



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

VITOR JOSÉ DA SILVA NASCIMENTO

**O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM TEA**

RECIFE

2025

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

VITOR JOSÉ DA SILVA NASCIMENTO

**O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM TEA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Orientador(a): Francisco Kennedy Silva dos Santos

RECIFE

2025

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

Nascimento, Vitor José da Silva.

O uso de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem de
estudantes com TEA / Vitor José da Silva Nascimento. - Recife, 2025.
37 p. : il.

Orientador(a): Francisco Kennedy Silva dos Santos
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de
Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Geografia -
Licenciatura, 2025.

Inclui referências, apêndices.

1. Inclusão escolar . 2. Transtorno do Espectro Autista . 3. Disciplina de
geografia. I. Santos, Francisco Kennedy Silva dos. (Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)

VITOR JOSÉ DA SILVA NASCIMENTO

**O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM TEA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Geografia da
Universidade Federal de Pernambuco
como requisito para a obtenção do título de
Licenciado em Geografia.

Aprovado em: 10/04/2025.

BANCA EXAMINADORA

Profº. Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Profº. Me. Matheus Rivail Alves De Araujo Pereira
Universidade Federal de Pernambuco

Profº. Me. Tamara Carla Goncalves Bezerra
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico esse trabalho a todas as pessoas autistas em todos os tempos, diagnosticadas ou não. Suas vidas ressoam nesse trabalho.

AGRADECIMENTOS

Registro meus sinceros agradecimentos a todas pessoas que passaram por minha história até aqui.

A todos amigos, familiares e professores.

Em especial agradeço todo o auxílio da Professora Laís, e a exímia orientação do Professor Francisco Kennedy.

Aos meus pais, José André do Nascimento e Maria Lopes de Almeida da Silva, por sempre acreditarem em mim, e por seus inúmeros esforços pelo meu bem.

A minha esposa, Rayanne Oliveira Lima Nascimento, por todos os detalhes que acompanham nossa história.

E a Deus, por sua infinita misericórdia, e bondade. Obrigado!

“Se eu vi mais longe, foi por estar sobre ombros de gigantes”
Isaac Newton

RESUMO

A educação inclusiva no Brasil tem avançado com a implementação de políticas públicas, como a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), que garante direitos educacionais a pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). No entanto, a falta de formação docente e de metodologias adaptadas ainda representa um desafio para a efetiva inclusão desses estudantes, especialmente no ensino de Geografia. Diante disso, este estudo tem como objetivo propor uma metodologia ativa, baseada na gamificação, para o ensino de Geografia a alunos com TEA, visando facilitar a compreensão dos espaços rural e urbano. A metodologia consistiu em uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica e propositiva, com revisão teórica sobre TEA, educação inclusiva e metodologias ativas, seguida da elaboração de um jogo didático, o "*Desvendando os Espaços*". Os resultados indicam que o jogo, estruturado em etapas de montagem de quebra-cabeças e associação de ícones a cenários, promove a participação ativa, a autonomia e a aprendizagem significativa, alinhando-se às habilidades da BNCC. Conclui-se que a proposta apresenta potencial para contribuir com a educação inclusiva, sugerindo-se sua aplicação em sala de aula e avaliação de resultados práticos em estudos futuros.

Palavras-chave: educação inclusiva; transtorno do espectro autista; metodologias ativas; ensino de geografia; gamificação.

ABSTRACT

Inclusive education in Brazil has advanced with the implementation of public policies, such as the Berenice Piana Law (Law No. 12,764/2012), which guarantees educational rights to people with Autism Spectrum Disorder (ASD). However, the lack of teacher training and adapted methodologies still represents a challenge for the effective inclusion of these students, especially in the teaching of Geography. In view of this, this study aims to propose an active methodology, based on gamification, for teaching Geography to students with ASD, aiming to facilitate the understanding of rural and urban spaces. The methodology consisted of a qualitative, bibliographic and propositional research, with a theoretical review on ASD, inclusive education and active methodologies, followed by the development of a didactic game, "Unveiling Spaces". The results indicate that the game, structured in stages of assembling puzzles and associating icons with scenarios, promotes active participation, autonomy and meaningful learning, aligning itself with the skills of the BNCC. It is concluded that the proposal has the potential to contribute to inclusive education, suggesting its application in the classroom and evaluation of practical results in future studies.

Keywords: inclusive education; autism spectrum disorder; active methodologies; geography teaching; gamification.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 OBJETIVOS	12
2.1 Objetivo Geral.....	12
2.2 Objetivos Específicos	12
3 REVISÃO DE LITERATURA.....	13
3.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	13
3.2 DIREITOS DO AUTISTA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	15
3.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA.....	18
3.4 DESAFIOS PARA A INCLUSÃO	20
3.5 GEOGRAFIA E INCLUSÃO	22
3.6 A FORMAÇÃO DOCENTE	24
3.7 METODOLOGIAS ATIVAS	25
4 METODOLOGIA.....	29
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	31
CONCLUSÃO.....	35
REFERÊNCIAS.....	36

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no Brasil tem avançado significativamente nas últimas décadas, especialmente após a promulgação de leis e políticas públicas que garantem o direito à educação para todos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou emocionais. No entanto, a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas salas de aula regulares ainda representa um desafio complexo para os profissionais da educação. Apesar dos avanços legais, como a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), que reconhece o autismo como uma condição que demanda atenção especial no âmbito educacional, a prática pedagógica muitas vezes esbarra na falta de formação adequada dos professores e na carência de metodologias que atendam às necessidades específicas desses alunos (Brasil, 2012).

A inclusão escolar de estudantes com TEA exige não apenas a adaptação do ambiente físico e curricular, mas também a adoção de práticas pedagógicas que promovam a participação ativa desses alunos no processo de aprendizagem. Conforme destacam Santiago e Alves (2019), os cursos de licenciatura, incluindo o de Geografia, frequentemente apresentam lacunas em suas matrizes curriculares no que diz respeito à abordagem de temas relacionados à inclusão escolar. Essa deficiência na formação inicial dos professores pode resultar em profissionais que concluem a graduação sem o conhecimento necessário para lidar com alunos que apresentam transtornos ou deficiências, o que pode comprometer o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes. Diante desse cenário, é fundamental que os professores estejam preparados para atuar como mediadores do conhecimento, e não como dificultadores, promovendo um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

Nesse sentido, as metodologias ativas têm se destacado como uma abordagem promissora para a educação inclusiva, especialmente no caso de estudantes com TEA. Segundo Morán et al. (2015), as metodologias ativas colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, valorizando suas experiências e conhecimentos prévios, e estimulando a autonomia e a criatividade. Essas características são essenciais para o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas em crianças com autismo, que muitas vezes enfrentam dificuldades em se engajar em atividades tradicionais de sala de aula, baseadas em métodos expositivos e passivos.

A Geografia, como disciplina escolar, tem um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e conscientes de seu lugar no mundo. No entanto, conforme apontam Sampaio et al. (2020), o ensino de Geografia nas escolas brasileiras ainda está muito distante da realidade dos alunos, especialmente daqueles com necessidades

educacionais especiais. A predominância de métodos tradicionais, baseados na memorização de conceitos e na reprodução de informações, não apenas desmotiva os estudantes, mas também dificulta a compreensão dos processos geográficos que ocorrem em seu cotidiano. Para os estudantes com TEA, essa distância entre o conteúdo escolar e sua realidade pode ser ainda mais acentuada, exigindo abordagens pedagógicas que promovam a conexão entre o conhecimento geográfico e as experiências vividas por esses alunos.

