



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
JOICE VAREIRO DA COSTA BRITES**



**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ESTUDANTES
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UMA ANÁLISE SOBRE AS
ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL EM CAMPO GRANDE/MS**

Campo Grande/MS

2023

JOICE VAREIRO DA COSTA BRITES

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ESTUDANTES
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UMA ANÁLISE SOBRE AS
ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL EM CAMPO GRANDE/MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Paula Camilo Pereira.

Campo Grande/MS

2023

B874p Brites, Joice Vareiro da Costa

Práticas pedagógicas no ensino de geografia para estudantes com transtorno do espectro autista (TEA): uma análise sobre as escolas de tempo integral em Campo Grande-MS. / Joice Vareiro da Costa Brites. - Campo Grande, MS: UEMS, 2023. 127 p.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Educação - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), 2023.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Paula Camilo Pereira

1. Geografia - Estudo e ensino 2. Transtorno do espectro autista (TEA) 3. Educação especial 4. Escolas de Tempo Integral (ETI). I. Pereira, Ana Paula Camilo. II. Título.

CDD 23 ed. 371.94

JOICE VAREIRO DA COSTA BRITES

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ESTUDANTES
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UMA ANÁLISE SOBRE AS
ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL EM CAMPO GRANDE/MS**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Organização do Trabalho Didático.

Aprovada em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ana Paula Camilo Pereira (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Djanires Lageano Neto de Jesus
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Adriano Michel Helfenstein
Universidade Federal do Amapá (Unifap)

Dedico este trabalho à minha mãe Maria, ao meu pai Raimundo, que partiu no decorrer da minha jornada no mestrado, meus irmãos Jaqueline, Janaina e Diego, meus sobrinhos Heitor, Leonardo e Aurora, e ao meu amor Ewerton.

AGRADECIMENTOS

À toda minha família que sempre me apoiou, amo vocês de todo meu coração!

À minha base, minha mãe, que sempre orou por mim, gratidão por compreender meus anseios e minha ausência. Obrigada por sempre confiar nas minhas escolhas.

Ao meu pai, que mesmo não estando entre nós, sempre me motivou a estudar, sua perda durante o mestrado foi um processo doloroso de aceitação, de isolamento, lembranças, mas em cada momento que pensei em desistir eu ouvia sua voz: “já terminou o estudo”?

Meus irmãos, Jaqueline, Diego e Janaina pelos gestos de carinho e interesse na pesquisa, cada um do seu jeito. Meus sobrinhos, Aurora, Heitor e Leonardo pelos momentos de alegria e doçura.

Ao meu amor, Ewerton, pelo companheirismo desses anos, cuidado e zelo, mesmo não compreendendo o processo do mestrado, sabia que era algo relevante para mim, se era importante para mim, então foi importante para ele, fez do meu sonho, o sonho dele.

Meus filhos de quatro patas, Honda, Sidnelson e Afonso. Meus patos e pássaros que encantam meu quintal.

À minha sogra Cristina, pela preocupação e carinho de sempre!

À minha amiga Marcia Regina Bruns, uma incansável sonhadora, que me incentivou, me consolou em momentos de desalento, agradeço a Deus todos os dias por ter você na minha vida.

À minha amiga Priscilla Basmage, por acreditar em mim, me ajudar, e me alegrar nos dias nebulosos, você é um exemplo de profissional, obrigada pelo aprendizado.

À professora Ana Paula, a quem admiro, pela constante e minuciosa orientação neste trabalho. A escolha da minha orientadora foi um diferencial ao longo desses dois anos. E, principalmente, agradeço pela paciência, acolhimento e dedicação na construção da minha pesquisa.

À banca por aceitarem o convite, fazendo parte de um momento tão importante da minha vida.

À Secretaria Municipal de Educação do Município de Campo Grande/MS, aos professores participantes e à gestão das escolas pesquisadas.

Aos professores do Profeduc que foram fundamentais nas aulas, sugestões e escutas.

A todos, minha gratidão.

[...] Quero, um dia, poder dizer às pessoas que nada foi em vão, que o amor existe, que vale a pena se doar às amizades e às pessoas, que a vida é bela sim, e que eu sempre dei o melhor de mim e que valeu a pena!

Mario Quintana

RESUMO

A inclusão é fator imprescindível, considerando que não basta apenas inserir o estudante autista em sala de aula, mas garantir seu desenvolvimento e valorização das suas possibilidades de aprendizagem, para isso é fundamental metodologias efetivas, para que ele participe e compreenda os conteúdos. Nesse sentido, esta pesquisa tem, como objeto de análise, as práticas pedagógicas no ensino de Geografia, no tocante as singularidades dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Dessa forma, buscando relacionar a Educação Especial e o ensino de Geografia, o objetivo é analisar como as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores do 2º ao 5º anos do Ensino Fundamental I, nas Escolas de Tempo Integral (ETI) da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, contribuem de modo a favorecer o processo de ensino, aprendizagem e inclusão do estudante com TEA. Assim, o aporte teórico terá como base autores como: Camilo Pereira e Fonseca (2020), Carvalho (2004), Ferreira e Toman (2020), Kanner (1943), Januzzi (2006) e Cunha (2019), dentre outros. Justifica-se a pesquisa mediante a problemática referente a possível dificuldade dos professores da Educação Básica na adaptação dos conhecimentos específicos de Geografia, para a efetivação dos conteúdos para estudantes com autismo. Para tanto, metodologicamente foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema, considerando a articulação entre a Educação Especial e o ensino de Geografia, uma abordagem documental respaldada na legislação, tanto em âmbito federal, como municipal; bem como uma abordagem empírica de observação, registro *in locus* e análise da oralidade dos sujeitos da pesquisa, ou seja, os profissionais da educação que trabalham com estes estudantes e ministram conteúdos relacionados com a disciplina nas escolas pesquisadas. Em síntese e em seu conjunto, este estudo apresenta-se como uma pesquisa qualitativa de caráter analítico e exploratório, mediante uma abordagem descritivo-explicativa, e visa colaborar com as práticas pedagógicas alternativas ao ensino de Geografia e a inclusão do estudante com TEA, no sentido de favorecer o processo de ensino, aprendizagem e inclusão.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Transtorno do Espectro Autista (TEA). Educação Especial. Escolas de Tempo Integral (ETI).

ABSTRACT

Inclusion is an indispensable factor, considering that it is not enough to just insert the autistic student in a classroom, but to ensure the student's development and the valorization of their learning possibilities, to achieve this, effective methodologies are fundamental for the student to participate and understand the content of the class. In this way, this research has as the object of analysis the pedagogical practices in geography teaching, regarding the singularities of the students with Autism spectrum disorder (ASD). Thus, seeking to relate special education and geography teaching, the objective is to analyse how the pedagogical practices used by the teachers from the second to the fifth grade of elementary school (Ensino Fundamental I, in Brazil), in schools with a full-time program (escolas de tempo integral (ETI), in Brazil) of the municipal education system in Campo Grande – MS, contribute in order to favour the teaching, learning and inclusion process of the student with ASD. Therefore, the theoretical input has as basis authors such as Carvalho (2004), Camilo Pereira and Fonseca (2020), Ferreira and Toman (2020), Kanner (1943), Januzzi (2006), Cunha (2019), among others. This research is justified by the issue regarding the possible difficulty of the teachers from basic education in the adaptation of specific geography knowledge for the effectuation of school content for students with autism. For this purpose, methodologically it will be realised a bibliographical survey about the theme considering the articulation between special education and geography teaching, a documental approach supported by the legislation, both in federal and municipal scopes; as well as an empirical approach of observation, in locus register and analysis of the orality of the people involved in the research, in other words, the education professionals that work with these students and teach the school content related to the subject in the schools of this survey. In summary, this research presents itself as a qualitative survey of analytical and exploratory Character through a descriptive and explicative approach, and it aims to collaborate with the pedagogical practices alternative to geography teaching and the inclusion of the student with ASD, in order to contribute to the process of teaching, learning and inclusion.

Keywords: Geography teaching. Autism spectrum disorder (ASD). Special education. Full-time education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Personagem Pica-Pau	50
Figura 2 – Dora, a aventureira	51
Figura 3 – Personagem Map	51
Figura 4 – <i>MinecraftEdu</i>	56
Figura 5 – <i>Google Earth</i>	57
Figura 6 – <i>Commander Compass Go</i>	58
Figura 7 – Tatame de judô e circo – ETI Iracema Maria Vicente	69
Figura 8 – Espaço de leitura e atividades – ETI Ana Lúcia de Oliveira Batista	69
Figura 9 – Escola Iracema Maria Vicente e Escola Ana Lúcia de Oliveira Batista, respectivamente	70
Figura 10 – ETI Iracema Maria Vicente	71
Figura 11 – ETI Ana Lúcia de Oliveira Batista	71
Figura 12 – SRM ETI Iracema Maria Vicente	73
Figura 13 – SRM Ana Lúcia de Oliveira Batista	73
Figura 14 – Banheiro acessível – ETI Iracema Maria Vicente	74
Figura 15 – Banheiro acessível – Identificação Libras – ETI Ana Lúcia de Oliveira Batista ..	75

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Localização geográfica das Escolas Municipais de Campo Grande/MS selecionadas para pesquisa	66
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Legislação e documentos relativos à Educação Especial (1988-2020)	31
Quadro 2 – Classificação das subdivisões do TEA da CID-11	33
Quadro 3 – Adaptação de materiais.....	54
Quadro 4 – Professores e estudante TEA	67
Quadro 5 – Questionário aplicado aos professores das ETIs de Campo Grande/MS	82
Quadro 6 – Perfil dos sujeitos investigados – professores	83
Quadro 7 – Síntese do relato da análise de conteúdo dos sujeitos investigados quanto a maior dificuldade em produzir atividades concretas e lúdicas dos conhecimentos específicos do ensino de Geografia, com vistas a favorecer a aprendizagem do estudante com Trans Transtorno do Espectro Autista (TEA).....	84
Quadro 8 – Horário de Aula	86
Quadro 9 – Síntese do relato da análise de conteúdo dos sujeitos investigados quanto se já teve alguma formação, algum curso ou assistiu alguma palestra sobre práticas pedagógicas no ensino de Geografia para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o quanto disso é aplicável à sua prática pedagógica	87
Quadro 10 – Formações realizadas (2018-2021).....	88
Quadro 11 – Síntese do relato da análise de conteúdo dos sujeitos investigados quanto as formações específicas na área de Geografia promoverem mais efetividade ao processo de ensino para os estudantes com TEA	91
Quadro 12 – Síntese do relato da análise de conteúdo dos sujeitos investigados quanto as estratégias que podem fazer com que melhorem a sua prática pedagógica no ensino de Geografia nas Escolas de Tempo Integral de modo a favorecer o processo de ensino, aprendizagem e inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA).....	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AA	Ambientes de Aprendizagem
ACC	Atividades Curriculares Complementares
ADES	Arranjos de Desenvolvimento da Educação
ADS	<i>Autism Spectrum Disorder</i>
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AEI	Assistente Educacional Inclusivo
AMA	Associação dos Amigos dos Autistas
APA	Associação Americana de Psiquiatria
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APE	Auxiliar Pedagógico Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Cademe	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAE	Coordenadoria de Apoio ao Estudante
CPE	Comitê de Ética em Pesquisa
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEE	Departamento de Educação Especial
DMS-V	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPU	Educação Primária Universal
ETI	Escolas de Tempo Integral
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
Numaps	Núcleos Municipais de Apoio Psicopedagógico
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNE	Política Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNS	Pesquisa Nacional de Saúde
Profeduc	Programa do Mestrado Profissional em Educação

PPP	Projeto Político Pedagógico
Reme	Rede Municipal de Ensino
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Semed	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
TA	Tecnologias Assistivas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Unifap	Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALGUNS MARCOS LEGAIS	24
1.1 Educação Especial no Brasil: avanços e conquistas	24
1.2 Transtorno Espectro Autista (TEA): aspectos conceituais	32
1.3 Legislação municipal: direitos e garantias em construção	37
1.4 Projeto Político Pedagógico: as Escolas de Tempo Integral na perspectiva da Educação Especial.....	42
2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA PROFESSORES NA INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TEA	48
2.1 Práticas pedagógicas no ensino de Geografia para estudantes com TEA	48
3 O PROFESSOR NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: AMPLIANDO POSSIBILIDADES DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE INTEGRADA	61
3.1 Práticas pedagógicas inclusivas na perspectiva da Geografia: uma reflexão sobre as práticas de alfabetização cartográfica	61
3.2 Escola Municipal Professora Iracema Maria Vicente e Escola Municipal Professora Ana Lúcia de Oliveira Batista: um olhar para o tempo e espaço	64
3.3 O papel do professor na construção de práticas inclusivas de Geografia: valorizando a afetividade na sala de aula	76
4 ANÁLISE DE CONTEÚDO: A PESQUISA DE CAMPO E OS ESPAÇOS COMO PARTE DA INTEGRALIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA	80
4.1 O perfil dos sujeitos e a pesquisa de campo	80
4.2 As entrevistas: análise das respostas dos sujeitos investigados.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICE A – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	108
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	114
ANEXO B – RESPOSTA AO OFÍCIO 12/2022	122
ANEXO C – OFÍCIO ENCAMINHADO ÀS INSTITUIÇÕES	125

INTRODUÇÃO

O conhecimento geográfico vem, ao longo do tempo, sendo produzido de forma constante e dinâmica, de modo a avançar em diferentes paradigmas que contribuíram e contribuem para a renovação da Geografia enquanto ciência e para as análises da qual é o seu objeto de estudo.

Embora não se tenha um consenso, a Geografia é a ciência que estuda as relações entre o homem e a natureza no espaço geográfico. Contudo, segundo Santos (2008), não há na construção da epistemologia da Geografia, uma clara definição de seu objeto de estudo, sendo que, para o autor, a preocupação sobre o objeto da Geografia em si, é pensar o espaço e as relações nelas produzidas. Nessa perspectiva, o conhecimento geográfico está relacionado às relações sociais, culturais e econômicas, dando sentido a existência humana.

Silva e Gomes (2015, p. 7) contribuem nessa abordagem, destacando que: “A Geografia interpreta a realidade mediante as relações que se dão entre homem e natureza, através do uso de seus conceitos chave: espaço, paisagem, território, lugar e região”.

Portanto, a Geografia é reconhecida como uma ciência fundamental para o ser humano, tornando seu conteúdo curricular obrigatório nas escolas. Enquanto disciplina escolar, reflete a essencialidade de um olhar voltado para a leitura do espaço geográfico e, nessa concepção, compreender o papel do ensino de Geografia na Educação Básica é ponto elementar para reconhecer a necessidade de se ter outros e mais olhares sobre sua metodologia, em virtude da imaginação desenvolvida pelas crianças, das percepções que são construídas no decorrer do tempo e da (re)produção do espaço, promovidas pelas mesmas no decorrer do processo cognitivo.

Mediante essa concepção de evolução do pensamento geográfico, tem-se que a educação no Brasil passa por transformações constantes, uma delas é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) que normatiza a aprendizagem do estudante no ensino da Geografia, indicando a necessidade de adquirir sentidos e dinâmicas entre pessoas e grupos sociais e com a natureza. Nesse sentido, destaca que a Geografia deve propiciar habilidades de leitura por meio de fotos, plantas, desenhos e maquetes, colaborando com a compreensão e domínio do espaço e do mundo.

A leitura do mundo, portanto, é essencial, visto que se vive em uma sociedade, e na qual se deve exercer a cidadania. Segundo a BNCC, “é necessário garantir o estabelecimento de relações entre conceitos e fatos que possibilitem o conhecimento da dinâmica do meio físico, social, econômico e político” (Brasil, 2018, p. 368).

É nessa perspectiva que, na contemporaneidade, o tema inclusão é um assunto muito investigado por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. Essa temática é desafiadora em todos os campos da sociedade e, se amplia no contexto escolar, afinal como lidar com o diferente dentro da escola? Como será a prática pedagógica dos profissionais da educação diante de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que tem suas singularidades presentes no espectro?

É diante desse complexo contexto de transformações constantes, que muitas vezes são circunscritas no cotidiano escolar e chegam a uma velocidade inesperada, geralmente sem respostas, sem auxílio a esses profissionais, sobretudo aos professores, pois compreende-se que, para que haja inclusão, o professor precisa estar imerso em formações que deem suporte para desenvolver práticas pedagógicas efetivas no processo de ensino inclusivo.

Dado isso, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996, p. 24), a Educação Especial deve ser garantida pelo Estado e é entendida como: “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Essa lei segue os preceitos do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020) que reforça o direito social inalienável dos cidadãos a uma educação de qualidade, na perspectiva emancipadora, nas diferentes dimensões e espaços da vida. Refere-se a democratização da educação por meio da garantia do acesso, permanência e sucesso na sua dimensão pedagógica e institucional (Brasil, 2001a).

No tocante a isso, a educação da pessoa com deficiência, na perspectiva da inclusão escolar, foi pautada, principalmente a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia (1990) e da Conferência Mundial sobre Educação Especial, na Espanha (1994). Tais eventos geraram documentos que foram determinantes para a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas, como também, ampliaram suas discussões e passaram a dar maior notoriedade em documentos internacionais, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência..., 1990) e a Declaração de Salamanca (1994) e podem ser localizadas em documentos nacionais, como a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), de 11 de fevereiro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, para estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as suas etapas e modalidades.

Para Stainback *et al.* (1999, p. 21), a inclusão educacional: “[...] pode ser definida como a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem

socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas”.

Complementando essa compreensão, Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 344) asseveram que a Educação Especial: “só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento”.

Considerando essas premissas, a pesquisa recai sobre como as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores contribuem de modo a favorecer o processo de ensino, aprendizagem e inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), os quais são definidos como aqueles que:

Apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (Brasil, 2008, p. 11).

A Lei nº 12.764 sancionada em 27 de dezembro de 2012, assegura e reconhece a pessoa com TEA como “pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Brasil, 2012), criando políticas em diversos campos: na esfera assistencial; político; acadêmica; educacional; bem como no campo dos direitos básicos.

Com base nesses apontamentos, o ensino da Geografia é essencial para qualquer indivíduo exercer sua cidadania, dentre seus direitos, deveres, conhecimentos sobre o espaço e o tempo. Por isso, é fundamental garantir e proporcionar, ao estudante da Educação Especial e inclusiva, a vivência e coletividade, no sentido de estimular as interações sociais, os hábitos, a memória identitária e cultural, e os estudantes com TEA estão associados a esta ideia (Nunes, 2011).

Ao se referir a importância do ensino da Geografia para formação de um estudante crítico, Silva (2017) corrobora na perspectiva da Educação Especial que, deve contribuir para que esse estudante possa pensar o espaço de maneira mais profunda, conseguindo compreender seus conceitos e vertentes de maneira a atuar de forma crítica, podendo ser capaz de contribuir para um “olhar geográfico” capaz de transformar a realidade.

Kanner (1943) é um dos pioneiros na pesquisa sobre autismo, encontrando no estudo da psicanálise, bases para o reconhecimento do ser humano autista enquanto sujeito, esse que tem direitos e é capaz de expressar seus desejos e de se comunicar, tornando-se um dos grandes precursores na pesquisa do autismo infantil.

Inicialmente, Kanner (1943) definiu como um Distúrbio Autístico do Contato Afetivo, caracterizando a criança com autismo com comportamentos que ele apresenta como: solidão autística extrema; inabilidade no uso da linguagem para comunicação; aspecto físico aparentemente normal; comportamento ritualístico; incidência predominante no sexo masculino; e presença de boas potencialidades.

Segundo Kupfer (2000), a criança com autismo não é deficiente, ela pode ter um bom desenvolvimento cognitivo. Ela tem problemas relacionais e não afetivos, seu impasse está ligado no trânsito libidinal¹, que não permite trocas de prazer, o que gera uma desorganização. A esse respeito, é importante ressaltar as particularidades do espectro autista, quando se fala de “*espectro*”, deve-se considerar as suas representações, amplitudes e intensidades, estas que tem suas especificidades que permeia cada indivíduo com autismo, em razão de se tratar de um transtorno global do desenvolvimento (Silva; Gomes, 2015) que fazem parte do CID-10.

Nesse sentido, documentalmente, esta pesquisa será pautada pela compreensão de estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, definido no artigo 4º da Resolução do CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, sendo “aqueles que apresentam alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras” (Brasil, 2009).

Como os demais componentes curriculares da educação, a Geografia requer a compreensão de conteúdos e conhecimentos intrínsecos a ela e, por vezes, os conceitos são ensinados de maneira abstrata, estimulando a imaginação e interpretação dos fatos estudados (Carvalho, 2004). À vista disso, entende-se que a aprendizagem dos conteúdos geográficos pelos estudantes autistas não será incompleta ou esvaziada, mas instigativa. No entanto, apesar dessa consideração instigativa da imaginação, o estudante autista pode encontrar dificuldades em conseguir acompanhar o raciocínio, assim, a construção da visão de mundo para esses estudantes tende a ser literal, o que pode ocasionar dificuldades no entendimento de alguns conteúdos da Geografia.

Sabe-se que a garantia do ensino aos estudantes com deficiência sempre foi conquistada por lutas, ao longo dos anos, buscando garantir o acesso e permanência desses estudantes no ensino regular, contudo, diante de novos cenários tanto político, legal e cultural, é importante reafirmar tais garantias.

¹ A autora alude a teoria Freudiana definindo a libido como uma fonte de energia separada para cada um dos instintos gerais, pulsões e que direciona o comportamento humano.

Nesse sentido, as Escolas de Tempo Integral mostram-se em um novo formato educacional. Além da carga horária ampliada, a escola utiliza a metodologia da problematização fundamentada em cinco princípios, sendo eles: da aprendizagem interativa; do desenvolvimento da fluência tecnológica; da inserção crítica na realidade; de educar pela pesquisa; e da educação ambiental.

Segundo Demo (1998), consultor da proposta de ensino das Escolas de Tempo Integral, a escola deve valorizar a pesquisa, ao mesmo tempo como princípio científico e educativo, prevalecendo na ETI o compromisso educativo, devendo propor ao estudante, relacionar as “situações preocupantes” que fazem parte de sua realidade, gerando a “busca de informações” na composição de temas geradores, fundamentais às práticas pedagógicas na escola em tempo integral.

Uma das frentes desse trabalho é o projeto de ensino das escolas pesquisadas no que se refere a Geografia, essas escolas trabalham com os conteúdos de História e Geografia de forma integrada, dispostos em Ambientes de Aprendizagem (AA).

Para a autora Silva (2012), a educação de tempo integral, não compreende somente a ampliação da carga horária na escola, mas sim, de possibilitar aos estudantes novas oportunidades e vivências, na qual os estudantes sejam orientados pelos professores, modificando a própria ideia do tipo de escolarização oferecida no ensino regular. Não se deve confundir a educação integral com uma nova (re)criação da escola, mas sim, de uma formação integral de estudantes que já estão inseridos socialmente.

Assim, referente às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas pelos professores e demais profissionais que trabalham com os estudantes com TEA, nota-se que o professor, muitas vezes, desenvolve a mesma prática pedagógica para todos os estudantes, em razão da falta de formação, tempo e conhecimento sobre as necessidades desses estudantes, o que pressupõe a difícil compreensão e efetivação de práticas exitosas para o ensino de Geografia, uma vez que, para efetivação desse ensino é necessário proporcionar atividades concretas.

