional(TO)” que utilizava abordagem “Applied Behavior Analysis (ABA 6)”, ajudando no desenvolvimento da autonomia e na melhoria de qualidade de vida; essa terapia era financiada pelos familiares do aluno com TEA.

No começo do ano letivo, o discente apresentava comportamentos como choro, agitação e emoções desreguladas. Sendo assim, o professor teve uma atitude essencial nesse processo, pois buscou entender os desafios do aluno, respeitando seu ritmo de adaptação e buscando estabelecer comunicação, mesmo o aluno sendo não verbal. O Plano Educacional Individualizado (PEI) ajudou o professor a orientar “estratégias pedagógicas assertivas”, resultando em avanços significativos na relação efetiva entre o professor e o aluno e na participação escolar.

Por conseguinte, o relato destaca a importância de refletir acerca das estratégias de ensino inclusivo utilizadas pelo docente, superando os pontos negativos e se qualificando com os pontos positivos, reconhecendo que as dificuldades fazem parte do crescimento profissional

e que a inclusão efetiva acontece quando há acolhimento do grupo em sala de aula, respeitando às diferenças, salientando a necessidade da formação continuada.

## **5 METODOLOGIA**

Para dar conta dos objetivos optou-se, inicialmente, por uma metodologia de pesquisa de caráter tanto quantitativa como qualitativa, envolvendo procedimentos de revisão de literatura sobre o tema (com base em artigos científicos, livros, revistas, palestras, textos e as leis que asseguram a Educação Inclusiva) e coleta de dados sobre a realidade pesquisada.

A pesquisa quantitativa é específica para ser utilizada em coletas de dados de demonstração extensa, com possibilidade de resposta coletivas. Nesse sentido, o objetivo inicial era de realizar a investigação com todos os professores da rede de Acupe que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas não foi possível ter a resposta coletiva desta população, mas sim de uma representação. Portanto, as pesquisas de natureza qualitativa e quantitativa, embora tenham suas diferenças, são compatíveis (Silva, 2010).

Contudo, após os ajustes necessários devido ao número de participantes, optou-se pela realização da pesquisa com viés apenas qualitativo. Realizou-se um levantamento a partir da aplicação de questionário composto por treze perguntas fechadas e três perguntas abertas, totalizando dezesseis questões, respondidas por profissionais dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam em escolas regulares da rede pública na comunidade quilombola de Acupe - Santo Amaro, através de formulário eletrônico (via google forms), que foi enviado para a rede municipal de educação. Os nomes dos participantes não foram expostos. As perguntas deste questionário referiam-se aos objetivos deste estudo, a fim de compreender de modo geral, sobre a formação dos profissionais da educação.

Para a realização da pesquisa qualitativa. Além do questionário, foi aplicada uma entrevista semiestruturada com uma profissional de uma escola pública dos anos iniciais do ensino fundamental, que tinha aluno matriculado e com laudo médico de TEA. A entrevista deveria ser gravada apenas para a realização do trabalho, tendo total cuidado de preservar o nome da escola, do aluno e da professora. Todos os participantes da pesquisa assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), concordando em participar da pesquisa.

A fim de aprofundar as reflexões, através de questões abertas, o roteiro da entrevista referiu-se à formação do docente (inicial e continuada), à adaptação e ao trabalho em sala de aula, bem como à interação com os alunos com TEA.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O questionário formulado pelo google forms teve dezesseis perguntas sendo catorze fechadas e duas abertas. Buscou-se a autorização da secretaria de educação do município de Santo Amaro e em seguida foram realizadas visitas às escolas apresentando a proposta da pesquisa, onde todos os profissionais participantes assinaram o (TCLE).

O questionário foi enviado via link<sup>3</sup> para vinte e cinco professores(a) dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam em escolas regulares da rede pública na comunidade quilombola de Acupe - Santo Amaro. A intenção era de que todos os profissionais dos anos iniciais da rede participassem da pesquisa, porém só doze profissionais responderam. Ressalta-se que nem todos os participantes responderam a todas as perguntas do questionário. Portanto, os dados abaixo apresentados representam o quantitativo das respostas obtidas em cada questão específica.