Este trabalho tem como objetivo propor uma metodologia ativa para o ensino de Geografia voltada para estudantes com TEA, visando potencializar o processo de ensino-aprendizagem e promover a inclusão desses alunos no ambiente escolar. A motivação para esta pesquisa surgiu a partir da minha experiência como Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE) na Escola Municipal Engenho do Meio, em Recife, onde pude observar as dificuldades enfrentadas por professores e alunos no contexto da educação inclusiva. Durante essa experiência, percebi que muitos professores, apesar de bem-intencionados, não dispunham de ferramentas pedagógicas adequadas para lidar com as especificidades dos estudantes com TEA, o que muitas vezes resultava em situações de frustração tanto para os docentes quanto para os discentes.

A proposta metodológica aqui apresentada busca não apenas contribuir para a prática pedagógica dos professores de Geografia, mas também oferecer subsídios para a criação de um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor para estudantes com TEA. Para tanto, serão abordados aspectos históricos e legais relacionados ao autismo, bem como os desafios e as possibilidades da educação inclusiva no Brasil, com foco na disciplina de Geografia. Além disso, serão discutidas as principais características das metodologias ativas e como elas podem ser adaptadas para atender às necessidades dos estudantes com TEA, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

A relevância deste estudo reside na possibilidade de contribuir para a superação das barreiras que ainda impedem a efetiva inclusão de estudantes com TEA no sistema educacional brasileiro. Ao propor uma metodologia ativa específica para o ensino de Geografia, espera-se não apenas melhorar o desempenho acadêmico desses alunos, mas também promover sua autonomia, criatividade e participação ativa no processo de aprendizagem, elementos essenciais para o desenvolvimento integral de qualquer estudante, mas especialmente daqueles com TEA.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Propor uma metodologia ativa aplicada ao ensino de Geografia, visando potencializar o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com TEA, promovendo sua participação ativa, autonomia e compreensão crítica do espaço geográfico rural e urbano.

2.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar o momento histórico do diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como suas implicações.
- Identificar a legislação vigente quanto a educação inclusiva, bem como diretamente ao Transtorno do Espectro Autista, e suas implicações no âmbito educacional.
- Propor uma intervenção pedagógica baseada em metodologias ativas para o ensino de Geografia, com foco na compreensão do espaço geográfico rural e urbano, adaptada às necessidades de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

3 REVISÃO DE LITERATURA

3.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O TEA é uma condição neurodesenvolvimental complexa que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento. Caracteriza-se por um espectro de manifestações que variam em gravidade e intensidade, o que significa que cada indivíduo com TEA apresenta um conjunto único de desafios e habilidades. O TEA é considerado um transtorno do desenvolvimento porque seus sintomas geralmente aparecem nos primeiros anos de vida, influenciando o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança. A compreensão do TEA tem evoluído ao longo dos anos, refletindo avanços na pesquisa científica, mudanças nos critérios diagnósticos e uma maior conscientização sobre a diversidade humana.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurodesenvolvimental caracterizada por déficits persistentes na comunicação e interação social em múltiplos contextos, bem como por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Esses déficits e padrões devem estar presentes desde a infância, mas podem não se manifestar plenamente até que as demandas sociais excedam as capacidades do indivíduo. A comunicação social refere-se à capacidade de compartilhar interesses, emoções e experiências com outras pessoas, enquanto os comportamentos repetitivos incluem movimentos estereotipados, insistência na mesmice e interesses fixos e intensos. Além disso, muitos indivíduos com TEA apresentam sensibilidades sensoriais incomuns, como hipersensibilidade ou hipossensibilidade a estímulos visuais, auditivos ou táteis. O TEA é considerado um 'espectro' porque abrange uma ampla variedade de manifestações clínicas, desde indivíduos com habilidades verbais preservadas e funcionamento intelectual médio ou superior até aqueles com déficits graves de comunicação e deficiência intelectual associada. A etiologia do TEA é multifatorial, envolvendo uma combinação de fatores genéticos, ambientais e neurobiológicos. Embora não haja cura para o TEA, intervenções precoces e intensivas, como terapia comportamental, fonoaudiológica e ocupacional, podem melhorar significativamente a qualidade de vida e o funcionamento adaptativo dos indivíduos com essa condição (American Psychiatric Association, 2013, p. 50).

As características do TEA podem ser divididas em duas áreas principais: dificuldades na comunicação e interação social e comportamentos repetitivos e interesses restritos.

Indivíduos com TEA podem apresentar desafios em iniciar e manter conversas, compreender expressões faciais e gestos, e compartilhar interesses e emoções com outras pessoas. Eles podem ter dificuldade em entender nuances sociais, como sarcasmo ou ironia, e podem parecer desinteressados em interações sociais (Silva; França, 2023). Além disso, pessoas com TEA frequentemente apresentam

comportamentos repetitivos, como balançar o corpo, bater as mãos ou alinhar objetos. Elas também podem ter interesses intensos e restritos a temas específicos, como trens, números ou determinados assuntos. Esses interesses podem ser tão intensos que dominam a atenção do indivíduo, dificultando a participação em outras atividades (Togashi; Walter, 2016).

Muitas pessoas com TEA também apresentam sensibilidades sensoriais incomuns. Podem ser hipersensíveis (super sensíveis) ou hipossensíveis (pouco sensíveis) a estímulos como luzes, sons, texturas ou cheiros. Por exemplo, uma criança com TEA pode se incomodar com o barulho de uma sala de aula ou evitar certos alimentos devido à sua textura (Sampaio *et al.*, 2020).

O autismo foi descrito pela primeira vez em 1943 pelo psiquiatra Leo Kanner, que observou um grupo de crianças com características como dificuldades de interação social, comportamentos repetitivos e resistência a mudanças. Kanner denominou essa condição como "Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo", destacando a dificuldade dessas crianças em estabelecer relações afetivas típicas (Kanner, 1943). Apesar de suas observações pioneiras, o diagnóstico de autismo permaneceu restrito a casos graves por várias décadas.

Na década de 1950, o autismo foi incluído na Classificação Internacional de Doenças (CID-6) como uma "Perturbação Esquizofrênica", refletindo a visão da época de que o autismo estava relacionado a transtornos psicóticos. No entanto, nas décadas seguintes, pesquisadores como Michael Rutter e Israel Kolvin começaram a diferenciar o autismo de outras condições psiquiátricas, destacando que o autismo era um transtorno do desenvolvimento com características próprias (Rutter, 1979).

A partir da década de 1980, o autismo passou a ser classificado como um "Transtorno Invasivo do Desenvolvimento" (TID) no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-III), ampliando o escopo do diagnóstico para incluir uma variedade de manifestações clínicas. Essa mudança foi consolidada no DSM-IV (1994), que classificou o autismo como parte dos "Transtornos Globais do Desenvolvimento" (TGD), juntamente com outras condições como a Síndrome de Asperger e o Transtorno Desintegrativo da Infância (American Psychiatric Association, 1994).

A mais recente revisão do DSM, o DSM-5 (2013), trouxe uma mudança significativa ao unificar todas essas condições sob a denominação de "Transtorno do Espectro Autista" (TEA). Essa mudança reflete a compreensão de que o autismo é um espectro, com manifestações que variam em gravidade e características. O DSM-5 também eliminou a distinção entre Síndrome de Asperger e autismo, considerando-os parte do mesmo espectro (American Psychiatric Association, 2013).