Na perspectiva de reconhecer e compreender o papel do professor nesse processo, entende-se que é necessário que os mesmos estejam preparados para trabalhar com as diferenças e necessidades dos estudantes nessas escolas, de maneira a transmitir os conhecimentos geográficos de forma efetiva a todos, indistintamente. Diante disso, sabe-se que a inclusão vai além de orientar, mediar e matricular o estudante com TEA no ensino regular, tão pouco aumentar suas horas em sala de aula, é necessário oferecer materiais adaptados, investimentos, recursos necessários, além de formações continuadas para esses profissionais que atuam no ensino integral, a fim de tornar a aprendizagem desses estudantes realmente significativa.

Partindo dessas explicações, este trabalho levanta o seguinte **problema**: os professores encontram dificuldades em produzir atividades concretas e lúdicas dos conhecimentos específicos do ensino de Geografia, com vistas a favorecer a aprendizagem do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Com base nesse questionamento, esta pesquisa busca subsídios dentro do contexto da Educação Especial, mais especificamente na inclusão desses estudantes na escola comum². Para tanto, este estudo será de caso por meio de pesquisa qualitativa, baseando-se em técnica documental e empírica, com a colaboração dos agentes desse processo, ou seja, os professores.

Em virtude disso, algumas questões se configuram nessa conjuntura de abordagem, como acessórias a questão problematizadora principal, quais sejam: como são realizadas as adequações e metodologias dos conteúdos para estudantes autistas? Quais são as possibilidades, estratégias e problemáticas para incluir esses estudantes a partir do ensino da Geografia? Como os professores entendem o processo de inclusão educacional dos estudantes com TEA?

Em síntese, buscando relacionar a Educação Especial e o ensino de Geografia, o **objetivo** da pesquisa é analisar como as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, de duas Escolas de Tempo Integral (ETI) da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, contribuem de modo a favorecer o processo de ensino, aprendizagem e inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Em seu conjunto, a finalidade desse trabalho está vinculada à linha de pesquisa Organização do Trabalho Didático e visa contribuir com a abordagem dos conteúdos de Geografia, assim, considera-se que são imprescindíveis diferentes práticas pedagógicas que facilitem o desenvolvimento do estudante. Para tanto, o professor do ensino comum deve propor práticas alternativas, de modo a favorecer o processo de ensino, aprendizagem e inclusão do estudante TEA.

Nesse sentido, o **recorte espacial** da pesquisa foi definido com base no critério assumido da proposta da grade curricular diferenciada das Escolas de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (Reme/MS), foram selecionadas duas escolas com essa grade curricular que são: Escola Municipal Professora Iracema Maria Vicente; e Escola Municipal Professora Ana Lúcia de Oliveira Batista. Participaram desta pesquisa, professores do Ensino Fundamental I, especificamente do 2º ao 5º anos, que atuam com estudantes com

² Escola comum faz referência a escola regular que segue a educação comum, com os níveis de ensino e faixas etárias estabelecidas, diferente das instituições de educação especial voltada ao ensino e aprendizagem de alunos com deficiências e transtornos do desenvolvimento e aprendizado, por exemplo: escolas para surdos, cegos ou escolas que atendam pessoas com deficiência intelectual.

TEA em instituições educacionais de ensino público de tempo integral do município de Campo Grande/MS.

No que se refere a escolarização de alguns estudantes com deficiência, conforme preveem as orientações para a Educação Especial, como parte dos apoios especializados, além dos professores regentes, estão presentes outros agentes, nessa análise, o professor especialista APE³ e o profissional com magistério ou normal médio AEI⁴. Portanto, a pesquisa tem como sujeito esses dois profissionais que atuam no mesmo espaço físico.

Dadas essas premissas, a motivação pela escolha dessa temática de pesquisa se deu a partir da experiência profissional da pesquisadora na Educação Especial desde o ano de 2014, como auxiliar pedagógica especializada na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, e atualmente a oportunidade de atuar com educandos autistas em ETI. Tal experiência proporcionou conhecimento prático no cotidiano escolar, conduzindo a alguns questionamentos no fazer pedagógico, como por exemplo: para que a inclusão aconteça de fato no ambiente escolar, é necessário profissionais que tenham competências formativas para criar práticas pedagógicas adequadas, de modo que seja significativo o ensino da Geografia para o estudante autista.

Além disso, é preciso aperfeiçoar os conhecimentos para que a criança com autismo seja beneficiada, utilizando práticas relevantes e efetivas para o processo de ensino e aprendizagem. As práticas em que o professor propõe atividades lúdicas e concretas podem favorecer o desenvolvimento em múltiplas habilidades e funções no plano cognitivo, social e emocional. O uso da tecnologia pelos estudantes com TEA precisa ser estimulado pelos professores, como forma de beneficiar sua aprendizagem e propiciar seu processo inclusivo.

No que se refere a **metodologia**, este trabalho apresenta-se como uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório e analítico delineado por uma abordagem descritivo-explicativa. Logo, segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa é aquela que trabalha com os significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, manifestados nas relações, nos processos e nos fenômenos que não podem ser restritos à operacionalização de variáveis. Em relação aos instrumentos para a coleta de dados, indica-se que, diante dos elementos destacados,

³ O Auxiliar Pedagógico Especializado é o profissional com especialização em Educação Especial e Inclusiva que atua na sala de aula do ensino comum, apoia o professor regente, quando há aluno público-alvo da educação especial incluso, em todas as etapas e modalidades, nas unidades de ensino da Reme.

⁴ O Assistente Educacional Inclusivo é o profissional com Magistério ou Normal Médio que atua na sala de aula do ensino comum, apoia o professor regente, quando há aluno público-alvo da educação especial incluso, em todas as etapas e modalidades, nas unidades de ensino da Reme.

a pesquisa será direcionada metodologicamente mediante três etapas complementares: pesquisa bibliográfica; pesquisa documental; e pesquisa de campo (trabalho empírico):

- 1) a pesquisa bibliográfica, para Boni e Quaresma (2005, p. 71), consta de “um apanhado sobre os principais trabalhos científicos já realizados sobre o tema escolhido e que são revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes”;
- 2) a pesquisa documental, que de acordo com Fonseca (2002, p. 32), “[...] recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico prévio [...]”; e
- 3) a pesquisa empírica, que se baseará na observação e em entrevistas semiestruturadas com a finalidade de coletar dados, com um roteiro de perguntas abertas para que se possa constatar por meio da oralidade os enfrentamentos docentes no que se refere ao ensino de Geografia para estudantes com TEA. Nessa concepção, entende-se que a pesquisa empírica visa compreender a: “face empírica e fatural da realidade; produz e analisa dados, procedendo sempre pela via do controle empírico e fatural” (Demo, 2000, p. 21).

Para coleta de dados envolvendo pessoas, serão consideradas as normativas do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sendo assim, utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo a todos os entrevistados colaboradores, o direito de não identificação de seus nomes em publicações, desde que assim o prefiram. A fase de coleta de dados com os entrevistados aconteceu conforme as normativas do Comitê supracitado.

Para um melhor detalhamento e direcionamento das informações, esta pesquisa foi dividida em quatro capítulos, para apresentação dos resultados. No primeiro capítulo faz-se uma abordagem histórica sobre as leis que amparam a Educação Especial no Brasil, como também, a legislação municipal acerca da Educação Especial, em sequência, uma historização das leis que amparam a pessoa com Autismo, isso subsidiou o tópico seguinte sobre a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial em Escola de Tempo Integral. Essas abordagens são dialogadas com alguns autores que contribuíram ao longo da pesquisa e se mostram fundamentais na articulação empreendida.

No segundo capítulo são analisadas as práticas pedagógicas para o ensino de Geografia para o estudante TEA, objetivando compreender como o professor pedagogo pode contribuir com atividades concretas e lúdicas, buscando contribuir com conhecimentos e habilidades com as representações gráficas do espaço, por meio dos instrumentos cartográficos, permitindo a efetivação do ensino para o estudante com TEA. Dessa forma, procura-se aprofundar a

discussão sobre ensino e aprendizagem frente aos saberes cartográficos e algumas possíveis barreiras sobre a adequação específica.

No terceiro capítulo intitulado “O professor na promoção da inclusão na educação geográfica: ampliando possibilidades de uma formação docente integrada”, será abordado, principalmente o ensino de Geografia nos anos iniciais, trazendo reflexões em torno do processo de práticas para Geografia, mostrando os desafios na formação docente, expectativas e possibilidades para o ensino do estudante TEA. Apresenta-se, ainda, possibilitar a utilização de atividades concretas como fator de aprendizagem, conforme às necessidades do estudante TEA. Posteriormente, é feita uma abordagem das questões pertinentes à estrutura escolar, visando analisar as influências externas e internas que podem suggestionar no processo de práticas educacionais exitosas.

Por fim, apresentam-se as análises do conteúdo, as entrevistas com os professores, indicando as resultantes dos questionários. Tal abordagem, associada aos capítulos um, dois e três, em que aborda o referencial teórico e documental, no qual se elabora um projeto de intervenção com proposta colaborativa para formação de professores no ensino de Geografia, com vistas a favorecer o ensino do estudante TEA.

1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALGUNS MARCOS LEGAIS

1.1 Educação Especial no Brasil: avanços e conquistas

Historicamente, a Escola Especial foi criada como um experimento para crianças ditas especiais e, por muitos anos, esses estudantes foram excluídos da sociedade. No cenário atual é possível verificar várias mudanças no contexto social e escolar, visto que existem reflexões que foram precursoras acerca da inclusão. Essas reflexões se deram a partir de políticas educacionais iniciadas em outros países e, posteriormente, incentivadas no Brasil, como o “Movimento de Educação Para Todos” que teve maior notoriedade no mundo no final da década de 1980 e ganhou maior evidência nos anos de 1990.

Com a força do Movimento Educação Para Todos, a política de educação inclusiva ganhou força em vários países, dentre eles o Brasil. A partir desse movimento, foi possível observar a elaboração de alguns documentos internacionais, que direcionam a Educação Especial até hoje.

Portanto, esta pesquisa parte de um estudo bibliográfico e da análise documental, e busca subsídios nos principais marcos internacionais tais como: Declaração Mundial de Educação para Todos (Conferência..., 1990); Conferência de Nova Delhi (ONU, 1993b); Declaração de Salamanca (Declaração de Salamanca, 1994); Convenção da Guatemala (1999); e Carta do Terceiro Milênio (1999), entre outros, como forma de analisar os principais documentos que iniciaram as discussões em prol da universalização escolar e que fundamentam a Educação Especial na contemporaneidade. Assim, esse capítulo aborda a evolução da Educação Especial e suas contribuições entre a legislação nacional, estadual e municipal.

Além dos registros internacionais serão utilizados documentos legais que respaldam a política nacional na perspectiva da Educação Especial: Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008); Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011); Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009a); Parecer CNE/CEB nº 13/2009 (Brasil, 2009b), entre outros.

No âmbito da política educacional brasileira, a inclusão pode ser observada a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988, que garante a educação como direito de todos, e traz no Artigo 208 que: o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deve ser, preferencialmente, na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

A Carta Magna também assegurou a: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, no Artigo 208, inciso III, o direito de “atendimento educacional

especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). Tal lei, iniciou o processo de inclusão, visto que, na história os estudantes com deficiência eram segregados do processo de ensino.

Todavia, ainda que a Constituição abranja a educação como um direito de “todos” e com “igualdade de condições para acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988), é possível observar que a lei traz em seu texto algumas falhas, propondo “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, no Artigo 208 (Seção I, Capítulo III, Título VIII) por sua vez, o Estado garante educação especializada que deve ser realizada, “preferencialmente” na rede regular de ensino.

Essa redação permitiu a isenção do Estado em atender todo estudante público-alvo da Educação Especial dentro da escola regular, ou seja, deu abertura para espaços educativos especializados atenderem esses estudantes. Por consequência, algumas escolas regulares deixaram de atender esse estudante, justificando não possuir estrutura ou não estarem preparadas pedagogicamente para atendê-los (Maciel; Alencar, 2016).

Criado em 1990, após a Constituição de 1988, outro dispositivo que regulamenta e garante a Educação Básica, inclusive a educação de crianças com deficiência é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que traz em seu Artigo 13, que: “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos inerentes à pessoa humana”, bem como em seu Artigo 54, Inciso III que as crianças e os adolescentes “portadores de deficiência” têm direito ao “atendimento educacional [...] preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1990).

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) aconteceu na cidade de Jomtien, na Tailândia, onde o Brasil participou, e se comprometeu na universalização do direito à Educação. A partir desse compromisso, foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos, concluído em 1993. O objetivo desse documento é garantir, até o final de sua vigência, a todos os brasileiros “conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida” (Brasil, 1993, p. 13). Completando quase 30 anos da sua divulgação, é perceptível que ainda não foi possível atender a educação para “todos”.

Em 1993, após a conferência em Jomtien, foi realizado um novo encontro na cidade de Nova Delhi, a fim de dar continuidade aos debates já iniciados. O encontro foi marcado por nove países, os mais populosos do mundo, e que tinham dificuldade em relação ao alcance da universalização da Educação Primária Universal (EPU), tais como: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, os quais se comprometeram, até o ano de 2000, cumprir todas as metas de obtenção da universalização do Ensino Básico, a partir da ampliação da oferta de vagas na escola primária e nos programas de alfabetização de jovens e

adultos. Tal conferência, advertiu para a necessidade de aprimorar a qualidade dos programas de educação básica.

Seguindo à mesma dialética da Conferência de Educação Para Todos, a de Nova Delhi acresce que “os conteúdos e métodos de educação precisam ser desenvolvidos para servir às necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos e das sociedades” (Brasil, 1993, p. 1).

Somente com a Declaração de Salamanca (1994), evento realizado na Espanha, pode-se observar uma estrutura direcionada para o público da Educação Especial, que surge como base norteadora para o processo de inclusão escolar. A partir desse documento, as reflexões pensadas no indivíduo passaram a ser discutidas, e a situação da acessibilidade começou a ser refletida para um melhor desenvolvimento social e educacional das pessoas com deficiência.

Nessa perspectiva, a Declaração de Salamanca tem base no princípio da igualdade de direito entre as pessoas e tem como objetivo uma educação de qualidade para todos, sem discriminação, respeitando as diferenças individuais e, dessa forma, garantindo, não só o acesso a essa educação, mas também, à permanência desses indivíduos até a sua formação.

Portanto, cabe a escola se adequar às necessidades de cada indivíduo, tornando seu projeto pedagógico inclusivo para todos os estudantes.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (Declaração de Salamanca, 1994, p. 17-18).

No que se refere a construção da Declaração de Salamanca, a autora Kassir (2011), em sua pesquisa, verifica que diante do alto custo em manter instituições especializadas, as escolas comuns deveriam acolher todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais. Portanto, não se pode deixar de refletir que esse processo de educação para “todos” foi um ato de pensar na “inclusão”, mas também, de baratear custos com instituições especializadas. Conforme o próprio documento: “A experiência, sobretudo nos países em via de desenvolvimento, indica que o alto custo das escolas especiais supõe, na prática que só uma pequena minoria de alunos [...] se beneficia dessas instituições” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 24).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96 – LDB), em seu Artigo 58, estabelece que a modalidade da Educação Especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para estudantes com deficiência. Ainda estabelece no Artigo 59, que

as escolas deverão assegurar, aos estudantes, recursos específicos para atender às suas necessidades, como também “[...] oportunidades educacionais apropriadas, considerada as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (Brasil, 1996).

Apesar da lei trazer um grande avanço para a educação das pessoas com deficiência, o Artigo 58 destaca que a educação deve ser oferecida “preferencialmente” na rede regular de ensino, ou seja, não utilizaram no texto a palavra “obrigatoriamente”, abrindo margem para o seu não atendimento na rede regular, o que na época gerou algumas discussões. Entretanto, quando assegurada a inserção, permanência, professores habilitados em nível superior para atender esses estudantes, percebe-se uma nova estrutura escolar, que beneficia esse alunado (Ferreira; Glat, 2003).

No final do século XX, ocorreu a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, que aconteceu na cidade da Guatemala, em maio de 1999, mais conhecida como Convenção de Guatemala.

A partir dessa convenção, o Brasil criou o Decreto nº 3.956/2001, que garante que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que os demais, e define como discriminação com base na deficiência, diferenciação, exclusão, ou ainda, restrição que possa impedir ou anular os direitos humanos e suas liberdades fundamentais. Esse decreto, orienta aspectos de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, de modo que, oportuniza a inclusão da pessoa com deficiência, não só nas escolas, mas também, na sociedade de forma geral.

A Carta para o Terceiro Milênio (Ministério da Educação, 1999) foi aprovada em um evento realizado em Londres, na Grã-Bretanha, pela Assembleia Governativa da *Rehabilitation International*, a mesma foi criada quase na virada do século e reafirma, reconhece e protege os direitos humanos de cada pessoa, em qualquer sociedade. O documento busca estabelecer oportunidades iguais para pessoas com deficiência, corroborando com a criação de políticas e leis que apoiem o acesso em todos os aspectos sociais, visto que esses direitos, segundo o texto, são frequentemente negados.

As estatísticas, ainda reforçam que a população mundial, nas quais se encontram muitas das 600 milhões de crianças, homens e mulheres que têm deficiência, e que pelo menos 10% dessa população já nasce com ou adquire uma deficiência e cerca de uma em cada quatro famílias possui uma pessoa com deficiência. Tem-se, portanto, que “aceitar a deficiência como parte comum da variada condição humana” (Carta do Terceiro Milênio, 1999, p. 1).

Atualmente, em relação à proporção de pessoas com deficiência no Brasil, é possível observar um grande aumento, comparado ao censo demográfico de 2010⁵, segundo a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) em parceria com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) nos anos de 2013 e 2019, indica que 17,3 milhões de pessoas tem algum tipo de deficiência no país (IBGE, 2021).

No tocante ao Projeto Político Pedagógico das escolas, a fim de garantir o atendimento educacional especializado, o Decreto nº 6.253, de 2007, assegura a integração da proposta pedagógica da escola, promovendo a participação da família, atendendo às necessidades específicas das pessoas público-alvo da Educação Especial, realizando em articulação com as demais políticas públicas. Assim, o decreto ainda destaca no Artigo 3º que os objetivos do atendimento educacional especializado são:

I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2007).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, homologada em 2008, tem por objetivo “o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares [...]” (Brasil, 2008, p. 10). Além de viabilizar recursos e serviços para efetivação desse atendimento, ele garante o Atendimento Educacional Especializado (AEE), permitindo condições de acesso aos ambientes, recursos pedagógicos que favoreçam a promoção da aprendizagem.

O documento indica que, para atuar na Educação Especial:

O professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (Brasil, 2008, p. 11).

⁵ Segundo o censo de 2010, 45.606.048 milhões de brasileiros têm algum tipo de deficiência – visual, auditiva, motora e mental ou intelectual, 23,9% da população do país.

Entretanto, o texto revela outra figura como profissional o “monitor” ou “cuidador”, esses termos desfiguram a função de professor de apoio especializado e este, por sua vez, formado e especializado em Educação Especial e Inclusiva, o que significa, também abrir brechas para profissionais sem formação superior atuarem com estudantes público-alvo da Educação Especial, evidenciando a precariedade da função, pois até o momento, não existe regulamentação para tal trabalho, tornando para o Estado um mecanismo de barateamento e simplificação do sistema de apoio (Lopes, 2018). Além disso, a não caracterização desse perfil profissional torna a função desvalorizada e não reconhecida, havendo um desafio no processo de inclusão escolar.

A referida política implementou os programas de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas comuns, com o intuito de ampliar e promover a inclusão no espaço escolar. No entanto, a questão de financiamento foi fundamentada e assegurada pelo Decreto nº 6.571/2008, que estabeleceu o cômputo dobrado da matrícula desses estudantes, uma na sala comum da Rede Pública e a outra para o AEE.

Para afirmar, promover, articular as políticas, programas e ações o Decreto nº 7.611/2011 tem a finalidade de possibilitar educação igualitária dos direitos das pessoas com deficiência com fundamento nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2011), que expressa no seu 3º Artigo, *in verbis*:

I – garantia de um sistema educacional inclusivo; II – garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado; III – ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional; IV – ampliação do acesso das pessoas com deficiência às políticas de assistência social e de combate à extrema pobreza; V – prevenção das causas de deficiência; VI – ampliação e qualificação da rede de atenção à saúde da pessoa com deficiência, em especial os serviços de habilitação e reabilitação; VII – ampliação do acesso das pessoas com deficiência à habitação adaptável e com recursos de acessibilidade; e VIII – promoção do acesso, do desenvolvimento e da inovação em tecnologia assistiva (Brasil, 2011).

Para dar os devidos amparos e suportes legais, no que tange a legislação nacional, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, mais conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), estabeleceu que a pessoa com deficiência, no que diz respeito às barreiras, acrescentou em seu Artigo 2º, a seguinte expressão: “em interação com uma ou mais barreiras” (Brasil, 2015). Por meio desse estatuto, as pessoas com deficiência são definidas, atualmente, pelos seus impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental,

intelectual ou sensorial, a qual, em interação com uma ou mais cinco barreiras, acabam por limitar o funcionamento de suas atividades, ou seja, limita sua participação na sociedade.

Quanto à definição de barreiras, podem ser vistas no disposto na Lei nº 13.146/15, Artigo 3º, inciso IV:

[...] Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à circulação com segurança, entre outros, classificados em: a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras de comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (Brasil, 2015).

Outro importante fato referente a temática, ocorreu em setembro de 2020 quando foi instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE). Essa política abordou a colaboração entre União, Estados, e municípios, com a finalidade de implementar programas de ações para garantir o fomento do processo de ensino do estudante com deficiência. Entretanto, após 60 dias da sua promulgação, a PNEE recebeu duras críticas da sociedade em geral e, em especial, a comunidade surda, os movimentos familiares, os setores públicos e privados da Educação Especial. Foi considerado um documento “bipartida quando se considera o público-alvo ao qual se destina: a) pessoas surdas; e b) demais estudantes do público-alvo da Educação Especial” (Rocha *et al.*, 2021, p. 1).

Para Sasaki (2020), o decreto tem “medidas retrocessivas” comparando com algumas garantias já obsoletas da Declaração de Salamanca, de 1994, que estabelecem adoção de sistema educacional inclusivo, escolas inclusivas para estudantes com e sem deficiência. É possível observar uma metodologia que sugeria um retorno ao movimento segregacionista. Ademais, há um retrocesso em relação a trajetória das garantias já alicerçadas como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que foi inserida na Constituição Federal em 2008, e também, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Com a finalidade de ampliar e possibilitar uma visão geral sobre as leis que amparam a educação da pessoa com deficiência, apresenta-se o Quadro 1.

Quadro 1 – Legislação e documentos relativos à Educação Especial (1988-2020)

<i>Ano</i>	<i>Lei / Norma / Conferência</i>	<i>Síntese</i>
1988	Constituição Federal	Educação como direito de todos. Educação Especial preferencialmente na rede regular.
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	As crianças e os adolescentes portadores de deficiência têm direito ao atendimento educacional preferencialmente na rede regular de ensino.
1990	Conferência Mundial sobre Educação para Todos – Conferência de Jomtien	Conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida.
1993	Declaração de Nova Delhi	Conteúdos e métodos de educação desenvolvidos para servir às necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos e das sociedades.
1994	Declaração de Salamanca	Igualdade de direito entre as pessoas, educação de qualidade para todos.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado.
1999	Convenção de Guatemala	Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência.
1999	Carta do Terceiro Milênio	Estabelece oportunidades iguais para pessoas com deficiência, buscando a criação de políticas e leis.
2001	Decreto nº 3.956/2001	As pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas que têm esses direitos.
2007	Decreto nº 6.253 de 2007	PPP – garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Assegurar/Viabilizar a inclusão escolar de alunos com deficiência nos sistemas de ensino.
2008	Decreto nº 6.571/2008	Financiamento para o funcionamento da SRM.
2011	Decreto nº 7.611/2011	Possibilitar educação igualitária dos direitos das pessoas com deficiência.
2015	Estatuto da Pessoa com Deficiência	Assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos.
2020	Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida	Implementar programas de ações para garantir o fomento do processo de ensino do estudante com deficiência.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Com base nos dados é possível observar que existem diversas leis implementadas, a fim de minimizar a exclusão escolar e social da pessoa com deficiência no Brasil. Entretanto, ainda se observa, na sociedade, certa resistência na proposta de igualdade de condições, e de acesso à educação para “todos”. Existe uma ideia apenas de inserir a pessoa com deficiência de forma física, mas ainda não se teve um êxito em uma estrutura de Desenho Universal⁶.

