



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS GEOGRÁFICA
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

LEILANE RODRIGUES DOS SANTOS

**GEOGRAFIA E A INCLUSÃO: Os Desafios na Utilização das Metodologias
Ativas no Ensino de Geografia como Auxílio no Processo de Inclusão do Aluno
com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**

Recife
2023

LEILANE RODRIGUES DOS SANTOS

**GEOGRAFIA E A INCLUSÃO: Os Desafios na Utilização das Metodologias
Ativas no Ensino de Geografia como Auxílio no Processo de Inclusão do Aluno
com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Geografia da Universidade Federal de
Pernambuco, campus Recife, como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciada em Geografia.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Priscylla
Karoline de Menezes

Recife
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Santos, Leilane Rodrigues dos .

Geografia e a inclusão: Os desafios na utilização das metodologias ativas no ensino de geografia como auxílio no processo de inclusão do aluno com transtorno do espectro autista (TEA) / Leilane Rodrigues dos Santos. - Recife, 2023.

61 p. : il., tab.

Orientador(a): Priscylla Karoline de Menezes

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Geografia - Licenciatura, 2023.

Inclui referências, apêndices.

1. Ensino de geografia. 2. TEA. 3. educação inclusiva. 4. metodologias ativas. 5. desafios na educação. I. Menezes, Priscylla Karoline de. (Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)

LEILANE RODRIGUES DOS SANTOS

**GEOGRAFIA E A INCLUSÃO: Os Desafios na Utilização das Metodologias
Ativas no Ensino de Geografia como Auxílio no Processo de Inclusão do Aluno
com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Geografia da Universidade Federal de
Pernambuco, campus Recife, como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciada em Geografia.

Aprovado em: 05 de dezembro de 2023

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **PRISCYLLA KAROLINE DE MENEZES**
Data: 20/05/2024 16:59:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Priscylla Karoline de Menezes (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Documento assinado digitalmente
 **BRUNO MAGNUM PEREIRA**
Data: 20/05/2024 16:01:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Me. Bruno Magnum Pereira
Instituto Federal de Mato Grosso

Documento assinado digitalmente
 **ANA CAROLINE DAMASCENO SOUZA DE SA**
Data: 20/05/2024 14:26:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Ana Caroline Damasceno Souza de Sá
Universidade Federal de Pernambuco

À Tita, que acreditou em mim mais
do que eu mesma.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha avó, a quem eu chamo de mãe, por me apoiar e acreditar em mim em todos esses anos de graduação.

À minha tia Tita (In memoriam), que sempre acreditou no meu futuro nessa profissão e que, infelizmente, não consegui tê-la ao meu lado no final desta jornada.

À minha bisavó Ester (In memoriam), que foi meu primeiro incentivo por não desistir de estudar desde a minha formatura do ABC.

À minha melhor amiga da graduação, Amaurany Vitória Souza Pôrto, por sempre estar disposta a me ajudar e me escutar nos momentos tristes e felizes que passei durante a graduação e na construção deste trabalho.

Ao meu amigo Matheus Klemer, por sempre fazer o possível para estar comigo nesta caminhada.

Agradeço meu amigo e namorado Luiz Felipe, sua mãe Solange, sua avó Lia e sua irmã Laís, por me acolherem de forma tão bonita e por me ajudarem e apoiarem tanto neste processo. Vocês são muito especiais para mim, levarei vocês comigo para sempre.

Aos meus amigos da graduação por tudo que vivemos ao longo desta caminhada em que dividimos vários momentos inesquecíveis.

Agradeço ao programa Residência Pedagógica, à Escola Professor Olindina Alves Semente e a minha orientadora, Profa Dra Priscylla Karoline de Menezes, que sempre foi muito gentil, e que foi fundamental na construção desse trabalho.

À professora Talitha que foi a primeira que me despertou para a temática inclusiva e me ajudou como foi possível.

Aos professores da banca de defesa do meu TCC. Agradeço por terem aceitado o convite.

A todos os professores que passaram por mim durante a graduação, por terem contribuído de forma significativa para a minha formação.

“[...] Se isso é sobre vivência, me resumir a sobrevivência é roubar o pouco de bom que vivi”.

(Emicida - AmarElo, 2019)

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso tem como objetivo principal buscar analisar e compreender os caminhos e as dificuldades do processo de inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na disciplina de geografia junto ao auxílio da utilização das metodologias ativas a partir dos saberes e dificuldades que os docentes encontram em sua disciplina dentro das escolas da Região Metropolitana do Recife - RMR. Desse modo, este trabalho conta com um levantamento bibliográfico que compõe seu referencial teórico acerca da contextualização a respeito do Transtorno do Espectro Autista; a importância da educação inclusiva na escolas; leis e políticas públicas que auxiliam este processo; a importância da utilização das metodologias ativas como auxílio no ensino destes estudantes na disciplina de geografia; além dos principais desafios encontrados por professores e estudantes durante este processo. Para isso, a metodologia deste trabalho não só buscou o levantamento bibliográfico, mas também fez uso do procedimento metodológico de uma pesquisa qualitativa com professores de geografia da RMR, a fim de compreender as principais adversidades que estes encontram no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com TEA, como a falta de estrutura e recursos didáticos e tecnológicos na escola, e até mesmo a ausência de incentivos a uma formação continuada específica na área. Dessa forma, é possível afirmar que os problemas e as barreiras encontrados na educação ainda são muitos e que precisam ser quebrados a todo momento, buscando incentivar e inovar nos métodos de ensino para que se possa realizar uma educação inclusiva que estimule a autonomia, confiança, pensamento crítico, colaboração e diálogo entre estes estudantes.

Palavras-chave: TEA; metodologias ativas; educação inclusiva; ensino-aprendizagem; ensino de geografia.

ABSTRACT

The main goal of this work is to seek, analyze and understand the paths and difficulties of the process of inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the Geography discipline together with assistance in the use of active methodologies based on knowledge and difficulties that teachers encounter in their discipline in schools in the Recife Metropolitan Region – RMR. Therefore, this work has a bibliographical survey that makes up its theoretical framework on the contextualization of Autism Spectrum Disorder; the importance of inclusive education in schools; laws and public policies that assist this process; the importance of using active methodologies as an aid in teaching these students; in addition to the main challenges faced by teachers and students during this process. To achieve this, the methodology of this work did not only seek bibliographical research, but also made use of methodological procedure of a qualitative research with geography teachers of the RMR, in order to understand the main adversities they found in the teaching-learning process of students with ASD, such as lack of structure and didactic and technological resources at school, and even the lack of incentives for specific ongoing training in the area. Thus, It is possible to state that the problems and barriers found in education are still numerous and they need to be broken at all times, in order to encourage and innovate teaching methods so that inclusive education can be achieved. That way, it will be possible to encourage autonomy, trust, critical thinking, collaboration and dialogue among these students.

Keywords: ASD; active methodologies; inclusive education; teaching-learning; geography teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Símbolo do Transtorno do Espectro Autista e o que pode representar.....	18
Quadro 1- Aspectos do nível 3 de gravidade do Transtorno do Espectro Autista....	21
Quadro 2- Aspectos do nível 2 de gravidade do Transtorno do Espectro Autista....	21
Quadro 3- Aspectos do nível 1 de gravidade do Transtorno do Espectro Autista....	22
Figura 2- Modelo demonstrando como ocorre o processo de exclusão, segregação, integração e inclusão.....	25
Gráfico 1- Alunos matriculados na educação especial no Brasil em 2022.....	27
Gráfico 2- Alunos matriculados na educação especial por tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação - Brasil 2022.....	28
Quadro 4- Informações a respeito da estrutura da escola.....	46
Gráfico 3- Informações a respeito dos recursos pedagógicos e tecnológicos da escola.....	48
Gráfico 4- Porcentagem dos docentes que trabalham ou já trabalharam com estudantes com TEA.....	49
Quadro 5- Informações a respeito da estrutura da escola.....	51

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Identificação dos participantes do questionário.....	45
Tabela 2- Dados a respeito da porcentagem de utilização das metodologias ativas em sala de aula.....	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA - Análise Aplicada do Comportamento

ABRAAC - Associação Brasileira Autismo Conexão

AEE - Atendimento Educacional Especializado

AMA - Associação de Amigos Autistas

APA - American Psychiatric Association

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB - Lei de Diretrizes de Bases

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

PECS - Sistema de Comunicação Através da Troca de Figuras

RMR - Região Metropolitana do Recife

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TEACCH - Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Deficits relacionados à comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 UMA BREVE ABORDAGEM SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	17
2.1 Conhecendo o Transtorno do Espectro Autista.....	17
2.2 Histórico de Diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista.....	18
2.3 Critérios para o Diagnóstico do TEA.....	19
3 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO BÁSICO BRASILEIRO.....	24
3.1 Breve Introdução Sobre o Conceito Educação Inclusiva e o Papel da Escola Neste Processo.....	24
3.1.1 Educação Inclusiva Brasileira para TEA.....	27
3.2 Legislação Brasileira para a Garantia do Direito à Educação Inclusiva.....	28
4 INICIATIVAS PARA INCLUSÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA E O PAPEL DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	32
4.1 O Processo de Ensino-Aprendizagem e os Principais Meios e Métodos de Auxílio Para Indivíduos com Transtorno do Espectro Autista.....	32
4.2 As Metodologias Ativas como Forma de Inclusão dos Estudantes com TEA e Suas Aplicações na Educação Geográfica.....	34
4.2.1 As metodologias ativas no auxílio no ensino de pessoas com TEA.....	36
5 OBJETIVOS.....	40
5.1 Objetivo Geral.....	40
5.2 Objetivos Específicos.....	40
6 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	41
7 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	44
7.1 Perfil dos Participantes.....	44
7.2 Abordagens a Respeito da Estrutura da Escola e Acesso aos Recursos Pedagógicos e Materiais Tecnológicos para a Educação Inclusiva.....	45
7.3 As Práticas Docentes Relacionadas ao Auxílio de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).....	48

7.4 As Metodologias Ativas com Auxílio nas Aulas de Geografia.....	50
7.5 Os Desafios Enfrentados na Prática Docente e as Mudanças que Podem Ser Feitas na Educação.....	53
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS.....	57
APÊNDICE A - Questionário realizado com professores da Região Metropolitana do Recife - RMR acerca das metodologias ativas como auxílio no ensino de geografia para estudantes com TEA.....	61

1 INTRODUÇÃO

Como sabemos, a educação vem a ser considerada como uma das principais bases de toda e qualquer transformação do cidadão. Entretanto, apesar da tentativa de inclusão em muitas escolas brasileiras, ainda percebe-se uma dificuldade entre gestores, funcionários, professores e alunos em compreender e conseguir proporcionar uma educação de fato inclusiva aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, entendendo suas diferenças, para além de suas dificuldades (PELOSI, 2008).

Com isso, é de extrema repensar na importância a inclusão de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e, no caso específico de análise deste trabalho o Transtorno do Espectro Autista (TEA), dentro da educação e dentro de sala de aula, entendendo a melhor forma de se ensinar e repensando as práticas docentes a fim de que se perceba as individualidades de cada estudante em sua turma, com a intenção de que eles sejam realmente incluídos no processo educativo e vistos como iguais por todos, para que não haja mais este déficit educacional e muito menos o preconceito.

Assim, levando em consideração que a geografia é uma disciplina relacionada principalmente a aspectos de representações sociais, políticas, econômicas e ambientais, além de se tratar de uma área do conhecimento que pode ser pautada e relacionada a vida cotidiana do indivíduo, os conteúdos se tornam ainda mais próximos da realidade de cada aluno, e é imprescindível o seu conhecimento nessa área para o entendimento da realidade social e histórica do meio em que vivem, proporcionando a construção de um sujeito crítico e consciente de suas ações (FREITAS, R. 2008; CAVALCANTI, 2002; PONTUSCHKA, 2007).