O diagnóstico do TEA é clínico e baseado na observação do comportamento e no relato dos pais ou cuidadores. Não há exames laboratoriais ou de imagem que possam confirmar o diagnóstico de TEA. Os critérios diagnósticos do DSM-5 incluem déficits persistentes na comunicação e interação social, padrões restritos e repetitivos de comportamento e sintomas presentes desde a infância. O diagnóstico é geralmente realizado por uma equipe multidisciplinar, que pode incluir psiquiatras, psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais. A avaliação pode incluir entrevistas com os pais, observação direta da criança e aplicação de instrumentos padronizados, como a Escala de Observação Diagnóstica do Autismo (ADOS) e a Entrevista Diagnóstica do Autismo Revisada (ADI-R) (Cunha, 2015).

O tratamento do TEA é multidisciplinar e personalizado, visando melhorar a qualidade de vida do indivíduo e promover seu desenvolvimento. As intervenções podem incluir terapia comportamental, terapia fonoaudiológica, terapia ocupacional, intervenções educacionais e medicação. A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) é uma das abordagens mais utilizadas para ensinar habilidades sociais, de comunicação e de autocuidado. A ABA é baseada em princípios de reforço positivo e é altamente individualizada (Togashi; Walter, 2016). A terapia fonoaudiológica ajuda a melhorar a comunicação verbal e não verbal, trabalhando a linguagem expressiva e receptiva, bem como a pragmática da comunicação (Cunha, 2015).

A terapia ocupacional foca no desenvolvimento de habilidades motoras, sensoriais e de vida diária, ajudando o indivíduo a se tornar mais independente (Sampaio *et al.*, 2020). A educação inclusiva é fundamental para o desenvolvimento de crianças com TEA. O uso de metodologias ativas e adaptações curriculares pode facilitar a aprendizagem e a inclusão no ambiente escolar (Morán *et al.*, 2015). Embora não exista medicação específica para o TEA, alguns medicamentos podem ser usados para tratar sintomas associados, como ansiedade, hiperatividade ou distúrbios do sono (American Psychiatric Association, 2013).

3.2 DIREITOS DO AUTISTA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A educação é um direito fundamental garantido pela Constituição Federal de 1988, que estabelece, em seu artigo 205, que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No caso das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), esse direito é reforçado por uma série de leis e políticas públicas que visam garantir a inclusão desses indivíduos no sistema educacional brasileiro. A legislação brasileira tem avançado significativamente nas

últimas décadas no que diz respeito aos direitos das pessoas com TEA, especialmente no âmbito educacional, onde a inclusão é um princípio fundamental.

Um dos marcos legais mais importantes para a garantia dos direitos das pessoas com TEA no Brasil é a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa lei reconhece o autismo como uma condição que demanda atenção especial no âmbito educacional, garantindo que as pessoas com TEA sejam consideradas pessoas com deficiência para todos os efeitos legais. Conforme o artigo 1º, parágrafo 2º da lei: "A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais" (Brasil, 2012). Essa definição é fundamental, pois assegura que as pessoas com TEA tenham acesso aos mesmos direitos e benefícios garantidos às pessoas com deficiência, incluindo o direito à educação inclusiva.

A Lei Berenice Piana também estabelece, em seu artigo 3º, que as pessoas com TEA têm direito ao acesso à educação e ao ensino profissionalizante, bem como ao atendimento educacional especializado (AEE). O parágrafo único do artigo 3º ressalta que, em casos de comprovada necessidade, a pessoa com TEA incluída nas classes comuns de ensino regular terá direito a um acompanhante especializado. Esse acompanhante tem a função de auxiliar o estudante com TEA nas atividades escolares, garantindo que ele possa participar plenamente do processo de ensino-aprendizagem (Brasil, 2012). A presença de um acompanhante especializado é fundamental para a inclusão de estudantes com TEA, pois muitas vezes esses alunos necessitam de suporte individualizado para superar desafios relacionados à comunicação, interação social e comportamento.

Além da Lei Berenice Piana, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) também desempenha um papel fundamental na garantia dos direitos educacionais das pessoas com TEA. A LDB estabelece, em seu artigo 4º, inciso III, que é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino. Esse atendimento educacional especializado (AEE) deve ser oferecido de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, visando a promover a inclusão e a participação plena dos estudantes com TEA no ambiente escolar (BRASIL, 1996).

O Decreto nº 7.611/2011, que regulamenta a oferta do AEE, reforça a importância da educação inclusiva e estabelece diretrizes para a criação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas públicas. Essas salas são espaços equipados com materiais pedagógicos e tecnológicos que visam atender às necessidades específicas

dos estudantes com deficiência, incluindo aqueles com TEA. O AEE é oferecido no contraturno escolar e tem como objetivo complementar ou suplementar a formação dos estudantes, trabalhando habilidades específicas que podem não ser desenvolvidas no ensino regular (Brasil, 2011).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008 pelo Ministério da Educação (MEC), também é um documento fundamental para a compreensão dos direitos das pessoas com TEA na educação brasileira. Essa política estabelece que a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, e que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. O documento ressalta a importância da formação continuada dos professores e da adaptação dos currículos e materiais didáticos para atender às necessidades dos estudantes com deficiência, incluindo aqueles com TEA (Brasil, 2008).

Apesar dos avanços legais, a implementação dessas políticas ainda enfrenta desafios significativos. Conforme destacam Brande e Zanfelicce (2012), a falta de formação adequada dos professores e a carência de recursos nas escolas são alguns dos principais obstáculos para a efetiva inclusão dos estudantes com TEA. Os autores argumentam que, para que a inclusão seja efetiva, é necessário investir não apenas na adaptação do ambiente escolar, mas também na capacitação dos profissionais que atuam diretamente com os estudantes com TEA. A formação continuada dos professores é essencial para que eles possam desenvolver estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos estudantes com TEA, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Os direitos das pessoas com TEA na educação brasileira são garantidos por uma série de leis e políticas públicas que visam promover a inclusão e a participação plena desses indivíduos no sistema educacional. No entanto, a efetiva implementação dessas políticas ainda enfrenta desafios significativos, como a falta de formação adequada dos professores e a persistência de barreiras atitudinais. Para que a inclusão seja efetiva, é necessário investir na capacitação dos profissionais da educação, na adaptação dos currículos e materiais didáticos, e na promoção de uma cultura de inclusão e respeito às diferenças.

Fig 1. Linha do tempo das principais leis referente ao TEA no Brasil.

Linha do Tempo: Legislação sobre Educação e TEA no Brasil



Fonte: Autoria própria.

3.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

A educação especial e inclusiva no Brasil é um tema que tem ganhado destaque nas últimas décadas, especialmente após a promulgação de leis e políticas públicas que visam garantir o direito à educação para todos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou emocionais. A educação inclusiva é um princípio fundamental que busca promover a participação plena de todos os estudantes no sistema educacional, incluindo aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), e altas habilidades ou superdotação. No entanto, a implementação desse princípio ainda enfrenta desafios significativos, que vão desde a falta de formação adequada dos professores até a persistência de barreiras atitudinais na sociedade.