Mesmo sem a igualdade de condições e com base na análise dos dados do IBGE, é possível verificar uma crescente de estudantes com deficiência matriculados na rede regular de ensino, em especial do estudante com TEA. Assim, pode-se observar que o TEA vem sendo bem mais divulgado e pesquisado, isso pode estar relacionado à diversidade de sintomas que o

⁶ Desenho Universal é uma proposta de evitar a necessidade de ambientes e produtos especiais para pessoas com deficiências, garantindo que todos possam utilizar, com segurança e autonomia, os diversos espaços construídos.

espectro acomete, e seu acesso/garantia ao ensino público. Sobretudo, cabe aos sistemas de ensino, proporcionar uma formação permanente para os professores, com a finalidade de executar práticas diferenciadas, estratégias educativas atualizadas e efetivas.

1.2 Transtorno Espectro Autista (TEA): aspectos conceituais

O presente tópico busca historicizar o processo de garantia do direito da pessoa com Transtorno Espectro Autista (TEA) ao longo do tempo. Para isso, será utilizada, como fonte de análise, a legislação sobre a Educação Especial, especificamente, as que, em sua gênese, asseguram o direito da pessoa com TEA. Outra fonte explorada serão alguns autores que abordam a temática.

É possível observar que o discurso de inclusão predomina na contemporaneidade, visto que, na sociedade globalizada, existe a concepção de identidade, pertencimento e respeito às diferenças. De fato, é notório o avanço dos direitos das pessoas com deficiência, a partir desse conjunto de ações implementadas, no entanto, para as pessoas com TEA ainda faltam medidas mais específicas. Desse modo, é importante apresentar, sinteticamente, o desenvolvimento do conceito de autismo, e sua legislação própria. Afinal o que é TEA?

Segundo Associação Americana de Psiquiatria (APA), no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), o TEA é um Transtorno do Neurodesenvolvimento. Para que uma pessoa seja diagnosticada com autismo, deve apresentar alguns déficits no que tange as habilidades sociais e de comunicação, além de comportamentos repetitivos e restritivos (APA, 2013). Trata-se de uma síndrome tão complexa, que até hoje, não existe uma definição consensual sobre sua origem.

Em 2018, a OMS lançou a CID-11 que combina o TEA identificado com o “código 6A02” e suas subdivisões. Conforme estabeleceu a OMS, agora estão associadas à sua presença ou ausência de deficiência intelectual e/ou deficiência funcional de linguagem. Conforme pode ser visto no Quadro 2, com a nova classificação da CID-11 e suas subdivisões.

Quadro 2 – Classificação das subdivisões do TEA da CID-11

<i>Códigos</i>	<i>Nomenclatura do Transtorno</i>
6A02	Transtorno do Espectro do Autismo
6A02.0	Transtorno do Espectro do Autismo sem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional
6A02.1	Transtorno do Espectro do Autismo com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional
6A02.2	Transtorno do Espectro do Autismo sem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com linguagem funcional prejudicada
6A02.3	Transtorno do Espectro do Autismo com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e linguagem funcional prejudicada
6A02.5	Transtorno do Espectro do Autismo com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e ausência de linguagem funcional prejudicada
6A02.Y	Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado
6A02.Z	Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado

Fonte: adaptado pela autora com base na OMS (2023).

Em relação ao nível de gravidade, pertinentes à interação e comunicação, são classificados da seguinte forma: 1) exigindo apoio; 2) exigindo apoio substancial; e 3) exigindo apoio muito substancial (APA, 2013). Por essa razão, conforme garantido no Artigo 3º, inciso IV, Artigo 205 e Artigo 206, Inciso I da Constituição Federal de 1988, a pessoa com TEA necessita de investimentos na saúde e educação, de modo que, consiga realizar suas atividades educacionais e sociais.

Para obtenção de um diagnóstico que tenha efeitos legais, no Brasil, para diagnosticar e nivelar uma pessoa autista são utilizadas diferentes ferramentas. Segundo os autores Tamanaha, Perissinoto e Brasília (2008, p. 298), o CID-10⁷, especificamente o CID- F84 Transtornos Globais do Desenvolvimento, são apontados como um grupo de alterações qualitativas, na interação social e modalidades de comunicação, e por um repertório de interesses e atividades restritos e estereotipados. Ainda, é indispensável um código diagnóstico obtido por meio da CID-F84 fornecido apenas por médicos.

Fazem parte do CID-10 dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (F84) os seguintes: autismo infantil (F84.0); o autismo atípico (F84.1); e a Síndrome de Asperger (F84.5).

A elaboração de um diagnóstico segundo o DSM-IV é apenas o primeiro passo de uma avaliação completa. A fim de formular um plano de tratamento adequado, o médico invariavelmente necessitará de muitas informações adicionais acerca da pessoa que está sendo avaliada, que vão além das exigidas para fazer um diagnóstico do DSM-IV (APA, 2002, p. 31).

⁷ Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, uma lista de classificação médica da Organização Mundial da Saúde.

Um dos primeiros estudos sobre a história do autismo, foi realizado pelos médicos Phillipe Pinel, Esquirol, Séguin, Morel, Sante de Sanctis, Meyer, Gesell e Leo Kanner, o artigo foi intitulado “A clínica psiquiátrica da criança: um estudo histórico”, de 1983. Esses pesquisadores buscavam a origem da síndrome, seu desenvolvimento e nomenclaturas utilizadas na época como: idiotia; demência precocíssima; esquizofrenia infantil; e a Síndrome Autística Precoce.

Ainda muito embrionária, no Brasil a primeira lei mais concreta e que produziu mudanças mais significativas foi na Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (Cademe)⁸ regulamentada pelo Ministério da Educação e Cultura, pelo Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960, que estabelecia no Artigo 3º que, “por finalidade, promover em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo”. (Brasil, 1960). Importante ressaltar que, naquele momento histórico, no Brasil, as pessoas com TEA eram enquadradas como “retardadas” ou “deficientes mentais”.

Na década de 1980, ainda sob a Ditadura Militar, que teve impactos na inserção da pessoa com TEA na sociedade, houve movimentos em busca de uma redemocratização do país, que exigiram ações mais efetivas do Estado para atender as demandas desse público. Uma das ações que favoreceu a organização de movimentos sociais em torno dos problemas dos deficientes, foi o fato de a Organização das Nações Unidas (ONU) ter reconhecido o ano de 1981, como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes.

Conforme indicado no documento Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência: “promover medidas eficazes para a prevenção da deficiência e para a reabilitação e a realização dos objetivos de igualdade e de participação plena das pessoas com deficiências na vida social e no desenvolvimento” (Brasil, 1982, p. 4). Nessa conferência foi aprovada a Resolução nº 37/53 que estabeleceu o decênio de 1983 a 1992 como “Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência”. O programa expressa: “colocar à disposição das pessoas portadoras de deficiência, dos profissionais da área, das autoridades e dos interessados um instrumento de grande alcance e importância” (Brasil, 2015, p. 5).

8 A autora Jannuzzi (2012) diz que a campanha para a inclusão dos deficientes mentais foi a última a ser desenvolvida e que por trás dela estavam a Sociedade Pestalozzi, que já atuava no Brasil desde 1934, e as Apaes, fundadas a partir de 1954. Assim, essas instituições eram referência no atendimento, garantindo uma certa conveniência para o Estado, porque possibilitava o barateamento dos custos, uma vez que tais instituições aceitavam “voluntariado, verba vinda de doativos nacionais e estrangeiros ou de serviços prestados pela própria campanha, o que poderia amortecer os gastos públicos com o setor, sem que se pudesse afirmar completa ausência de seu desenvolvimento” (Jannuzzi, 2012, p. 77).

Em meio a esse movimento, discussões, legislações sobre inclusão, igualdade e da participação plena das pessoas com deficiência na sociedade, foi fundada na cidade de São Paulo, a Associação dos Amigos dos Autistas (AMA), em 1983. Até então, no Brasil, esses indivíduos não tinham um olhar individualizado, não havia, nenhuma associação, ou organização que se dedicava, exclusivamente, em ampliar conhecimento e promover garantias para as pessoas com TEA. O possível motivo é de que o autismo era praticamente desconhecido e considerado uma doença muito rara naquele contexto histórico (Mello, 2013, p. 21-22).

Na contemporaneidade, esses grupos e instituições especializadas continuam existindo, isso pode estar relacionado com a falta de recursos financeiros que integram os serviços indispensáveis para atender esses indivíduos.

Um grande avanço para a pessoa com TEA é a Lei nº 12.764 – Berenice Piana, de 2012, que institui os direitos dos autistas e suas famílias em diversas esferas sociais, e a identifica com deficiência para todos os efeitos legais, criando um cadastro único com a finalidade de produzir estatísticas nacionais sobre o assunto. Embora essa lei tenha sido promulgada em 2012, o cadastro único só se concretizou em 2020 por movimentos sociais de pessoas autistas e pais, mães de crianças com a síndrome. Os avanços foram importantes do ponto de vista social, contendo no texto que:

A carteira será expedida pelos órgãos responsáveis pela execução da política de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, mediante requerimento, acompanhado de relatório médico, com indicação do código da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID) (Brasil, 2020).

Berenice Piana, foi coautora da Lei nº 12.764, por ser mãe de autista, vivenciou as dificuldades de ser uma mãe atípica; obstáculo em receber diagnóstico, os atendimentos multidisciplinares, necessários, para garantir uma qualidade de vida, e acesso à educação igualitária. Silva (2017) complementa o pensamento, quando afirma que a conquista desses direitos foi organizada por Berenice Piana, que decidiu denunciar a situação dos autistas brasileiros e iniciar a luta para a elaboração de leis e políticas públicas que envolvessem as pessoas com TEA, os quais sempre foram negligenciados pela sociedade.

Segundo a referida lei são consideradas pessoas com Transtorno do Espectro Autista aquelas que apresentam síndrome clínica identificada da seguinte forma:

I – deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver

e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II – padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012).

No Artigo 3º da lei ficou estabelecido que nos casos em que ficar “comprovada necessidade, a pessoa com TEA incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do Inciso IV do Artigo 2º, terá direito a acompanhante especializado”. Ou seja, é necessária a presença de um professor mediador para auxiliar no processo de aprendizagem e socialização. Entretanto, enquanto direito constitucional, mas que, por si só, não garante, visto que em muitos Estados brasileiros não existe um profissional especializado, mesmo que comprovada a necessidade do estudante.

Outra garantia, é a LDB, que em seu Artigo 58, garante que na escola deve ter professores com especialização, em nível médio ou superior, e professores nas classes comuns capacitados a incluir estudantes da educação especial, incluindo estudantes com TEA.

Não se pode falar de inclusão escolar, sem mencionar o papel do professor nesse processo. É necessário que esse agente esteja disposto a aprender sobre dificuldade de aprendizagem e processos de intervenção e inclusão.

Cunha (2019), em sua célebre obra intitulada “Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família”, indica que será infrutífero pensar apenas na dificuldade, tampouco rotular o estudante com uma “deficiência”. O autor sinaliza que, é por meio do rótulo que se encontram as limitações, as barreiras do ceticismo, que acabam tornando mais distante o processo de inclusão escolar. Para esse autor, esse processo se inicia pelo professor. E para, de fato incluir, o professor deve trabalhar com a inclusão e, para inclusão, trazendo ações qualitativas para o estudante.

Sasaki (1998) complementa esse pensamento quando indica que a inclusão escolar não pode se caracterizar apenas em práticas, mas também, em um compromisso frente à diversidade. Constata-se, portanto, que refletir sobre atitudes que apoiem o estudante TEA no seu processo de aprendizagem, pode contribuir para o ensino significativo. Dispor de práticas diversificadas para o estudante com deficiência, em especial o estudante com TEA, simboliza discutir sobre cidadania, democracia, igualdade de condições e respeito às diferenças.

1.3 Legislação municipal: direitos e garantias em construção

Segundo Corrêa (2005), a Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande é bastante recente. Começou a sua organização na década de 1970, com o Serviço de Apoio ao Estudante, em seguida transformado na Coordenadoria de Apoio ao Estudante (CAE). Os atendimentos eram oferecidos, inicialmente, pela equipe de Psicologia e de Serviço Social, com a intenção de acompanhar os estudantes que apresentavam dificuldade nas escolas.

Desse modo, a autora ressalta que os serviços de apoio ampliaram e diversificaram no município somente nos anos de 1999 e 2000, a partir da elaboração da Resolução Semed nº 31 de 3/5/2000, que dispõe sobre as Normas e Funcionamento da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação e nas escolas da Rede Municipal de Ensino. Entretanto, não haverá aprofundamento sobre a historicidade da legislação municipal, mas sim, indicar o período inicial até a resolução vigente.

Atualmente, no município de Campo Grande, a Educação Especial é gerida pela equipe técnica, denominada Departamento de Educação Especial (DEE/Semed), por intermédio dos Núcleos Municipais de Apoio Psicopedagógico (Numaps). Com a finalidade de promover uma melhor organização, os núcleos foram dispostos em regiões e têm como objetivo o acompanhamento sistemático dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino comum na Rede Municipal de Ensino (Reme) em Campo Grande/MS. Esses Núcleos “[...] foram implantados como estratégia de suporte a partir do acompanhamento especializado a alunos e professores” (Neres; Corrêa, 2009, p. 13).

A Resolução Semed nº 188/2018 é norteadora sobre as ações desenvolvidas pelos diferentes segmentos que atuam na Educação Especial do ensino comum da Rede Municipal de Ensino. Segundo a resolução, entende-se por público-alvo na Rede Municipal de Ensino:

Art. 2º Considera-se público-alvo da educação especial alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. § 1º Alunos com deficiência são aqueles com impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida a participação plena e efetiva na instituição de ensino e na sociedade. § 2º Alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório restrito de interesse e atividades, incluindo nesse grupo alunos com Transtorno do Espectro Autista/TEA, de acordo com a Lei nº 12.764/2012: a) deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e das interações sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver

e manter relações apropriadas ao nível de desenvolvimento; b) padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamentos ritualizados; interesses restritos e fixos. § 3º Alunos com altas habilidades/superdotação são aqueles que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em todos os seguintes aspectos, isolados ou combinados: intelectual geral, acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, liderança, psicomotricidade e artes (Campo Grande, 2018).

O Artigo 8º indica as ações que a escola deverá prever e prover para propiciar a educação escolar inclusiva desses estudantes:

I – sustentabilidade do processo inclusivo mediante aprendizagens cooperativas em sala de aula, com trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio; II – serviços de apoio pedagógico especializado, mediante atuação colaborativa entre técnicos da DEE/Semed, professores da sala de recursos multifuncionais, auxiliar pedagógico especializado, tradutor e intérprete de Libras – língua portuguesa, estagiário e do assistente de inclusão escolar, sempre que houver necessidade; III – critérios de agrupamento dos alunos (público-alvo da educação especial) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, pelas diversas classes do ano letivo em que forem classificados, de maneira que se privilegie a interação entre os pares (Campo Grande, 2018).

A resolução ainda garante o atendimento na SRM, bem como se as ações da referida resolução estão em consonância com a Portaria normativa nº 13/2007, que dispõe sobre a criação e implantação dessas salas. A portaria tem o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o processo de inclusão, garantindo esse atendimento em toda a rede pública, inclusive na Rede Municipal de Ensino (Reme) em Campo Grande/MS.

As SRMs são ambientes que funcionam na própria escola atuando como um dispositivo de apoio pedagógico, a fim de colaborar com as necessidades do professor de apoio, professor da sala comum e educando da Educação Especial. Nesse espaço é possível encontrar: recursos de acessibilidade, equipamentos e materiais pedagógicos que visam apoiar na promoção da escolarização, tendo em vista à eliminação de barreiras que impossibilite a plena participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, em busca da sua autonomia e independência, no espaço escolar e na sociedade (Souza, 2015).

Se acaso o estudante público-alvo da Educação Especial que não frequenta a SRM e/ou não tenha tal sala em sua escola, o professor especializado responsável pelo atendimento educacional especializado da unidade de ensino mais próxima deverá realizar o acompanhamento desse estudante e organizar o Plano Educacional Individualizado (PEI), em articulação com o professor do ensino regular e estagiário, se houver.

Por sua vez, o PEI é uma ferramenta de prática efetiva para atender as necessidades educacionais do estudante com deficiência, uma vez que é um documento educacional assegurado em lei, mesmo que de forma implícita, como pode ser visto no Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), no Artigo 9º, da Resolução nº 4 (Brasil, 2009a), do Ministério da Educação, com a seguinte declaração: “[...] A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE [...]”.

Em relação às habilidades de Geografia que contemplam o PEI, verifica-se por meio da pesquisa de Pereira (2020) que é fundamental aprofundar os esforços, no que diz respeito à elaboração de um plano articulado entre professor regente e o professor de apoio. Nesse sentido, é fundamental a elaboração de um PEI voltado às especificidades do estudante, e que orientem o processo de aprendizagem e às abordagens destinadas ao ensino de componentes curriculares, tais como a Geografia, buscando sua interdisciplinaridade, mas defende-se que não de forma generalista.

Já o Decreto nº 7.611, por exemplo, afirma que o Estado deverá: “assegurar adaptações razoáveis, oferta de apoio necessário, adoção de medidas de apoio individualizado e efetivo, fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos, formação continuada de professores e de gestores para a educação inclusiva” (Brasil, 2011). A Resolução Municipal em consonância com as leis nacionais garante: “[...] a elaboração do plano educacional individualizado, com base no planejamento do professor regente, em consonância ao referencial curricular previsto para o ano letivo [...]” (Campo Grande, 2018b).

Em síntese, a partir desses documentos legais, as escolas são orientadas a utilizá-los como suporte à inclusão, estabelecendo como uma forma de organização curricular, uma estrutura que deve ser organizada de forma coletiva, em que todos os agentes de ensino contribuam para o processo de ensino do estudante, apresentando metas para os semestres letivos.

No município de Campo Grande/MS é assegurado o acompanhamento pedagógico especializado, para atender o público-alvo da Educação Especial, isto é, existirá, caso necessário, um profissional na sala de aula comum na unidade de ensino regular, esse atendimento contempla todas as etapas e modalidades, nas unidades da Rede Municipal de Ensino.

Existem, ainda, dois profissionais que realizam esse ofício, o auxiliar pedagógico especializado e o tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa. Sobre esse aspecto, é possível verificar que a resolução municipal está em concordância com a Lei Brasileira de

Inclusão que assegura a oferta de profissionais de apoio para estudantes com deficiência, matriculados em qualquer nível ou modalidade de ensino de escolas públicas ou privadas.

O auxiliar pedagógico especializado, que consta na resolução municipal é o profissional que atua na sala de aula do ensino comum, apoiando o professor regente, quando há estudante público-alvo da Educação Especial. Em geral, são esses profissionais que fazem o acompanhamento na classe regular. São atribuições do Auxiliar Pedagógico Especializado (APE):

I – atuar na sala de aula e nos espaços físicos das unidades de ensino para viabilizar o acesso aos alunos público-alvo da educação especial aos conhecimentos e conteúdos curriculares, por meio da adequação de atividades didático-pedagógicas e da disponibilização de recursos de acessibilidade referentes aos alunos que atender no período de trabalho; II – promover a interação e a integração do aluno na sala de aula, nos diferentes espaços da unidade de ensino em eventos promovidos pela Divisão de Educação Especial da Semed, quando lhe for solicitada a presença; III – organizar as estratégias e os recursos, a partir das necessidades específicas descritas no estudo de caso do aluno, para a elaboração do plano educacional individualizado, com base no planejamento do professor regente, em consonância ao referencial curricular previsto para o ano letivo do aluno; IV – registrar o processo de desenvolvimento da aprendizagem do aluno, com anotações das intervenções e adequações didático-pedagógicas e os resultados alcançados, por meio de diário de bordo e relatório bimestral; V – compilar, periodicamente, as intervenções pedagógicas e os resultados do desenvolvimento da aprendizagem do aluno, por meio de portfólio, para subsidiar o professor regente no processo avaliativo durante o período letivo; VI – participar das reuniões pedagógicas, conselhos de classe e demais reuniões que se fizerem necessárias, a fim de que haja a troca de informações importantes para o desempenho do aluno; VII – auxiliar na higiene, alimentação e mobilidade do aluno na unidade de ensino e em atividades escolares externas; VIII – participar dos encontros de formação continuada, palestras, fóruns, cursos e encontros oferecidos pela Divisão da Educação Especial/DEE/Semed; IX – atender aos alunos público-alvo da educação especial, designados pelos técnicos da Divisão da Educação Especial/DEE/Semed, nos espaços físicos das unidades de lotação, no que abrange as atribuições previstas nesta Resolução e outras que se fizerem necessárias; X – ter domínio das diferentes tecnologias de informação, comunicação alternativa/aumentativa e tecnologia assistiva; XI – atuar de forma itinerante na unidade de ensino, atender aos alunos público-alvo da educação especial de mais de uma sala no mesmo período, conforme orientação dos técnicos da Divisão da Educação Especial/DEE/Semed (Campo Grande, 2018).

É oportuno esclarecer que, as pessoas com TEA também são consideradas “com deficiência, para todos os efeitos legais” (Brasil, 2012). Em outras palavras, segundo a Lei Berenice Piana, estudantes com TEA têm direito a um profissional de apoio. Outra lei que garante um profissional para esse estudante é a LDB: “haverá serviços de apoio especializado para atender às necessidades peculiares de cada aluno portador de necessidades especiais” (Brasil, 1996). Tendo como exemplo, em uma classe regular com inclusão pode haver um estudante autista que necessite de um profissional para realizar as adaptações necessárias.

A fim de garantir a qualidade de ensino, a legislação municipal indica que os profissionais que atuam com educandos público-alvo da Educação Especial devem participar de encontros de formação continuada, palestras, fóruns, cursos e encontros oferecidos pela Divisão de Educação Especial da Semed.

É possível observar, que foi utilizada na resolução municipal, a proposta de ensino colaborativo, esta que vem sendo utilizada como uma estrutura para organizar o processo de ensino da Educação Especial no município de Campo Grande/MS. Visto que, para alcançar esses estudantes público-alvo da Educação Especial, são necessários vários agentes responsáveis no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, o ensino colaborativo está alicerçado na proposta de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 46-47):

O ensino colaborativo ou coensino é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de alunos. Tal modelo emergiu como alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de alunos do público-alvo da Educação Especial, pois uma vez que o aluno deve ser inserido numa classe comum, todos os recursos dos quais ele pode se beneficiar têm que ir junto com ele para o contexto de sala de aula, incluindo entre eles o professor especializado.

Esse sistema de colaboração já é utilizado como uma articulação entre diversos setores federativos: União; Estados; Distrito Federal; e municípios. A forma dessas organizações é utilizada, a fim de garantir o direito à Educação. O sistema de colaboração é respaldado pelo Artigo 211 da Constituição Federal de 1988, e na LDB de 1996. Os Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs) são citados em Artigos da Resolução CNE/CEB 1, de 23 de janeiro de 2012.