Portanto, é fundamental que as ações pedagógicas auxiliem neste processo, conhecendo cada aluno, para que a partir disso o professor possa tornar o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem do estudante em algo interessante e mais significativo e que contribuam para os interesses de cada estudante em sua vida. Assim, com base nisso, se faz necessário que o ambiente educacional esteja preparado e composto por profissionais capacitados que possam compreender os estudantes com Transtorno do Espectro Autista para proporcionar uma educação

cada vez mais inclusiva para esses alunos, considerando suas necessidades, respeitando suas individualidades e proporcionando seu pleno desenvolvimento.

Nesse cenário, o presente trabalho busca abordar e compreender o processo de inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de geografia com a utilização e aplicação das metodologias ativas no processo de aprendizagem destes estudantes, a partir dos saberes, caminhos e dificuldades que estes docentes, da disciplina de geografia da Região Metropolitana do Recife - RMR, encontram no processo de inclusão dentro das escolas.

Deste modo, a organização deste trabalho conta com uma estrutura baseada em três partes. Inicialmente temos o referencial teórico, dividido em 3 capítulos, fundamentados em uma pesquisa de caráter bibliográfico com o objetivo de contextualizar e significar os principais aspectos acerca da temática. Assim, para referencial teórico, o estudo conta com as contribuições de alguns autores, onde para a corroborar com o diálogo acerca do Transtorno do Espectro Autista traz os autores: Dias et al (2017), Mantoan (2015), Silva (2017), além do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM - V. E para a compreensão acerca das práticas e saberes docentes foram trazidos para a discussão conceitos abordados por Pelosi (2008), Freitas (2008), Cavalcanti (2002), Moran (2018), Pontuschka (2007), entre outros.

Por conseguinte foram apresentados os objetivos gerais e específicos do trabalho para que se consiga alcançar um resultado satisfatório à problemática. Assim, o objetivo geral deste trabalho é investigar de que forma o uso das metodologias ativas no ensino da disciplina de geografia pode auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e os principais desafios e dificuldades que os docentes encontram neste processo.

Posteriormente, é apresentada a metodologia que se utilizou para conseguir atingir os objetivos geral e específicos deste trabalho. E dessa forma, a metodologia escolhida para isso foi de caráter qualitativo e exploratório, uma vez que se priorizou pela análise bibliográfica a partir de livros, teses, dissertações, leis e artigos científicos somados a construção e aplicação de um questionário com questões abertas e fechadas aplicado a professores de geografia das escolas da Região Metropolitana do Recife - RMR, com questões que variam de entender os

conhecimentos dos docentes a respeito das metodologias ativas e do TEA, até questões com a intenção de investigar os principais desafios encontrados na aplicação destas metodologias em sala de aula.

Posteriormente, temos os resultados e discussões a respeito da análise dos dados obtidos através do questionário em consonância com o estudo de caráter bibliográfico feito anteriormente, onde foi discutido as principais perspectivas e conhecimentos dos docentes de geografia com relação a esta temática, além de buscar compreender os desafios encontrados e a percepção de persistência destes.

Por fim, encerramos com as considerações finais nas quais indicam as conclusões que se obteve a partir da realização e das discussões trazidas por este trabalho.

2 UMA BREVE ABORDAGEM SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

2.1 CONHECENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Em nota, a Organização das Nações Unidas (ONU) juntamente com a Organização Mundial da Saúde (OMS), no ano de 2017 publicou que no mundo estima-se que a cada cerca de 160 crianças uma está dentro do espectro do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Além disso, no Brasil o número é ainda mais incerto, sendo estimado que existam, aproximadamente, dois milhões de pessoas com esse transtorno atualmente.

Inicialmente, segundo AMA (Associação de amigos do Autista), primeira associação de autismo no Brasil, e a Associação Brasileira do Autismo (ABRAAC) (2023) o Transtorno do Espectro Autista corresponde a um conjunto de características e aspectos que afetam o comportamento social do indivíduo, seja nos traços de comunicação ou até mesmo na linguagem, muitas vezes possuindo comportamentos repetitivos e/ou restritivos, que são comumente observados na infância e que perduram durante toda a vida adulta do indivíduo.

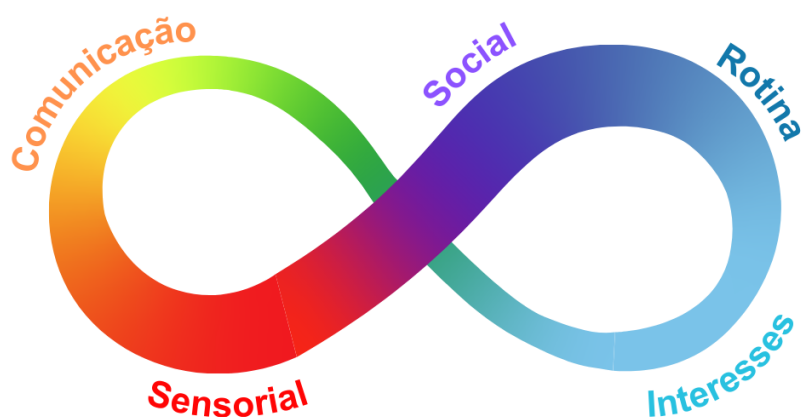
Apesar disso, é importante ressaltar que o autismo é caracterizado como um transtorno neuropsiquiátrico complexo, constituído por vários graus e não como uma doença em si, se tornando inválido o uso do termo “doentes” ao se referir a pessoas que fazem parte deste espectro (SILVA, M. S. 2017). Assim, ainda segundo a autora, pessoas com transtorno do espectro autista (TEA) podem apresentar diversos tipos de dificuldades que interferem na comunicação e interação desses indivíduos com a sociedade, como a dificuldade do contato visual, do uso gestual e de expressões; podem apresentar movimentos estereotipados e/ou repetitivos, além da resistência aos estímulos sensoriais, sejam eles do tato, audição, visão ou paladar (SILVA, M. S. 2017), não esquecendo que as características diferem de indivíduo para indivíduo, onde eles podem apresentar todas ou apenas algumas das características conforme seu grau de desenvolvimento, como afirma Dias, Braga e Buytendorp (2017):

[...] observamos que muitos TEAs podem apresentar todas essas características ou apenas algumas delas. No que se refere à afetividade, muitas vezes, os indivíduos com TEA adotam indiscriminadamente esta postura, sem diferenciar pessoas, lugares ou momentos. Esta aproximação

usualmente segue um padrão repetitivo e não contém nenhum tipo de troca ou compartilhamento. A dificuldade de sociabilização, que faz com que a pessoa com TEA tenha uma pobre consciência da outra pessoa, é responsável, em muitos casos, pela falta ou diminuição da capacidade de imitar, que é um dos pré-requisitos para o aprendizado (DIAS, R. B.; BRAGA, P. G.; BUYTENDORP, A. A. B. M. 2017).

É válido ressaltar que segundo a APA (American Psychiatric Association) em 2014, em seu manual DSM - V, o Transtorno do Espectro Autista não pode ser dividido em outros tipos ou categorias como no passado, pois o TEA não corresponde apenas a um único tipo de transtorno do autismo em si. O termo “espectro” veio a ser considerado atualmente, como representado na figura 1, levando a considerar uma ampla gama de características, graus de níveis dentro dele em consonância uns com os outros. Assim, cada indivíduo diagnosticado com o TEA é um indivíduo singular, com as características e graus próprios (Figura 1), e dentro desse espectro podem se configurar o autismo atípico, de alto funcionamento, síndrome de asperger, Transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, Transtorno desintegrativo da infância, o autismo clássico, entre outros (APA, 2014. p.50).

Figura 1: Símbolo do Transtorno do Espectro Autista e o que pode representar



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

2.2 HISTÓRICO DE DIAGNÓSTICO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Segundo Dias et al e Cunha (2012), o termo “Autismo” vem do grego, *autós*, e significando “de si mesmo”, e foi utilizado pela primeira vez no campo das ciências

em 1908 pelo psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler para representar, dentro da esquizofrenia, indivíduos que apresentavam uma certa fuga da realidade, ou seja, um desligamento do mundo real onde os indivíduos se fecham dentro de si e de suas próprias realidades (CUNHA, 2012, p. 20; DIAS, 2017, p. 61).

Entre os anos de 1943 e 1956 o transtorno do espectro autista começou a ser estudado e discutido clinicamente pelo médico psiquiatra austríaco Dr. Leo Kanner baseado em seu trabalho intitulado “As perturbações autísticas do contato afetivo”, onde Kanner fez um estudo com base na análise do comportamento de onze crianças que apresentavam características comportamentais comuns entre si como isolamento e a persistência por uma rotina (SILVA, M. S. 2017; KANNER, 1943 apud MELLO, 2007).

Em 1944, o médico Hans Asperger, em sua tese de doutorado, descreveu também indivíduos com características similares de dificuldades de socialização e comunicação muito parecidos com as características dos indivíduos trabalhados por Kanner no ano anterior (SILVA, M. S. 2017).

2.3 CRITÉRIOS PARA O DIAGNÓSTICO DO TEA

Os estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista como espectro podem ser considerados bem recentes, tanto que até meados da década de 70 o TEA ainda estava sendo categorizado como um aspecto estudado dentro do campo da esquizofrenia infantil sendo dividido em diversos outros transtornos do desenvolvimento.

O termo utilizado atualmente “Transtorno do Espectro Autista” é considerado um novo transtorno abordado pelo DSM - V de 2014, que engloba agora o autismo clássico, autismo atípico, autismo de alto funcionamento, síndrome de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, os quais eram vistos antes de maneira individual como transtornos isolados e a partir desta nova edição do manual passa a integrar o TEA, cabendo agora a utilização de outras normas para se realizar diagnósticos.

Para o diagnóstico do TEA, é imprescindível o profissional identificar as características das quais o indivíduo apresenta. Segundo o Manual Diagnóstico e

Estatístico de Transtornos Mentais DSM - V, um importante e oficial instrumento de referência mundial para os diagnósticos psiquiátricos de transtornos, deficiências e dificuldades, para se diagnosticar o Transtorno do Espectro Autista é preciso analisar os indivíduos seguindo alguns critérios que se encaixam em categorias que vão de A a E.

Na primeira categoria de diagnóstico do TEA são considerados os déficits na comunicação e interação social, onde se pode encontrar falta de reciprocidade, dificuldade de diálogo e compartilhamentos de interesse, emoções e/ou afeto, déficits na comunicação verbal e não verbal, onde há a dificuldade do contato visual, de entendimento do uso gestual e expressões faciais, além de dificuldades para progredir e compreender relacionamentos, com dificuldades em se adequar socialmente aos contextos (APA, 2014. p. 50).

Na categoria B é tratado dos comportamentos com padrões restritos e/ou repetitivos, podendo ser de movimentos motores, uso e fala estereotipados ou repetitivos, onde as crianças com TEA podem brincar de alinhar objetos ou apresentar a repetição de palavras ou frases que escutaram de seus familiares ou pela TV. As crianças com TEA também podem apresentar a inflexibilidade para aderir a coisas novas ou novas rotinas, onde as mesmas apresentam dificuldade e angústia a pequenas mudanças que vão desde alterações maiores quanto a menores como pequenos rituais de saudações ou de degustar novos alimentos em sua vida (APA, 2014. p. 50).

Além disso, esta segunda categoria apresenta ainda a hiper reatividade sensorial, onde a criança pode apresentar indiferença a mudanças de temperatura ou dor, além da sensibilidade chegando a aversão a sons, cheiros e texturas, e a atração por luzes e cores.

Por fim, nas categorias C, D e E trazem as informações de que os sintomas desse transtorno podem ser verificados de maneira precoce no início do período de desenvolvimento da criança e que tais características podem afetar os indivíduos de maneira significativa de como eles agem em sociedade e até mesmo nas áreas profissionais e de relacionamentos desses indivíduos.