A educação especial no Brasil tem suas raízes em um contexto histórico marcado pela exclusão e pela segregação das pessoas com deficiência. Conforme destacam Rogalski (2010) e Mazzotta (2005), até meados do século XX, a educação de pessoas com deficiência era praticamente inexistente no país, e aqueles que apresentavam alguma condição que os diferenciava da norma eram frequentemente marginalizados ou excluídos do sistema educacional. A partir da década de 1970, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e a promulgação da Lei nº 5.692/1971, começaram a surgir as primeiras iniciativas voltadas para a educação especial, ainda que de forma incipiente e limitada.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco importante para a educação especial no Brasil, ao estabelecer, em seu artigo 208, que é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Esse princípio foi reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), que define a educação especial como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, e que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996). A LDB também estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o atendimento educacional especializado (AEE), com profissionais capacitados e recursos adequados.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008, representa um avanço significativo na consolidação da educação inclusiva no Brasil. Essa política define a educação especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, e que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. O documento ressalta a importância da formação continuada dos professores e da adaptação dos currículos e materiais didáticos para atender às necessidades dos estudantes com deficiência, incluindo aqueles com TEA (Brasil, 2008).

No entanto, a implementação dessas políticas ainda enfrenta desafios significativos. Conforme destacam Brande e Zanfelice (2012), a falta de formação adequada dos professores e a carência de recursos nas escolas são alguns dos principais obstáculos para a efetiva inclusão dos estudantes com TEA. Os autores argumentam que, para que a inclusão seja efetiva, é necessário investir não apenas na adaptação do ambiente escolar, mas também na capacitação dos profissionais que atuam diretamente com os estudantes com TEA. A formação continuada dos professores é essencial para que eles possam desenvolver estratégias pedagógicas que atendam às

necessidades específicas dos estudantes com TEA, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

A educação inclusiva é um processo que envolve não apenas a adaptação do ambiente escolar, mas também a transformação das práticas pedagógicas e a valorização da diversidade. Conforme destacam Sampaio et al. (2020), o ensino de Geografia, por exemplo, pode ser adaptado para promover a compreensão do espaço geográfico de forma mais concreta e contextualizada, utilizando recursos visuais e atividades práticas que facilitem a aprendizagem de estudantes com TEA. Além disso, a utilização de metodologias ativas, que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, tem se mostrado promissora para o ensino de estudantes com TEA. Como destacam Morán et al. (2015), essas metodologias valorizam a participação ativa do aluno, estimulando sua autonomia e criatividade, características essenciais para o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas em crianças com autismo.

A educação especial e inclusiva no Brasil é um processo em construção, que tem avançado significativamente nas últimas décadas, mas que ainda enfrenta desafios importantes. A garantia dos direitos educacionais das pessoas com TEA exige não apenas a implementação de políticas públicas eficazes, mas também a superação de barreiras atitudinais e a promoção de uma cultura de inclusão e respeito às diferenças. Para que a inclusão seja efetiva, é necessário investir na capacitação dos profissionais da educação, na adaptação dos currículos e materiais didáticos, e na promoção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a participação plena de todos os estudantes no sistema educacional.

3.4 DESAFIOS PARA A INCLUSÃO

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no sistema educacional brasileiro é um processo complexo que envolve a superação de diversos desafios. Embora a legislação brasileira tenha avançado significativamente na garantia dos direitos das pessoas com deficiência, incluindo aquelas com TEA, a implementação dessas políticas ainda enfrenta obstáculos que vão desde a falta de recursos e infraestrutura adequada até a persistência de barreiras atitudinais e culturais. Esses desafios são complexos e exigem uma abordagem integrada, que envolva não apenas a adaptação do ambiente escolar, mas também a formação adequada dos profissionais da educação e a conscientização da sociedade como um todo.

Um dos principais desafios para a inclusão de estudantes com TEA é a falta de formação adequada dos professores. Conforme destacam Sampaio et al. (2020), muitos

professores não recebem, durante sua formação inicial, o preparo necessário para lidar com as especificidades dos estudantes com TEA. Isso resulta em profissionais que, apesar de bem-intencionados, muitas vezes se sentem despreparados para atuar em salas de aula inclusivas. A formação continuada é essencial para que os professores possam desenvolver estratégias pedagógicas que atendam às necessidades dos estudantes com TEA, mas, como apontam Brande e Zanfelize (2012), a oferta de cursos e capacitações nessa área ainda é insuficiente e, muitas vezes, desconectada da realidade das escolas.

Outro desafio significativo é a carência de recursos e infraestrutura adequada nas escolas. A inclusão de estudantes com TEA exige adaptações no ambiente físico, como a criação de salas de recursos multifuncionais (SRM), e a disponibilização de materiais pedagógicos e tecnológicos específicos. No entanto, como destacam Togashi e Walter (2016), muitas escolas públicas brasileiras não dispõem desses recursos, o que dificulta a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, a falta de profissionais de apoio, como acompanhantes especializados e terapeutas, é um problema recorrente que limita a capacidade das escolas de oferecer um atendimento adequado aos estudantes com TEA.

As barreiras atitudinais também representam um desafio importante para a inclusão. Definidas pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) como "atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas" (Brasil, 2015), essas barreiras estão relacionadas a preconceitos, estereótipos e falta de conscientização sobre as necessidades das pessoas com TEA. Conforme destacam Rogalski (2010) e Mazzotta (2005), a superação dessas barreiras exige não apenas a implementação de políticas públicas, mas também a promoção de uma cultura de inclusão e respeito às diferenças. Isso envolve a conscientização de toda a comunidade escolar, incluindo professores, funcionários, estudantes e familiares, sobre a importância da inclusão e os benefícios que ela traz para todos.

A adaptação curricular é outro desafio que precisa ser enfrentado para a efetiva inclusão de estudantes com TEA. Conforme destacam Morán et al. (2015), o currículo tradicional, baseado em métodos expositivos e na memorização de conteúdos, não atende às necessidades dos estudantes com TEA, que muitas vezes requerem abordagens mais práticas e contextualizadas. A utilização de metodologias ativas, que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, pode ser uma estratégia eficaz para promover a participação e o engajamento dos estudantes com TEA. No entanto, como apontam Sampaio et al. (2020), a implementação dessas metodologias exige não

apenas a adaptação dos currículos, mas também a disponibilização de recursos e a formação adequada dos professores.

A participação da família no processo de inclusão também é um fator fundamental, mas que muitas vezes é negligenciado. Conforme destacam Cunha (2015) e Togashi e Walter (2016), a família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes com TEA, e sua participação ativa no processo educacional pode contribuir significativamente para o sucesso da inclusão.

No entanto, muitas famílias enfrentam dificuldades para se envolver na vida escolar de seus filhos, seja por falta de informação, seja por barreiras culturais ou socioeconômicas. A escola precisa, portanto, estabelecer canais de comunicação eficazes com as famílias e oferecer suporte para que elas possam participar ativamente do processo de inclusão.

A falta de políticas públicas eficazes e de fiscalização é um desafio estrutural que afeta a inclusão de estudantes com TEA. Embora a legislação brasileira garanta direitos importantes, como o atendimento educacional especializado (AEE) e o acesso a acompanhantes especializados, a implementação dessas políticas muitas vezes esbarra na falta de recursos e na burocracia. Conforme destacam Brande e Zanflice (2012), é necessário investir não apenas na criação de leis, mas também na fiscalização e no monitoramento de sua implementação, para garantir que os direitos das pessoas com TEA sejam efetivamente respeitados.

Os desafios para a inclusão de estudantes com TEA no sistema educacional brasileiro são múltiplos e complexos, envolvendo desde a falta de formação adequada dos professores e a carência de recursos até a persistência de barreiras atitudinais e a necessidade de adaptação curricular. A superação desses desafios exige uma abordagem integrada, que envolva a participação de todos os atores envolvidos no processo educacional, incluindo professores, familiares, gestores e a sociedade como um todo. Somente com um esforço conjunto será possível garantir uma educação verdadeiramente inclusiva, que promova o desenvolvimento pleno e a participação ativa de todos os estudantes, independentemente de suas condições.