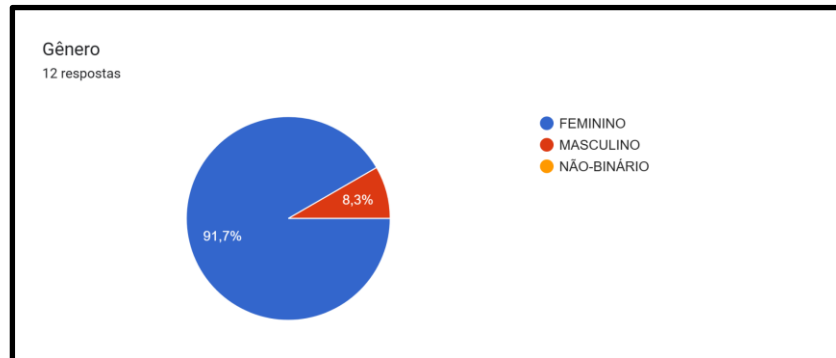
Após a aplicação do questionário, foi realizada uma entrevista semiestruturada com uma professora que tem aluno com TEA com laudo médico, o que ajudou a entender melhor a experiência vivida pela professora e suas opiniões sobre a educação inclusiva na prática.

### 6.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE ACUPE

Tem-se no gráfico abaixo a distribuição de gênero dos participantes que responderam ao questionário, sendo onze do sexo feminino e um do sexo masculino. Nenhum dos participantes autodeclarou-se enquanto não binário.

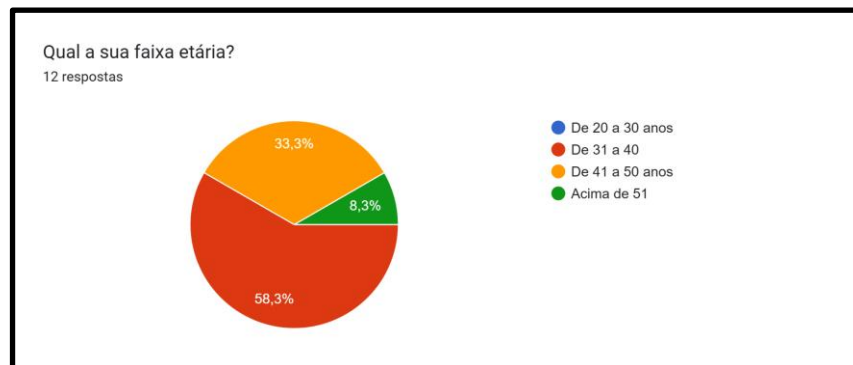
---

<sup>3</sup> <https://forms.gle/ndG7CCu4XEruuGJf9>

**Gráfico 1 - Gênero dos participantes**

Fonte: elaborado pela autora.

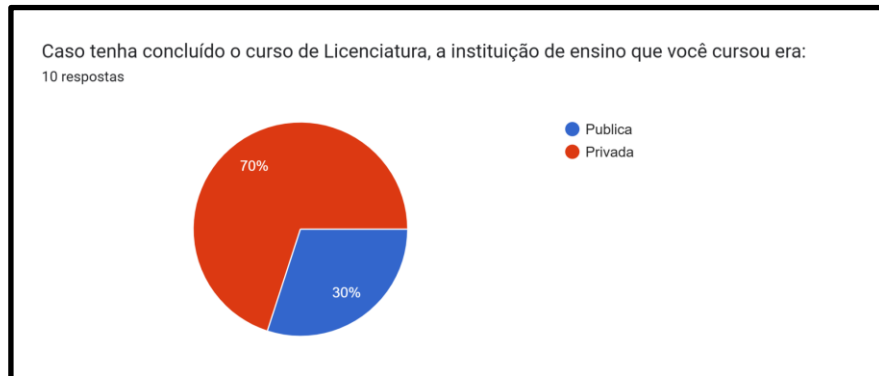
No que se refere à idade dos docentes, a maior parte deles corresponde à faixa etária de 31 a 40 anos (sete pessoas), seguida da faixa etária de 41 a 50 anos (quatro pessoas). Apenas uma docente tem mais de 51 anos. Considera-se importante ressaltar que não houve nenhum docente da faixa etária mais jovem (entre 20 a 30 anos).

**Gráfico 2 - Faixa etária dos participantes**

Fonte: elaborado pela autora.