Além disso, é válido ressaltar que como um novo transtorno, seu diagnóstico passa a levar em consideração alguns níveis de gravidade para servir de entendimento a respeito do melhor apoio que deve-se ser utilizado para as crianças em cada nível de gravidade as quais se encontram.

Os níveis são organizados do maior para o menor nível de suporte, em relação às suas características a partir do diagnóstico. Assim, o Nível 3 de gravidade (Quadro 1) apresenta o maior nível de suporte do TEA, onde os indivíduos exigem mais apoio que os demais, manifestando graves dificuldades e limitações na comunicação e interação social.

Quadro 1: Aspectos do nível 3 de gravidade do Transtorno do Espectro Autista

Nível de Gravidade	Comunicação Social	Comportamentos Restritos e Repetitivos
Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer as necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interfere acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.

Fonte: DSM - V. (APA, 2014, p.52)

O Nível 2 apresenta o grau intermediário, no qual os indivíduos requerem um pouco menos de apoio (Quadro 2). Nele os indivíduos ainda apresentam graves déficits nas habilidades de comunicação, mas que já demonstra interações de frases simples ou direcionadas a interesses especiais.

Quadro 2: Aspectos do nível 2 de gravidade do Transtorno do Espectro Autista

Nível de Gravidade	Comunicação Social	Comportamentos Restritos e Repetitivos
Nível 2 “Exigindo apoio substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a

	aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
--	--	--

Fonte: DSM - V (APA, 2014, p.52)

Já o primeiro nível de suporte (Quadro 3), com apoio não gera tantos déficits, entretanto, quando não houver apoio os indivíduos podem ter certa dificuldade nas interações sociais ou interações atípicas, mas sem grandes problemáticas.

Quadro 3: Aspectos do nível 1 de gravidade do Transtorno do Espectro Autista

Nível de Gravidade	Comunicação Social	Comportamentos Restritos e Repetitivos
Nível 1 “Exigindo apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente mal sucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: DSM - V (APA, 2014, p.52)

Portanto, levando em consideração que não se sabe ao certo as causas do TEA, se é utilizado o diagnóstico por base nos critérios descritos somados a observações dos indivíduos, não esquecendo que o TEA pode ocorrer de diversas maneiras e até mesmo de formas sutis, pois os sinais variam de pessoa para pessoa. Mas, com o diagnóstico em mãos e apoio dos familiares, é mais fácil buscar

por tratamentos e entender esse indivíduo, abrindo espaço para proporcionar as melhores maneiras para que haja a inclusão deste indivíduo na educação e em diversos âmbitos sociais. Entretanto, a educação inclusiva neste processo ainda é de fato um desafio a ser superado atualmente.

3 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO BÁSICO BRASILEIRO

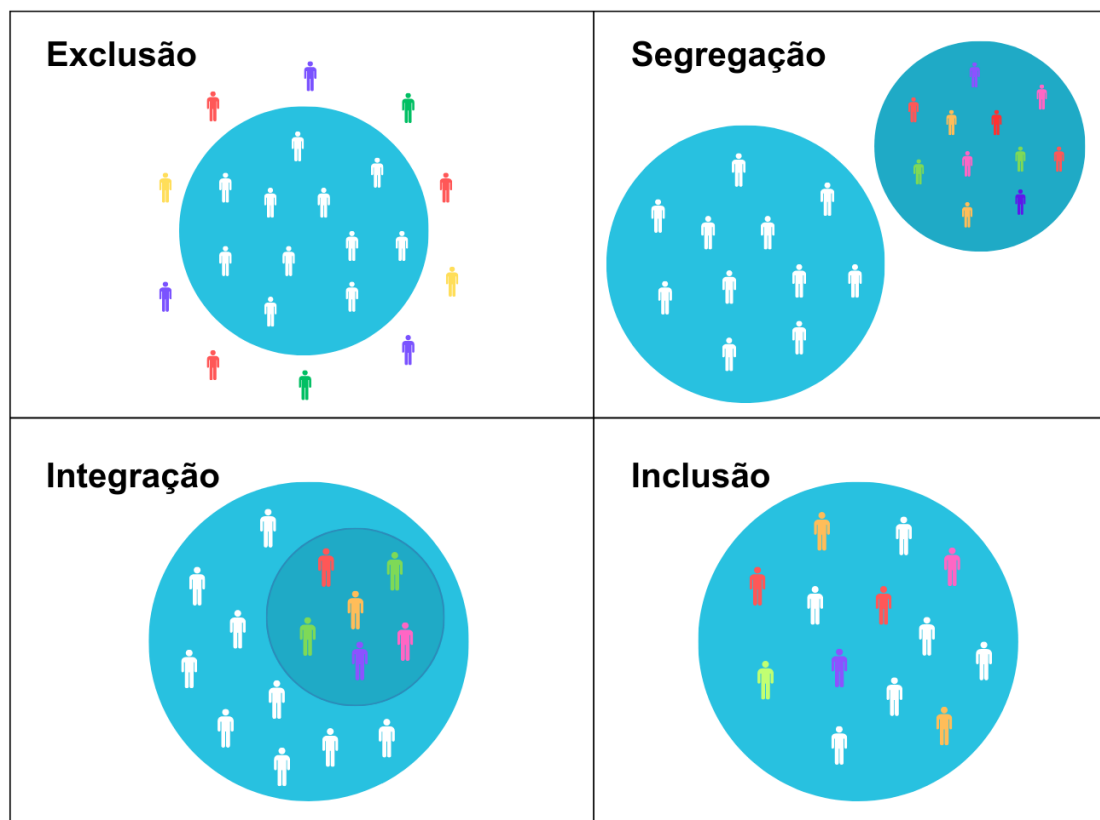
3.1 BREVE INTRODUÇÃO SOBRE O CONCEITO EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PAPEL DA ESCOLA NESTE PROCESSO

A educação inclusiva e, principalmente, a escola inclusiva segundo Pelosi (2000), tem o princípio de que crianças e adolescentes devem ter suas diferenças valorizadas e oferecer a oportunidade democrática de aprendizado a todos igualmente, apoiando que toda a comunidade escolar debata e troque opiniões, vivências e ideias a fim oferecer auxílio aos alunos da melhor maneira possível a se desenvolverem como cidadãos, não esquecendo que esta inclusão é um direito garantido a todos por lei.

O processo de inclusão no ensino regular tem por objetivo garantir que todos, sem exceção, tenham o direito de acesso à educação, não igualando o ensino para todos os cidadãos, mas proporcionando oportunidades para todos estes, valorizando seus talentos e habilidades individuais para além das suas dificuldades.

É válido ressaltar que a educação inclusiva, antes de conseguir exercer de fato a inclusão sem exceção, passou e ainda passa por um caminho dividido em quatro processos: o processo de exclusão, segregação, integração para por fim chegar na inclusão (Figura 2), assim, pelo fato de o processo de inclusão ainda não estar de fato consolidado, durante toda a sua vida profissional o professor irá encontrar, em todas as etapas do ensino, crianças, adolescentes e até mesmo adultos em todos esses processos, o que leva aos profissionais de educação terem que se adaptar para melhor atender esta demanda de estudantes (MANTOAN, 2015, p. 16).

Figura 2: Modelo demonstrando como ocorre o processo de exclusão, segregação, integração e inclusão



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Com isso, segundo Mantoan (2015), o processo intermediário que ocorre antes da inclusão total chamado “integração”, estaria ligado ao processo de inserção inicial desses alunos com deficiência em escolas especiais ou comuns, garantindo assim o acesso a esses alunos às escolas e ao ensino. Entretanto, o que irá diferenciar a inclusão da integração é o fato de que quando se exerce de fato a inclusão em todos os âmbitos do ensino, não se está apenas garantindo o direito do estudantes ao acesso à escola, mas permitindo e assegurando que o mesmo também tenha a garantia de sua permanência, independente de seus contextos sociais e características, desde o início de sua vida escolar, através de leis federais e a criação e aplicação de políticas públicas, além da mudança na perspectiva educacional apoiada à disposição de se conhecer e reconhecer todos os estudantes auxiliando no processo de ensino-aprendizagem (MANTOAN, 2015, p. 16).

Deste modo, somado as aplicações das políticas públicas, é função da educação inclusiva a promoção do desenvolvimento das habilidades dos indivíduos, que vão desde se repensar o currículo escolar, se optando por metodologias que

integrem e permitam a cooperação dos alunos além de colocá-los como o centro de seus próprios processos de ensino-aprendizagem, como exemplo o uso das metodologias ativas, até mesmo repensar na estrutura de uma escola com ambientes que permitam o acesso de todos, sejam pessoas com e sem deficiência, física ou intelectual.

Assim, ao se entender a escola como parte integral da sociedade, que reflete todos os aspectos sociais e diversidades à sua volta, além de um espaço de construção do saber e de relações sociais, é importante pensá-la enquanto ambiente de inclusão social e de desenvolvimentos, principalmente ao levarmos em consideração o fato que a escola é um dos catalisadores onde os sujeitos poderão aprender e adquirir habilidades e conhecimentos necessários para sua vida e para as dinâmicas sociais (DIAS, R. B.; GIL, D. F. V. S. 2017, p. 48).

Por isso, segundo a UNESCO (2019),

O modelo de escola inclusiva tem como princípio orientador o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com as comunidades (UNESCO, 2019).

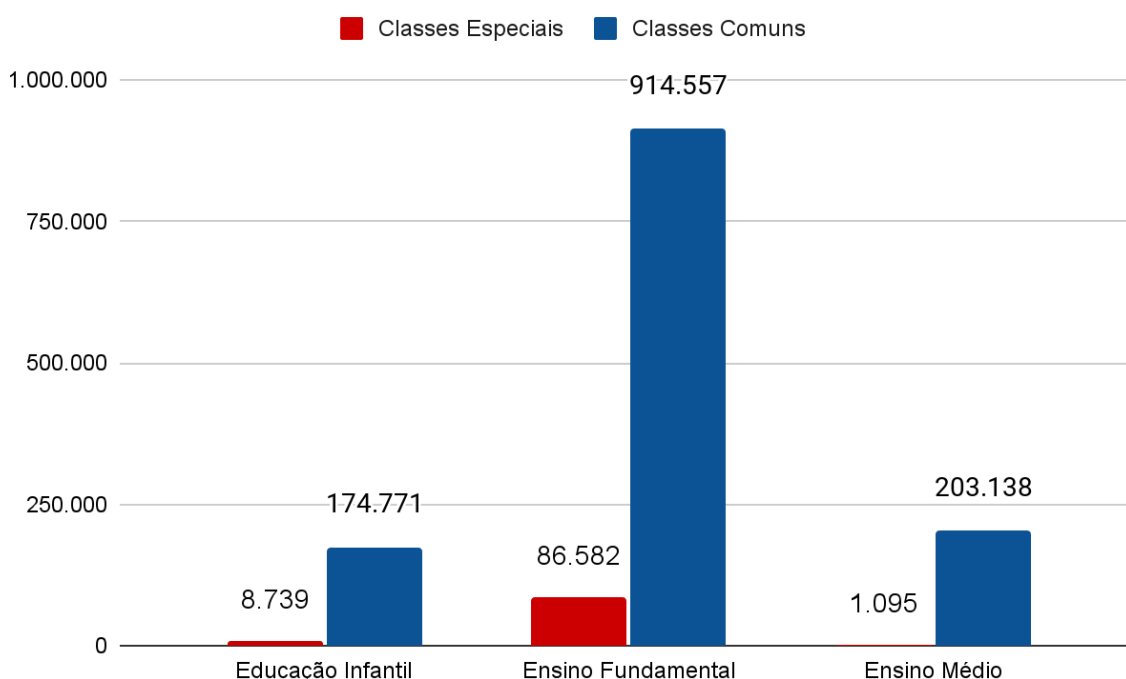
Mas não só a escola deve ser inclusiva como também se faz necessário que sejam oferecidas capacitações aos professores e profissionais da educação, além valorização, a fim de que estes compreendam melhor as diversidades e deficiências dos estudantes e entendam como cada indivíduo aprende e reage aos estímulos naquele ambiente. Em vista disso, o professor tem como principal papel o de orientar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, repassando suas práticas a fim de conhecer os seus alunos (FREITAS, R. 2008).