3.5 GEOGRAFIA E INCLUSÃO

A Geografia, como disciplina escolar, possui um potencial significativo para contribuir com a educação inclusiva, especialmente no que diz respeito ao ensino de estudantes com TEA. A Geografia não se limita ao estudo de mapas e localizações geográficas; ela é uma ciência que busca compreender as relações entre o ser humano e o espaço, promovendo a reflexão crítica sobre o mundo e o lugar que cada indivíduo

ocupa nele. Para estudantes com TEA, que muitas vezes enfrentam desafios relacionados à comunicação, interação social e compreensão de conceitos abstratos, a Geografia pode ser uma ferramenta poderosa para promover a aprendizagem significativa e a inclusão no ambiente escolar.

Conforme destacam Sampaio *et al.* (2020), o ensino de Geografia na perspectiva da educação inclusiva deve proporcionar ao aluno a compreensão e uma melhor análise do meio que o cerca, visto que este indivíduo enfrenta barreiras impostas diariamente em diversas situações cotidianas, desde um simples deslocamento pela cidade até o acesso a um ensino de qualidade voltado para suas especificidades. Os autores ressaltam que:

O ensino de Geografia na Educação Inclusiva deve proporcionar ao aluno a compreensão e uma melhor análise do meio que o cerca, visto que este indivíduo enfrenta barreiras impostas diariamente em diversas situações cotidianas, desde um simples deslocamento pela cidade, até ao acesso de um ensino de qualidade e voltada para suas especificidades (Sampaio *et al.*, 2020, p. 223).

Essa abordagem é particularmente relevante para estudantes com TEA, que podem se beneficiar de uma aprendizagem mais contextualizada e conectada com sua realidade. A Geografia crítica, que busca promover a autonomia do indivíduo e a reflexão sobre os processos sociais e espaciais, pode ser uma aliada importante nesse processo. No entanto, como apontam os mesmos autores, há uma distância significativa entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar. Enquanto na academia a Geografia crítica é amplamente discutida, nas escolas ainda predomina uma abordagem tradicional, baseada na memorização de conceitos e na reprodução de informações, o que dificulta a aprendizagem dos estudantes com TEA.

A utilização de metodologias ativas no ensino de Geografia pode ser uma estratégia eficaz para promover a inclusão de estudantes com TEA. Conforme destacam Morán *et al.* (2015), as metodologias ativas colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, valorizando suas experiências e conhecimentos prévios, e estimulando a autonomia e a criatividade. Essas características são essenciais para o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas em crianças com autismo, que muitas vezes enfrentam dificuldades em se engajar em atividades tradicionais de sala de aula.

No contexto da Geografia, as metodologias ativas podem incluir atividades práticas, como a construção de maquetes, a realização de passeios guiados pela comunidade e a utilização de recursos visuais, como mapas e imagens de satélite. Essas atividades não apenas facilitam a compreensão dos conceitos geográficos, mas também promovem a interação social e a participação ativa dos estudantes com TEA. Conforme destacam Gonçalves (2021) "A principal característica de uma abordagem ativa é fazer

com que o aluno tenha uma maior interação no processo de construção do seu próprio conhecimento. Assim, este passa a ter uma participação efetiva na sala de aula" (Gonçalves, 2021, p. 23).

Outro aspecto importante é a adaptação dos materiais didáticos para atender às necessidades dos estudantes com TEA. Conforme destacam Togashi e Walter (2016), muitos estudantes com TEA apresentam dificuldades em processar informações textuais, mas respondem bem a recursos visuais e práticos. A utilização de mapas interativos, imagens e vídeos pode facilitar a compreensão dos conceitos geográficos e tornar o aprendizado mais acessível e envolvente. Além disso, a simplificação da linguagem e a utilização de exemplos concretos podem ajudar os estudantes com TEA a estabelecer conexões entre os conteúdos estudados e sua realidade cotidiana.

A formação dos professores também é um fator fundamental para a inclusão de estudantes com TEA no ensino de Geografia. Conforme destacam Sampaio et al. (2020), muitos professores não recebem, durante sua formação inicial, o preparo necessário para lidar com as especificidades dos estudantes com TEA. Isso resulta em profissionais que, apesar de bem-intencionados, muitas vezes se sentem despreparados para atuar em salas de aula inclusivas. A formação continuada é essencial para que os professores possam desenvolver estratégias pedagógicas que atendam às necessidades dos estudantes com TEA, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Em síntese, a Geografia tem um papel fundamental na promoção da educação inclusiva, especialmente no que diz respeito ao ensino de estudantes com TEA. A utilização de metodologias ativas, a adaptação dos materiais didáticos e a formação adequada dos professores são estratégias essenciais para garantir que esses estudantes possam participar plenamente do processo de aprendizagem e desenvolver uma compreensão crítica do espaço geográfico. Como destacam Sampaio et al. (2020),

"A Geografia se propõe a pensar o cotidiano. Fazendo o indivíduo refletir, a partir dos seus conceitos e princípios, qual é o seu lugar no mundo" (SAMPAIO et al., 2020, p. 223). Essa reflexão é particularmente importante para estudantes com TEA, que podem se beneficiar de uma abordagem pedagógica que valorize suas experiências e promova sua autonomia e participação ativa no processo de aprendizagem.

3.6 A FORMAÇÃO DOCENTE

Um dos muitos problemas referente a efetiva prática da educação inclusiva condiz com a formação dos professores. Os professores não são devidamente formados para enfrentar os desafios da educação inclusiva, sendo essa um déficit de

suas formações na faculdade, conforme argumentam Sampaio; et. Al (2020, p. 216):

Uma das principais dificuldades nos avanços na Educação Especial/Inclusiva diz respeito ao processo de formação docente, que nas universidades, apesar de alguns avanços, pouco preparam para os desafios desta modalidade de ensino.

Os autores evidenciam que além da formação inicial dos professores, é necessário também a formação continuada dos que já estão em exercício. Sendo este mais um déficit da formação de professores plenamente capacitados para trabalharem com a educação inclusiva, pois:

Um dos grandes desafios está também na formação continuada dos professores que trabalham na Educação Inclusiva. E esse é um processo importante, pois, possibilita ao professor repensar sua prática pedagógica de forma constante, buscando aprimorar a aprendizagem dos alunos como um todo (...) (Sampaio; et. Al, 2020, p. 217).

Assim, os autores chegam a conclusão que mesmo havendo legislação que garanta a educação especial e a inclusão na escola, essa legislação por vezes não se mostra eficaz na prática. Uma vez que a LDB (1996) garante profissionais para assistir estudantes com deficiência, mas estes profissionais não são devidamente formados.

Deve-se haver uma preocupação com a formação inicial do professor, bem como, a continuação dessa formação durante a execução do trabalho, afinal o processo de ensino e aprendizagem é constante (Sampaio; et. Al, 2020, p. 219).

3.7 METODOLOGIAS ATIVAS

As metodologias ativas têm ganhado destaque no cenário educacional como uma abordagem pedagógica que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, promovendo a participação ativa, a autonomia e a construção do conhecimento. Diferentemente do método tradicional, em que o professor é o detentor do saber e o aluno assume um papel passivo, as metodologias ativas buscam envolver o estudante em atividades que estimulem a reflexão, a criatividade e a resolução de problemas. Essa abordagem é particularmente relevante para o ensino de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que podem se beneficiar de estratégias que valorizem suas experiências e conhecimentos prévios, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Conforme destacam Morán et al. (2015), as metodologias ativas são fundamentais para promover uma educação que prepare os estudantes para os desafios do século XXI. Os autores afirmam que:

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (Morán *et al.*, 2015, p. 17).