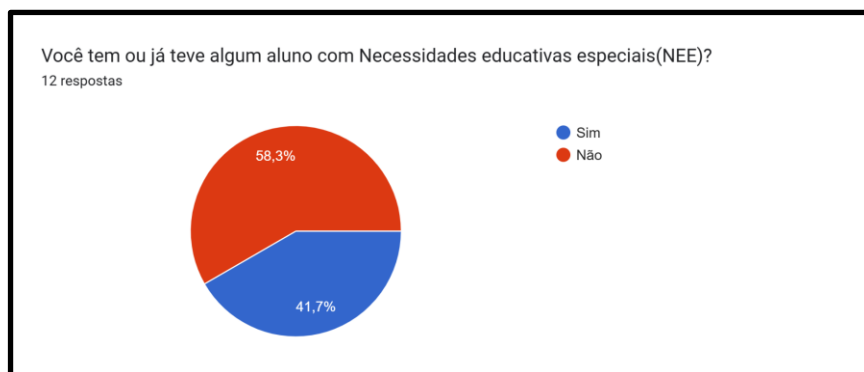
Em relação à formação profissional, sete participantes possuem magistério e nove concluíram o ensino superior; além disso, três deles fizeram cursos livres de formação continuada nas áreas de Educação Especial, Educação Inclusiva e Transtorno do Espectro Autista. Nenhum dos docentes confirmou possuir mestrado e doutorado. Isso indica que o grupo de participantes é formado principalmente por profissionais com formação superior e alguns estão buscando a formação continuada para desenvolver práticas pedagógicas com autonomia.

Quando foi perguntado aos participantes sobre a área em que fizeram a licenciatura, nove responderam que foi em Pedagogia, um em Geografia e outro em “Educação”. A maioria dos participantes declarou ter concluído a licenciatura em instituições privadas (sete pessoas), enquanto que três estudaram em instituições públicas.

**Gráfico 3** - Tipo de Instituição de formação inicial

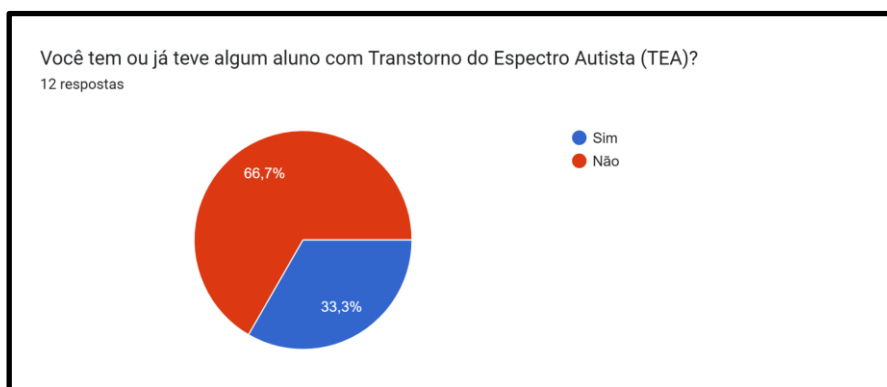
Fonte: elaborado pela autora.

Sobre a experiência dos professores com alunos com PcD, sete afirmaram que nunca tiveram essa experiência, enquanto que cinco afirmaram tê-la. Portanto os resultados mostram que mesmo que nem todos os docentes tenham recebido alunos com PcD, uma boa parte já lida com os desafios da inclusão escolar.

**Gráfico 4** - Experiência com alunos com PcD

Fonte: elaborado pela autora.

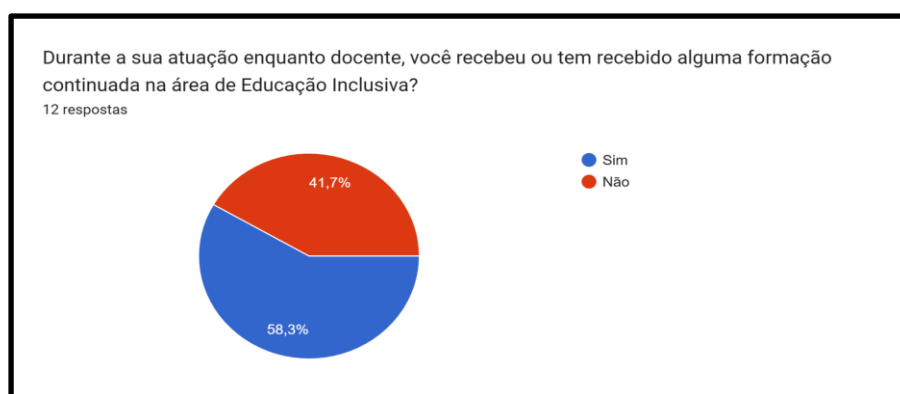
No que diz respeito à experiência específica de lecionar para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ao analisar os resultados nota-se que (oito) dos profissionais nunca tiveram essa experiência, enquanto que quatro docentes já vivenciaram a prática de ter alunos com (TEA) em sala de aula. Isso mostra que mesmo que a maioria ainda não tenha tido contato direto com discentes com TEA, a frequência desses alunos na escola já representa um desafio importante para os docentes.