Com isso, para Pelosi (2000), o professor, na educação inclusiva, deve ser flexível a fim de auxiliar os estudantes com dificuldades educacionais no desenvolvimento de suas habilidades, adaptando seus métodos de ensino para que estes se adequem às diversidades dos alunos, auxiliando em sua aprendizagem.

3.1.1 Educação inclusiva brasileira para TEA

Na educação especial brasileira, apesar de os estudantes com deficiência estarem, em sua maioria, matriculados em escolas consideradas comuns a todos (Gráfico 1), ainda percebe-se uma dificuldade e despreparo entre gestores, funcionários, professores e alunos em lidar com as individualidades de tais crianças e adolescentes, além de se levar em consideração a falta de estrutura básica das escolas, pouca demanda de oferecimento das qualificações de educação inclusiva e desvalorização desses profissionais de educação (SILVA, M. S. 2017).

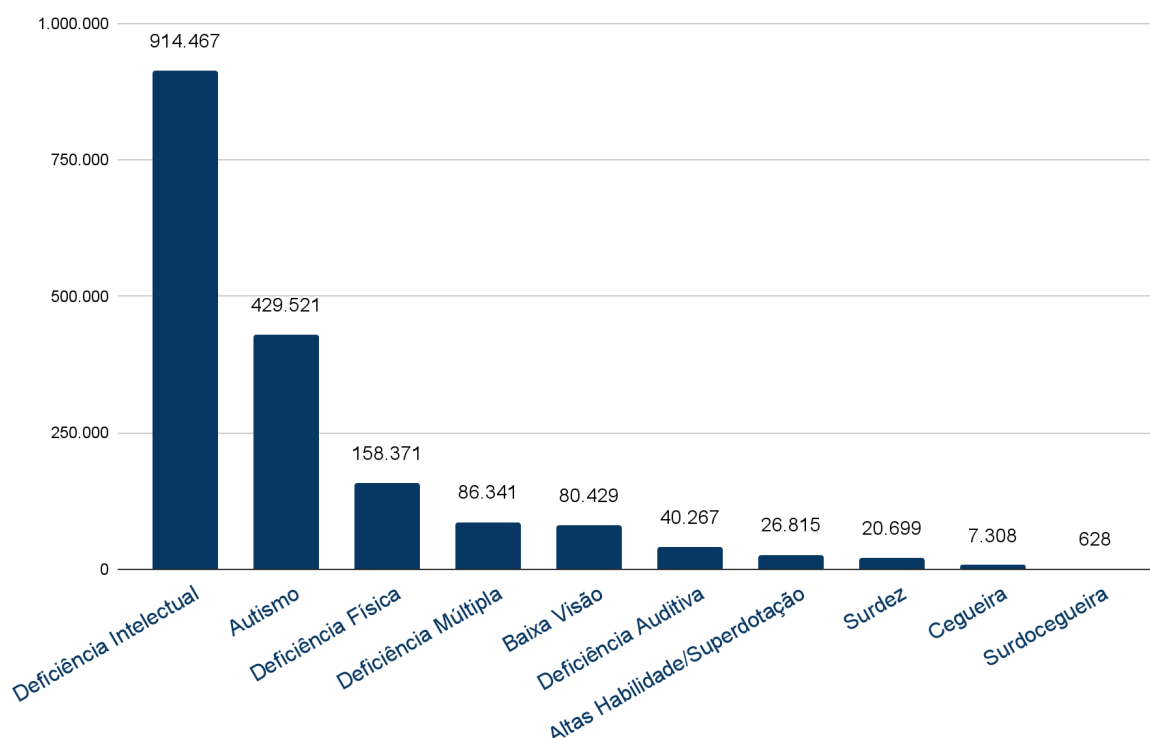
Gráfico 1: Alunos matriculados na educação especial no Brasil em 2022



Fonte: Inep - Censo Escolar 2010-2022. Elaborado pela autora (2023).

Segundo dados recolhidos no Brasil pelo censo escolar realizado no ano de 2022 pelo Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cerca de 1.764.846 crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação estão matriculadas em todas as etapas do ensino, na educação especial, entre classes comuns e classes especiais, neste mesmo ano, dentre as quais 914.467 são estudantes matriculados com deficiência intelectual e 459.521 são crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como indica o gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2: Alunos matriculados na educação especial por tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação - Brasil 2022



Fonte: Inep - Censo Escolar 2022. Elaborado pela autora.

3.2 LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PARA A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Constituição Federal de 1988 determina em seu Art. 3º como princípio fundamental a construção de uma sociedade justa e igualitária, além de proporcionar o bem estar dos cidadãos, livre de quaisquer tipo de preconceito ou forma de discriminação. Em seus Art. 205 e 206 a constituição define que a educação é um direito de todos e deve ser promovida a fim de proporcionar o desenvolvimento e preparo da pessoa para o mercado de trabalho e exercer sua cidadania, além de determinar que o ensino deve ser promovido com base na igualdade de condições, proporcionando o acesso e permanência da pessoa na escola, valorizando os profissionais de educação e oferecendo atendimento educacional especializado (AEE) às pessoas com deficiência (BRASIL, 1988).

Conforme a Lei 8.069 de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu Capítulo IV, o qual compete o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, garante, em seu Art. 53, inc. I, II e III, a igualdade nas condições

de acesso e permanência nas escolas. Conforme o Art. 54, inc. III, é obrigação do Estado garantir o atendimento educacional especializado (AEE) às crianças e adolescentes com deficiência (BRASIL, 1990).

Posteriormente, no ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 9.394, estabelece em seu capítulo V diretrizes para a Educação Especial, no qual determina que deverá haver apoio especializado nas escolas regulares a fim de atender esses alunos da educação especial. Além disso, o Art. 59 estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação,

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Em 2009, é instituído as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica pela resolução nº 4 CNE/CEB, na qual informa que os serviços do AEE servirão para complementar a formação dos estudante com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, utilizando recursos e metodologias que favoreçam o processo de inclusão. Além disso, de acordo com o Art. 5º, o AEE deve ser realizado preferencialmente em sala de recursos multifuncionais da própria escola, em turno inverso ao da escolarização (BRASIL, 2009).

No Brasil, a inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista foi garantida no ano de 2012 pela lei nº 12.764, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, ou lei Berenice Piana, sancionada pela presidente Dilma Rousseff, a qual garante e reconhece em seu Art. 1º que as pessoas com TEA se encaixam na categoria de pessoas com deficiência e têm os mesmos direitos que esses demais indivíduos (BRASIL, 2012).

Em seu Art. 2º, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista oferece algumas diretrizes, onde a diretriz de número II estabelece a participação da comunidade a fim de se formular, implementar, acompanhar e avaliar políticas públicas voltadas a pessoas com TEA; em sua diretriz de número V o estímulo a inclusão destes no mercado de trabalho; além de se ter outras condutas como a de incentivar a capacitação profissional especializada e estimular a pesquisa científica.

[...] II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação; [...] V - o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); [...] VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis; VIII - o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País (BRASIL, 2012).

Em seu Art. 3º da Lei 12.764/2012, estabelece os direitos básicos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, como a vida digna, segurança, proteção, lazer, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, o livre acesso a os serviços públicos de saúde, além de acesso à educação, moradia e inserção no mercado de trabalho (BRASIL, 2012).

Em relação à inclusão educacional, a “Lei Berenice Piana” traz o direito ao acesso à educação básica regular, bem como a especialização dos profissionais, pais e/ou responsáveis a fim de atender e acompanhar esses estudantes seja dentro ou fora desses locais. Em seu Art 7º, a lei orienta que o aluno com Transtorno do

Espectro Autista tem o direito a sua matrícula, e caso o gestor ou autoridade responsável venha a recusar a mesma, será punido com o pagamento de multa que pode chegar de três a vinte salários mínimos (BRASIL, 2012).

A Lei Berenice Piana é, realmente, um divisor de águas na luta pelos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista, pois a partir de sua implementação, a pessoa do espectro poderá ser considerada pessoa com deficiência e estará assegurada pelas mesma leis, podendo fazer uso de serviços, assistenciais e direito à educação e atendimento especializados.

Já no ano de 2015 é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de nº 13.146 que estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência, aumentando e assegurando maior acessibilidade às pessoas com deficiência e as pessoas com TEA, que por lei, já passam a ser incluídos nesta e usufruir dos mesmo direitos (BRASIL, 2015).

Desse modo, a legislação brasileira vem avançando muito nos últimos anos a fim de garantir os direitos educacionais às pessoas com deficiência. A partir das leis, decretos, políticas públicas e diretrizes, as escolas brasileiras devem garantir a inclusão dos estudantes e oferecer o direito e oportunidades para que todos eles alcancem o aprendizado, cada um da sua maneira, superando a evasão escolar, a exclusão e qualquer forma de preconceito. Entretanto, é preciso que se continue neste processo de inclusão a educação justa e igualitária aos estudantes.

4 INICIATIVAS PARA INCLUSÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA E O PAPEL DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

4.1 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E OS PRINCIPAIS MEIOS E MÉTODOS DE AUXÍLIO PARA INDIVÍDUOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Dessa maneira, levando em consideração todas estas características de pessoas com TEA, a educação e por conseguinte a inclusão são os pontos chave para contribuir no processo de formação do sujeito e facilitar o desenvolvimento em todos os âmbitos da vida desta pessoa, como o social, o educacional e no exercício de sua cidadania. Com isso, de acordo com Dias et al (2017), é imprescindível que os profissionais de educação respeitem as características individuais das pessoas com TEA e tenham o foco em entender como esses estudantes aprendem, se comportam e as suas dificuldades a fim de que se consiga um processo de ensino e aprendizagem de fato efetivo.

Além disso, somado ao entendimento das características individuais das pessoas com Transtorno do Espectro Autista, é importante que os profissionais tenham acesso a metodologias e instrumentos que contribuem e facilitam esse processo de ensino, para que a aprendizagem desses indivíduos possa ser interessante e concretizada. Assim, a partir desta visão, foram pensados durante os anos vários meios e métodos que buscam o acompanhamento e auxílio no desenvolvimento das pessoas com Transtorno do Espectro Autista, como é o exemplo da ABA, o método TEACCH, as PECS, o auxílio dos profissionais do AEE, além da importância da inclusão e das metodologias ativas dentro das disciplinas utilizadas pelos professores.

A Análise do Comportamento Aplicada (Applied Behavior Analysis - ABA), segundo o Ministério da Saúde (2015), é uma abordagem que parte do princípio da análise de cada indivíduo e de como o mesmo vive e se comporta no ambiente. Esta análise visa compreender as relações de como os estímulos do ambiente podem influenciar no comportamento dos indivíduos, que por fim interferem em seu modo de aprendizagem, para desse modo entender como as pessoas com TEA aprendem e que tipo de reforços do ambiente necessitam (MERCADANTE & ROSÁRIO, 2019; MELLO, A. M. S, 2007).

Por conseguinte, o método TEACCH (Treatment and Education for Autistic and Communication handicapped Children), segundo Mello (2007), se baseia por uma avaliação inicial a qual busca compreender as principais características e dificuldades da criança, além de identificar seus interesses, criando programas individuais, a fim de visar o desenvolvimento da autonomia da criança até a vida adulta, em todos os âmbitos de sua vida (MELLO, A. M. S, 2007).