Essa visão é especialmente importante para estudantes com TEA, que muitas vezes enfrentam desafios relacionados à comunicação e à interação social. As metodologias ativas podem ajudar a superar essas barreiras, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo, onde os estudantes possam se expressar e participar ativamente das atividades propostas.

Uma das principais características das metodologias ativas é a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos. Conforme destacam Gonçalves (2021), nessa abordagem, o professor assume o papel de mediador do conhecimento, incentivando os alunos a refletirem sobre suas experiências e a aplicarem o que aprenderam em situações reais. A autora ressalta que:

"A principal característica de uma abordagem ativa é fazer com que o aluno tenha uma maior interação no processo de construção do seu próprio conhecimento. Assim, este passa a ter uma participação efetiva na sala de aula" (Gonçalves, 2021, p. 23).

O método de ensino difundido na educação brasileira, historicamente, é o método tradicional que preza pelo método didático expositivo. Em que o professor é o agente central, detentor do saber, e que transmite o conteúdo para o estudante, que atua como receptor de informações e reproduz as mesmas. Não sendo necessário uma reflexão por parte do estudante, pois neste método não se considera os conhecimentos prévios do estudante.

No ensino tradicional, baseado na transmissão de conteúdos, o aluno assume uma postura passiva, recebendo uma quantidade enorme de informação apresentada pelo professor e que, muitas vezes, não se traduz em conhecimento. Nestes casos, os alunos nem sempre têm a oportunidade de se manifestar e posicionar-se de forma crítica quanto aos temas abordados (Gonçalves, 2021, p. 23).

Em contraste, as metodologias ativas põem o aluno como figura central do seu saber, não sendo mais o professor o detentor do saber, mas um mediador. Nesse método, os conhecimentos prévios do aluno são validados, tais como sua vivência e experiências. Busca-se assim, tornar o aluno um participante ativo no seu processo de aprendizagem, participante nas aulas.

A principal característica de uma abordagem ativa é fazer com que o aluno tenha uma maior interação no processo de construção do seu próprio conhecimento. Assim, este passa a ter uma participação efetiva na sala

de aula (Gonçalves, 2021, p. 23).

Para isto, é necessário que o professor estimule reflexões por parte do aluno problematizando os conteúdos debatidos em sala de aula, pois:

Em contexto de sala de aula, problematizar implica fazer uma análise sobre a realidade como forma de obter consciência dela. Existe a necessidade do professor instigar o desejo de aprender do aluno, problematizando os conteúdos. Contudo, para tal acontecer é fundamental que o professor conheça as situações e os problemas aos quais o conteúdo está ligado, de forma a poder ensinar (Gonçalves, 2021, p. 24).

No contexto do ensino de Geografia, as metodologias ativas podem incluir atividades como a construção de maquetes, a realização de passeios guiados pela comunidade e a utilização de recursos visuais, como mapas e imagens de satélite. Essas atividades não apenas facilitam a compreensão dos conceitos geográficos, mas também promovem a interação social e a participação ativa dos estudantes com TEA.

Outro aspecto importante das metodologias ativas é a problematização dos conteúdos. Conforme destacam Morán *et al.* (2015), a problematização envolve a análise crítica da realidade, instigando o aluno a questionar e refletir sobre os temas abordados. Essa abordagem é particularmente relevante para o ensino de Geografia, que tem como objetivo promover a compreensão do espaço geográfico e a reflexão sobre os processos sociais e espaciais. Os autores afirmam que:

Em contexto de sala de aula, problematizar implica fazer uma análise sobre a realidade como forma de obter consciência dela. Existe a necessidade do professor instigar o desejo de aprender do aluno, problematizando os conteúdos. Contudo, para tal acontecer é fundamental que o professor conheça as situações e os problemas aos quais o conteúdo está ligado, de forma a poder ensinar (Morán *et al.*, 2015, p. 24).

A utilização de tecnologias digitais também é uma estratégia importante nas metodologias ativas. Conforme destacam Sampaio *et al.* (2020), o uso de ferramentas como mapas interativos, aplicativos educacionais e plataformas digitais pode facilitar a aprendizagem de estudantes com TEA, tornando o processo mais dinâmico e envolvente. Esses recursos permitem que os estudantes explorem os conceitos geográficos de forma mais concreta e interativa, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

As metodologias ativas representam uma abordagem pedagógica promissora para o ensino de estudantes com TEA, especialmente no contexto da Geografia. Ao colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem, valorizar seus conhecimentos

prévios e promover a reflexão crítica, essas metodologias podem contribuir para a inclusão e o desenvolvimento pleno dos estudantes com TEA.

4 METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de propor uma intervenção pedagógica baseada em metodologias ativas para o ensino de Geografia, com foco na compreensão do espaço geográfico rural e urbano, adaptada às necessidades de estudantes com TEA. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, uma vez que o foco estava na compreensão dos processos educacionais e no desenvolvimento de uma proposta pedagógica que atendesse às necessidades específicas dos estudantes com TEA.

Conforme Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa qualitativa preocupa-se com a descrição e a interpretação dos fenômenos, buscando compreender os significados e as relações que envolvem o objeto de estudo. Dessa forma, a pesquisa não buscou generalizações, mas sim a construção de um conhecimento contextualizado e aplicável à realidade educacional.

A pesquisa foi do tipo bibliográfica e propositiva. Inicialmente, realizou-se uma revisão bibliográfica para embasar teoricamente o estudo, com foco em três eixos principais: (1) o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas implicações para a educação; (2) as metodologias ativas e sua aplicação no ensino de Geografia; e (3) o ensino de Geografia na perspectiva da educação inclusiva. Foram consultadas fontes primárias e secundárias, como artigos científicos, livros, dissertações, teses e documentos oficiais (leis, decretos e políticas públicas).

As bases de dados utilizadas incluíram o Google Acadêmico, SciELO, CAPES Periódicos e bibliotecas digitais. As palavras-chave utilizadas para a busca foram: "Transtorno do Espectro Autista (TEA)", "metodologias ativas", "educação inclusiva", "ensino de Geografia", "espaço rural e urbano" e "formação docente". Além disso, foram analisados documentos legais e normativos relacionados à educação inclusiva no Brasil, como a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Os dados coletados na revisão bibliográfica e na análise documental foram organizados em categorias temáticas, que serviram de base para a construção da proposta de intervenção pedagógica. As categorias incluíram: (1) características do TEA e suas implicações para a educação; (2) metodologias ativas e sua aplicação no ensino de Geografia; e (3) estratégias para a inclusão de estudantes com TEA no ensino de Geografia.

Com base na revisão teórica e na análise dos dados, desenvolveu-se uma proposta de intervenção pedagógica que utilizou metodologias ativas para o ensino de

Geografia, com foco no espaço geográfico rural e urbano. A proposta foi estruturada em etapas que incluíram a definição dos objetivos de aprendizagem, a seleção de metodologias ativas, a adaptação dos recursos e materiais didáticos, e a avaliação contínua e formativa da aprendizagem. Foram estabelecidos objetivos específicos que os estudantes com TEA deveriam alcançar, como a compreensão das diferenças entre o espaço rural e urbano, a identificação das atividades econômicas predominantes em cada espaço e a reflexão sobre as relações entre o ser humano e o ambiente.