**Gráfico 5** - Professores que tiveram alunos com TEA

Fonte: elaborado pela autora.

Acerca da formação inicial recebida por esses docentes, os dados mostram que dez dos docentes tiveram a oportunidade de cursar o componente específico sobre a Educação Inclusiva durante a graduação, enquanto que um deles não teve contato com o conteúdo e outro não tem curso de licenciatura.

Sobre a formação continuada dos docentes na área da Educação Inclusiva, os dados revelam que sete professores têm alguma formação continuada, porém cinco ainda não tiveram acesso. Os resultados mostram avanços na formação, mas é preciso que todos os professores da rede tenham a qualificação para atender às necessidades de cada aluno.

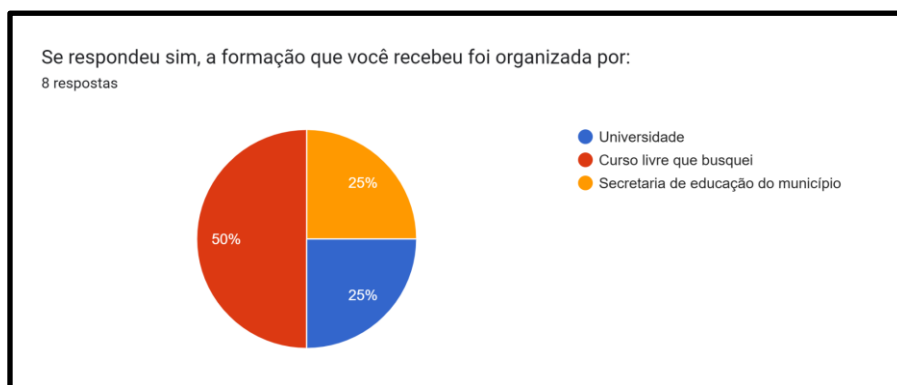
**Gráfico 6** - Participação de formação continuada sobre Educação Inclusiva

Fonte: elaborado pela autora.

Contudo, conforme o gráfico seguinte, sobre essa formação recebida pelos participantes, quatro deles buscaram cursos livres, dois participaram de cursos em universidades e os outros dois tiveram acesso a cursos oferecidos pela secretaria de educação do município. Esses dados mostram que mais da metade dos professores que têm alguma formação continuada se esforça por conta própria para buscar aperfeiçoamento na área de

educação inclusiva, o que indica que a secretaria de educação ainda oferece poucas oportunidades de formação continuada nesse campo.

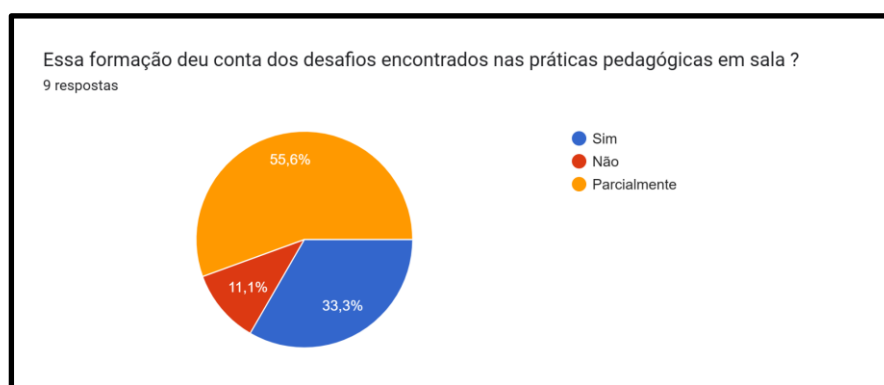
**Gráfico 7** - Instituição que organizou a formação recebida



Fonte: elaborado pela autora.

Ao serem questionados se a formação recebida deu conta dos desafios encontrados nas práticas pedagógicas em sala de aula, a maior parte respondeu parcialmente (cinco), três responderam que “sim” e um que “não”.