Assim, deve “[...] estar prevista nas políticas municipais, estaduais e federais de educação a capacitação de professores especializados em educação especial, que atuariam em consonância com os professores das salas regulares” (Mendes; Vilaronga; Mendes, 2014, p. 141).

Para além dos órgãos federativos, é preciso que todos os profissionais envolvidos na educação reflitam sobre as necessidades e possibilidades da Educação Especial, o ato de desconstruir, é também um ato de reconstrução, são essas relações dialógicas e dialéticas que fomentam a conscientização dos sujeitos envolvidos. A formação de professores proporciona momentos para essas reflexões e, nesse sentido, os pensamentos freirianos sobre uma

organização de um círculo de cultura⁹ apresentam paradigmas que ainda resistem no ambiente escolar. Esse círculo de cultura seria um método possível de ser realizado no chão da escola, visto que refletiria sobre a necessidade dela, estes entendidos como esforços para uma reflexão da formação para a multiplicidade e diversidade da cidadania política (Freire, 2006).

A implementação do trabalho colaborativo estimula reflexões sobre práticas exitosas, trabalhando em parcerias, tentando produzir um ambiente de *praticums* reflexivos (Schön, 1992). Nesse sentido, é na própria prática pedagógica que a inclusão escolar deve quebrar paradigmas excludentes e pensar em ações que promovam a aprendizagem significativa de todos esses estudantes.

Pensar em novas práticas, também é pensar em novos paradigmas na educação, dentre eles a ampliação da jornada de ensino desse estudante, sobretudo diante do novo ensino, as políticas de ampliação que visam atender à meta nº 6 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que trata da oferta da educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de modo a atender no mínimo, 25% dos estudantes da educação básica. As escolas devem se adequar em relação ao projeto político pedagógico, a fim de viabilizar a proposta da Escola de Tempo Integral.

1.4 Projeto Político Pedagógico: as Escolas de Tempo Integral na perspectiva da Educação Especial

Para compreender a proposta da Escola de Tempo Integral é necessário considerar a luta histórica do movimento operário Europeu, no século XIX. A Revolução Industrial impulsionou a criação da escola pública e, nesse período, a escola foi criada para atender os filhos dos trabalhadores, que aliada a uma jornada de trabalho extensa e, interesse na formação humana desse século, iniciou o modelo de educação integral.

Entretanto, conforme Anísio Teixeira (1997), a educação integral implicava na formação integral humana, uma educação completa, abrangendo seu aspecto emocional, físico e intelectual. Para Teixeira (1997), a escola seria uma extensão da vida, podendo preparar o sujeito para vivência na sociedade e da sua participação democrática.

Em contrapartida, a proposta da Escola de Tempo Integral é a ampliação da carga horária escolar diária, podendo ofertar, no contraturno, atividades extracurriculares conforme a proposta pedagógica de cada unidade escolar.

⁹ Círculo de Cultura é uma metodologia apresentada por Paulo Freire que parte do pressuposto da construção do conhecimento por meio do diálogo, fator básico e necessário à prática pedagógica democrática.

De acordo com Coelho (2009, p. 93), “[...] com o tempo escolar ampliado é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares, para a construção da cidadania partícipe e responsável”.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação estabeleceu a ampliação da jornada escolar, como uma de suas principais diretrizes:

[...] a ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência (PNE, 2010, s/p).

A proposta do novo Plano Nacional de Educação preconiza que a maioria das escolas públicas do Brasil ofereça, aos estudantes, uma educação integral por meio da ampliação da jornada escolar, o que solidifica a necessidade de atendimento em tempo integral nas escolas. Tal proposta pode ser vista na meta nº 6 do plano, que oferece educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de Ensino Fundamental do plano em questão.

O novo modelo implantado pela BNCC (Brasil, 2018) da Escola de Tempo Integral, fortalece a educação integral de qualidade, visto que, com a ampliação da carga horária, a escola deve promover condições socioeducacionais para o estudante, também deverá promover subsídios para que o professor desenvolva essas condições com apoio da equipe gestora. Para isso, deverá dinamizar momentos e espaços de formação continuada, com vistas a potencializar: o sucesso escolar; a efetivação do ensino; e propiciar vivências de práticas educativas mais significativas.

Nesse sentido, acredita-se que é necessário ressignificar o espaço escolar e, para tanto, é imprescindível fundamentar o Projeto Político Pedagógico (PPP), com o objetivo de favorecer o ensino do estudante com e sem deficiência.

O PPP é um documento norteador para a escola, uma vez que tem a função de orientar e conduzir as atividades necessárias para a organização do espaço escolar. Assim, é um instrumento indispensável e transformador, visto que ao construir o PPP, se reflete e se materializa os direitos de aprendizagem evidentes nas legislações. Trata-se de um documento que propõe educação de qualidade e equidade e, sobretudo, que tenha, em seu objetivo, proposta de respeito, acessibilidade e acolhimento à diversidade, na busca por “remover barreiras, sejam

elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente, garantir (o que deve constar dos projetos político-pedagógicos [...])” (Carvalho, 2004, p. 72).

A escola deve buscar a sua identidade, interagindo com todos os agentes envolvidos no processo democrático educacional. Assim, quando todos se integram e compreendem a importância do PPP, o que acontece no espaço escolar tem sentido, e quando todos os sujeitos abraçam a ideia, todas as práticas da escola tornam-se abrangedoras.

Nesse sentido, Demo (1998, p. 248) se refere:

Existindo o projeto próprio torna-se bem mais fácil planejar o ano letivo, ou rever e aperfeiçoar a oferta curricular e aprimorar expedientes avaliativos, demonstrando a capacidade de evolução positiva crescente. É possível lançar desafios estratégicos como diminuir a repetência, introduzir índices crescentes de melhoria qualitativa, experimentar didáticas alternativas e atingir posição de excelência.

Na perspectiva freiriana, esse documento significa uma escola democrática com a participação de toda comunidade, assim, ele estabelece que, para construir uma escola igualitária, é necessário o diálogo como princípio, favorecendo a libertação da sociedade. Portanto, é preciso pensar em “uma escola democrática, em que se pratique uma pedagogia da pergunta” (Freire, 2006, p. 74).

Com esse pensamento, é possível notar que o autor revela que só se democratiza a escola com a participação de todos, gerando condições para que os diálogos aconteçam, com isso, a escola não deve apenas ensinar conteúdos, mas também, criar reflexões necessárias e viáveis, a fim de garantir o ensino de qualidade para todos.

Em relação ao PPP das escolas investigadas, é possível verificar que, na proposta, as escolas têm o compromisso de garantir a aprendizagem do estudante público-alvo da Educação Especial, de forma que garanta um acompanhamento específico, conforme a necessidade do estudante. Nota-se, também, a participação de agentes da área da saúde, como pode ser visto no PPP da escola de Tempo Integral Iracema Maria Vicente, “equipe multidisciplinar da saúde para o atendimento às necessidades e demandas da comunidade escolar” (Escola Municipal de Tempo Integral Iracema Maria Vicente, 2020, p. 5). Nota-se que as duas escolas contam com psicólogas em período integral.

Assim, com uma equipe multidisciplinar, o estudante será avaliado de acordo com o grau de sua necessidade, as estratégias metodológicas que serão utilizadas, prezando por um melhor aproveitamento possível do estudante.

No que diz respeito à formação de professores, em relação a Educação Especial, o PPP assegura formação permanente dos docentes e diretores, com vistas a assegurar o atendimento de qualidade para o estudante da Educação Especial. O PPP está em consonância com a Lei nº 12.056 de 2009, que garante a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais de magistério, assim sendo, pensar nessa formação permanente assume uma nova postura diante da profissão “professor”, ou seja, a de “professor-pesquisador”, isto é, obtém novos conhecimentos científicos, podendo refletir e analisar a sua prática. Para isso, é preciso refletir e produzir conteúdos, buscando observar entre o fazer pedagógico antes, durante e depois da realização da formação continuada.

Pensar na educação permanente é compreender que a escola necessita de uma prática séria que busca (re)construir e, que responda à diversidade do seu estudante, como preconiza Freire (1987, p. 93): “o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar no outro nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes”.

Portanto, essa visão de mundo, enquanto um ser transformado e humanizado, precisa ser presumido na formação do sujeito enquanto cidadão. Essa formação é um processo contínuo e envolve diversas práticas concretas que podem contribuir para o desenvolvimento pessoal e social das pessoas.

Segundo Carvalho (2004), a necessidade de apresentar estruturas não convencionais de materiais para o ensino de Geografia, adaptando atividades que dão: forma, cor e materialidade, em que o objetivo dessas práticas é diminuir as dificuldades de aprendizagens desses estudantes, estimulando situações, a fim de garantir condições de acesso igualitário, de modo que seja exitoso e efetivo o ensino da Geografia.

As cognições espaciais estão intrinsecamente ligadas aos processos cognitivos relacionados ao desenvolvimento espacial, e espera-se que o estudante TEA se beneficie disso adquirindo condições para desenvolver habilidades de pensamento espacial e alcançar mais do que apenas ver, mas organizar informações, compreender, relacionar e interpretar o conhecimento geográfico adquirido (Silva, 2019).

De acordo com Silva (2019), a prática com estudante autista deve ser baseada em experiências concretas, como exercícios de agrupamento/emparelhamento que estimulem a memória visual desse sujeito. O espaço geográfico e suas relações topológicas no que se refere à exploração, observação e localização do espaço. Compreensão de interior/exterior, posição, formas e projeção de sombras. As ideias topológicas estão em alta demanda para a construção significativa do espaço.

Nesse sentido, Targino, Silva e Santos (2017) informam que o educador deve desenvolver práxis relevantes à formação biopsicossocial do estudante TEA, em outras palavras, ver esse sujeito como um todo e não apenas como simples depósito de saberes, despertando a percepção de mundo, no qual destacam o uso da cartografia como instrumento que dá voz a esses indivíduos, que serão atuantes no espaço. Para tanto, os autores indicam a construção de maquetes, em que esses estudantes, não devam ser apenas leitores de mapas, mas produtores deles, sejam produtores manuais, sejam produtores digitais.

Entretanto, para que aconteça de fato a inclusão desses estudantes, as adaptações e adequações são importantes, mas não é determinante para garanti-lo. Muitos profissionais têm dificuldades em criar práticas efetivas para o ensino de Geografia para estudantes da Educação Básica, que devido a uma formação “acadêmica” institucionalizada, não conseguem estabelecer práticas relevantes para o saber ensinar.

Camilo Pereira e Fonseca (2020, p. 321) alegam que, de modo geral, os professores apresentam dificuldades na prática pedagógica de “metodologias alternativas, de recursos didáticos que instiguem a realização e participação em atividades atrativas para os educandos, como modo de motivá-los no processo de ensino e aprendizagem”.

Nessa perspectiva, Martins Junior e Martins (2017) lembram que atividades atrativas e lúdicas para o ensino de Geografia possibilitam, ao estudante com deficiência, o desenvolvimento das funções simbólicas, de modo que a atividade pedagógica possa romper as práticas não inclusivas no processo de ensino e aprendizagem, assim tem a possibilidade de causar rupturas nas práticas tradicionais que, muitas vezes, não conseguem incluir, tão pouco trazer significados para a aprendizagem do estudante com deficiência.

Ferreira e Toman (2020) reflete, em sua pesquisa, o que pode ser um obstáculo na adaptação e inclusão desses estudantes: a falta de formação dos professores, que provém, em sua grande maioria, da falta de formação continuada, e até mesmo inicial sobre esse assunto. Quando se relacionam essas dificuldades docentes no ensino de Geografia para estudantes com deficiência, observa-se que esses obstáculos se maximizam no chão da escola, ou seja, no cotidiano escolar.

Dentro dessa ótica, é fundamental que o professor preze pelos processos de inclusão do estudante com TEA, visto que a demanda desse estudante abrange singularidades na construção do pensamento e fazem parte do ambiente escolar “valorizar a diversidade presente no contexto escolar, ainda tão voltadas a homogeneidade, é um passo significativo rumo a uma proposta de ensino idealizado para atender a todos levando em consideração as necessidades e as potencialidades” (Custódio; Régis, 2016, p. 266).

Considerando as dificuldades nas relações sociais, na compreensão, e na comunicação verbal e não verbal, que o estudante com TEA possa ter, o trabalho concreto e lúdico exige uma preparação dos professores e, tal trabalho, requer mais tempo e estratégias diversificadas para efetivação do ensino.

Essa abordagem possui uma ligação direta com o papel do professor, sua formação docente e sua prática pedagógica direcionada ao ensino de Geografia, para a educação dos estudantes com TEA. A começar pelo professor, deve-se focar na questão principal que norteia o atendimento aos estudantes com autismo, qual seja, sua formação específica para atender esse público, tema que se coloca como fundamental nesta pesquisa. Isso leva a perceber a emergência de tal assunto, para que se possa refletir sobre as novas concepções para uma melhor efetivação do ensino de Geografia para esses estudantes.

Nesse sentido, o capítulo seguinte traz uma abordagem sobre as práticas que podem beneficiar o estudante com TEA, refletindo sobre novas abordagens no ensino de Geografia, as quais são fundamentais para construir a inclusão, novas linguagens, métodos e formas de trabalho que podem contribuir com as análises aqui exploradas, no sentido de evidenciar o papel do sujeito da abordagem, ou seja, os professores.

Para isso, serão abordadas as chamadas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TDIC) que são ferramentas no processo de ensino, e que poderá ser usado a favor da inclusão, além de outros instrumentos didático-metodológicos que podem agregar a essa análise sobre as práticas pedagógicas para o ensino de Geografia com estudantes com TEA.

2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA PROFESSORES NA INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TEA

2.1 Práticas pedagógicas no ensino de Geografia para estudantes com TEA

Na atualidade é possível observar o uso de novas tecnologias e um vasto acesso à informação, por meio das mídias sociais. Esse fato está, cada dia mais, associado ao processo de escolarização, visto que, a escola está relacionada às mudanças da modernidade. Na perspectiva marxista esses avanços tecnológicos são veementes e a emergência em qualificação são evidências do capitalismo implantado no país, que segundo Mészáros (2006, p. 43): “o capital é absolutamente incapaz de respeitar os seres humanos”.

Entretanto, a concepção de novas propostas educacionais baseadas na tecnologia, propõe novas formas de criar práticas de conhecimento, oportunizando novas práxis para o estudante na educação contemporânea. Dito isso, o ensino de Geografia, depara-se com novas formas de criar novas metodologias de conhecimento, utilizando recursos diversos, como as mídias eletrônicas. Utilizar esses novos recursos, trazem reflexões acerca das novas competências da escola e, também do professor, para possibilitarem, ao estudante, reconstruir e (des)construir novos conhecimentos.

Nesse pensamento, a tecnologia é:

Como um conhecimento prático derivado direta e exclusivamente do desenvolvimento do conhecimento teórico-científico através de processos progressivos e acumulativos, onde teorias cada vez mais amplas substituem as anteriores. Nessa perspectiva a tecnologia é um conhecimento prático (pelo menos desde o final do século XIX) derivado diretamente da ciência, do conhecimento teórico (Veraszto *et al.*, 2003, p. 67).

Essa nova linguagem educacional, que não é apenas a verbal e teórica, deve ser incorporada dentro das escolas, assim surge esse novo desafio para o professor: criar uma prática com os novos recursos e criar com qualidade, tornando o ensino de Geografia mais significativo.

Contudo, a influência desses novos recursos é o maior compromisso do professor, pela busca de um ensino significativo ao estudante. Sabe-se que quando novas linguagens e recursos estão sendo utilizados de maneira correta, se tornarão um benefício para educação. Todavia, esses recursos não resolverão, por si só, os problemas educacionais do estudante, tão pouco

incluir e contemplar o ensino do estudante com TEA, porém, podem trazer novas ferramentas e perspectivas de ideias para efetivar o ensino desse estudante.

Vivendo na era das transformações tecnológicas, em que as formas de comunicação, trabalho e relações sociais são muito mais instantâneas e permitem a utilização de recursos tecnológicos no cotidiano das sociedades para facilitar as atividades, é fundamental reconhecer que o uso da tecnologia torna as atividades mais acessíveis, mesmo para uma pessoa com deficiência, de forma a manifestar a ação de todos os indivíduos que apresentam alguma ausência ou disfunção de estrutura psicológica, fisiológica ou biológica, nesse caso, pessoas com TEA. E, nesse sentido, por que a escola não faz uso desse instrumento com seus estudantes com TEA?

Entretanto, a realidade da escola pública indica que esses recursos podem ser escassos, assim, esse é um dos vários obstáculos que o professor encontra no ambiente educacional. Sendo considerados, a lousa e o livro didático, os instrumentos didáticos de ensino com maior presença em sala de aula, a utilização praticamente diária do professor torna o ensino muitas vezes ineficaz, monótono, entediante e excludente, sobretudo na era tecnológica em que se está. Sem contar os inúmeros exemplos de ilustrações e códigos que estão presentes nesses recursos, tornando distante e sem sentido para o estudante TEA, que apesar de suas deficiências é um estudante, como os demais.

O professor por sua vez, deve ter consciência que para a concretização da aprendizagem significativa por parte da criança autista é importante a mudança de suas crenças e atitudes, pois toda criança é capaz de aprender basta um olhar reflexivo para quais habilidades esta possui, assim é possível focar em suas aptidões (Batistti; Heck, 2015, p.17).

Como resultado, os livros exibem várias imagens desconhecidas e textos sintetizados para os estudantes. Segundo Oliveira (2005), utilizar da Geografia ensinada nos livros didáticos é defender uma Geografia excludente em que ainda hoje se faz sentir o conservadorismo e seus métodos tradicionais. A proposta aqui não exclui a utilização desses métodos e procedimentos muitas vezes “ultrapassados”, em vez disso, sugere adaptá-los ao estado tecnológico moderno.

Lima (2020) propõe a utilização de desenhos animados para possibilitar ao estudante as várias realidades que compõem o mundo ao seu redor. Dessa forma, o professor tem acesso a uma ferramenta valiosa e eficaz na forma de desenhos animados.

Segundo Leandertal (2007), os desenhos animados são ferramentas que transmitem uma representação do mundo e emergem como um componente televisivo de destaque no cotidiano

dos estudantes. Todavia, utilizar novos recursos pode se tornar um meio efetivo, fora do livro didático, podendo aguçar o interesse do estudante TEA.

Um exemplo para trabalhar paisagem, noção de espaço e, principalmente, o meio ambiente é o desenho animado do personagem Pica-Pau, por ser um personagem que em alguns episódios, dá maus exemplos, degradando o meio ambiente, conseqüentemente, nesses episódios do Pica-Pau, tem um desfecho ético e moral levando à construção de um ensinamento, com objetivo do telespectador cuidar e zelar pelo meio ambiente. Em outros episódios, o personagem dá exemplos do cuidado com seu *habitat* natural, apresentando uma moral, explícita no final de cada episódio.

O professor pode propor desenhos e debates questionando as ações do personagem sobre o meio ambiente, assim pelo desenho, o estudante com TEA poderá desenvolver a sequência de eventos do seu cotidiano e a realidade global de suas habilidades de narrativa.

Figura 1 – Personagem Pica-Pau



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=V8fTkmJU5C>. Acesso em: 9 abr. 2022.

Um desenho recente que ganhou o público infantil é “Dora, a aventureira” que tem uma mochila contendo recursos para suas aventuras, inclusive, instrumentos da área da Geografia; entre esses itens está o mapa, também conhecido como Map. O personagem Map é procurado quando Dora pergunta: “Para quem vamos buscar ajuda quando não sabemos que caminho seguir”. Em seguida, as crianças respondem: “o Mapa”. Ele dá um passo para trás saindo da mochila de Dora, indicando que ele recebeu uma resposta.

No desenho, o mapa é apresentado para o telespectador, que deve repassar as informações para Dora; esse desenho é projetado para levar as crianças a conversar e interagir com os personagens, orientando Dora, sobre sua localização, elemento crucial para a Geografia

no ensino de alfabetização cartográfica e que estabelece os fundamentos para as demais classes de orientação geográfica.

Santos (2007, p. 20) complementa que:

Observar paisagens, ordená-las de forma a se tornarem territórios e vivenciá-las de maneira a regionalizá-las, são operações que desenvolvemos desde a infância. Na escola aprenderemos como transformar todas essas experiências em mensagens faladas e escritas – além de dominarmos a habilidade de reconhecer as mensagens faladas e escritas por outros. Tal como em todos os componentes curriculares, o ensino da Geografia também só se realiza como processo alfabetizador, pois, como ciência específica, possui, igualmente, códigos e linguagens próprios.

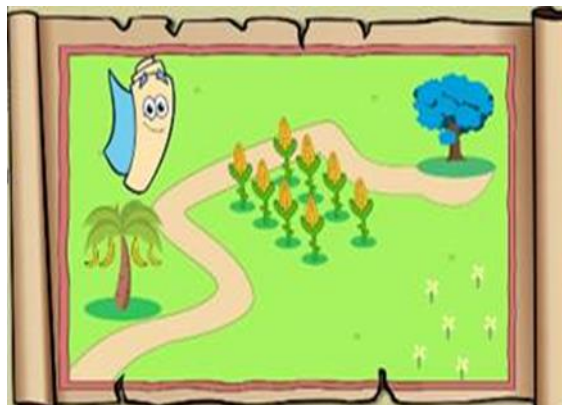
É fundamental estimular a compreensão do mapa pelas crianças até que elas sejam capazes de compreender o conceito de que um mapa pode representar uma parte do mundo ao seu redor.

Figura 2 – Dora, a aventureira



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=a-->. Acesso em: 9 abr. 2022.

Figura 3 – Personagem Map



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=a-->. Acesso em: 9 abr. 2022.

Outro exemplo, uma das ferramentas que estão sendo utilizadas na escola e, por professores, são as Tecnologias Assistivas (TA). As TAs podem ser classificadas, reorganizadas ou modificadas de outra forma, dependendo do campo em que são empregadas, devido à sua diversidade de usos e possíveis aplicações. Nesse caso, a TA se destaca por sua técnica inovadora de apoiar inclusão de pessoas que, por sua deficiência, têm dificuldade para realizar atividades cotidianas, auxiliando nas suas funções corporais, mentais, sensoriais e cognitivas.

Embora a TA seja relativamente nova no contexto brasileiro, as pesquisas internacionais na área já estão mais aprofundadas. Em geral, muitos autores entendem que a tecnologia facilita o dia a dia de qualquer pessoa; os exemplos vão desde as ferramentas mais primitivas usadas pelos homens das cavernas até os aparelhos eletrônicos do homem contemporâneo.

Nessa mesma linha, Manzini (2005, p. 82) afirma:

Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia-a-dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência.

Segundo Martins Junior e Martins (2017, p. 958), nesse caso, as TAs são fundamentais para garantir a acessibilidade nos espaços sociais, vencer as barreiras de comunicação e possibilitar que o estudante com TEA vivencie o conhecimento educacional, no caso, o conhecimento geográfico.

Em seguida, tem-se o multiplano, uma ferramenta já consolidada no ensino de Matemática para alunos com deficiência visual, mas que pode ser reaproveitada para auxiliar no conhecimento geográfico para o estudante TEA, visto que é um material concreto, no qual pode estimular o interesse da criança. Em resumo, o professor pode indicar fluxos entre pontos fixos, por meio de barbantes ou elásticos, como demonstrado pelos mais diversos tipos de redes geográficas imagináveis.