Este método tem como principal concepção a de que pessoas com TEA são melhores aprendizes visuais, dessa forma busca gerar este interesse visual da criança com diversos métodos que acompanham o uso de recursos visuais, estruturados e organizados, utilizando símbolos, painéis, objetos, fotografias, imagens, pinturas, desenhos, jogos, recortes, entre outros (MELLO, A. M. S, 2007).

Ainda segundo Mello (2007), outro método muito utilizado para facilitar a comunicação com as crianças com TEA é o PECS (Sistema de Comunicação Através da Troca de Figuras), que faz uso de imagens e figuras como forma de comunicação alternativa além de ser um método acessível pois não demanda de tanto materiais para ser aplicado (MELLO, A. M. S, 2007).

Além disso, o profissional de Apoio Educacional Especializado (AEE) é imprescindível para o acompanhamento destes indivíduos dentro das escolas. Segundo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado o AEE deve ser um apoio complementar aos estudantes nas escolas, onde este profissional deve reconhecer as necessidades específicas dos estudantes e a partir disso elaborar recursos pedagógicos, materiais didáticos, e permitir a inclusão da melhor maneira possível de acordo com suas necessidades, estimulando a participação desses alunos a fim de ampliar e dar suporte a formação e ao desenvolvimento deste estudante. Outrossim, é importante que o profissional de Apoio Educacional Especializado não assuma a liderança no papel de educador das diversas disciplinas escolares, mas que possa desenvolver em conjunto com os professores das disciplinas metodologias para facilitar o processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2009).

Por fim, cabe destacar que dentro da sala de aula o professor responsável pela disciplina, em parceria com o AEE, deverá se atentar e adequar seu ensino a metodologias que sejam adequadas aos alunos com TEA. É importante que reflitam

e analisem os objetivos que eles querem alcançar com estes estudantes, com uma visão para além de suas dificuldades, a fim de pensar em melhores métodos para gerar a inclusão neste processo. Entretanto, para isso se cria a necessidade de que os professores tenham o incentivo a formação especializada para a facilitação desta dinâmica.

Por isso, para o ensino de alunos com Transtorno do Espectro Austita, o papel do professor segundo Dias et al (2017, p. 70) é entender como aquele estudante percebe o mundo a sua volta, sua personalidade, gostos e os conhecimentos que trazem em sua bagagem, para além de uma visão generalista do TEA em si, visando o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Assim, a partir do momento que o professor tem a compreensão daquele estudante ele poderá definir suas práticas pedagógicas e obter um bom resultado neste processo. Como consequência, o professor precisará realizar um planejamento do ensino e organizar e estruturar suas ações metodológicas para alcançar bons resultados com sua turma, pensando em metodologias apropriadas que melhor atendam aqueles estudantes, fazendo uso de técnicas, temas e objetos que melhor se adequem.

Levando tudo isso em conta, é percebido a necessidade da utilização de meios que favoreçam o pleno desenvolvimento dos alunos com TEA, fazendo maior utilização de metodologias que possam utilizar imagens como forma de complementação do ensino-aprendizagem, atividades mais direitas e que incentivem a comunicação e autonomia desses indivíduos dentro da sala de aula em cooperação com os outros colegas, e assim podemos encontrar as metodologias ativas como grande apoio dessas práticas (DIAS et al, 2017. p.72).

4.2 AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO FORMA DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM TEA E SUAS APLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Levando em consideração que a geografia é uma disciplina relacionada principalmente a aspectos observacionais e da sociedade e muitas vezes baseada no princípio da observação para entender os mais variados aspectos (FREITAS, R. 2008), além de se tratar de uma disciplina pautada e relacionada a vida cotidiana do indivíduo, os conteúdos são ainda mais próximos da realidade de cada aluno (CAVALCANTI, 2002), e com base nisso e somado ao fato de que os estudantes com TEA trabalham mais com o visual do que com o auditivo, o ensino de geografia

poderia entrar com toda sua ludicidade, observação de matas, construções de maquetes, para que os professores, estudantes com TEA e os demais possam aprender e interagir entre si.

As metodologias ativas são, segundo Moran (2018), estratégias e ferramentas utilizadas pelo educador no processo de ensino e aprendizagem com o objetivo de estimular a participação, interação, iniciativa e autonomia dos estudantes em suas aulas, os tornando responsáveis também pela construção de seus próprios conhecimentos e aprendizagens, abrindo mão do processo passivo de aprendizagem, antes centrada no professor, da educação tradicional. Dessa forma, conforme Moran (2018, p. 41), “as metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, sempre com orientação do professor”.

Dessa forma, se torna fundamental que as ações pedagógicas possam auxiliar neste processo, conhecendo cada aluno, para que a partir disso o professor possa tornar o ensino e a aprendizagem mais estimulantes e interessantes, e que contribuam para os interesses mais íntimos de cada estudante, pois como afirma Moran (2018):

[..] A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos em que trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las (MORAN, 2018).

Além disso, com a utilização dessas metodologias ativas, contribuindo de modo significativo neste processo de ensino e aprendizagem, se consegue alcançar diversos benefícios, como a melhor e mais rápida compreensão dos conteúdos estudados de maneira lúdica, desenvolvimento da autonomia, conquista da confiança individual e coletiva, melhor resolução de problemas e conflitos, incentivo ao pensamento crítico, além do maior engajamento e colaboração entre os próprios alunos (BERBEL, N. A. N, 2011).

Assim, as metodologias ativas proporcionam com que o discente se sinta mais valorizado dentro do processo de ensino quando transformados em

protagonistas de seu próprio aprendizado de maneira individual e coletiva, pois, segundo Freire (1996, p. 28), é essencial que o educador, em sua prática, respeite a individualidade de seus educandos, reforçando suas habilidades críticas, sua curiosidade, autonomia, identidade e individualidades.

Entretanto, para que isso possa acontecer é importante primeiramente discutir e reconhecer os saberes e práticas das quais os professores se mobilizam em sua formação e carreira docente. Onde, segundo Tardif (2000), os saberes pessoais de cada professor são construídos como um somatório de conhecimentos adquiridos em toda a sua vida, formação e trabalhos em sua carreira, além do diálogo com outros profissionais a respeito das suas experiências individuais e coletivas, para que dessa forma suas práticas possam ser estruturadas. Pois, dessa forma, não basta que o profissional docente esteja disposto a rever suas práticas, mas que realmente entenda como estas são construídas.

Dessa forma, compreende-se que o professor não sai da faculdade já sabendo lecionar ou sendo um profissional completo e ciente de todos os conceitos, saberes e práticas que serão necessárias em seu cotidiano educacional, se fazendo com que seja necessário que se construa esses saberes ao longo de sua vida, o suficiente para que ele se adapte às novas problemáticas e questões que podem surgir, pois para que ele não se torne apenas um repetidor e transmissor de conteúdo é preciso, na verdade, experimentações e diálogos a respeito destas novas vivências que estarão por vir (PONTUSCHKA; PAGANELLI E CACETE, 2007).

4.2.1 As metodologias ativas no auxílio no ensino de pessoas com TEA

Tradicionalmente, as metodologias ativas dentro da disciplina de geografia, têm sido implementadas por meio de diversas estratégias, como a aprendizagem baseada em projetos, a gamificação, o estudo de caso ou aprendizagem baseada em problemas e a aprendizagem colaborativa em equipes ou em pares.

Aprendizagem baseada em projetos (project-based learning – PBL), é uma metodologia que consiste em os estudantes elaborarem etapas metodológicas e resolverem problemas, transformado em desafios, a fim de construir um projeto final que tenha ligação com algo no seu dia a dia em sociedade (MORAN, 2018).

Já a gamificação, ou aprendizagem por meio de jogos (game-based learning – GBL), é uma metodologia dinâmica e estimulante de aprender pois visa a utilização de elementos dos jogos ou os próprios jogos dentro do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, pretende-se utilizar nesta metodologia todos os elementos que encontramos ao jogar um jogo como resolução de problemas e conflitos, diversão, sistema de tentativas, perguntas e respostas, erro e acerto, entre outros, a fim de gerar o engajamento, motivação e autonomia dos alunos, estimulando a busca por conhecimento de forma competitiva e interativa (RODRIGUES E FERNANDES, 2021).

Outrossim, metodologias que envolvem os jogos, são de grande benefícios para os estudantes com TEA, pois estas oferecem um feedback rápido e possuem o sistema de recompensas, estimulando sua autoestima e confiança. Além disso, métodos que envolvem problemas e influenciam o aluno a encontrar caminhos e soluções também podem estimulá-lo a ter autonomia, melhorar sua capacidade de comunicação e se tornar atrativo (RODRIGUES E FERNANDES, 2021).

Por conseguinte, o estudo de caso ou aprendizagem baseada em problemas é uma metodologia que faz usos de problemas reais dos quais os alunos são levados a resolverem estas situações de forma colaborativa ou individualizada, a fim de construírem seu conhecimento, soluções e possibilidades acerca da temática. Este tipo de metodologia oferece aos alunos a preparação para a solução de problemas que podem encontrar em seu cotidiano (MORAN, 2018).

Outra metodologia bastante utilizada citada por Moran (2018) é a aprendizagem em equipe ou pares (team-based learning – TBL), que beneficia muito na interação e socialização entre os alunos, tendo em vista que este tipo de metodologia visa a aprendizagem em conjuntos, onde os alunos podem compartilhar seus conhecimentos e aprendizados em conjunto de modo a colaborar para a solução de problemas durante as atividades.

Além disso, existem muitos outros tipos de metodologias ativas que podem ser utilizadas dentro e fora da sala de aula que trazem muitos benefícios para o educando, como por exemplo a utilização de apresentações de seminários, estudos dirigidos, júris simulados, mapas mentais, entre outros diversos recurso

pedagógicos, que estimulam a autonomia e confiança dos alunos na construção de seu próprio conhecimento acerca da temática.

Dessa forma, é notório que a utilização de metodologias ativas no ensino podem beneficiar o desenvolvimento das crianças e adolescentes não só que fazem parte do Transtorno do Espectro Autista, mas todas elas em conjunto, por serem métodos lúdicos, flexíveis às necessidades de cada aluno, além de respeitar as individualidades e estimular o íntimo de cada estudante.

Além disso, como divulgado anteriormente, pessoas com TEA podem apresentar algumas dificuldades que interferem na aprendizagem, como em comunicação e interação social, e a utilização de algumas metodologias podem permitir que este aluno possa ser incluído em sua turma e dialogue com os outros alunos nas realização das atividades.

Quando tratamos a respeito do processo de ensino-aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autistas, o educador deve, antes de mais nada, procurar refletir a respeito do objetivo final que ele quer alcançar com seus alunos, com que tipo de conhecimento e aprendizado o aluno deve ser capaz de ter ao final de suas aulas (MARCO, SPALATO, DUARTE, 2013).

À vista disso, a escolha das metodologias ativas que serão utilizadas dentro da sala de aula deve levar em consideração os aspectos mais importantes do processo de ensino-aprendizagem, integrados aos objetivos de estimular a participação, organização e promover a compreensão dos conteúdos, estando a serviço das principais características e dificuldades das pessoas com Transtorno do espectro Autista, visando principalmente a inclusão deste no ambiente escolar.

Dessa forma, é essencial que o professor dialogue com seus alunos e com o profissional de AEE, quando houver, para entender melhor estes estudantes, como se comportam e como aprendem, para a partir daí direcionar e escolher os métodos de ensino que mais se adequa às características, explorando a dinâmica coletiva, os recursos visuais e as individualidades. Além disso, é válido ressaltar que o uso das metodologias ativas escolhidas pelo professor não precisam ser aplicadas individualmente, apenas para os estudantes com TEA, mas se faz essencial a

aplicação desta em conjunto com os demais alunos, engajando-os e incentivando o processo de inclusão.