**Gráfico 8** - Avaliação da formação sobre os desafios pedagógicos em sala de aula

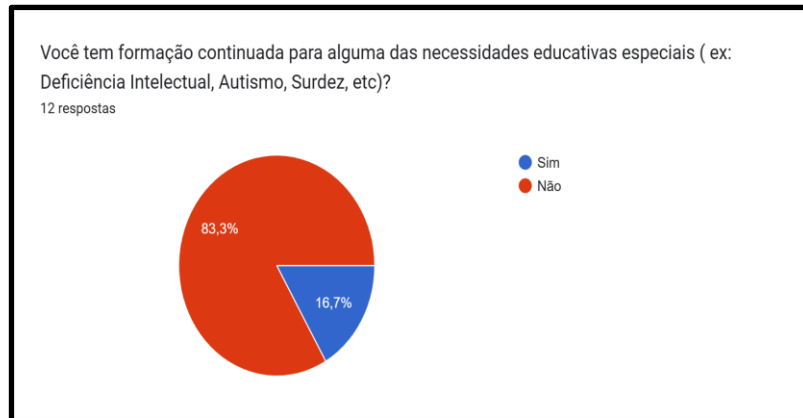


Fonte: elaborado pela autora.

Através das justificativas dos professores a respeito da formação e os desafios em sala de aula, as respostas mostram que a formação recebida pelos professores não consegue suprir completamente as metas em sala de aula, pois na teoria tudo parece simples, mas na prática é bem diferente, nem sempre conseguem realizar algumas práticas pedagógicas, devido à falta de “recursos pedagógicos”. Mesmo com as dificuldades, os professores buscam adaptar suas atividades e desenvolver melhorias no ensino.

Referente a análise sobre uma formação continuada específica para alguma das necessidades educativas especiais, como deficiência intelectual, autismo, surdez e etc, a maioria (dez) afirmou não ter, enquanto que apenas três afirmaram que a possuem.

**Gráfico 9** - Formação continuada específica para PcD



Fonte: elaborado pela autora.

Aos docentes que responderam que sim, foi perguntado em uma questão aberta se possuíam formação continuada para alguma necessidade educativa especial. As formações especificadas foram: “*educação inclusiva online*”, “*acompanhamento com minicursos no youtube, aos sábados e domingos*” e “*formação continuada por conta própria pelo AVAMEC*”. Referente a carga horária da formação recebida, esses três profissionais relataram a seguinte: De 11 a 30 horas, Inferior a 10 horas e acima de 100 horas.

**Gráfico 10** - Carga horária aproximada na formação continuada específica

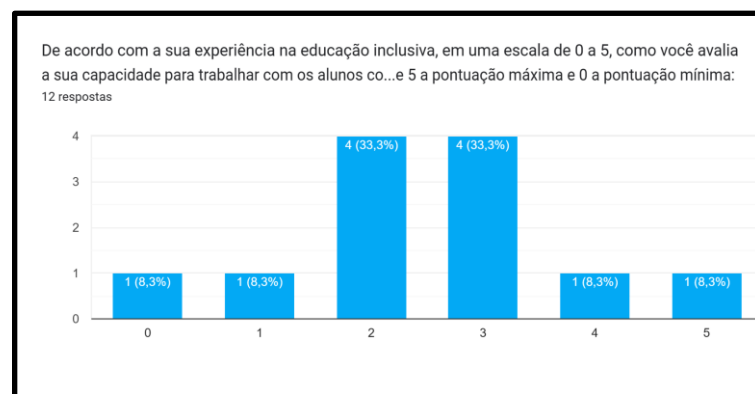


Fonte: elaborado pela autora.

Por fim, foi proposta uma escala, de 0 a 5, de autoavaliação referente a capacidade de trabalhar com alunos com Transtorno do Espectro Autismo. Percebe-se que a maioria dos

docentes se avaliou com a pontuação entre 2 e 3, sendo quatro professores em cada uma dessas categorias. Teve também um participante que se avaliou com a pontuação 0, um com a pontuação 1, um com a pontuação 4 e outro com a pontuação máxima (5). Isso demonstra que a maior parte dos professores admite desenvolvimentos, porém enfrentam barreiras na prática com alunos com TEA. Esses resultados revelam a carência da formação continuada e que os docentes estão precisando de experiências e apoio pedagógico para estarem seguros na metodologia ofertada para os alunos com TEA.