O recurso didático denominado como Multiplano é construído, essencialmente, em uma tábua perfurada, em que linhas e colunas são perpendiculares e os furos equidistantes. A dimensão da placa e o alcance entre os furos devem ser modificados de acordo com a necessidade. Além de ser utilizado por alunos com deficiência visual, o multiplano também auxilia alunos com dificuldade de abstração, levando a uma participação integral da turma. Embora tenha sido projetado para o ensino de matemática, já podemos indicar outras possibilidades de uso para esta ferramenta. Através do toque direto, o aluno cego pode construir os conceitos, desenvolver

argumentos, ampliar a capacidade de dedução acerca de determinados fenômenos que outrora só poderiam ser apreendidos por meio da percepção visual (Ferronato, 2002, p. 5).

Com as mais variadas práticas, é fundamental que o professor leve em consideração de como fará a mediação entre o “conteúdo” e a maneira de como o estudante TEA pode se apropriar desse conhecimento geográfico. É muito importante aprofundar essas discussões, tornar o conteúdo lúdico e esclarecido para esse estudante. Um exemplo é apresentar os aspectos climáticos para o mesmo, com as ferramentas do dia a dia: gelo, fogo e água, em contato com o próprio corpo, de maneira a utilizarem a sensibilidade humana como uma ferramenta lúdica. Conforme Faiga Ostrower (1977), deve-se usar a sensibilidade corporal, pois ela abre o mundo e sincroniza as pessoas com ele.

Apresentar atividades lúdicas pode ser definido como uma experiência que torna o ensino acessível para o estudante TEA, ter vivências por meio da sua própria ação. Dessa maneira, a ludicidade contribui para atividades consideradas essenciais para a dinâmica do ser humano, além disso, a ludicidade pode romper com um grande desafio do TEA; a socialização, porque a ludicidade propõe a socialização em jogos e brincadeiras, podendo estimular a interação social do estudante TEA.

Sobre as ferramentas mencionadas, é imprescindível que o professor busque desenvolver suas habilidades para criar uma sala de aula inclusiva, que possa efetivamente transmitir conhecimento a todos os seus estudantes diariamente. Esse tipo de profissional precisa buscar ser capaz de criar ou modificar recursos para atingir e potencializar a educação geográfica.

Na mesma perspectiva, Vesentini (2005, p. 221) afirma que a Geografia Tradicional “não tem lugar na escola do século XXI”. O professor que está na escola no século XXI deve estar preparado para atender a diversidade, utilizar recursos diversos e, adequações necessárias para atingir o estudante com TEA.

Em relação aos materiais adaptáveis, necessários para a efetivação do ensino, os autores Manzini e Santos (2002, p. 6-8) trilham alguns caminhos detalhados no Quadro 3, que parece essencial à análise aqui explorada:

Quadro 3 – Adaptação de materiais

1 – Conhecer o aluno	Observar o contexto social, e dinâmica escolar em que o aluno está inserido, dando voz ao aluno.
2 – Buscar um ponto de criatividade	Conversar com pessoas e pesquisadores que já aplicaram ou utilizaram o mesmo tipo de recurso que você pensa utilizar e/ou adaptar. Ver meios para confecção do(s) recurso(s).
3 – Melhores caminhos de aplicação	Determinar os objetivos e o público alvo, bem como disponibilidade para abrangência da quantidade de alunos desejada. Ver questão financeira.
4 – Criar moldes de representação	Definir materiais, formas, peso, volume e medidas no geral.
5 – Momento de experimentação	Experimentar com grupo ou individualmente, com o grupo ou usuário que apresentem as características delimitadas.
6 – Avaliação	Observar se os objetivos de aplicação foram alcançados. Verificar as alterações no contexto educacional dos sujeitos que utilizaram o(s) recurso(s).
7 – Acompanhamento	Verificar se há necessidade de mudança pós-aplicação, ou com o tempo de uso, para atender novas demandas e/ou objetivos.

Fonte: adaptado com base em Manzini e Santos (2002).

O Quadro 3 demonstra claramente que a rotina do professor nunca mais será a mesma, devido à sua busca constante por novas práxis, métodos de ensino e recursos educacionais. São várias as redefinições e práticas, mas principalmente o professor deverá conhecer as necessidades da criança TEA. Entretanto, mesmo usando uma ferramenta para facilitar suas aulas, não significa que o trabalho está feito, pois ajustes que visam tornar cada aula mais significativa, sempre precisam ser considerados.

Um dos fatores determinantes para o processo de ensino e aprendizagem é despertar a curiosidade da criança, a partir dos autores consultados Campelo (2015), Gee (2004, 2008, 2009) e Schimidt e Torquato (2015), entre outros, que a tecnologia digital desperta interesse entre os estudantes, o que pode levar a um maior envolvimento, podendo aprimorar o compartilhamento de conhecimentos e saberes entre estudantes e professores.

Todo o público, inclusive estudantes com e sem deficiência, estão acessando a linguagem hipermidiática que é, frequentemente, discutida nas salas de aula. Também é possível observar a utilização frequente de tecnologias no uso residencial no computador, *notebook* ou celular. Essas tecnologias estão sendo utilizadas para auxiliar na efetivação do ensino, elas são chamadas de Tecnologias da Informação e da Comunicação, que vem ganhando espaço no cenário brasileiro, principalmente na educação. Entender que se vive em uma “era digital” foi o primeiro passo para compreender que as pessoas com TEA fazem parte, e podem e devem utilizar essas ferramentas.

A utilização das TDICs, em especial o uso do computador, se tornou uma ferramenta para ajudar na educação do estudante TEA, sendo um instrumento que favorece o seu crescimento social e escolar. A possibilidade desse estudante continuar participando das

atividades por mais alguns minutos pode ser possibilitada pelo computador, o que pode ser de grande valia. Desse modo, a escola deve, assim, adaptar-se a um novo público: o da tecnologia, tornando-a uma aliada útil como instrumento pedagógico que auxilia na adaptação do ensino de Geografia.

Gee (2004, 2008, 2009), especialista em aprendizagem digital, percebeu que os jogos eletrônicos, além de ensinar, podem promover uma variedade de habilidades que são essenciais para a vida moderna. O autor afirma que o conteúdo de um jogo eletrônico é o que mais facilmente pode ser visto por qualquer observador, como no caso de um jogo eletrônico que discute fatos históricos, conceitos geográficos ou princípios científicos.

É importante ressaltar que, com a inserção tecnológica, a atual geração tem uma grande influência digital, as pessoas com TEA também fazem parte desse contexto e apresentam uma atração por aparelhos tecnológicos. Assim, o uso da tecnologia no cenário educacional pode ser uma ferramenta relevante para o aprendizado de pessoas com TEA, contribuindo no seu processo de aprendizagem e auxiliando na inclusão do indivíduo no contexto social e familiar.

Além disso, existem algumas pesquisas e projetos exitosos com uso do jogo *Minecraft*¹⁰, por exemplo. Nessa perspectiva, Santos (2017) argumenta que o *Minecraft* poderá auxiliar no processo de aprendizado sobre o conteúdo de fuso horário na disciplina de Geografia. Essa abordagem foi baseada em metodologias de três campos diferentes: cognitiva; tecnológica; e pedagógica.

O *Minecraft*, é um jogo que possui uma versão educacional conhecida como *MinecraftEdu* que foi adaptada para o ambiente educacional, priorizando o conteúdo de sala de aula de várias disciplinas.

¹⁰ *Minecraft* é um jogo que permite criar vários cenários a partir de blocos, sua interface possui várias paisagens. Um mundo virtual que é construído por blocos, podendo conter no ambiente: montanhas; rios; lagos; vulcões; e neve etc.

Figura 4 – *MinecraftEdu*

Fonte: Interface do aplicativo MinecraftEdu (2023).

Para autores como Schimidt e Torquato (2015, p. 2): “A jogabilidade é simples, permitindo aos estudantes, por exemplo, transportar, congelar, desmontar e deslocar os blocos”. O jogo desenvolve-se como uma obra aberta, dinâmica em que o reconhecimento ocorre de várias formas a cada sessão de jogo, tornando-se uma experiência altamente exploratória para jogadores e estudantes. “Embora *Minecraft* não tenha sido concebido com propósitos educacionais, seu mundo virtual tem despertado o interesse de educadores, por permitir grande liberdade de criação e proporcionar experiências variadas” (Cagnini *et al.*, 2015, p. 2).

Outra influência positiva dos recursos tecnológicos é o uso dos aplicativos utilizados em *tablets* e celulares, mesmo sem internet alguns *APPs*¹¹ oferecem funcionalidades *off-line*, tornando o recurso mais acessível nas escolas quando da ausência de rede de internet. Além disso, o uso de cores, ilustrações e figuras em jogos e atividades educativas podem estimular crianças com TEA, e podem ser vistos como uma forma de os *APPs* servirem como ferramentas ideais para potencializar o processo de aprendizagem. Essas atividades podem ajudar as crianças a ler e escrever, abstrair, formar conceitos e se envolver em outros processos cognitivos.

Desse modo, o uso das TDCIs na educação deve sempre visar as potencialidades e o desenvolvimento da habilidade da criança. Nessa perspectiva, Conforto *et al.* (2010, p. 356) complementam:

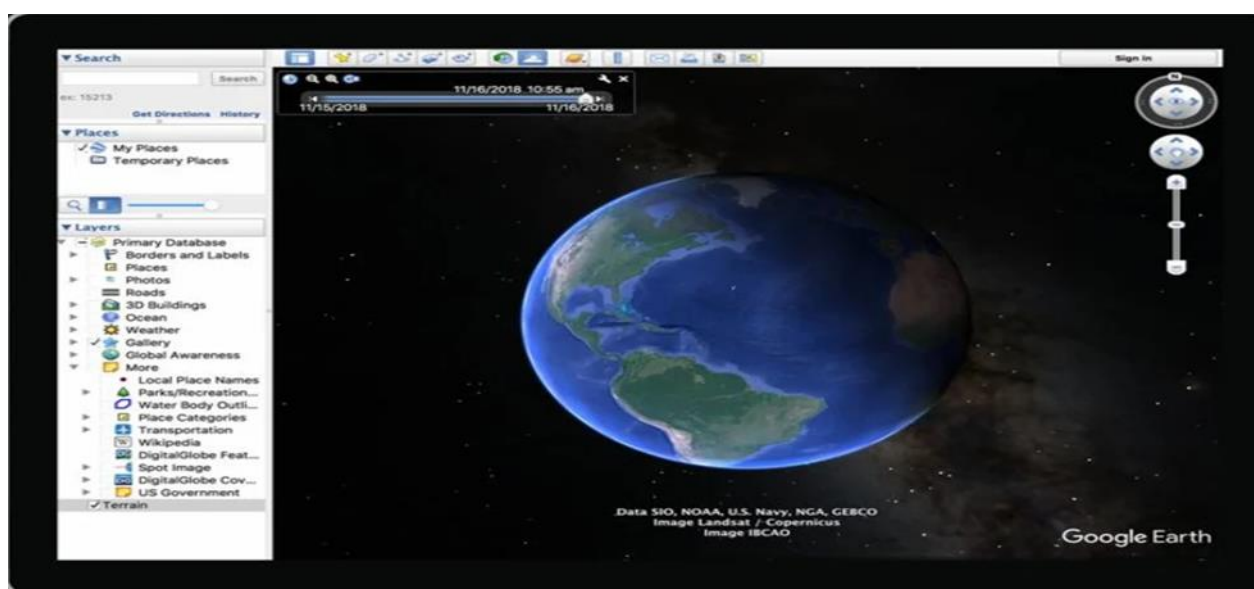
As tecnologias digitais devem instruir uma rede de interfaces para construir e valorizar a diversidade humana, para abrir e projetar novas conexões e impor uma mudança

¹¹ *App* é uma abreviação para “*application*”, do inglês, que significa aplicativo, programa ou *software*.

qualitativa no processo de aprendizagem. Esta mudança tem na etimologia da palavra projeto de sua força geradora. Lançar para diante, olhar para frente, sintoniza-se com o pensar revolucionário de Vygotsky, que ressignificou o conceito da diferença. Projetar-se é relacionar-se com o futuro, é estabelecer uma base metodológica para a educabilidade da diversidade humana que desloca seu foco nas escalas métricas, dos tipos de deficiência, para modelar uma nova interface analítica de intervenção para impulsionar o desenvolvimento humano. O passado preso pela deficiência liberta-se no futuro, esse expresso na potencialidade de desenvolvimento que a diversidade humana conquista pela instituição de canais de comunicação e de intervenção no mundo.

Assim, um exemplo do uso das TDCIs para favorecer o ensino de Geografia é o *APP Google Earth*, esse aplicativo permite uma visualização tridimensional do globo terrestre.

Figura 5 – *Google Earth*



Fonte: Interface do aplicativo *Google Earth* (2023).

Outro aplicativo similar ao *Google Earth* é, o *GeoGuessr* que apresenta a funcionalidade de imagens do *Google Street View* para desafiar os jogadores a adivinhar a localização geográfica em que se encontram. Além disso, o jogo apresenta uma série de funcionalidades que permitem aos jogadores interagir com o ambiente virtual e aprimorar suas habilidades de geolocalização. Os jogadores também podem usar o *Google Street View* para explorar as localizações apresentadas no jogo, aperfeiçoando suas habilidades de observação e reconhecimento de paisagens.

Segundo Campelo (2015), o uso de dispositivos móveis, sejam celulares ou *tablets*, é facilitado pela tecnologia de posicionamento global fornecida pelos dispositivos móveis, isso já é uma realidade geracional. De acordo com o estudo publicado pelo autor, seus estudantes

conseguiram habilidades de conceitos geográficos, como latitude, longitude e outros, usando o aplicativo *Commander Compass Go* e marcando pontos com tecnologia de posicionamento global fornecida por dispositivos móveis.

Figura 6 – *Commander Compass Go*



Fonte: Interface do aplicativo *Commander Compass Go* (2023).

Nesse sentido, os jogos e aplicativos eletrônicos são instrumentos tecnológicos que podem ser utilizados como ferramentas pedagógicas para motivar o estudante TEA, permitindo seu desenvolvimento psicológico e a associação de um papel mais ativo no processo de aprendizagem, bem como o preenchimento de lacunas na transmissão-recepção do conhecimento, facilitando a compreensão dos temas abordados no ensino de Geografia, principalmente aqueles que seriam necessários materiais mais concretos, podendo proporcionar uma aprendizagem mais efetiva.

Todavia, por ser um aplicativo que demanda noções tecnológicas, alguns professores podem carecer dessas habilidades, o que faz com que ele encontre certa dificuldade ou, como é frequente, mostrem resistência ao uso de aplicativos na sala de aula. No entanto, é possível reconhecer que o conhecimento da ferramenta por parte dos professores e o seu domínio em sala de aula não se processam em isonomia, sendo necessária uma reformulação/formação

contínua do modelo educativo, face à utilização das tecnologias digitais para o ensino nas escolas e ao suporte de computadores e redes de internet.

Bittar (2011), em pesquisa sobre o uso das tecnologias como ferramenta educacional na cidade de Campo Grande/MS, informa que existem inúmeros obstáculos que os professores relatam sobre o seu uso, e a maior delas é integrar essa nova ferramenta tecnológica na sala de aula. Esses obstáculos impactam sobre as práticas, tanto por professores experientes quanto por professores iniciantes. Ao que tudo indica, há insatisfação com esses recursos, e muitos se mostram desinteressados, exibindo até certo grau de resistência ao “novo” que, parece, já não ser tão novo.

Esses obstáculos se ampliam, quando se pensa em utilizar o uso das tecnologias pelo professor dos anos iniciais, especificamente em Geografia, em que o principal desafio pode ser a falta de familiaridade com o conteúdo específico de Geografia e com as técnicas digitais de ensino, podendo ser uma barreira nessa área. Entende-se que, com o avanço da tecnologia na contemporaneidade, é necessário que o docente se familiarize com essa nova ferramenta, o que faz tonificar a importância de um acompanhamento de formações continuadas, por exemplo, que contribuam com as práticas pedagógicas inclusivas para os professores.

A sociedade moderna é tecnológica e extremamente midiática faz refletir sobre Marx em “O Capital”, analisando a força produtiva fundamental que molda as relações sociais e energéticas de uma sociedade. Para Marx (1867), a tecnologia é um fator determinante na transformação da sociedade, e o desenvolvimento de novas tecnologias pode ter uma profunda psicologia na estrutura e organização social. De acordo com essa visão, a tecnologia é um meio de libertação dos trabalhadores da opressão e exploração, mas também, pode ser uma fonte de alienação e dominação (Santos, 2017).

Para o autor, tal tecnologia não é neutra e não existe em um ambiente social ou econômico. A tecnologia é produzida e desenvolvida em um contexto social e político específico, e é influenciada por fatores como as relações de poder e a luta de classes. De acordo com essa visão, a tecnologia é usada para servir aos interesses das classes dominantes e manter a desigualdade social, e é uma luta de classes que pode levar a uma transformação fundamental da sociedade.

Do ponto de vista desta pesquisa, a questão fundamental é: saber para que usá-la e como usá-la. Enquanto professores, deve-se ter cautela com o uso das tecnologias na sala de aula, pensando no elevado índice do uso de telas utilizado atualmente, podendo causar alguns danos, no que se refere a socialização da criança, um ponto de extrema relevância ao se preparar uma prática para o estudante TEA, uma vez que essas crianças podem apresentar dificuldades em

socialização, uma vez que: “a súbita ampliação de nosso poder transformou todas essas questões de forma igual. Em todas essas direções, a tecnologia multiplicou tremendamente tanto o escopo de assuntos que nos dizem respeito quanto a nossa habilidade de afetá-los” (Midgley, 2014, p. 34).

Essa problemática é importante, pois recai na prática pedagógica do professor em utilizar ou não essa ferramenta. A abordagem marxista enfatiza a importância da tecnologia como um fator de mudança social e econômica, bem como a influência dos fatores sociais e políticos na produção e uso da tecnologia, contudo ressalva-se essa contradição na análise desta pesquisa.

Cabe reafirmar que, independentemente do recurso ou prática utilizada, o professor deve priorizar e garantir a esses indivíduos, o acesso à educação de qualidade desde o processo alfanumérico até a vida acadêmica universitária, de acordo com seus direitos fundamentais. Por isso, os direitos da criança com TEA, assim como de qualquer outra deficiência, devem ser respeitados e incentivados por políticas públicas, sendo o uso de materiais concretos, lúdicos e, também de tecnologias educacionais com recursos adequados e úteis que poderão potencializar a formação do estudante quando analisada as suas necessidades específicas.

Assim, no tópico seguinte, a análise se pauta nas práticas pedagógicas inclusivas na perspectiva da Geografia, que busca subsídios para a participação efetiva de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, necessidades ou características individuais, no processo de aprendizagem geográfica. Entende-se que a cartografia, conteúdo da Geografia, começa nos primeiros anos de vida do sujeito, adquirindo consciência do próprio corpo em relação ao ambiente, nessa perspectiva, a alfabetização cartográfica se faz necessária na vida escolar, tomando base para o próximo capítulo.

Portanto, essas práticas têm como objetivo principal garantir o acesso equitativo ao conhecimento desse conteúdo disciplinar, buscando promover o respeito à diversidade e à igualdade dentro da sala de aula.

3 O PROFESSOR NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: AMPLIANDO POSSIBILIDADES DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE INTEGRADA

3.1 Práticas pedagógicas inclusivas na perspectiva da Geografia: uma reflexão sobre as práticas de alfabetização cartográfica

A alfabetização cartográfica, a grosso modo, é um processo pelo qual o indivíduo adquire habilidades e conhecimentos necessários para compreender e interpretar o mundo em que vive, a partir da perspectiva geográfica de leitura de mapas.

Para Passini (2007, p. 147): “A alfabetização cartográfica é uma proposta de transposição didática da cartografia básica e da cartografia temática para usuários do Ensino Fundamental, em que se aborde o mapa do ponto de vista metodológico e cognitivo”.

É por meio da alfabetização cartográfica que se desenvolvem competências para a leitura e interpretação de mapas, a análise de dados espaciais, a compreensão das relações entre as diversas paisagens e a identificação das transformações que ocorrem no espaço geográfico.

A alfabetização cartográfica está presente na BNCC (Brasil, 2018), nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o documento reconhece a necessidade de o estudante desenvolver habilidades de leitura, bem como a capacidade de criar mapas e conhecer seu mundo, sua realidade, utilizando seu corpo para aprender suas funções motoras e espaciais. Em outras palavras, a alfabetização cartográfica é responsável pela criação, produção e análise de mapas.

A Geografia escolar tem um papel fundamental na formação da alfabetização cartográfica dos indivíduos, pois é a partir dela que se aprendem os conceitos, as teorias e as práticas que são essenciais para o entendimento da realidade espacial em que se vive, inclusive tendo o corpo como primeira ferramenta didática de fundamento espacial básico.

Nosso corpo é orientado: à nossa frente se estende aquilo que nosso olhar descobre. Apenas dos rumores e dos odores que nos chegam dali, apreendemos o que está atrás. Do lado direito e do lado esquerdo, há zonas nas quais os olhos detectam os movimentos, mas captam mal as formas, um ligeiro movimento com a cabeça basta para descobri-las. Há ainda o acima, da linha dos olhos para o alto, e o abaixo, da linha dos olhos para o chão. O tato completa, na zona de proximidade, aquilo que nossos olhos, ouvidos e nariz nos ensinam (Claval, 2014, p. 15).

Dessa forma, o ensino da Geografia nas escolas tem como objetivo principal promover a formação de indivíduos críticos, capazes de compreender o mundo em que vivem, analisando-o de forma reflexiva e agindo de forma consciente em relação ao espaço em que se encontram (Rocha, 1993).

De acordo com Stefanello (2009, p. 19), “a geografia escolar [...] abrange os conteúdos da ciência geográfica e, conseqüentemente, os de outros campos do saber, o que lhe confere muitas possibilidades para a interdisciplinaridade”. O ensino de Geografia escolar deve estar voltado para a formação de indivíduos capazes de compreender a dinâmica do espaço em que vivem, interpretando suas transformações e agindo de forma crítica e consciente.

Portanto, o professor tem um papel fundamental na construção dos conceitos geográficos. Concorde-se que existem vários desafios relacionados ao ensino de Geografia, um deles mais evidente, seriam as práticas para a efetivação do ensino de estudantes com deficiência. O docente, muitas vezes, não consegue atender a demanda e necessidade dessa disciplina de ensino, isso se deve a uma variedade de fatores, incluindo as condições de trabalho, como estrutura física das instituições, necessidades de formações continuadas e uma contínua falta de capacidade para trabalhar com a necessidade de cada criança. Ao tratar do ensino de Geografia, esses desafios se ampliam nos anos iniciais, especialmente quando se considera a alfabetização dos conhecimentos geográficos e o conhecimento de mundo para indivíduo.

Camacho (2011) indica que:

[...] entendemos que o professor das séries/anos iniciais tem que ter conhecimento acerca da ciência geográfica para lecionar Geografia. Ou seja, não se trata de transformar o professor das séries/anos iniciais em um pesquisador especialista da área de Geografia, mas que, pelo menos, domine os conceitos básicos da área e que acompanhe os avanços teóricos produzidos na ciência geográfica, juntamente com os avanços na área da educação, para que assim consiga relacionar teoria e prática em sala de aula (Camacho, 2011, p. 10).

Entende-se que o professor que atua nos anos iniciais deve ter acesso a uma formação integral, tendo em vista que, além de dominar os conhecimentos específicos de cada área de atuação, também deve saber como ensiná-la, bem como administrar os inúmeros recursos didáticos e metodológicos disponíveis no cenário atual educacional, contribuindo para a transformação do contexto em que está inserido, isso pode se tornar um desafio para o professor pedagogo, já que esse profissional orienta múltiplas disciplinas.