5 OBJETIVOS

5.1 Objetivo Geral

Investigar de que forma o uso das metodologias ativas no ensino da disciplina de geografia pode auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

5.2 Objetivos Específicos

- Identificar as principais características dos adolescentes com Transtorno do Espectro Autista e suas dificuldades de aprendizagem;
- Refletir sobre os principais desafios que os professores enfrentam na utilização das metodologias ativas para estudantes com TEA nas aulas de geografia;
- Entender a realidade das escolas da Região Metropolitana do Recife;
- Discutir meios para que se consiga atenuar os desafios e realizar uma educação de fato inclusiva para estudantes com TEA.

6 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste cenário, para alcançar os objetivos propostos, para a realização deste trabalho se optou por se realizar um estrutura dividida em três partes, que são a pesquisa bibliográfica para a fundamentação teórica, contextualizando todos os tópicos necessários para se entender a temática, a aplicação de um questionário realizado com professores de geografia do ensino básico da região metropolitana do recife - RMR, e por fim a análise e discussão dos dados obtidos através da aplicação do questionário.

Dessa forma, a metodologia escolhida que para a realização deste trabalho foi a de um estudo qualitativo e exploratório, uma vez que se optou por realizar, a partir das discussões entre professores de geografia da educação básica da Região Metropolitana do Recife - RMR, a aplicação deste questionário com questões abertas e fechadas, apoiado a uma pesquisa de caráter bibliográfico, pois, como dialoga Minayo (2001) e Gil (2002), a função da pesquisa qualitativa é o trabalho com diferentes significações, valores, atitudes, no qual poderá discutir e dialogar sobre as diversas relações e concepções da prática docente, as quais não podem ser quantificadas ou transformadas em meras variáveis.

Com isso, com base no diálogo de Gil (2002), se propôs, inicialmente, pela análise de fontes primárias, com o levantamento de fontes bibliográficas propostas por diferentes autores sobre o assunto, juntamente com o suporte e auxílio nas análises das normas legais e políticas públicas voltadas à inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), onde foi realizada a análise, leitura e fichamento de diversos artigos de revistas, dissertações, teses, periódicos científicos, livros, artigos de autores experientes do tema, em biblioteca física convencional e em base de dados de bibliotecas e repositórios digitais, além da análise de materiais oficiais do ministério da educação (MEC) e da legislação brasileira sobre educação inclusiva, além de dados quantitativos a respeito da educação básica e a inclusão de crianças e adolescentes com deficiências e Transtorno do Espectro Autista, a fim de ter a compreensão inicial do tema, seu contexto histórico, leis que garantem inclusão e acessibilidade destes indivíduos na sociedade e na educação, além de saber as características gerais de pessoas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Desse modo, é essencial a investigação inicial por base teórica que colaborem com a pesquisa, pois a pesquisa bibliográfica é fundamental para todo trabalho científico, sendo através dela que se terá a base e sustentação teórica da pesquisa. Assim, conforme Amaral (2007),

É imprescindível, portanto, antes de todo e qualquer trabalho científico fazer uma pesquisa bibliográfica exaustiva sobre o tema em questão, e não começar a coleta de dados e depois fazer a revisão de literatura [...] Essa pesquisa bibliográfica tem os seguintes objetivos: Fazer um histórico sobre o tema, atualizar-se sobre o tema escolhido, encontrar respostas aos problemas formulados, levantar contradições sobre o tema, evitar repetição de trabalhos já realizados (AMARAL, J. J. F, 2007. p.1).

À vista disso, para o embasamento teórico deste trabalho foram trabalhados alguns autores, onde de forma a colaborar com o diálogo a respeito do Transtorno do Espectro Autista traz os autores: Dias et al (2017), Mantoan (2015), Silva (2017), além do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM - V. Afim de dialogar e se ter a compreensão acerca das práticas e saberes docentes foram trazidos para a discussão conceitos abordados por Pelosi (2008), Freitas (2008), Cavalcanti (2002), Moran (2018), Bacich (2015), Pontuschka (2007), Cunha (2012), entre outros autores relevantes.

Além disso, é imprescindível reconhecer como funciona a educação básica nas escolas públicas e privadas da Região Metropolitana do Recife - RMR na atualidade, observando e conhecendo alunos e as práticas docentes de perto, a partir do diálogo com esses docentes a fim de entender como os mesmos compreendem o ensino para estas crianças e adolescentes.

Dessa forma, a partir dessas conceituações, foi necessário a elaboração e aplicação de um questionário com professores de escolas da Região metropolitana do Recife, para servir com auxílio desses diálogos com os profissionais de educação. Assim, os sujeitos que se disponibilizaram participar da pesquisa de modo voluntário e contribuir com o estudo foram um total de 8 professores de geografia e 1 profissional de AEE.

Em resumo, para se conseguir a coleta de dados foi necessário dividir este processo em quatro momentos: elaboração do questionário pela plataforma Google

Forms, aplicação do questionário de forma remota, recolhimento e tratamento dos dados e por fim a interpretação de análise dos resultados obtidos.

Com isso, foi informado aos participantes desta pesquisa informações a respeito da temática e dos objetivos do estudo. Além disso, foi garantido que as informações coletadas seriam utilizadas unicamente para fins científicos da pesquisa, garantindo total confidencialidade dos participantes e das escolas as quais foram referenciadas.

Após o contato com os profissionais de educação, a análise dos dados coletados será feita de modo com que se cumpra os objetivos propostos na pesquisa, em entender as práticas educativas dos professores dentro das escolas, analisar os recursos didáticos disponíveis e utilizados por estes com os estudantes com Transtorno do Espectro Autista, para no fim, com o auxílio de toda a pesquisa bibliográfica prévia somada aos diálogos, se possa tentar responder o problema de pesquisa delimitado.

Para a coleta desses dados, foi aplicado um questionário (APÊNDICE A) com 19 questões abertas e fechadas, de forma online e remota, através da plataforma *Google forms*. As questões foram divididas em informações a respeito do profissional (como cargo, tempo de ocupação, etc), informações acerca da estrutura da escola, informações a respeito do contato com pessoas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), a importância e utilização das metodologias ativas em sala de aula e por fim questões a respeito das dificuldades e desafios enfrentados para uma educação inclusiva. Posteriormente, as informações recolhidas através deste questionário foram transcritas para análise e serão apresentadas e discutidas do tópico a seguir.

7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos foram organizados a partir do resultado das respostas ao questionário online (APÊNDICE A) aplicado a professores da Região metropolitana do Recife - RMR a respeito do auxílio de metodologias ativas no ensino de geografia para estudantes com transtorno do espectro autista. Assim, os professores participantes nessa pesquisa serão chamados de professor 1, professor 2, professor 3, professor 4, professor 5, professor 6, professor 7, professor 8 e professor 9 a fim de que se garanta a confidencialidade dessa pesquisa.

Dessa forma, o questionário aplicado (APÊNDICE A) teve como objetivo investigar e compreender os saberes e práticas dos professores da RMR acerca da utilização das metodologias ativas como artifício voltado para a educação inclusiva no atendimento dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O questionário foi composto por 19 questões abertas e fechadas, elaboradas e divididas a partir dos seguintes eixos: informações a respeito do trabalho docente, como cargo, tempo de serviço, níveis de ensino que leciona; em seguida informações a respeito da estrutura da escola, como localização, acesso a materiais; posteriormente informações a respeito do contato com os estudantes com Transtorno do Espectro Autista, além de formações específicas na área; em seguida informações sobre a utilização das metodologias ativas em sala de aula, e por fim questões a respeito dos desafios e dificuldades encontrados na educação inclusiva e no processo de inclusão desses alunos.

7.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Como abordado anteriormente, o primeiro eixo do questionário se diz a respeito do trabalho docente, dividido em três questões. A primeira pergunta foi a respeito do cargo que o participante ocupa, e, dentre os 9 participantes, 8 participantes responderam que são professores de geografia e 1 participante respondeu que é profissional professor do AEE (Atendimento Educacional Especializado). A segunda questão foi sobre quanto tempo estes ocupam esta função, e as respostas variam de 5 meses até 8 anos de profissão, e a terceira e última questão deste eixo perguntava a respeito dos níveis de ensino que este

profissional exerce sua função, com respostas fechadas divididas em educação para jovens e adultos (EJA), ensino médio e ensino fundamental II (Tabela 1).

Tabela 1: Identificação dos participantes do questionário

Participante	Cargo	Tempo de serviço	Níveis de ensino em que atuam
Professor 1	Professor de geografia	5 meses	Fundamental II
Professor 2	Profissional do AEE	5 anos	Fundamental II
Professor 3	Professor de geografia	8 anos	Fundamental II e médio
Professor 4	Professor de geografia	1 ano	Fundamental II
Professor 5	Professor de geografia	1 ano	Fundamental II
Professor 6	Professor de geografia	1 ano	Fundamental II
Professor 7	Professor de geografia	2 anos	Fundamental II e médio
Professor 8	Professor de geografia	5 meses	Ensino médio
Professor 9	Professor de geografia	1 ano	Fundamental II

Fonte: Informações organizadas pela autora através do questionário (2023)

7.2 ABORDAGENS A RESPEITO DA ESTRUTURA DA ESCOLA E ACESSO AOS RECURSOS PEDAGÓGICOS E MATERIAIS TECNOLÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O segundo eixo foi dividido em duas questões, onde a primeira buscava saber a respeito de como é a estrutura e localização da escola em que cada docente participante do questionário leciona, como observado no quadro 4. Dessa forma, nesta primeira questão os professores puderam descrever como é a escola em que eles lecionam, como está disposto o espaço escolar, a distribuição das salas de

aula, além relatar a respeito dos recursos de infraestrutura disponíveis, como biblioteca, internet, quadra de esportes, salas de recreação, entre outros.

Quadro 4: Informações a respeito da estrutura da escola

Participantes do questionário	Respostas sobre a estrutura da escola
Professor 1	É uma escola de bairro localizada no ibura, é uma escola pequena em termos de porte e infraestrutura. Não há recursos como data show, só dispõe de um Chromebook
Professor 2	A escola apresenta uma boa estrutura, possui espaços de convivência e aprendizagem, sala de informática, biblioteca, quadra.
Professor 3	A estrutura na escola tem o básico: água encanada, comida, material para os docentes e discentes
Professor 4	A escola se localiza numa área rural da cidade de Paudalho, tem um espaço muito amplo, com quadra poliesportiva, piscina, espaço de recreação, pátios, cerca de 20 salas de aulas, porém conta com poucos recursos.
Professor 5	Escola com grande espaço, com 1º andar, biblioteca, com sala no térreo e no 1º andar
Professor 6	A escola apresenta estrutura precária, com salas quentes, pequenas e apertadas. Vezes falta água, falta livros e etc
Professor 7	São escolas amplas em seus espaços, porém a acessibilidade aos espaços é sempre algo comprometido na maioria das instituições
Professor 8	A escola está localizada em um bairro

	central de Vitória de Santo Antão, onde conta com um amplo espaço de 14 salas, laboratórios de informática e química, biblioteca, quadras poliesportivas etc. Em relação aos recursos, estão à disposição projetores, aparelhos de som e outros itens pedagógicos diversos.
Professor 9	Uma das escolas tem ótima estrutura, com ar-condicionado, quadra, datashow, internet, porém é pequena. A outra escola tem um bom espaço de convivência mas carece de estrutura e recursos. Sala com ventiladores quebrados, sem recursos pedagógicos. Nós mesmos temos que levar.

Fonte: Informações organizadas pela autora através do questionário (2023).