**Gráfico 11** - Autoavaliação trabalho com alunos na Educação Inclusiva



Fonte: elaborado pela autora.

## 6.2 ANÁLISE DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A entrevista foi realizada com uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental que atua em uma escola regular da rede pública na comunidade quilombola de Acupe - Santo Amaro. O roteiro da entrevista foi constituído de nove perguntas com o objetivo de aprofundar e analisar a formação, as estratégias e as experiências da professora. As respostas deveriam ser registradas em áudio, a partir do diálogo estabelecido com a entrevistada. Contudo, por motivos pessoais da professora, a entrevista não pode ser gravada e foi registrada com caneta e papel.

A entrevistada relata ter Licenciatura em Pedagogia. Atua em uma turma com 25 alunos, tendo uma estudante diagnosticada com TEA. Apesar de não ter realizado cursos de formação continuada, a professora afirmou ter “capacidade de entender o aluno, planejar atividades inclusivas, adaptando a metodologia e atuando de forma colaborativa com a família e a equipe escolar.”

Considerando a realidade desta professora, a formação continuada é de extrema importância pois ajuda a ter segurança, para atender a particularidades de cada aluno, tornando

o espaço democrático com ensino de qualidade. Bortoli *et al.* (2025, p. 15) reforça que “[a] efetivação da inclusão escolar na perspectiva inclusiva dialoga com a formação inicial e continuada, repensar os currículos”.

Ao ser questionada sobre como tem sido o processo de inclusão de alunos com TEA em sua sala de aula, a professora relata que o processo de inclusão na sala de aula é desafiador e enriquecedor, explicando como tem adaptado atividades utilizando recursos visuais, promovendo momentos de interação em grupos e trabalhando a empatia da turma. A professora informou que a aluna com TEA vem mostrando evolução em sua participação, na socialização e na compreensão das atividades, embora precise de estratégias para lidar com mudanças de rotina, sensibilidades e estímulos.

Ao ser perguntada sobre os desafios enfrentados para promover a inclusão em sala de aula, a professora relata alguns exemplos, explicando que o principal desafio tem sido equilibrar as necessidades da aluna com TEA e da turma como um todo. Descreve que é necessário adaptar a comunicação, lidar com sensibilidades sensoriais, organizar atividades de forma inclusiva e ensinar a turma a respeitar as diferenças. Apesar das dificuldades, as estratégias de convivência e o apoio da equipe e da família, ajudam a tornar a inclusão mais efetiva. Aponta ainda que é necessário realizar atividades sobre diversidade e respeito, explicando o que é o TEA e como ajudar a colega.

Sobre as estratégias metodológicas para promover a inclusão da aluna com TEA, a professora descreve adotar as estratégias metodológicas diferenciadas que respeitem as necessidades das crianças e ao mesmo tempo, favoreçam a interação com os colegas, relatando que é fundamental promover a inclusão, citando como exemplos:

- A adaptação na comunicação, usando linguagem clara, simples e objetiva, evitando metáforas confusas. “Em vez de dizer vamos dar uma mãozinha, falar vamos ajudar a coleguinha a guardar os materiais”.
- Flexibilização de atividades e avaliação - Adaptar tarefas conforme a necessidade, valorizando o esforço e não apenas o resultado final. Como por exemplo, “enquanto os demais escrevem um parágrafo, a aluna com TEA pode responder com palavras chaves ou desenhar a ideia principal”.
- Reforço positivo - “Valorizar conquistas com elogios e recompensas simbólicas para reforçar comportamentos desejados”.

Analisando as estratégias da professora em sala de aula, pode-se refletir que na prática todas essas estratégias ajudam, mas algumas costumam ter impactos mais diretos e imediatos. Nesse sentido, a professora foi interrogada sobre quais dessas estratégias estão sendo

mais eficazes. Segundo ela, todas são de grande importância, porém a mais eficaz conforme a sua experiência em sala de aula é o “reforço positivo”, pois ele estimula e valoriza conquistas, mesmo que pequenas”, dando exemplos de: “Elogios imediatos ou adesivos no caderno de conquistas”.