Foram selecionadas metodologias ativas que promovessem a participação ativa dos estudantes, como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), a problematização e o uso de tecnologias digitais. Na ABP, os estudantes foram envolvidos em um projeto que explorou as características do espaço rural e urbano, utilizando recursos como maquetes, mapas interativos e visitas guiadas. A problematização foi utilizada para propor situações-problema relacionadas ao cotidiano dos estudantes, como a comparação entre a vida no campo e na cidade, para estimular a reflexão crítica.

Os materiais didáticos foram adaptados às necessidades dos estudantes com TEA, com ênfase em recursos visuais, linguagem clara e exemplos concretos. A avaliação da aprendizagem foi contínua e formativa, com foco no processo de aprendizagem e no desenvolvimento das habilidades dos estudantes.

A pesquisa seguiu os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regulamenta pesquisas envolvendo seres humanos. Como a pesquisa foi de caráter bibliográfico e propositivo, não envolveu a coleta de dados diretamente com pessoas, mas, caso houvesse necessidade de aplicação da proposta, seriam obtidos os devidos consentimentos dos participantes e suas famílias.

A pesquisa foi desenvolvida , com as seguintes etapas: (1) revisão bibliográfica e análise documental nos meses 1 e 2; (2) análise dos dados e elaboração da proposta de intervenção; e (3) redação e revisão do trabalho.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo desenvolveu e propôs uma intervenção pedagógica baseada em metodologias ativas para o ensino de Geografia a estudantes com Transtorno do Espectro Autista. O jogo "Desvendando os Espaços" foi concebido como um recurso didático lúdico e interativo, com o objetivo de facilitar a compreensão dos conceitos de espaço rural e urbano, respeitando as especificidades cognitivas e sensoriais desses alunos.

No intuito de promover uma intervenção didática, foi pensada na metodologia ativa da gamificação como uma interessante alternativa para contribuição no processo de aprendizagem de estudantes com TEA na disciplina de geografia. Assim, surgiu a ideia da construção de um jogo de quebra-cabeças, com as paisagens do campo e da cidade, além de ícones que deverão ser posicionados em seus respectivos cenários.

Para isso, primeiramente, fez-se um levantamento de material bibliográfico verificando a possibilidade de aplicação do jogo. Com isto, foi verificado que de acordo com a BNCC, os objetivos do jogo tem compatibilidade as seguintes habilidades:

(EF03GE01) Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo.

(EF03GE02) Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens.

(EF03GE03) Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares.

Assim, estas habilidades, localizadas no 3º ano do Ensino fundamental, anos iniciais, na unidade temática "O sujeito e o seu lugar no mundo", e tendo como objeto de aprendizagem "A cidade e o campo: aproximações e diferenças", tornam-se eixos norteadores da utilização do jogo.

Após isso, no aplicativo do Canva foi desenvolvido o design do jogo, utilizando das ferramentas que o aplicativo disponibiliza. Elementos lúdicos foram escolhidos, com uma temática de desenho para atrair o interesse do aluno, com o intuito de aproximar o jogo de seus referenciais.

Como etapas de utilização do jogo foi pensado em quatro momentos cruciais do processo de ensino-aprendizagem: (1) Explicação das etapas para o aluno, de forma clara e objetiva. (2) Montagem dos quebra-cabeças. (3) Posicionamento dos ícones. (4) Avaliação por parte do processo.

Na primeira etapa, é importante explicar de forma clara e objetiva o que se espera do aluno, dando previsibilidade do processo, fator importante para o relacionamento com pessoas com TEA. Posteriormente, após as orientações terem sido dadas, o aluno deverá montar os quebra-cabeças dos cenários do campo e da cidade. Importante salientar que o aluno deve ser acompanhado de perto em todo o processo, se possível, pelo profissional de apoio. Na terceira etapa, espera-se do aluno a habilidade de distinguir os elementos dos dois cenários, posicionando os ícones em seus devidos cenários. Ressalto que nesta etapa é uma rica oportunidade para feedbacks positivos, e possíveis reflexões sobre ícones que caberiam em ambos cenários. Ao término do jogo por parte do aluno, o professor deve analisar não só o resultado final do posicionamento dos ícones, bem como o processo de tomadas de decisão do aluno, a fim de avaliar o desempenho do mesmo.

O jogo deve ser utilizado como um subsídio do professor para potencializar o processo de aprendizagem do aluno, em especial estudantes com TEA, entretanto pode ser utilizado com outros alunos. Ressalto que a contribuição do profissional de apoio que acompanha o aluno é de extrema importância, pois o mesmo acompanhará o processo de tomadas de decisão do aluno. Sendo incumbência do professor orientar o profissional de apoio quanto a utilização do jogo junto a criança.

A estrutura do jogo foi pensada para potencializar a participação ativa dos estudantes, incentivando a autonomia, a tomada de decisão e o desenvolvimento da percepção espacial. A atividade se divide em duas etapas principais. Na primeira, os alunos realizam a montagem de um quebra-cabeça que representa os espaços rural e urbano. Essa fase estimula a coordenação motora fina, a organização espacial e a identificação das diferenças estruturais entre os dois ambientes. Na segunda, os estudantes são convidados a posicionar ícones representativos, como animais, plantações, prédios e veículos, nos cenários correspondentes. Esse processo auxilia na fixação dos conceitos ao associar elementos visuais concretos às noções geográficas abstratas, promovendo uma aprendizagem significativa.

A implementação do jogo foi planejada para ocorrer após uma explicação prévia sobre o conteúdo, utilizando recursos visuais e linguagem acessível. Essa mediação inicial é fundamental para garantir que os estudantes compreendam o propósito da atividade e possam explorá-la de maneira eficaz.

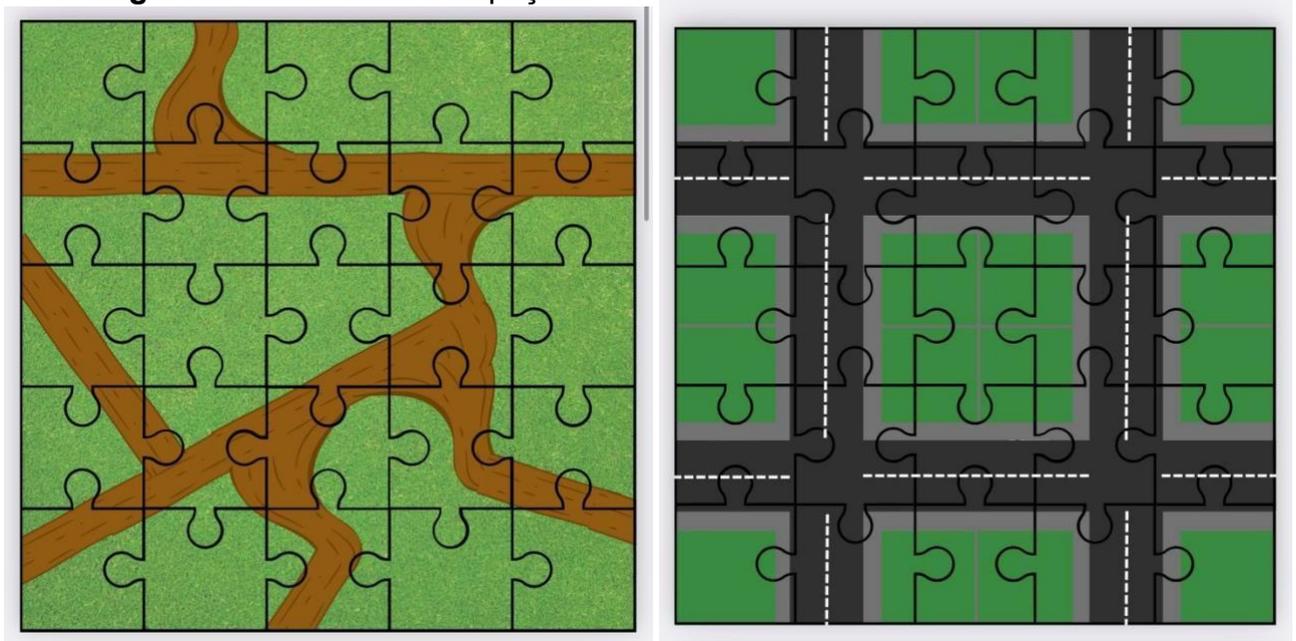
Com base nos princípios da educação inclusiva e na fundamentação teórica que embasa esta pesquisa, espera-se que a aplicação do jogo traga benefícios significativos para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TEA. A estrutura do jogo incentiva os alunos a tomarem decisões ativamente, manipulando as peças e associando