Esse desafio pode estar relacionado a deficiências na Educação Básica ao longo da história do ensino da Pedagogia; educação inicial acelerada e rápida; e a disponibilidade de apenas uma disciplina relacionada à especificidade do ensino de Geografia. Vale ressaltar, como indica Saviani (2008), em uma análise da formação docente no Brasil, que a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 prenunciava uma política de educação de “baixo nível”. Além disso, o autor destaca que: “os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível

superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração” (Saviani, 2008, p. 218).

Com a redução da carga horária do curso de Pedagogia e com apenas uma disciplina voltada para o ensino de Geografia, algumas pesquisas indicam, categoricamente, que é insuficiente para sustentar o trabalho dos professores de Pedagogia que atuam como professores de Geografia no Ensino Fundamental I. Como resultado, muitos futuros professores dos anos iniciais da educação carecerão de bases sólidas para atuar como facilitadores no desenvolvimento e no processo de adaptação na perspectiva geográfica de seus estudantes (Frois, 2021).

Em contrapartida, acredita-se que é necessário ampliar as possibilidades de uma formação docente integrada, em que se possa articular saberes técnicos de diversas áreas do conhecimento, bem como saberes experienciais relacionados ao seu contexto e as especificidades do estudante, além de saberes históricos e científicos construídos e referidos socialmente.

Assim, supõe-se que o professor licenciado em Pedagogia seja capaz de criar e planejar situações nas quais a criança com ou sem deficiência conheça e utilize procedimentos que promovam o diálogo, como problematização, observação, registro, fenômenos sociais, culturais ou naturais que compõem a paisagem e o espaço geográfico, na busca e formulação de hipóteses e explicações para as relações, persistências e transformações existentes nessa situação.

Estudantes com TEA, por exemplo, têm uma percepção diferente do mundo, mas não deixam de apresentar uma percepção de sua própria existência. O ensino de Geografia demonstra ser uma ciência relevante para o mundo real desse estudante, por apresentar temas que o estimulam a manter-se conectado e curioso sobre os acontecimentos que ocorrem em todo o mundo. Isso só é possível trazendo para a sala de aula, não apenas a criança, mas também, sua identidade, residência e localidade, que podem estar repletas de conhecimentos relacionados aos temas das aulas, auxiliando na compreensão do conteúdo em uma escala global.

Cabe à Geografia possibilitar a utilização do concreto como fator de aprendizagem, em que várias atividades devem ser propostas e adaptadas às necessidades do estudante TEA. Quanto mais tangível o conteúdo, melhor o aprendizado no nível de compreensão da criança.

Nessa perspectiva, o ambiente natural, ambiente de sala de aula até as áreas externas, é real e concreto, servindo como uma excelente fonte de conhecimento. Ao aprender, é necessário incluir, gradativamente, a criança na leitura da conjuntura espacial.

A Geografia, com o seu primário conteúdo de conhecimento geográfico relacionado a alfabetização cartográfica e a Pedagogia, com o seu conteúdo primordial de dimensão pedagógica, são áreas relacionadas com a tarefa de promover a alfabetização cartográfica, necessária para o desenvolvimento gradual das noções espaciais nas crianças. Assim, pensar no ensino de Geografia em escolas de Tempo Integral, em que existe a ampliação da carga horária, pode possibilitar mais tempo de aprendizagem e de prática, sendo importante para o estudante TEA que pode precisar de mais tempo para assimilar e aplicar esses conceitos, tornando-se crucial ao processo das práticas pedagógicas inclusivas.

Dito isso, na sequência analisa-se a estrutura das escolas pesquisadas, acredita-se que tais assertivas darão uma melhor compreensão no que diz respeito a proposta da Escola de Tempo Integral com o currículo e práticas pedagógicas desenvolvidas em tempo integral e as observações do cotidiano escolar. Além disso, será apresentada a didática das escolas que farão parte do processo de investigação desta pesquisa, buscando com isso apresentar ilustrativamente o ambiente.

3.2 Escola Municipal Professora Iracema Maria Vicente e Escola Municipal Professora Ana Lúcia de Oliveira Batista: um olhar para o tempo e espaço

A estrutura escolar de uma ETI pode variar de acordo com o país, região ou mesmo com a instituição em si. No entanto, é comum que as ETIs ofereçam uma grade curricular que englobe as disciplinas básicas, como Geografia, Matemática, Português, História e Ciências, bem como atividades extracurriculares, como Esportes, Música, Teatro, Artes Plásticas, entre outras.

Além disso, a escola integral pode ter uma infraestrutura que favoreça a realização dessas atividades, como salas de aula adaptadas para as diferentes disciplinas, laboratórios de ciências, salas de música e teatro, quadras esportivas, entre outros espaços. Nessa perspectiva, Frago (1992, p. 69) afirma que “referindo-se ao espaço escolar, este não é apenas um ‘cenário’ onde se desenvolve a educação, mas sim “uma forma silenciosa de ensino”.

Tal estrutura pode trazer melhorias no processo de ensino e aprendizagem, visto que, uma infraestrutura escolar adequada pode fornecer os recursos necessários para tal processo, como salas de aula bem equipadas, laboratórios, biblioteca e tecnologia. Isso pode beneficiar a qualidade da educação oferecida pela escola. Além disso, promove mais segurança e conforto, pois um ambiente escolar seguro e confortável pode ajudar os estudantes com e sem deficiência a se sentirem mais à vontade para aprender e interagir com os colegas. Uma infraestrutura

escolar adequada pode fornecer espaços seguros, como pátios, quadras esportivas e áreas de recreação, além de ambientes climatizados e bem iluminados.

Soma-se a isso, o fato de que uma escola com quadra, sala de dança e parque promovem estímulo à prática esportiva e cultural, oferecendo esse estímulo pode incentivar as crianças a explorarem essas áreas e desenvolverem habilidades importantes, como trabalho em equipe, liderança e disciplina. Desse modo, entende-se que uma infraestrutura escolar adequada melhora a qualidade de vida de toda a comunidade escolar, incluindo estudantes, professores e funcionários. Isso resulta em um ambiente mais saudável, produtivo e agradável para todos.

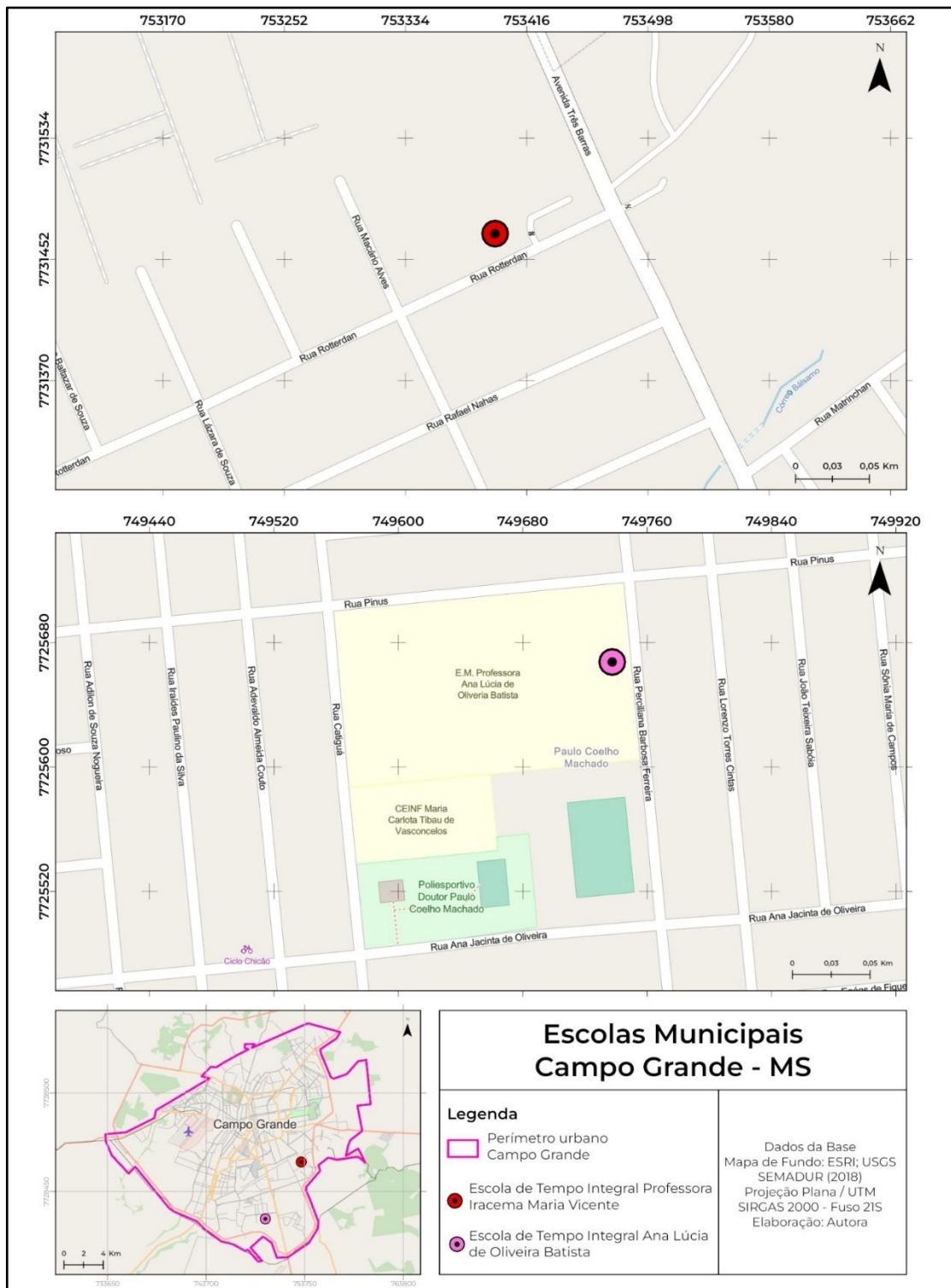
[...] O espaço escolar não é apenas um continente, um recipiente que abriga alunos, livros, professores, um local em que se realizam atividades de aprendizagem. Mas é também um conteúdo, ele mesmo educativo. Escola é mais do que quatro paredes, é clima, espírito de trabalho, produção de aprendizagem, relações sociais de formação de pessoas. O espaço tem que gerar ideias, sentimentos, movimentos no sentido da busca do conhecimento, tem que despertar interesse em aprender, além de ser algo alegre, aprazível e confortável, tem que ser pedagógico. O aluno aprende dele lições sobre a relação entre corpo e a mente, o movimento e o pensamento, o silêncio e o barulho do trabalho que constroem conhecimento (Davis; Oliveira, 1993, p. 53).

A ETI também pode contar com profissionais especializados em diferentes áreas, como professores de Música, Arte, Esportes, Psicólogos, Pedagogos, entre outros. Esses profissionais contribuem para a formação integral dos estudantes, oferecendo atividades e orientações que vão além do conteúdo tradicional das disciplinas escolares.

Na cidade de Campo Grande/MS existem cinco ETIs, entretanto, apenas duas delas apresentam a infraestrutura e corpo docente proposto pelo idealizador da ETI, Pedro Demo. Esse foi um dos fatores para a escolha das escolas analisadas neste trabalho, uma vez que, a pesquisa de campo é realizada na visão de uma escola que tenha subsídios para atender integralmente um estudante TEA, pois a infraestrutura deve ser acessível, ter ambientes adaptados, sala de recurso multifuncional e profissional de apoio pedagógico, podendo contribuir na permanência desse estudante e na efetivação do ensino, referências consideradas essenciais na abordagem desta pesquisa.

Diante disso, a pesquisa de campo tem como recorte espacial de análise a Escola Municipal Professora Iracema Maria Vicente localizada na Rua Rotterdan, 2053, bairro Rita Vieira. A segunda escola observada está localizada na Rua Perciliana Barbosa Ferreira, 540, bairro Jardim Paulo Coelho Machado. A seguir, é apresentado o mapeamento da localização geográfica dessas escolas no município de Campo Grande/MS, ilustradas no Mapa 1.

Mapa 1 – Localização geográfica das Escolas Municipais de Campo Grande/MS selecionadas para pesquisa



Fonte: Elaboração própria com base em dados do IBGE (2023).

Ao proceder a leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal de Tempo Integral Professora Iracema Maria Vicente, notou-se que a missão da escola é garantir

que o estudante participe de atividades educativas estimuladoras, tendo acesso a tecnologias que proporcionem as condições adequadas para promover seu bem-estar e desenvolvimento, respeitando as diferenças e individualidades em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais, linguísticos, morais e desenvolvimento social, buscando maximizar suas experiências por meio da pesquisa, fomentando o interesse pelo conhecimento de si como ser humano e potencializando o envolvimento familiar e social (Escola Municipal de Tempo Integral Iracema Maria Vicente, 2020).

Já ao analisar o PPP da Escola Municipal de Tempo Integral Ana Lúcia de Oliveira Batista, foi possível identificar que sua missão e estratégia é proporcionar interação e socialização com diversas etnias, respeitando as características únicas de cada indivíduo. Depois disso, trata-se de estabelecer relações mutuamente benéficas e formar futuros cidadãos críticos e adaptáveis (Escola Municipal de Tempo Integral Lúcia de Oliveira Batista, 2020).

Foi possível notar que ambos os documentos das duas escolas mostram ações e metas que devem contemplar toda a diversidade existente no espaço escolar, com o propósito de suprir as necessidades específicas de cada estudante, tornando um espaço de inclusão e valorização das diferenças. Em suma, as escolas indicam a necessidade de práticas que primem pela qualidade de ensino. Vale ressaltar que as práticas inclusivas não se constituem apenas em uma política, tão pouco em leis, mas deve ser visto como uma direção de respeito, empatia e de afetividade que deve ser respeitado por todos.

Em relação ao quantitativo de estudantes com TEA e professores referentes ao ano de 2023, ano da coleta de dados, nas seguintes escolas: ETI – Iracema Maria Vicente e ETI – Ana Lúcia de Oliveira Batista, segue no Quadro 4.

Quadro 4 – Professores e estudante TEA

ETI – Iracema Maria Vicente	
Professores	32
Estudantes TEA	12
ETI – Ana Lúcia de Oliveira Batista	
Professores	34
Estudantes TEA	5

Fonte: elaborado pela autora (2023).

No período de 07/03/2023 a 14/03/2023, foi realizado o trabalho de campo nas escolas foco desta pesquisa. Essa etapa contextualizou uma importante fase de reconhecimento empírico do recorte espacial de análise, favorecendo o registro da infraestrutura desses

ambientes escolares, que são elementares na adaptação das práticas pedagógicas dos professores para os estudantes com TEA. Compreende-se que despertar o interesse no ensino não está exclusivamente relacionado com o currículo escolar; mas também com a estrutura, e deve-se pensar em ambientes para além da sala de aula; um lugar amplo com ambientes externos desejáveis pelo estudante, que propicie ambientes enriquecedores, podendo possibilitar atividades variadas dentro do espaço escolar, assim criar práxis que estimulem o interesse a criança.

Ao adentrar nas escolas é possível observar um amplo pátio, esse espaço é utilizado como ambiente de sala de aula externa, em que professores de Atividades Curriculares Complementares (ACC): Judô; Ginástica; Atletismo; e circo, entre outros (Figuras 7 e 8), utilizam esse espaço.

É, nesse sentido, que se compreende que explorar outros ambientes é importante para aprimorar a aprendizagem do estudante com TEA, pois isso permite que eles sejam expostos a novas experiências e estímulos sensoriais que não seriam possíveis dentro da sala de aula, o que reflete, sobretudo na disciplina de Geografia, pois favorece seu contato com o ambiente externo, colaborando com práticas que permitem romper com o cotidiano da sala de aula tradicional, constituindo ações que podem dinamizar os conteúdos geográficos a serem trabalhados. Essa abordagem também ajuda a diversificar as atividades de aprendizagem e a torná-las mais interessantes e envolventes.

Além disso, a exploração de outros espaços e o uso de atividades lúdicas podem ser estratégias poderosas para enriquecer a aprendizagem do estudante com TEA e ajudá-lo a desenvolver habilidades importantes para o sucesso acadêmico e social.

Para o estudante TEA, o espaço é um conceito muito abstrato, e o trabalho com ele deve começar com sua realidade, com seu espaço vivido, perceptível e concreto. Desse modo, a tarefa do professor é promover essas atividades, auxiliando a criança no desenvolvimento de conceitos espaciais, e promovendo atividades de campo, podendo auxiliar no desenvolvimento de conceitos espaciais.

Castellar e Vilhena (2010, p. 2012) destacam que:

[...] para orientar-se, perceber as distâncias, localizar-se e compreender os fenômenos o aluno deve aprender a ler a paisagem e não apenas desenhar mapas. Deve começar a estabelecer relações entre os lugares, a ler os fenômenos. Em diferentes escalas, mobilizando o raciocínio e educando o olhar para que possa fazer a leitura do espaço vivido. O saber agir sobre o lugar de vivência é importante para que o aluno conheça sua realidade e possa comparar diferentes situações, dando significado ao discurso geográfico – isso seria a concretização da educação geográfica, do mesmo modo que ocorre com a Matemática, a Física, ou outras áreas do conhecimento escolar.

Nessa perspectiva, a cartografia permite ler e interpretar um espaço vivido ou distante, por meio do uso de símbolos que se relacionam entre si, representando um espaço reduzido no papel que fornece, ao leitor, informações que o ajudarão a localizar e compreender os diversos espaços do mundo e suas dimensões. Esse conceito deve ser abordado nas etapas iniciais da Educação Básica, por meio de atividades concretas e pesquisa de campo, o espaço pode ser observado conforme Figuras 7 e 8.

Figura 7 – Tatame de judô e circo – ETI Iracema Maria Vicente



Fonte: trabalho de campo da autora (2023).

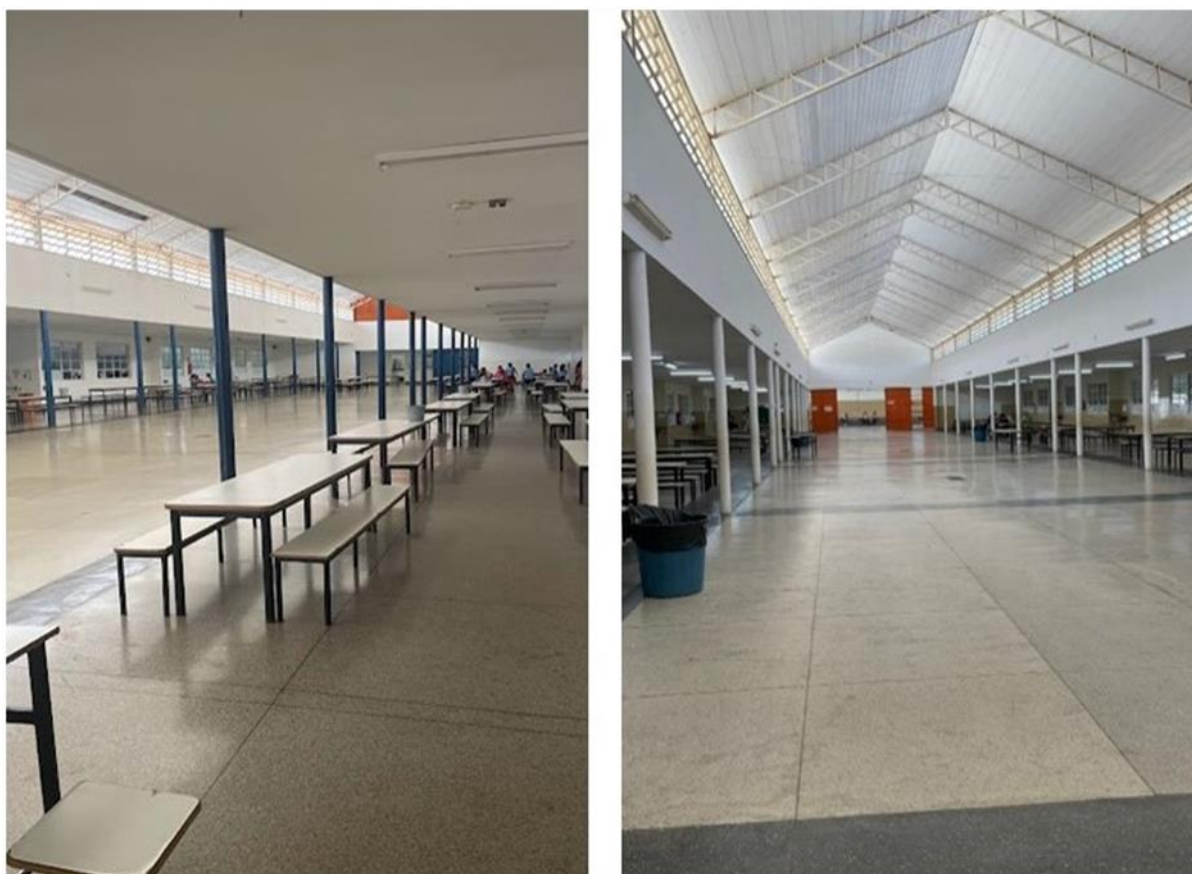
Figura 8 – Espaço de leitura e atividades – ETI Ana Lúcia de Oliveira Batista



Fonte: trabalho de campo da autora (2023).

O corredor central, próximo as salas de aula, é composto por uma longa extensão onde se localizam as salas, dispostas por pias para lavar as mãos, mesa e cadeiras para refeições realizadas na escola, é possível observar um espaço amplo; espaços físicos maiores e mais abertos em relação as escolas de tempo regular. Isso pode ser visto na Figura 9.

Figura 9 – Escola Iracema Maria Vicente e Escola Ana Lúcia de Oliveira Batista, respectivamente



Fonte: trabalho de campo da autora (2023).

In loco foi possível identificar os vários espaços destinados à aprendizagem dos estudantes, esses ambientes externos são importantes para propor uma educação completa e rica em experiências dos estudantes. A exposição a diferentes ambientes externos contribui para ajudar a ampliar os horizontes dos estudantes, permitindo que eles realizem a leitura do espaço geográfico, paisagem e perspectivas de lateralidade.

De acordo com Francischett (2005, p. 136): “é através de atividades práticas que a criança aprende a se localizar, a se posicionar e a se orientar”. O percurso reconhecido de uma prática vivida inicia-se com a criação de marcadores identitários relacionados com o cotidiano e modo de vida da criança – o espaço físico.

A criança estrutura sua percepção do espaço, a partir dos elementos que a cercam desde o nascimento, tornando-a o centro dessa organização. Desse modo, destacam-se os ambientes externos como importante recurso pedagógico facilitador da aprendizagem, com destaque para a necessidade de estratégias instrucionais que facilitam a interação entre professor e estudante, pois o trabalho, fora da sala de aula, auxilia na construção do conhecimento.

Em resumo, as escolas pesquisadas continham espaços com áreas verdes, jardim externo e parquinho, conforme Figuras 10 e 11.

Figura 10 – ETI Iracema Maria Vicente



Fonte: trabalho de campo da autora (2023).

Figura 11 – ETI Ana Lúcia de Oliveira Batista



Fonte: trabalho de campo da autora (2023).

Vale ressaltar que em um ambiente inclusivo, as estratégias utilizadas para inclusão e melhoria da rotina do estudante, devem ser realizadas não apenas na sala de aula. Diferentes estratégias devem ser desenvolvidas para estabelecer o interesse do estudante com TEA nas atividades escolares.

Esses ambientes podem contribuir para a educação geográfica, podendo proporcionar ao estudante com TEA, um diálogo com o espaço, de modo que favoreça sua interpretação inicial de orientação geográfica, os conceitos básicos de alfabetização cartográfica para que ele compreenda os diversos elementos gráficos e consiga traduzir representações tridimensionais em representações bidimensionais na imagem dos mapas, que é um dos recursos essenciais para a representação e compreensão do espaço geográfico, capaz de comunicar conhecimentos físicos e humanos de diversas formas.