Fortes e Bernardon (2024) ressaltam a importância do reforço positivo, adaptação na comunicação e flexibilização de atividades. Essas estratégias tornam os ambientes inclusivos, proporcionando aos alunos com TEA “construção de uma educação mais equitativa e eficaz, onde cada estudante possa alcançar seu pleno potencial”. Com base na experiência da professora em sala de aula, ela explica como funciona a educação inclusiva na escola. Ela busca garantir que todos os alunos, “com ou sem deficiências”, tenham as mesmas oportunidades de aprender, conviver e desenvolver em um ambiente que valorize as diferenças e incentive a participação de todos. Ela transmite a ideia de que a “educação inclusiva transforma a escola em um espaço onde todo mundo aprende junto, cada um no seu ritmo, sem excluir ninguém”. Mostrando que adaptar o conteúdo, é uma postura pedagógica de acolhimento, respeito e valorização da diversidade.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo buscou responder ao seguinte problema da pesquisa: De que forma os professores avaliam a formação inicial e continuada que receberam para trabalhar com crianças com TEA em turmas regulares de ensino, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na realidade de Acupe- Santo Amaro? A investigação teve como objetivo refletir, a partir da percepção dos professores, sobre os impactos da formação inicial e continuada na prática docente com alunos com TEA. Especificamente, buscou-se portanto realizar um levantamento acerca da formação inicial e continuada sobre o tema da Educação Inclusiva ofertada para os professores do Ensino Fundamental no município de Acupe e averiguar a percepção dos professores acerca da formação que receberam/recebem para trabalhar com discente com TEA.

No que se refere aos resultados, observa-se que a maior parte dos professores possui licenciatura em pedagogia, com um número significativo de docentes que já concluíram o ensino superior e alguns que fizeram cursos de formação continuada. Os dados do questionário apontam que há lacunas na formação inicial e continuada dos docentes para trabalhar em sala de aula com alunos com TEA, demonstrando insegurança dos participantes ao avaliar suas

próprias habilidades considerando-as insuficientes. Essa falta de segurança reforça a importância de uma formação que alie teoria e a prática.

A entrevista semiestruturada realizada com uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública da comunidade quilombola de Acupe, ajudou a confirmar a frequência de aluno com TEA em sala regulares e compreender, de forma aprofundada, os desafios e as oportunidades que envolvem a inclusão de aluno com TEA na sala de aula. A professora demonstra compromisso em adotar uma prática pedagógica baseada na empatia, na adaptação das metodologias e no reconhecimento das diferenças, mesmo sem ter recebido uma formação específica. Nesse caso, a inclusão é possível, mas ela depende de uma formação continuada e do suporte pedagógico da instituição.

A educação em Acupe precisa de uma atenção maior na formação dos professores para garantir que todos os estudantes com TEA, tenham oportunidades equitativas e de qualidade no ensino. A maior parte dos docentes apresenta formação incompleta para ensinar os alunos com TEA.

O estudo revela carências significativas na formação dos docentes da comunidade de Acupe. Isso reforça a necessidade da Secretaria de Educação oferecer formação continuada sobre o TEA e a Educação Inclusiva, para que os docentes se sintam seguros e não precisem depender apenas de iniciativas pessoais, garantindo uma educação inclusiva. Deste modo esse trabalho pode contribuir para encaminhamentos futuros, na discussão do tema do TEA para a efetivação de uma Educação Inclusiva, a partir da formação continuada dos professores da comunidade quilombola de Acupe.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** – DSM-5. 5. ed. [recurso eletrônico] / ; tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.*; revisão técnica de Aristides Volpato Cordioli ... [*et al.*]. – Porto Alegre: Artmed, 2014. ISBN 978-85-8271-089-0. Disponível em: <https://membros.analysispsicologia.com.br/wp-content/uploads/2024/06/DSM-V.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2023.

AUTISMO E REALIDADE. Abril Azul: história e significados. **Autismo e Realidade**, 30 abr. 2022. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/2022/04/30/abril-azul-historia-e-significados/>. Acesso em: 12 out.2023.

AZEVEDO, Celine Maria de Sousa; GAMES, Erica Costa Viqueti; PEREIRA, Marlene Cristina da Silva; ANDRADE, Kássia Reijane dos Santos; DA SILVA, Maria Alexandra Sanches. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

AVANÇOS E DESAFIOS. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 12750–12764, 2025. DOI: [10.56238/arev7n3-151](https://doi.org/10.56238/arev7n3-151). Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3886>. Acesso em: 23 out.2025.