os ícones aos cenários, o que contribui para a autonomia e independência. A proposta lúdica torna a aprendizagem mais envolvente e estimulante, favorecendo o interesse dos alunos pelo conteúdo. A interação concreta com os ícones auxilia na compreensão de temas que, tradicionalmente, podem ser desafiadores para estudantes com TEA. A observação do desempenho dos alunos durante o jogo permite que o professor acompanhe seu nível de compreensão e adapte as estratégias pedagógicas conforme necessário.

A utilização de recursos visuais e manipulativos é uma abordagem recomendada para o ensino de estudantes neurodivergentes, pois respeita suas particularidades cognitivas e facilita a internalização dos conceitos.

A proposta do jogo "Desvendando os Espaços" (Fig 1) se alinha aos princípios das metodologias ativas e da educação inclusiva, demonstrando potencial para enriquecer a aprendizagem de Geografia entre estudantes com TEA. Embora ainda não tenha sido aplicado em sala de aula, sua concepção foi baseada em evidências teóricas que indicam sua viabilidade e benefícios. Para garantir a eficácia da intervenção, recomenda-se que a aplicação do jogo seja precedida por uma explicação clara do conteúdo, utilizando imagens e reforços visuais para contextualização. Também é essencial adotar uma abordagem flexível, permitindo que os alunos explorem a atividade no seu próprio ritmo e recebam apoio mediado quando necessário.

Fig 2 . Desvendando os Espaços





Fonte: Aatoria própria .

CONCLUSÃO

A presente pesquisa buscou propor uma metodologia ativa para o ensino de Geografia voltada a estudantes com TEA, com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa e inclusiva. Partindo da constatação de que os desafios da educação inclusiva no Brasil ainda são significativos, especialmente no que diz respeito à formação docente e à adaptação de práticas pedagógicas, este estudo destacou a importância de estratégias que valorizem a participação ativa, a autonomia e a contextualização do conhecimento para alunos com TEA.

A revisão bibliográfica e a análise documental evidenciaram que, apesar dos avanços legais, como a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), a efetiva inclusão desses estudantes depende de abordagens pedagógicas inovadoras. Nesse sentido, as metodologias ativas, em especial a gamificação, mostraram-se como uma alternativa promissora, pois estimulam o engajamento, a interação e a construção do conhecimento de forma lúdica e adaptada às necessidades individuais.

A proposta do jogo Desvendando os Espaços, desenvolvido para auxiliar na compreensão dos conceitos de espaço rural e urbano, demonstrou potencial para facilitar a aprendizagem de estudantes com TEA, alinhando-se às habilidades previstas na BNCC e respeitando suas particularidades cognitivas e sensoriais. A estrutura do jogo, que combina montagem de quebra-cabeças e associação de ícones a cenários, favorece o desenvolvimento da percepção espacial, da coordenação motora fina e da tomada de decisão, elementos essenciais para uma educação geográfica crítica e inclusiva.

Embora a pesquisa tenha se limitado à elaboração teórica da proposta, sem aplicação prática em sala de aula, sua fundamentação em evidências científicas e em diretrizes da educação inclusiva sugere sua viabilidade como ferramenta pedagógica. Recomenda-se, para estudos futuros, a implementação e avaliação do jogo em contextos reais de ensino, a fim de verificar sua eficácia e possíveis ajustes necessários.

Este trabalho reforça a importância de práticas pedagógicas que considerem as singularidades dos estudantes com TEA, contribuindo para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Acreditamos que a adoção de metodologias ativas, como a proposta aqui apresentada, pode não apenas melhorar o processo de ensino-aprendizagem em Geografia, mas também promover a autonomia, a criatividade e a participação social desses alunos, elementos fundamentais para seu desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maíra Lopes; NEVES, Anamaria Silva. **A popularização diagnóstica do autismo: uma falsa epidemia?**. *Psicologia: Ciência e profissão*, v. 40, p. e180896, 2020.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)**. 5. ed. Arlington: American Psychiatric Publishing, 2013.

BRANDE, Carla Andréa; ZANFELICE, Camila Cliene. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 42, p. 43-56, 2012.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União, Brasília*, DF, 18 nov. 2011.

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

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União, Brasília*, DF, 7 jul. 2015.

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

CUNHA, Eugenio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2015.

DE MATTOS, Laura Kemp; NUERNBERG, Adriano Henrique. **Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil**. *Revista Educação Especial*, v. 24, n. 39, p. 129-141, 2011.

DOS SANTOS, Regina Kelly et al. **Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): do reconhecimento à inclusão no âmbito educacional**. *Revista Includere*, v. 3, n. 1, 2017.

GONÇALVES, Helena Isabel Freitas. **Metodologias Ativas de Aprendizagem no ensino de Geografia**. 2021.

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

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORÁN, José et al. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção mídias

contemporâneas. *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

PINHO, Kevely Silva de. **O ensino de geografia para alunos com transtorno do espectro autista (TEA)**. 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição**. Editora Feevale, 2013.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 5, n. 12, p. 1-13, 2010.

RUTTER, Michael. Language, cognition, and autism. In: **Autism: A Reappraisal of Concepts and Treatment**. New York: Plenum Press, 1979. p. 247-264.

SILVA, Jhennifer Natiely Lemos Vieira da et al. **O ensino da geografia na perspectiva inclusiva para alunos autistas**. 2022.

TOGASHI, Cláudia SAMPAIO, Vilomar Sandes; SAMPAIO, Andrecksia Viana Oliveira; ALMEIDA, Edinaldo Sousa. O ensino de Geografia na perspectiva da Educação Inclusiva. **Geopauta**, v. 4, n. 3, p. 210-226, 2020.

SANTIAGO, Izis; ALVES, Grace Bungenstab. **Ensino da Geografia na perspectiva da inclusão escolar: escassez de pesquisas e demandas em profusão**. Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias, p. 684-696, 2019.

SILVA, Brunna Luanna Moraes; DE FRANÇA, Valdelice Nascimento. **Reflexões acerca do diagnóstico de autismo**. *Health Residencies Journal-HRJ*, v. 4, n. 20, 2023.

SILVA, Brunna Luanna Moraes; DE FRANÇA, Valdelice Nascimento. Reflexões acerca do diagnóstico de autismo. **Health Residencies Journal - HRJ**, v. 4, n. 20, 2023.

Miharu; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. As contribuições do uso da comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com transtorno do espectro do autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 351-366, 2016.