Podendo contribuir com novas estratégias, a SRM tem um papel importante na elaboração de novas práticas pedagógicas inclusivas e podem ser significativas para práticas geográficas, respeitando a individualidade de cada estudante e suas necessidades específicas. Os professores da SRM podem articular os projetos e planejamentos, em comum com os professores da sala de aula.

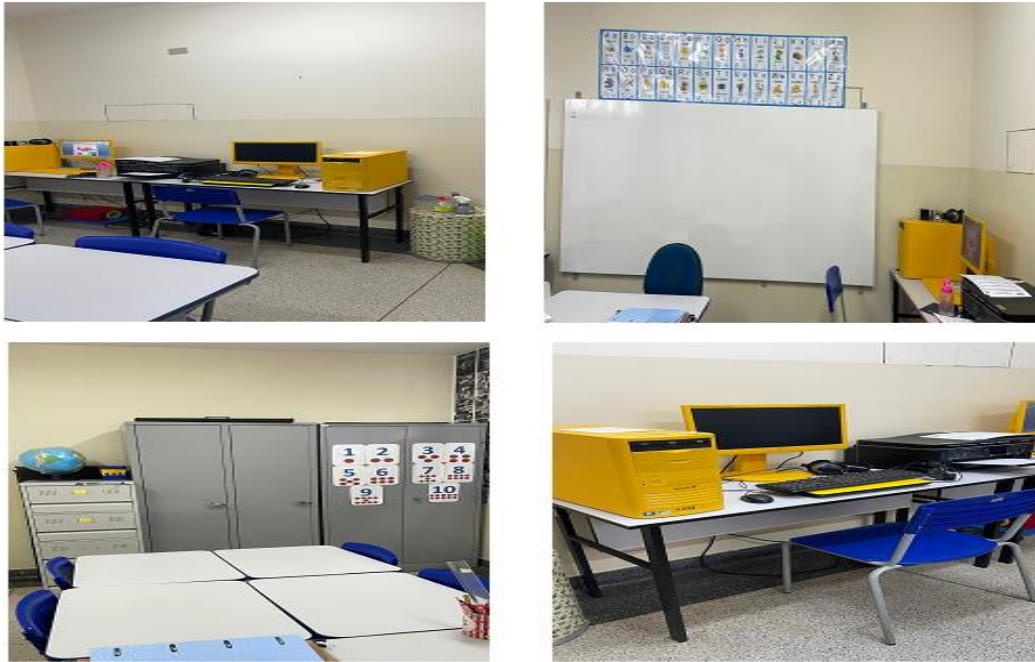
Para Batista e Mantoan (2007, p. 26):

O atendimento educacional especializado é um serviço da Educação Especial, oferecido preferencialmente nas escolas comuns, que é necessariamente diferente do ensino escolar; destina-se a atender às especificidades dos alunos da educação especial e ao ensino do que é necessário à eliminação de barreiras que alunos com deficiência, altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento, naturalmente tem para se relacionarem com a escola e outros ambientes de convivência social.

Assim, para atender a especificidade do público-alvo da Educação Especial, a estrutura física da SRM deve conter “equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (Brasil, 2011). Em relação as escolas observadas, ambas têm SRM.

Como pode ser visto na figura a seguir:

Figura 12 – SRM ETI Iracema Maria Vicente



Fonte: trabalho de campo da autora (2023).

Figura 13 – SRM Ana Lúcia de Oliveira Batista



Fonte: trabalho de campo da autora (2023).

Durante o trabalho de campo realizado, foi possível observar ainda que as SRMs dispunham de tecnologia da informação, jogos, materiais didáticos e móveis adaptáveis para atender às necessidades educacionais especiais dos estudantes. É importante lembrar que a sala de recursos não deve ser vista como um substituto para a inclusão em sala de aula regular. Em vez disso, deve ser considerado como uma ferramenta para ajudar a atender às necessidades dos alunos e ajudá-los a ter mais sucesso acadêmico.

Em relação à acessibilidade, item fundamental para garantir que todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades de aprendizado, isso inclui não apenas a acessibilidade ao conteúdo e recursos, mas também, a acessibilidade física; as escolas observadas foram projetadas para serem acessíveis a todas às pessoas, independentemente de suas limitações infraestruturais. Isso inclui rampas, corrimãos, banheiros acessíveis e outros recursos que facilitam a locomoção dos estudantes. Desse modo, as escolas podem possibilitar que todos os estudantes tenham uma experiência educacional positiva e igualitária.

Figura 14 – Banheiro acessível – ETI Iracema Maria Vicente



Fonte: trabalho de campo da autora (2023).

Figura 15 – Banheiro acessível – Identificação Libras – ETI Ana Lúcia de Oliveira Batista



Fonte: trabalho de campo da autora (2023).

Em relação à adaptação de conteúdo, um fator relevante nesse decurso é a utilização de materiais e recursos diversos. Isso é indispensável porque muitos autistas sentem complexidade em aprender de forma tradicional. Esse apoio pedagógico é primordial no processo de aprendizagem. É fundamental ressaltar que a adaptação de materiais educativos deve ser adequada ao repertório comportamental da criança TEA e deve atender às necessidades individuais.

No que se refere as adaptações utilizadas nas escolas verificou-se que ainda são utilizadas muitas atividades impressas, com imagens de planetas e mapas, por um lado, o estudante TEA pode se beneficiar desse recurso de prática pedagógica do professor, visto que, costumam ter uma forte memória visual. Todavia, a falta de recursos concretos, pode ocasionar a falta de aprendizagem efetiva desses estudantes, sabendo que os materiais concretos contribuem no entendimento do conteúdo, na visualização do conteúdo envolvido, podendo promover a aprendizagem significativa.

Outro ponto é o uso da lousa, o estudante TEA realiza a cópia da lousa de alguns textos relacionados aos conhecimentos geográficos, tal artifício para alguns teóricos é ultrapassado, porque é possível verificar na sociedade atual que indivíduos não adquiriram bem a competência em escrever e compreender a leitura de textos simples considerados analfabetos funcionais como Valdivelso (2006 p. 123 a 129 *apud* Nascimento *et al.*, 2013, p. 38) definem:

“[...] o termo analfabetismo funcional (*functional illiteracy*) refere-se aos cidadãos com limitada capacidade de leitura, escrita e cálculos intrínsecos à vida social e profissional contemporânea, mas que tiveram acesso ao sistema de educação formal”.

Quando se pensa em práticas pedagógicas para o estudante TEA, a leitura e a escrita autônoma podem se tornar sem significado diante das representações alfabéticas.

Segundo Temple e Souza (2007, p. 49-50):

[...] O aluno que desenvolveu a habilidade de escrever, mas não avançou à compreensão da linguagem escrita, que permaneceu apenas nesse momento de cópia. Os alunos copistas são capazes de copiar as atividades apresentadas pelo professor com bastante habilidade; conhecem algumas letras, sabem nomeá-las, mas não sabem ler. Também não sabem escrever quando solicitados que executem a atividade sozinhos. [...] O copismo é a produção pedagógica de alunos que são capazes de escrever-copiar, na aparência os alunos estão escrevendo, mas a essência dessa escrita é apenas uma atividade de cópia. É possível produzir o fenômeno do copismo quando o ensino da linguagem escrita limita-se às habilidades motoras necessárias para a escrita.

Pensar nas várias habilidades que o estudante TEA deve desenvolver na escola, reflete sobre o papel do professor no processo de aprendizagem, embora a estrutura da escola seja importante, o professor desempenha um papel imprescindível no processo de ensino. A estrutura física da escola, os recursos disponíveis, a organização curricular e outros fatores são importantes para criar um ambiente propício para aprendizagem. Porém, é o professor quem dá “vida” a essa estrutura e tem influência direta sobre os estudantes.

3.3 O papel do professor na construção de práticas inclusivas de Geografia: valorizando a afetividade na sala de aula

Nos últimos anos, a educação brasileira tem passado por instabilidades significativas, seja em caráter estrutural, política, na pesquisa ou na prática docente. É notório que os estudantes se mostram, cada vez menos, interessados em frequentar a escola porque, em certos casos, sentem-se excluídos dela. Com esse resultado, quando vão para a escola, o ensino não tem significado. Torna-se um desafio para professores e demais agentes educacionais, necessitando de uma revisão das teorias e práticas educacionais.

Refletir sobre a educação do sujeito é algo bastante complexo; requer pensar sobre propriedade intelectual, práticas educacionais e, principalmente, o vínculo entre estudante e professor. Dessa forma, entende-se que o professor tem um papel importante na educação; o educador é o coração da educação, o mentor que orienta o desenvolvimento cognitivo e

intelectual do estudante, assim, a prática mais significativa na educação pode ser a afetividade entre professor-estudante, até porque o professor é um facilitador da aprendizagem e deve agir para valorizá-la por meio de ações e atitudes que inspiram e estimulem seus estudantes. “Não é demais afirmar que a afetividade é essencial nas relações humanas, sendo o educando um sujeito em processo de formação, necessitando assim de um ambiente escolar agradável e propício a essa construção” (Souza, 2016, p. 5).

Caracterizar a importância do estabelecimento de vínculo e afetividade em crianças com TEA é um grande desafio, pois esses sujeitos apresentam dificuldades significativas em suas relações com o mundo exterior. Assim, compreende-se que a interação social é um dos fatores importantes para a aprendizagem, e que essa interação influencia as pessoas com essa síndrome.

Para Yi Fu Tuan (1983, p. 83), a afetividade em sua relação com o espaço geográfico expressa a singularidade geográfica representada por meio das experiências individuais ou coletivas, manifestadas nas escolas. Dentro dessa abordagem, o autor destaca que: “quando o espaço nos é inteiramente familiar, torna-se lugar”. Assim, ao se ter o ambiente escolar como um lugar de afetividade para o estudante com TEA, tem-se ali um símbolo de familiaridade, que promove afetividade, que por sua vez, pode contribuir com o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores.

Para o autor, o conjunto de experiências vivenciadas pelo sujeito reflete o caráter na relação ambiente-percepção, tal forma pode ocorrer o surgimento de sentimentos para com o lugar, podendo ser de afetividade, designada pelo autor de topofilia, ou de rejeição, denominado topofobia. Nesse sentido, as práticas pedagógicas podem favorecer, tanto o ensino quanto a aprendizagem dos estudantes, uma vez que esses encontram, nesse lugar, um símbolo que instiga um processo de afeto, o que para Yi Fu Tuan (1983) constitui o processo de topofilia.

Reconhecendo o processo educativo como uma prática social fundamentalmente interativa, reconhece-se os desafios que existem para um trabalho pedagógico efetivo e significativo para o estudante autista. Nesse sentido, cabe ao professor criar os métodos e estratégias para gerar vínculo com esse estudante.

Nesse contexto, a inclusão de um estudante TEA implica que o professor primeiro deva conhecer e se relacionar com o estudante, bem como entender a relação entre eles, a fim de desenvolver estratégias de ensino que beneficiem a aprendizagem da turma. Essas são as estratégias que devem ser implementadas para aumentar a participação e interação dos discentes.

A relação professor-aluno constitui o cerne de todo o atendimento, pois dependerá da qualidade dessa relação a chance de retirar esse aluno do isolamento que o caracteriza. Qualquer que seja a programação estabelecida, esta só ganhará dimensão educativa no contexto dessa interação. Quanto mais significativo para a criança for seu professor, maiores serão as chances de este promover novas aprendizagens (Bereohff, 1993, p. 21).

Por isso, saber ouvir e conversar com o estudante é fundamental, sendo o primeiro passo para as práticas significativas. Certamente, o professor que mais marcou uma criança é também aquele que ofertou sentimentos nobres e afetivos.

Freire (1996) ressalta para o fato de que não há docência sem discência, que ensinar não é apenas a transferência do conhecimento, mas a possibilidade de sua construção – e que isso requer do professor um compromisso e coerência com a educação. Para o autor: “Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho” (Freire, 1996, p. 97).

Nesse ponto, o ensino de Geografia pode contribuir, a partir da vivência do estudante, em que o estudo do meio pode aproximar professor-estudante, porque valoriza o pensamento “saber ouvir e dialogar é um dos grandes eixos da educação e da Geografia” (Manfio, 2021, p. 118). Em síntese, é fundamental que o professor saiba direcionar os estudos e diálogos com um gesto de zelo ao que é essencial do lugar e prestando atenção na necessidade do estudante de aprender e ser compreendido.

Além disso, os professores podem desempenhar um papel importante no desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos estudantes, auxiliando-os no desenvolvimento da empatia, resiliência, e habilidades de trabalho em equipe. Assim como Freire (1996), acredita-se que o professor tem um papel fundamental no processo de ensino, podendo criar condições para que os sujeitos se tornem autônomos e críticos, por meio de práticas que oportunizam o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

Com a chegada da tecnologia existem inúmeros recursos educacionais, que estão disponíveis *on-line*, mas o papel do professor ainda não pode ser substituído. Embora existam diferentes métodos e abordagens de ensino, o professor continua sendo a peça central do processo educacional. Sua experiência, conhecimento e interação com os estudantes são essenciais para compreensão do ensino.

Portanto, o próximo capítulo apresenta a entrevista com professores sujeitos dessa pesquisa, o intuito é de verificar a sua vivência dentro da escola, as dificuldades, necessidades, e práticas pedagógicas desenvolvidas para favorecer o ensino de Geografia para o estudante

TEA, buscando explorar de que modo essas práticas são exitosas ou não e como as mesmas podem ser aprimoradas, no sentido de favorecer o processo de ensino, aprendizagem e inclusão dos estudantes com TEA. Espera-se com as discussões, trazer novas perspectivas para o ensino e aprendizagem do estudante TEA, de modo que favoreça o ensino para esse sujeito em sala de aula, propondo práticas pedagógicas que estimulem as habilidades do estudante; atividades baseadas no interesse do mesmo, promovendo práticas por meio do concreto e do lúdico.

4 ANÁLISE DE CONTEÚDO: A PESQUISA DE CAMPO E OS ESPAÇOS COMO PARTE DA INTEGRALIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA

4.1 O perfil dos sujeitos e a pesquisa de campo

Em 1977, o trabalho da professora Laurence Bardin, “*L’analyse de contenu*”, foi considerado o de maior destaque, quando o assunto é análise de conteúdo, servindo como um verdadeiro manual sobre a operacionalização do método, seus princípios e conceitos fundamentais. Desse modo, este trabalho será realizado com base na descrição do método, pois o objetivo desta pesquisa é descrever e analisar um conjunto de informações sobre a natureza e as características da análise de conteúdo como uma abordagem qualitativa.

A análise de conteúdo, como procedimento de pesquisa, desempenha um papel fundamental na investigação no campo da pesquisa social, pois aprofunda a questão da subjetividade ao reconhecer a não neutralidade entre o pesquisador, o sujeito da pesquisa e o contexto. Essa participação do pesquisador não descredibiliza a pesquisa, em termos de validade e rigor científicos, uma vez que detém o estatuto de metodologia com princípios e regras bem definidos, que é o que se busca apresentar nesta pesquisa.

Numa perspectiva histórica, a obra de Bardin destaca, primeiramente, o percurso histórico da análise de conteúdo. As primeiras análises da autora, lista que a técnica foi aplicada inicialmente nos Estados Unidos, acerca de quase meio século atrás, como um instrumento de análise das comunicações. A técnica de análise de conteúdo surgiu pelas necessidades no campo da Sociologia e da Psicologia.

Tal acontecimento ficou marcado pela sistematização das regras e o interesse pela simbólica política, entre 1940 e 1950 nos Estados Unidos; pela ampliação das aplicações da técnica a diferentes contextos e, pelo surgimento de novas problemáticas no campo metodológico, entre 1950 e 1960; e, devido aos três fenômenos que afetaram as investigações e as análises de conteúdo: o recurso de computador; os estudos sobre comunicação não verbal; e os trabalhos linguísticos, de 1960 até a atualidade.

Segundo Bardin (2011), a principal finalidade da análise de conteúdo é a investigação crítica. As pesquisas de análise de conteúdo têm como objetivo examinar uma variedade de fontes de dados, incluindo material jornalístico, discursos políticos, cartas, anúncios, romances e relatórios oficiais, entre outros. Em relação a técnica da pesquisa de análise de conteúdo, ela está organizada em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração, categorização ou codificação do material; e 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. Os resultados procedem da

coerência interna e sistemática entre essas fases, com o rigor na organização da investigação, inibindo ambiguidades e servindo como premissa fundamental.

Assim, no próximo tópico será abordado a análise de conteúdo do questionário, uma “técnica que nos permitiu refletir sobre a textualidade e também sobre o que é literalmente dito” (Silva; Gobbi; Simão, 2005, p. 16). Por meio desse método, não apenas se realizam inferências, mas sobretudo, examinam-se o significado das mensagens fornecidas pelos sujeitos, os quais obtve-se a oportunidade de questionar suas inquietudes frente às problemáticas verificadas no decorrer da elaboração desta pesquisa.

De acordo com Laurence Bardin (1977, p. 43-44):

A análise de conteúdo toma em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição destes conteúdos e formas (índices formais e análise de ocorrência). [...] A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça [...] a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens.

Portanto, esta etapa da pesquisa valeu-se da aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), por meio do Parecer de nº 6.040.888. Assim, como forma de atender as especificações de tal Comitê, e utilizar o método de Bardin, seguem-se os preceitos da pesquisa com entrevistas,

[...] análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2004, p. 41).

Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram: a) questionário; e b) entrevistas semiestruturadas, que foram registradas em modo de gravação com os sujeitos envolvidos no processo de investigação. A entrevista foi realizada presencialmente, pelo aplicativo *Transcribe*. O questionário abrange questões sobre as práticas desses sujeitos e formações, especialmente no que se refere a inclusão do estudante TEA no ensino de Geografia.

Quadro 5 – Questionário aplicado aos professores das ETIs de Campo Grande/MS

1. Na sua opinião, qual a maior dificuldade em produzir atividades concretas e lúdicas dos conhecimentos específicos do ensino de Geografia, com vistas a favorecer a aprendizagem do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?
2. Você já teve alguma formação, algum curso ou assistiu alguma palestra sobre práticas pedagógicas no ensino de Geografia para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)? O quanto disso que aprendeu é aplicável à sua prática pedagógica?
3. Do seu ponto de vista, formações específicas na área de Geografia podem promover mais efetividade ao processo de ensino para os estudantes com TEA?
4. Quais estratégias você acredita que pode fazer com que melhorem a sua prática pedagógica no ensino de Geografia nas Escolas de Tempo Integral, de modo a favorecer o processo de ensino, aprendizagem e inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Fonte: elaborado pela autora (2023).

As entrevistas partiram dos indicadores identificados nos objetivos específicos desta pesquisa: analisar como as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores do 2º ao 5º anos do Ensino Fundamental I, nas Escolas de Tempo Integral (ETI) da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, contribuem de modo a favorecer o processo de ensino, aprendizagem e inclusão do estudante com TEA.

Com a finalidade de preservar os nomes dos professores que fazem parte desta pesquisa, serão atribuídas letras de A a J, assim apresentados na pesquisa: professor A; professor B; professor C; professor D; professor E; professor F; professor G; professor H; professor I; e professor J. As Escolas Municipais de Tempo Integral serão apresentadas com números, como: Escola de Tempo Integral Iracema Maria Vicente 1 e Escola de Tempo Integral Ana Lúcia de Oliveira Batista 2.

Por meio das entrevistas semiestruturadas foi possível caracterizar os sujeitos envolvidos na pesquisa. É importante ressaltar que todas as entrevistas aconteceram com hora previamente marcada, com a direção e coordenação da escola, respeitando o horário e a disponibilidade dos professores. As entrevistas da escola 1 aconteceram no ambiente do pátio da escola, onde estão localizadas as mesas do refeitório, e as entrevistas da escola 2 aconteceram na sala dos professores no momento do planejamento.

Optou-se em realizar a entrevista presencial, porque compreende-se que conhecer e aprofundar aspectos de uma determinada realidade, envolve explorar elementos como os costumes culturais, as estruturas sociais, os eventos históricos e os vínculos do dia a dia. A coleta de informações para esta pesquisa foi realizada por meio de diálogos com professores, que compartilharam suas experiências e práticas pedagógicas, assim, foi possível identificar na oralidade aspectos de conotações, seja pelo tom, ritmo ou volume impressos pelo narrador.

Quadro 6 – Perfil dos sujeitos investigados – professores

<i>Professores</i>	<i>Função</i>	<i>Magistério/ Normal Nível Médio/ Licenciatura</i>	<i>Pós-graduação Lato Sensu/ Stricto Sensu</i>	<i>Escola</i>
Professor A	Assistente Educacional Inclusivo	Magistério	Não possui	1
Professor B	Apoio Pedagógico Especializado	Licenciatura em Pedagogia	Especialização Educação Especial e Inclusiva	1
Professor C	Professora 5º ano do Ensino Fundamental	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Educação Integral	1
Professor D	Assistente Educacional Inclusivo	Normal Nível Médio	Não possui	1
Professor E	Professor 2º ano do Ensino Fundamental	Licenciatura em Pedagogia	Especialização Gestão e Coordenação	1
Professor F	Professor 5º ano do Ensino Fundamental	Licenciatura em Pedagogia	Especialização Gestão e Coordenação	1
Professor G	Professor 4º ano do Ensino Fundamental	Licenciatura em Pedagogia	Mestrado em Educação	1
Professor H	Professor 3º ano do Ensino Fundamental	Licenciatura em Pedagogia	Especialização Gestão e Coordenação	1
Professor I	Professor 5º ano do Ensino Fundamental	Licenciatura em Pedagogia	Especialização Alfabetização e Letramento	2
Professor J	Professor 5º ano do Ensino Fundamental	Licenciatura em Pedagogia	Especialização Educação Pobreza e Desigualdade Social/ Gestão e Coordenação	2

Fonte: elaborado pela autora (2023).

O quadro apresenta a formação acadêmica dos dez sujeitos entrevistados na pesquisa, observamos que oito sujeitos possuem nível superior em Pedagogia, um com Magistério, um com Normal Superior, sendo que sete realizaram especialização em áreas relacionadas a educação, entretanto apenas um dos sujeitos possui especialização em Educação Especial, e somente dois sujeitos não têm especialização.

4.2 As entrevistas: análise das respostas dos sujeitos investigados

A proteção das condições de trabalho no campo da educação está ligada à adoção de políticas educacionais que tem como objetivo, por meio da flexibilização, englobar as diversas funções atribuídas às instituições escolares durante as reformas ocorridas a partir de 1990. Os professores desempenham um papel crucial na execução dessas políticas e são responsabilizados pelos resultados desse processo.

Nesse percurso, ocorre um aumento no número de responsabilidades atribuídas às escolas e, conseqüentemente, um aumento na carga de trabalho dos docentes. Essa situação

implica na desprofissionalização dos professores ao limitar-lhes tarefas que ultrapassam os limites de sua formação, tornando o ato de ensinar uma atividade secundária em sua profissão.

A legislação não faz distinção na organização da jornada de trabalho dos professores em relação aos diferentes níveis de ensino e necessidade de cada estudante, a questão fundamental é que a legislação trata os professores como um grupo uniforme, como se estivessem lidando com o mesmo público em espaços e rotinas idênticas. No entanto, é possível pensar que isso desconsidera as particularidades de cada criança, principalmente aquelas com TEA. Embora o ato de ensinar seja central em todas as áreas, a melhoria desse ato varia conforme as especificidades de cada estudante.