BORTOLI, Marlene Valaski; GALTER, Ester Cardoso de Moraes; FOFONCA, Eduardo; SALOMÉ, Josélia Schwanka. A formação continuada dos professores para a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro de Autista: entre avanços e problematizações ainda atuais. **Revista Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v.18, n.4, p. 01-19, 2025. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/download/17139/9929/48353>. Acesso em: 10 set.2024.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de fevereiro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 21 fev. 2025. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2025/decreto/D12686.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12686.htm). Acesso em: 20 out 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 14 out 2023.

BRASIL. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 16 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 18 mar. 2024.

CHAVEIRO, Neuma; BARBOSA, Maria Alves. Assistência ao surdo na área de saúde como fator de inclusão social. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 417-422, dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reusp/a/jWkbsrPtGBnkwZ6njsDPkjj/?lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2024.

FORTES, M.C.; BERNARDON, Maria. Estratégias eficazes para a estruturação de alunos com Autismo: promovendo inclusão e sucesso educacional. **OLEL – Online Latino-americana de Educação**, 2024. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/7726/4829>. Acesso em: 18 nov. 2025.

LEITE, Teresa S. **Formação de professores para a inclusão**. Conferência apresentada no Congresso Internacional Escola Inclusiva – Educar e formar para a vida independente, CERCICA, Cascais, 3 dez. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstreams/1870f94c-33cb-4a91-9d69-fdb4435e721e/download>. Acesso em: 20 mar.2025

MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/12005/1/o-professor-e-a-educacao-inclusiva.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

NÓVOA, António. **Entre a continuidade e a ruptura**: políticas educativas e papel da universidade. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, 2022. 32 p. Versão digital.10 set.2025.

ZAVAREZE, Tais Pamela. **A construção histórico cultural da deficiência e as dificuldades atuais na promoção da inclusão**. 2009. 18 f. Trabalho acadêmico (disciplina de Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/147229751/a-construcao-historico-cultural-da-deficiencia>. Acesso em: 15 ago. 2025.

PLAISANCE, E. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. **Educação** (Porto Alegre), v. 38, n. 2, p. 230-238, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84842555009>. Acesso em: 10 dez. 2023.

SANTOS, Ielson José dos; BIPPUS, Marta Baggio; PELIÇÃO, Carita; MAIA, Fernanda Jardim; MACHADO, Afonso Antônio. **Quando o “acolher” transcende o “integrar”**: um relato de experiência no processo de inclusão. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (10. : 2024 : São Paulo). Anais ... São Paulo: EditorA Realize, 2024. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO\\_COMPLETO\\_E\\_V200\\_MD1\\_ID12537\\_TB4897\\_13102024110557.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO_COMPLETO_E_V200_MD1_ID12537_TB4897_13102024110557.pdf). Acesso em: 05 out. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Entrevista com Romeu Kazumi Sasaki realizada pela Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação e do Desporto. **Revista Integração**, n. 20, ano 8, p. 8-10, 1998. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/273351594/Entrevista-Com-Romeu-Kazumi-Sasaki-Realizada-Pela>. Acesso em: 16 out. 2023.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo Singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Fontanar, 2012. Disponível em : <https://pt.slideshare.net/slideshow/mundosingularpdf/263918815>. Acesso em: 15 dez.2023.

SILVA, Gisele Cristina Resende Fernandes da. O Método científico na psicologia: abordagem qualitativa e quantitativa. **Psicologia.com.PT** - O Portal dos Psicólogos. 12 nov.2010.Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/209008106/Abordagem-Quantitativa-e-Qualitativa> .Acesso em: 10 de nov.2024.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira; ÁVILA, Éverton Gonçalves; SALE, Tamara Regina Reis; AMORIM, Simone Silveira; NUNES, Andréa Karla; SANTOS, Vera Maria. Educação

inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 81-92, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313154906008>. Acesso em: 10 out. 2023.

TORRES, Márcio Vasconcelos de O. **Acupe, Bahia**: conheça as riquezas do lugar. A Bahia Terra – Blog, 13 jun. 2025. Disponível em: <https://www.bahiaterra.com/posts/acupe-bahia>. Acesso em: 12 nov. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 7-10 mar. 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 14 out. 2023.

UNESCO. **Manual para a medição da equidade na educação**. Paris: UNESCO, 1. ed., 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368710>. Acesso em: 24 nov. 2024.

UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. Paris: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>. Acesso em: 23 dez. 2023.