Com isso, foi possível perceber que, de acordo com as respostas no Quadro 4, alguns professores relataram que a estrutura física de sua escola é ampla e dispõe de alguns recursos, como quadras de esportes, laboratórios, bibliotecas e espaços de convivência. Entretanto, outros docentes descreveram que nas escolas em que lecionam se encontram desafios com relação à estrutura física, onde alguns professores relataram dificuldades com a estrutura reduzida, salas quentes e até mesmo apertadas, além do fato que algumas destas escolas pode-se encontrar a falta de alguns recursos pedagógicos, metodológicos e de acessibilidade. Dessa forma, levando em consideração as informações dos participantes do questionário a respeito da escola, é possível refletir que essas estruturas e a falta de recursos podem influenciar de maneira significativa e de forma negativa no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes além de influenciar como o docente exerce sua prática.

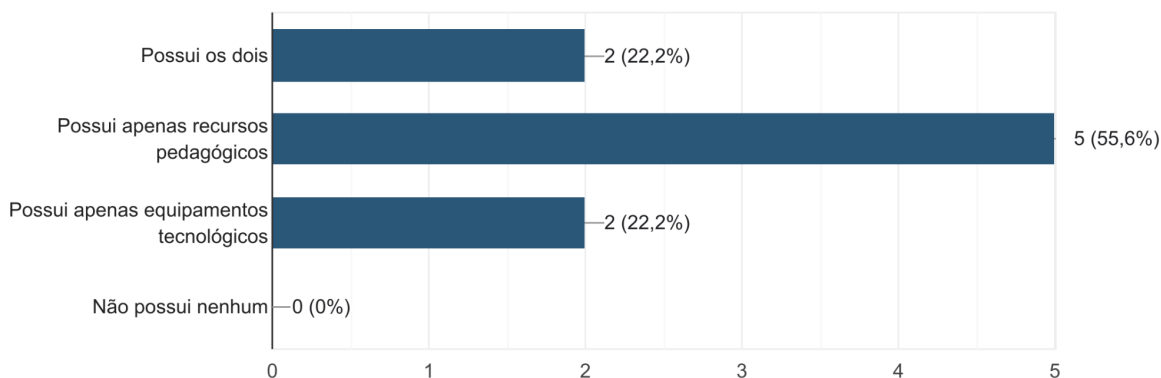
A segunda questão deste mesmo eixo se diz a respeito especificamente a recursos pedagógicos inclusivos, como jogos em geral, mapas, globos, painéis, maquetes, entre outros, e recursos tecnológicos, como computadores, datashow, internet, que as escolas dispõem. Assim, como podemos observar no gráfico 3, cerca de 22,2% dessas escolas possuem tanto recursos pedagógicos quanto

recursos tecnológicos, cerca de 55,6% possui apenas recursos pedagógicos e 22,2% possui apenas recursos tecnológicos.

Gráfico 3: Informações a respeito dos recursos pedagógicos e tecnológicos da escola.

A escola possui acesso a materiais pedagógicos inclusivos* e equipamentos tecnológicos?

9 respostas



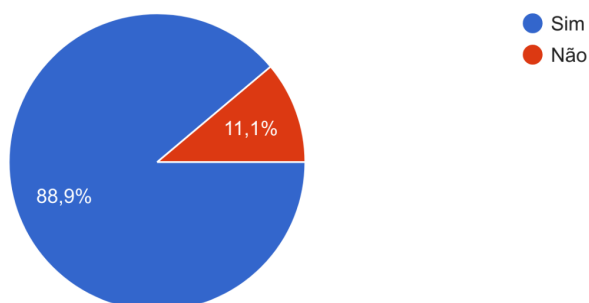
Fonte: Informações organizadas pela autora através do questionário (2023)

7.3 AS PRÁTICAS DOCENTES RELACIONADAS AO AUXÍLIO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Este terceiro eixo teve três questões com o objetivo principal de entender como os professores entendem e percebem o aluno com TEA. Sendo assim, a primeira pergunta foi se esses docentes têm ou já tiveram contato com alunos com TEA em suas aulas, e logo podemos perceber através do gráfico 4 que a maior parte dos professores já tiveram contato com esses alunos.

Gráfico 4: Porcentagem dos docentes que trabalham ou já trabalharam com estudantes com TEA

Você tem ou já teve contato com algum aluno com Transtorno do Espectro Autista em sua turma?
9 respostas



Fonte: Informações organizadas pela autora através do questionário (2023)

Por conseguinte, os dados do gráfico 4 nos levam a refletir a respeito da capacitação desses docentes no tratamento dos estudantes com TEA. Dessa forma, a próxima questão tratou a respeito de questionar se esses docentes tiveram algum tipo de formação específica como cursos, especializações, pós-graduação que informassem ou os capacitasse para o atendimento desses alunos. Nessa questão a maior parte respondeu que não teve nenhum tipo de formação, entretanto o professor 2 disse que teve especialização em Educação Especial e Inclusiva, o professor 5 teve acessos a cursos de formação continuada e o professor 7 e 9 disseram buscaram por conta própria cursos online com esta temática a fim de se tornarem mais capacitados em sala de aula.

Sendo assim, é possível perceber a falta de capacitação e estímulo aos professores ao se depararem com alunos com Transtorno do Espectro Autista em sua turma. Segundo Rodrigues e Fernandes (2021), é essencial que os professores de qualquer disciplina sejam capacitados e estejam preparados para encontrar com qualquer estudantes com deficiência ou dificuldade de aprendizagem para conseguir ultrapassar a barreira da segregação e conseguir incluir todos os alunos em suas aulas com o tratamento igual entre estes, não isolando quaisquer estudantes.

Por conseguinte, foi questionado aos participantes se eles acreditam que a falta de recursos e materiais inclusivos afetam o processo de ensino-aprendizagem

na disciplina de geografia, e a resposta foi unânime, 100% dos docentes responderam que sim, a falta desses recursos realmente afetam em suas aulas.

7.4 AS METODOLOGIAS ATIVAS COM AUXÍLIO NAS AULAS DE GEOGRAFIA

Neste eixo, foram questionados aos docentes a respeito do conhecimento deles acerca das metodologias ativas no ensino, onde a primeira questão foi se eles conheciam esse tipo de método, a segunda questão foi se consideram que o uso deste é de fato importante ao ministrar as aulas de geografia e a terceira foi se consideram as metodologias ativas importantes para auxiliar especificamente estudantes com Transtorno do Espectro autista. Nestas questões apenas um único professor relatou quem não conhecia as metodologias ativas e que não sabia ao certo a respeito dos benefícios desta.

Entretanto, nessa perspectiva é de fato positivo notar que a maior parte dos entrevistados conhecem as metodologias ativas e reconhecem os benefícios desta metodologia para a disciplina de geografia nas escolas, pois é essencial e evidente a importância de se introduzir novos saberes e práticas na educação em sala de aula, ultrapassando o ensino tradicional.

Além disso, outro questionamento foi relacionado a frequência de utilização das metodologias ativas em suas aulas. Conforme a tabela 2, é possível notar que está bastante dividido, onde parte faz uso semanalmente e parte mensalmente, e apenas 11,1% faz uso semestralmente. Com isso, é possível notar que parte desses professores realmente conseguem utilizá-las em seu cotidiano e parte tem maior dificuldade em conseguir conciliar isso com as demandas já exigidas nas escolas ou talvez até mesmo pela falta de recursos que pode dificultar este processo.

Tabela 2: Dados a respeito da porcentagem de utilização das metodologias ativas em sala de aula

Porcentagem da frequência que os professores fazem uso das metodologias ativas			
Diariamente	Semanalmente	Mensalmente	Semestralmente
0%	44,4%	44,4%	11,1%

Fonte: Informações organizadas pela autora através do questionário (2023).

Posteriormente, conforme o quadro 5 foi questionado aos professores se os mesmos já utilizaram as metodologias ativas como auxílio no ensino de estudantes com TEA e como eles perceberam que os estudantes se sentiram durante essa realização. O Professor 1 afirma que já fez uso de atividades que envolviam pinturas, o Professor 2 relatou que utilizou mapas, tablet e globo terrestre e que neste processo os estudantes se sentiram incluídos. Os professores 4, 7 e 9 responderam que fizeram uso da gamificação neste contexto, com a utilização de jogos e que a experiência foi bastante positiva, levando em consideração a motivação, interação e participação ativa dos estudantes, além de os mesmos se sentirem incluídos em sua turma, além disso o Professor 9 relatou ainda que foi perceptível o desenvolvimento da autonomia desses estudantes perante a utilização desta metodologia.

Quadro 5: Informações a respeito da estrutura da escola

Participantes do questionário	Respostas sobre a utilização das metodologias ativas nas aulas	Respostas como os estudantes se sentiram durante a realização
Professor 1	A maioria foram atividades de pintura adaptadas para um aluno com TEA	um aluno mais novo e com crises recorrentes, ele fica muito alterado. Mas há vezes também que ele é muito amoroso e faz as atividades com ajuda de alguém
Professor 2	Mapas, tablet, globo terrestre.	os estudantes se sentem incluídos
Professor 3	Não usei	Não sei responder
Professor 4	Já utilizei a gamificação como método de aprendizado e avaliação.	foi bastante positiva, inclusive estudantes com TEA e também surdos participaram ativamente das aulas (sempre com o auxílio de professores de apoio/tradutor de libras).
Professor 5	Utilizei nas aula de Geografia, mas	As metodologias ativas

	nunca cheguei a usar com alunos com TEA	são essenciais no processo de ensino e aprendizagem. Logo, promovem autonomia, ou seja, acredito que os alunos se sentem protagonistas e mais críticos.
Professor 6	Fizemos um perfil de solo com garrafa PET. A experiência foi bem legal, todos gostaram, participaram.	A maioria gostou, participou, interagiu e etc.
Professor 7	Jogos físicos como quebra-cabeça são os principais artifícios para alunos que têm um grau de suporte mais alto, ao mesmo tempo aos que possuem superdotação são necessários outras abordagens	Incluídos
Professor 8	Ainda não tive a oportunidade de utilizar tais métodos.	Não sei responder
Professor 9	Utilizei metodologia com jogos. Acho legal a interação dos alunos. Realmente chama atenção e faz todos trabalharem juntos.	Acredito que os motiva bastante devido a maior interação e interesse deles. Eles participam mais e dialogam uns com os outros trabalhando em grupos e compartilhando suas ideias

Fonte: Informações organizadas pela autora através do questionário (2023)

Por último, foi perguntado aos professores se eles acreditam que uma formação específica a respeito do TEA e das Metodologias Ativas poderiam auxiliar em sua prática, e aqui a resposta foi unânime, todos responderam que sim. Dessa forma, é perceptível essa dificuldade e déficit em incentivos para formações específicas para auxiliar esses docentes em suas prática. Muitas vezes estes já saíram de sua graduação sem nenhum contato ou informação a respeito do auxílio de estudantes com TEA e quando chegam nas escolas se deparam com esse ambiente de certa forma novo e enfrentam diversas dificuldades.

7.5 OS DESAFIOS ENFRENTADOS NA PRÁTICA DOCENTE E AS MUDANÇAS QUE PODEM SER FEITAS NA EDUCAÇÃO

Assim, o quinto e último eixo foi relacionado aos desafios enfrentados pelos professores em suas práticas pedagógicas além de suas perspectivas com relação ao futuro da educação. Assim, a primeira pergunta foi a respeito dos principais desafios e dificuldades encontrados ao lecionar para estudantes com TEA. Alguns professores relataram dificuldade em entender estes estudantes e conseguir adaptar os conteúdos e metodologias de forma inclusiva, principalmente devido a falta de formação e conhecimento na área ou da extensão do conteúdo. Outro desafio encontrado é fazer com que haja interação entre os estudantes nas atividades coletivas, ocorrendo ainda a segregação dentro da própria sala de aula. Por último, um desafio bastante citado pelos participantes do questionário foi como a estrutura precária das escolas, o modelo de educação atual e com aulas muito curtas e a falta de recursos podem influenciar negativamente o processo de ensino-aprendizagem inclusivo.

Além disso, foi relatado pelos professores que é perceptível que o ensino tradicional, utilizando apenas a escrita no quadro dificulta o aprendizado dos estudantes com TEA, pois a aula se torna muito cansativa e nada estimulante, além de não levar em consideração as especificidades de cada aluno.

Por último, após dialogarmos a respeito dos entendimentos e desafios dos docentes perante a educação e o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, foi questionado a respeito das perspectivas e possibilidade da educação para uma educação de fato inclusiva. Dessa forma, o Professor 1 relatou que acredita que para a educação mudar e se tornar inclusiva é necessário que se tenha cada vez mais profissionais capacitados que atuem junto ao professor, com os profissionais de AEE. Em contraponto, o Professor 2 e 4 afirmou que não só é preciso de profissionais que auxiliem este processo, mas que os próprios professores das disciplinas estejam capacitados a planejar suas aulas de maneira mais lúdica a fim de atender as necessidades dos estudantes, além de conseguirem acesso à formação específica a temática.

Por conseguinte, alguns professores relataram a respeito da mudança na estrutura da escola e nos recursos disponíveis. Os professores 5, 6, 7 e 9

discorreram a respeito dessa falta de investimento nos recursos tanto pedagógicos quanto estruturais na educação, além do incentivo à formação continuada nas escolas. É preciso lembrar também de algumas respostas anteriores, onde professores relataram sobre o pouco espaço das salas de aula, isso somado ao grande número de estudantes dentro dessas e o pouco tempo de aula dificultam e muito neste processo de se realizar uma educação inclusiva a todos. Assim, o Professor 8 relata que

O sistema educacional em si precisa ser mudado. Os alunos de uma forma geral acabam sendo avaliados quase que exclusivamente de uma maneira somativa/quantitativa. Além disso, as particularidades de cada discente são exploradas de uma maneira muito corriqueira. Por fim, é possível dizer que a forma como a educação é feita no Brasil, é generalista e minimiza possíveis potencialidades (relato do Professor 8 ao questionário).

Dessa forma, podemos crer que muitos dos professores que participaram do questionário conhecem e conseguem utilizar as metodologias ativas dentro da sala nas aulas de geografia, ainda existe uma barreira de dificuldade em conseguir realmente aplicá-las e todas o ensino inclusivo a todos os estudantes. Assim, é preciso não só que os professores percebam e entendam esses alunos, mas que o sistema que está por trás de todos esses possam proporcionar mecanismos que incentivem a utilização de novas metodologias no processo de ensino-aperfeiçoamento a fim de que consigamos ultrapassar essas barreiras, como a criação de políticas públicas, valorização dos professores e de suas formações, investimentos na educação, entre outras formas.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo investigar de que forma o uso das metodologias ativas no ensino da disciplina de geografia pode auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), contribuindo para um ensino de geografia inclusivo, e os principais desafios que os professor de geografia da Região Metropolitana do Recife - RMR encontram em sua prática pedagógica no atendimento desses alunos.

Dessa forma, diante do resultados obtidos através do estudo bibliográfico e do questionário remoto aplicado aos professores podemos concluir que ainda são muitos os desafios encontrados por esses profissionais em seu cotidiano, assim como também são diversas barreiras que os estudantes com TEA encontram durante este processo de ensino aprendizagem.

Analisando as informações dadas pelos professores participantes do questionário, percebemos que os desafios de uso e aplicação das metodologias ativas no ensino de geografia vai muito além do conhecimento do método. Foi evidente que as barreiras encontradas pelos professores vieram desde sua formação da área, onde muitos não tiveram o incentivo de uma formação específica e onde alguns tiveram que buscar sozinhos por formações para atendimento a esses alunos e aplicação de metodologias ativas inclusivas e eficientes a todos.

Outrossim, a estrutura física básica da escola bem como a falta de investimentos que promovam a educação inclusiva e a formação continuada foram concepções citadas pela maior parte dos profissionais de educação que participaram do questionário, onde relataram escolas pequenas, quentes e até mesmo com falta de recursos pedagógicos e tecnológicos, como o acesso a internet, que poderiam ser utilizados para fins de se construir uma educação inclusiva que favoreçam o desenvolvimento, colaboração, diálogo e autonomia de todos os estudantes em conjuntos, sem segregação.

Nessa perspectiva, podemos refletir através do questionário aos docentes da disciplina de geografia da RMR aplicado somado ao entendimento da temática através da pesquisa bibliográfica que essa desigualdade, atraso e falta de investimentos na educação como um todo são de fato dificuldades e problemáticas

que interferem de forma significativa o processo da educação inclusiva para estudantes com Transtorno do Espectro Autista dentro das escolas.

Dessa maneira, conclui-se que apenas a inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista seja uma conquista garantida por lei, é possível perceber as mais variadas dificuldades no atendimento deste em sala de aula. Com isso, se torna essencial que ocorra mudanças consideráveis na educação e repensar a prática pedagógica dos docentes de acordo com os recursos que estão a disposição desses, sempre lutando por melhores condições de trabalho e por melhores condições dentro das escolas, a tornando em um ambiente de socialização, acolhedor e inclusivo.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007.
- American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5a ed.; M. I. C. Nascimento (Trad.). Porto Alegre, RS: Artmed, 2014.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO AUTISMO. Disponível em: <https://www.abraac.org>
- ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS DO AUTISTA. Disponível em: <https://www.ama.org.br/site/> Acesso em: 24 de nov de 2022.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 9. ed. São Paulo: Atlas, 1988.
- BRASIL. **Lei Federal 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990.
- BRASIL. **Lei Federal nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL, **Lei Federal 12. 764**, 27 de dezembro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm.
- BRASIL, **Lei Federal 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm
- BRASIL, Ministério da Educação. INEP: Censo Escolar 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>
- BRASIL, Ministério da Saúde. Linha de Cuidado para a atenção integral às pessoas com transtorno do espectro do autismo e suas famílias no sistema único de saúde. Brasília – DF, 2013. Disponível em: http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/autismo_cp.pdf.
- BACICH, L; MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico Prática**. São Paulo: Penso Editora, 2018.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./ jun. 2011.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. **A sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino: Geografia escolar e procedimentos de ensino numa perspectiva socioconstrutivista**. Goiânia, Alternativa, 2002.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

DE SOUZA, Sheila Carla; LOUREIRO, Mariana Orfão. **Conhecimentos necessários para professores que atuam com alunos com transtorno do espectro do autismo**. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 5, p. 29102-29114, 2020.

DIAS, Robson Batista; BRAGA, Gianotto Braga; BUYTENDORP, Adriana Aparecida Burato Marques. **Educação especial e autismo**. Campo Grande, MS: Perse, 2017.

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

FREITAS, Reinaldo de. **Ensino de Geografia e Educação Inclusiva: estratégias e concepções**. Revista Urutágua - revista acadêmica multidisciplinar. Maringá - Paraná, N 14, 2008.

GIARDINETTO, Andréa R. dos S. B. **Comparando a interação social de crianças autistas: as contribuições do programa Teacch e do currículo funcional natural**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

GIL, Antonio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

KANNER, Leo. **Autistic disturbances of affective contact**. Nervous Child, v. 2, p. 217-250, 1943.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?**. Summus Editorial, 2015.

MELLO, Ana Maria S. Rios de. **Autismo: Guia Prático**. 7. ed. São Paulo: ama; Brasília: corde, 2007.

MERCADANTE, Marcos Tomanik; ROSÁRIO, Maria Conceição do. **Autismo e Cérebro Social**. 1a edição. São Paulo: Segmento Farma, 2009.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) et al. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MORAN, José; BACICH, Lilian (org). **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, v.1, 2018.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Coleção Mídias

Contemporâneas, 2015. Disponível em:
http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf

NÓVOA, A. **Professor se forma na escola**. Revista Nova Escola, São Paulo: Associação Nova Escola, Edição 142, mai. 2001.

OMS afirma que autismo afeta uma em cada 160 crianças no mundo. **ONU NEWS**. 02 de abril de 2017. Disponível em: <https://news.un.org/pt/audio/2017/04/1201661>

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira et al. **Metodologias ativas na educação especial/inclusiva**. Santa Maria, RS : FACOS-UFSM, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/22824/Livro%20Metodologias%20Ativas%20-%20Finalizado%20-%20novembro.pdf>

PELOSI, Miryam Bonadiu. **Inclusão e tecnologia assistiva**. Tese (Doutorado em educação), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2008.

PESSOA, A. C. G. et al (Org.). **Educação inclusiva: práticas de alfabetização e letramento com estudantes com deficiência e especificidade linguística**. 1. ed. Recife-PE: Editora UFPE, v. 1, 2022.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. São Paulo: Ática, 1990.

PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez Editora, 1a Edição. 2007.

RAMOS, Ana Carolina; MARTINS, Militz Wypczynski , Rosa Elisabete. **O Ensino De Geografia Na Perspectiva Da Educação Inclusiva**. GEOSABERES: Revista de Estudos Geoeducacionais, vol. 8, núm. 15, 2017

Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

SANTOS, Milton. **Pensando o Espaço do Homem**. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

SILVA, Marilza Santos da. **O ensino de geografia e os mapas mentais de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista no município de Duque de Caxias – RJ**. Dissertação (Mestrado em Geografia, Ensino) Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 118p, 2017

SOUZA, João Francisco. **Prática pedagógica e formação de professores**. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (org). **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: UFPE, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

UNESCO. Declaração de Salamanca, 1994.

UNESCO. Manual para Garantir a Inclusão e equidade na Educação. Brasília: UNESCO, p. 48, 2019.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. reimp. 2010. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A - Questionário realizado com professores da Região Metropolitana do Recife - RMR acerca das metodologias ativas como auxílio no ensino de geografia para estudantes com TEA.

As perguntas do formulário foram realizadas de forma remota através de um questionário do google forms enviado pelo WhatsApp e Instagram.

1. Qual cargo você ocupa?

2. Há quanto tempo você ocupa esta função?

3. Em quais níveis de ensino você leciona?

Ensino fundamental; Ensino médio; Educação para jovens e adultos (EJA).

4. Descreva a estrutura da escola ou das escolas em que você leciona:

5. A escola possui acesso a materiais pedagógicos inclusivos* e equipamentos tecnológicos?

Possui os dois; Possui apenas recurso pedagógicos; Possui apenas equipamentos tecnológicos; Não possui nenhum.

6. Você tem ou já teve contato com algum aluno com Transtorno do Espectro Autista em sua turma?

Sim; Não.

7. Você já teve algum tipo de formação* que tratasse ou capacitasse a respeito do TEA? Quais?

8. Você acredita que a falta de materiais inclusivos pode afetar o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de geografia?

Sim; Não; Talvez.

9. Você já ouviu falar em metodologias ativas?

Sim; Não; Talvez.

10. Se sim, você considera essa ferramenta importante nas aulas de geografia?

Sim; Não; Talvez.

- 11.** Na sua profissão, você acredita que essas metodologias podem auxiliar no ensino de geografia de alunos com TEA?

Sim; Não; Talvez; Não sei.

- 12.** Você já utilizou estas metodologias ou outras metodologias para este fim?

Sim; Não.

- 13.** Se sim, quais os métodos utilizados? Como foi utilizá-los?

- 14.** Como você acredita que os estudantes se sentiram ou como se comportaram na utilização dessas atividades?

- 15.** Você utiliza estes métodos com que frequência?

Diariamente; Semanalmente; Mensalmente; Semestralmente.

- 16.** Você considera que uma formação específica a respeito do TEA e das Metodologias Ativas poderiam auxiliar você em sua prática?

Sim; Não; Talvez.

- 17.** Quais os principais desafios/dificuldades que você encontra ao lecionar para estudantes com TEA?

- 18.** Você acredita que o ensino tradicional pode dificultar a maneira como ocorre o processo de inclusão de pessoas com TEA nas escolas?

- 19.** Para você, o que precisa ser mudado na educação para que haja a inclusão de todos os estudantes no processo de ensino-aprendizagem?