A ação de ir à campo, no sentido da empiricidade de sentir, de experiencializar as inquietudes e os desafios dos sujeitos investigados, ainda que a pesquisadora, enquanto profissional também seja esse sujeito, coloca em essência o cotidiano desses professores que vivenciam o chão da escola e que a legislação insiste em tratar como um grupo uniforme que ensina para estudantes também uniformes.

Isso pode ser observado no relato dos professores, no que se refere à dificuldade em produzir atividades concretas e lúdicas, dos conhecimentos específicos do ensino de Geografia, com vistas a favorecer a aprendizagem do estudante com TEA.

Quadro 7 – Síntese do relato da análise de conteúdo dos sujeitos investigados quanto a maior dificuldade em produzir atividades concretas e lúdicas dos conhecimentos específicos do ensino de Geografia, com vistas a favorecer a aprendizagem do estudante com Trans
Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Professor/Escola	1. Na sua opinião, qual a maior dificuldade em produzir atividades concretas e lúdicas dos conhecimentos específicos do ensino de Geografia, com vistas a favorecer a aprendizagem do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?
Professora A (Escola 1)	“O tempo para produzir, porque a atividade concreta ela requer um pouco mais de tempo para produção. Não temos planejamento, também há falta de material, por mais que você produza materiais acaba não sendo suficiente, por conta que se você vai trabalhar só com autismo, acaba não sendo um bom trabalho, por falta mesmo de material”.
Professor C (Escola 1)	“Eu acho que a maior dificuldade é a questão do tempo, eu acho que o nosso tempo é pouco, quando você tem o planejamento, você tem que pensar na aula em um todo, e falta um tempo maior para poder produzir essas atividades concretas, e também falta apoio de alguém especializado nessa área para trazer esse conhecimento para escola, para que a gente possa confeccionar”.
Professor D (Escola 1)	“Eu acredito que a maior dificuldade hoje seja, praticamente o material didático da gente mesmo, nós como os educadores, porque não temos acesso a algum tipo de material, até porque, na verdade eu como AEI (Assistente Educacional Inclusivo) eu nunca trabalhei nenhum tipo de atividade específica com meu aluno, porque o foco como assistente em sala é voltado para Língua Portuguesa e Matemática”.

<p>Professor I (Escola 2)</p>	<p>“Existem muitas dificuldades, principalmente em relação à carga horária, embora a escola seja de tempo integral, temos apenas um tempo voltado para o componente curricular de Geografia, dentro dessa perspectiva já dificulta para o nosso planejamento, ausência de recursos como mapas e outros itens também dificultam o planejamento da aula, mas do meu ponto de vista, quando eu faço meus planejamento sempre utilizo a Geografia interdisciplinar, então por exemplo: se estou trabalhando a história de Campo Grande, vou trabalhar mapas, dados tanto em Língua Portuguesa para interpretar um texto, quanto em Matemática para elaborar um gráfico, enfim tudo que são habilidades esperadas para 5º ano”.</p>
--	--

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Entende-se a responsabilidade que um professor assume no dia a dia da escola frequentemente, pois se restringem as possibilidades de produzir materiais concretos por inúmeras razões. Essa restrição tem um impacto direto no processo de aprendizagem dos estudantes, principalmente no estudante TEA, pois necessitam de material concreto. Uma vez que o professor não consegue dedicar tempo à produção de materiais terá dificuldades em construir um entendimento aprofundado do ensino de Geografia.

A construção de material é um processo complexo que exige tempo. Além de pesquisar sobre os tópicos de ensino, o professor também precisa revisar cada aula e habilidade, identificando o que foi bem-sucedido e reconsiderando aspectos que podem ter ficado em aberto. Esse ato de autorreflexão é fundamental para a melhoria da qualidade do ensino, pois permite que o professor avalie se sua abordagem de ensino e sua metodologia, e se está alinhada com as necessidades do estudante TEA.

Ramos e Rosa (2008) indicam os motivos pelos quais os professores do Ensino Fundamental optam ou não por usar atividades práticas, observam que a não utilização dessas atividades pode ser atribuída a diversos fatores, incluindo a escassez de recursos materiais, a falta de um espaço para produção e, em alguns casos, falta de treinamento por parte do professor para dirigir esse tipo de atividade. De acordo com Barros e Hosoume (2008), a maioria das atividades experimentais realizadas na escola podem envolver o uso de materiais simples, acessíveis e de fácil montagem. Isso explica por que muitos professores optam por atividades práticas que utilizam materiais comuns do dia a dia. No entanto, é importante notar que, embora essa seja uma alternativa viável para superar desafios, no relato dos professores é possível observar as dificuldades em relação a ausência de materiais para construção de atividades concretas.

Além disso, nota-se no relato dos Professores D e I, que a Geografia não recebe a mesma atenção dada ao ensino de Português e à Matemática, mesmo sendo uma escola de Tempo Integral, a Geografia é, muitas vezes, relegada a um papel secundário como uma disciplina de menor importância. Essa observação é baseada nas opiniões dos professores entrevistados e

também é corroborada pelo próprio sistema de ensino que aplica Provinha Brasil, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e por outros instrumentos de avaliação desenvolvidos pelas Secretarias de Educação, tanto em âmbito estadual quanto nacional, que foram criados para medir o “progresso” em Português e Matemática do sistema educacional brasileiro, como se apenas essas duas disciplinas fossem importantes para avaliar o processo de ensino.

Tal fato pode ser evidenciado na organização do horário de aula:

Quadro 8 – Horário de Aula

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
7:30 às 8h	PEHS	PEHS	PEHS	PEHS	PEHS
8 às 9h	HTPA	HTPA	Lingua Portuguesa	BIBLIOTECA Leitura Além das palavras	História
9 às 10h	Ciências	Desafios matemáticos	Lingua Portuguesa	HTPA	História
10 às 11h	Ciências	Matemática	Lingua Portuguesa	HTPA	Geografia
11 às 12h	Ciências	Matemática	Lingua Portuguesa	HTPA	ALMOÇO
12 às 13h	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	Lingua Portuguesa
13 às 14h	Desafios tecnológicos	Iniciação pesquisa Lab. Ciências	HTPI	Matemática	Leitura Além das palavras
14 às 15h	Iniciação a pesquisa	Matemática	HTPI	Matemática	PEHS
15 às 16h	HTPA	Tempo Livre	HTPI	HTPA	HTPC
16 às 17h	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	HTPC

Fonte: elaboração própria com base no PPP das escolas (2023).

Outro relato que se observou foi a do Professor A (Escola 1) quando destaca ausência de tempo destinado para planejamento, profissionais que atuam como apoio/assistente pedagógico, não tem direito ao planejamento. Assim, a ausência de planejamento desses profissionais pode acarretar em atividades descontextualizadas da aula. Um dos maiores impasses sentidos durante a vivência como profissional de apoio, foi a falta de planejamento e tempo para produção de atividades concretas. Algumas atividades eram produzidas no final de semana ou quando chegava da escola.

Nas reflexões apresentadas na pesquisa, considera-se importante o processo de formação dos professores, ao serem indagados sobre formações continuadas específicas sobre práticas pedagógicas no ensino de Geografia para estudantes com TEA, os professores entrevistados indicaram que:

Quadro 9 – Síntese do relato da análise de conteúdo dos sujeitos investigados quanto se já teve alguma formação, algum curso ou assistiu alguma palestra sobre práticas pedagógicas no ensino de Geografia para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o quanto disso é aplicável à sua prática pedagógica

Professor/Escola	2. Você já teve alguma formação, algum curso ou assistiu alguma palestra sobre práticas pedagógicas no ensino de Geografia para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)? O quanto disso que aprendeu é aplicável à sua prática pedagógica?
Professor A (Escola 1)	“Temos muita teoria, porém, é muito vago e falta essa parte que seria as práticas mesmo para gente poder construir isso aí, construir esse trabalho, a forma de como trabalhar, então deveria ter esses ensinamentos práticos, e a gente sente falta, tipo dica de como lidar, como fazer, como iniciar, geralmente nas formações, existe muita teoria, muita fala não direcionada, no caso aqui é voltada para Geografia, praticamente nunca tivemos, então é necessário que se tenha”.
Professor B (Escola 1)	“Especificamente não”.
Professor E (Escola 1)	“Esse ano a Reme ofereceu uma formação sobre cartografia e tinha bastante exemplos de material, bem concreto, esse foi bem específico para o ensino da cartografia”.
Professor F (Escola 1)	“Nesse ano nós tivemos uma formação cartográfica, mais específica a Geografia, porém, não voltada para o autista, porém, deu um passo muito grande em nível de formação, por se tratar de professores específicos da área que nos deram bastante embasamento e sites que nós poderíamos tirar as atividades, então foi muito proveitoso, porém, não para esse público-alvo”.
Professor G (Escola 1)	“Então, relacionada ao estudante autista não, esse ano a Semed está investindo bastante em formações continuadas, mas específicas, então Geografia, História, além do Português e Matemática, então sobre a Geografia, sobre a Geografia com o trabalho com o autista não teve”.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Os sujeitos entrevistados indicaram a falta de formações continuadas específicas para o componente curricular na Rede Municipal de Campo Grande/MS. Todos os professores afirmaram que não recebem formação continuada para ensinar Geografia com práticas voltadas para o estudante TEA, o que leva a práticas pedagógicas que nem sempre estão alinhadas com a realidade da escola.

É necessário que não somente os docentes reconheçam a importância da formação contínua para o ensino e aprendizagem, mas os gestores também, pois isso representa o processo de aprimoramento constante da formação acadêmica. Esses devem compreender que o conhecimento não é estático nem definitivo, mas sim, um processo em constante evolução e mudança, que também implica no desenvolvimento escolar dos estudantes.

É possível notar na fala dos professores E, F e G que a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS, ofertou uma formação direcionada aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, com o tema sobre Cartografia. Entretanto, as dificuldades indicadas pelos professores entrevistados no tocante ao ensino de Geografia e as práticas para efetivação do ensino do estudante TEA, de forma geral, pode-se dizer que são decorrentes das fragilidades no seu processo de formação e também da falta de materiais específicos para uso durante as aulas de Geografia. Nesse sentido, Cavalcanti (2002, p. 26) informa que:

Na prática da Geografia na escola, um tema destaca-se por ser considerado muito relacionado a essa disciplina, que diz respeito ao mapa e ao trabalho com a representação cartográfica. No entanto, esse tema parece apresentar muitas dificuldades práticas. Frequentemente ele é apontado pelos professores, de 1ª fase ou de 2ª fase do Ensino Fundamental, entre aqueles de maiores dificuldades para o trabalho em sala de aula. Os professores de 1ª fase, que não têm formação específica em Geografia, alegam que não sabem como trabalhar esse tema e que não possuem material adequado para isso. Os de 2ª fase têm formação em cartografia, mas igualmente não sabem como trabalhar esse tema com crianças e jovens do Ensino Fundamental, e a ausência de material também é um complicador nesse nível de ensino.

Em contato com a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS por meio da minuta Of. 12/2022 da Coordenação do Programa de Mestrado Profissional em Educação, acerca das formações oferecidas, houve a informação de que à referida Secretaria tem como prática a formação continuada com o programa intitulado “Reflexões Pedagógicas – Diálogos entre a Teoria e a Prática”.

No entanto, conforme evidenciado pelo levantamento apresentado, não oferta nenhuma formação específica de práticas direcionadas ao ensino da Geografia e o estudante TEA. O documento mostra que as formações abordam temáticas do contexto escolar na área de Geografia, porém, numa perspectiva interdisciplinar.

Desse modo, o Quadro 10 mostra as formações realizadas (2018-2021):

Quadro 10 – Formações realizadas (2018-2021)

<i>Ano</i>	<i>Formação</i>
2018	Plantão Pedagógico <ul style="list-style-type: none"> • Áreas Verdes e Problemas Ambientais de Campo Grande/MS; • Campo Grande Capital de MS.
2019	Reflexões Pedagógicas <ul style="list-style-type: none"> • Sequência Didática Interdisciplinar – Campo Grande/MS – Como Tudo Começou? – 4º Ano; • Sequência Didática Interdisciplinar – Campo Grande/MS: Nosso Povo e Nossa Cultura – 4º Ano.
2021	Reflexões Pedagógicas <i>On-line</i> (2021) <ul style="list-style-type: none"> • Do Ensino Remoto ao Ensino Híbrido conceitos, reflexões e estratégias didáticas docentes para ações pedagógicas no 4º Ano do Ensino Fundamental entre História e Geografia; • Do Estradar do Carro de Boi às Histórias e às Memórias da Migração em Campo Grande;

- | |
|--|
| • Campo Grande e seus Aspectos Naturais. |
|--|

Fonte: Secretaria de Educação do município Campo Grande/MS (2022).

Com essa informação, pode-se identificar que há um conflito na compreensão da relevância da disciplina na grade curricular das séries iniciais do município, pois com uma visão limitada da importância de cada campo de conhecimento, o professor pode priorizar história, a alfabetização e o entendimento das operações matemáticas, o que pode levar a negligência do ensino de Geografia. Além disso, pode resultar em uma transmissão superficial do conhecimento para o estudante TEA. O fato é que, restringir-se em ofertar formações interdisciplinares, sem uma reflexão mais profunda sobre as habilidades e singularidades do estudante TEA, pode acabar contribuindo com práticas segregacionistas.

A necessidade da construção do conhecimento a partir de formações específicas na área de Geografia para beneficiar o processo de ensino do estudante com TEA, também foi um dos assuntos que permeou as entrevistas com os professores, que indicaram a necessidade de formações mais direcionadas. O que pode ser observado nos relatos a seguir expostos.

Desse modo, professora I (Escola 2) ao responder à questão 3, do seu ponto de vista, formações específicas na área de Geografia podem promover mais efetividade ao processo de ensino para os estudantes com TEA?

Com certeza, a Geografia engloba praticamente todos os componentes curriculares, a criança compreender seu pertencimento a sua inserção social, local, a realidade onde vive, o meio onde vive é fundamental, principalmente formações voltadas para crianças que necessitam de um atendimento mais individualizado.

É relevante a fala da professora I, quando destaca sobre o pertencimento do estudante, a Geografia pode direcionar para a construção, na qual o estudante pode desenvolver uma “leitura geográfica do mundo”, que possibilitaria diversas interpretações e descrições da realidade, de acordo com as experiências individuais de cada estudante. Conforme expressado por Freire (1981, p. 9): “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, colocando a Geografia em consonância com o processo alfabetizador numa perspectiva libertadora e engajada.

Formações direcionadas às relações de identidade e pertencimento, principalmente que identifiquem as especificidades do estudante TEA, podem direcionar os indivíduos a atribuírem ao local, valores que estão intrinsecamente ligados às suas emoções e à sua identidade cultural e simbólica, reconfigurando, assim, o ambiente em que residem de forma que ele se torne uma extensão de sua identidade e um lugar ao qual se sentem ligados e pertencentes.

O professor G (Escola 1), ao responder à questão 3, informa sobre a necessidade de ter formações mais direcionadas para o ensino de Geografia, com vistas a beneficiar o estudante TEA, com apoio do uso das tecnologias:

Eu acredito que sim. Principalmente sobre quais recursos nós podemos utilizar nessa formação que nós tivemos esse ano na Semed, a gente descobriu vários recursos principalmente digitais sobre o ensino de Geografia, então utilizar buscas em *sites* que apresentam mapas, alguns recursos visuais, de imagens, só que a gente sabe que esses recursos não são tão acessíveis pra todas as escolas, aqui na nossa escola nós temos acesso à internet, nós temos *data show*, temos mas não é uma realidade toda então acho que falta isso um pouco para o ensino da Geografia.

É evidente que muitos recursos tecnológicos já estão disponíveis em algumas escolas, mas não se observam as transformações que esses recursos podem trazer. De acordo com Moran (1997): “As tecnologias chegaram na escola, mas estas sempre privilegiaram mais o controle a modernização da infra-estrutura [sic] e a gestão do que a mudança”.

No entanto, acredita-se que essa realidade pode ser alterada, uma vez que as novas tecnologias têm o potencial de auxiliar as práticas dos professores na tarefa de transmitir conhecimento e de desenvolver uma abordagem de ensino mais criativa e dinâmica, como destacado por Archela (2008, p. 2): “A necessidade de procurar caminhos para trabalhar de uma forma mais criativa é tão importante para o professor quanto para os alunos”.

Esses recursos possibilitam a exploração do ensino de Geografia, como é o caso de *sites* e aplicativos, que, por meio de programas de computador e da internet, auxiliam os professores em seu trabalho.

Os demais professores confirmam a necessidade de formações direcionadas às práticas do ensino de Geografia para o estudante TEA.

Quadro 11 – Síntese do relato da análise de conteúdo dos sujeitos investigados quanto as formações específicas na área de Geografia promoverem mais efetividade ao processo de ensino para os estudantes com TEA

Professor/Escola	3. Do seu ponto de vista, formações específicas na área de Geografia podem promover mais efetividade ao processo de ensino para os estudantes com TEA?
Professor F (Escola 1)	“Sim, acredito que sim, porque quando a pessoa estudou aquela determinada área, ele consegue ver mecanismos e formas como você pode adaptar essa prática no dia a dia, mesmo daquela criança, é o estudo Cartográfico por exemplo, é abstrato, e com esse direcionamento de um especialista que estudou para aquela área é fundamental”.
Professor H (Escola 1)	“Com certeza, se tivessem mais formações e mais estudos até para os profissionais de apoio, para nós professores regentes, acredito que até atividades adaptadas, materiais, recursos seria mais efetivos, essas crianças poderiam se desenvolver melhor”.
Professor J (Escola 2)	“Sim, com certeza, não tem como você passar esse conhecimento sem você ter esse conhecimento, você precisa de formação, você precisa se especializar, eu acho que quanto mais você sabe sobre o conteúdo mais você é capaz de criar, elaborar materiais, textos, então formações seriam muito importantes”.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

A formação continuada dos professores emerge como uma estratégia fundamental para enriquecer o desenvolvimento educacional, promovendo o aprimoramento das práticas pedagógicas e dos métodos aplicados, tanto na sala de aula como na sociedade. Portanto, durante esse processo de aprimoramento, os educadores procuram, constantemente, novas abordagens de ensino.

Além disso, tem ocorrido uma extensa e necessária discussão acerca da formação continuada dos professores, na qual o professor deixa de ser meramente um instrutor para se tornar um aprendiz, abandonando a noção de formação docente como um processo de atualização, baseado na aquisição de informações científicas e didáticas. Em vez disso, adota-se um conceito de formação que envolve a construção de conhecimento e teorias a partir da reflexão crítica sobre a sua prática.

Nessa perspectiva, Imbernón (2001, p. 48-49) complementa:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

A educação de estudantes com TEA, tem ganhado crescente destaque nos debates sobre o estabelecimento de um ensino de qualidade para todos. No entanto, a concretização de um ambiente educacional inclusivo que, de fato, garanta os direitos de aprendizado de indivíduos com necessidades educacionais especiais, depende da competência e formação específica dos professores e profissionais da área educacional, das condições físicas e materiais adequadas para atender a esses estudantes e, sobretudo, da criação e implementação de políticas públicas capazes de abranger a atual realidade educacional. E todo esse conjunto de ações não advém única e exclusivamente do papel do professor. O professor é um agente extremamente fundamental nesse processo, mas precisa de um trabalho colaborativo.

A busca por conhecimento teórico envolve a construção dos conhecimentos dos professores sobre práticas efetivas no ensino de Geografia, visando a capacitação para aplicar métodos e estratégias que permitam a prática pedagógica para o estudante TEA. Para Nóvoa (1991, p. 54), “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem renovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. Estudos mostram que a formação é um processo contínuo, e que a formação continuada deve servir de suporte para a constante formação do professor.

Assim, questionou-se os entrevistados sobre as estratégias que podem fazer com que melhorem a sua prática pedagógica no ensino de Geografia nas Escolas de Tempo Integral, de modo a favorecer o processo de ensino e inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Quadro 12 – Síntese do relato da análise de conteúdo dos sujeitos investigados quanto as estratégias que podem fazer com que melhorem a sua prática pedagógica no ensino de Geografia nas Escolas de Tempo Integral de modo a favorecer o processo de ensino, aprendizagem e inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Professor/Escola	4. Do seu ponto de vista, formações específicas na área de Geografia podem promover mais efetividade ao processo de ensino para os estudantes com TEA?
Professor J (Escola 2)	“Bom, o que eu gosto de fazer é deixar a Geografia mais próximo desses alunos, são coisas bem simples, que a gente tem que ter noção, que o aluno ainda não sabe, tipo o espaço, a rua onde ele mora, a cidade, o bairro, coisas simples como localização, eles precisam compreender. Mas quando você vai procurar material, você não encontra, não existe muita bibliografia, nem mapas, do nosso estado, da nossa cidade, então são coisas difíceis de encontrar, então você tem que criar, elaborar, então já vem outra questão, o tempo para produzir”.
Professor E (Escola 1)	“Acredito que a secretaria deveria oferecer formações mais direcionadas para Geografia, geralmente, eles ofertam para Língua Portuguesa e Matemática. Esse ano teve formação para cartografia, só que não materiais, não temos tempo hábil para produzir esses materiais. Assim como temos o laboratório de Ciências e Matemática, poderíamos ter um laboratório de Geografia com materiais concretos e um professor Geógrafo”.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Considerando a resposta do Professor J, da Escola 2, é possível compreender que a formação do conhecimento em Geografia não ocorre de maneira desconectada da realidade do estudante TEA, não apenas de imagens abstratas do ambiente. Os professores devem aproveitar a realidade e referências espaciais das crianças, uma vez que essas referências podem potencializar o processo de aprendizagem deles.

Completando o pensamento: “O processo de conhecimento é uma aproximação do sujeito com a realidade, com base em uma perspectiva e em mediadores (conteúdos). A Geografia, como uma dessas aproximações, é um conjunto de conhecimentos construídos da perspectiva da espacialidade” (Cavalcanti, 2013, p. 136).

Importante, ainda, destacar que conforme o relato do Professor E, Escola 1 sobre a criação de um laboratório destinado ao ensino de Geografia, esse ambiente pode propiciar experiências educacionais, e apresentar, ao professor, o desafio de desempenhar o papel de facilitador da aprendizagem, colaborando com os estudantes e levando em consideração as informações e experiências culturais que eles possuem. Nessa abordagem, o ato de ensinar envolve uma contextualização dos conteúdos em relação às experiências de vida, à realidade moderna e às tecnologias, uma vez que há uma grande discrepância entre uma escola que oferece conhecimento de maneira uniforme e uma vida que é extremamente fornecida.

Nesse contexto, o laboratório de Geografia, pode ser um espaço para vivências, representando uma oportunidade de transformar a imagem de uma escola que pode ser desestimulante. Sua estrutura deve ser planejada de forma a atender essa necessidade construtiva e desafiadora, ao mesmo tempo em que é atraente, incorporando elementos da modernidade tecnológica, mas mantendo uma conexão com os conceitos bioculturais enraizados na história humana. O foco é valorizar as perspectivas dos estudantes e sua capacidade crítica e independente na busca pelo conhecimento e na aplicação desse conhecimento. Para criar um ambiente emocionalmente envolvente e atrativo que corresponda ao processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Geografia, isso pode ser benéfico para o estudante TEA, pois, pode experimentar o método na prática e vivenciar espaços de aprendizagem relacionados a ele.

Diante desses relatos, observa-se que existem lacunas em relação a articulação entre a prática pedagógica para o ensino de Geografia, e as atividades ofertadas para o estudante TEA. Para que aconteça a efetivação do ensino desse estudante, é necessário que o professor esteja preparado, com formações e tempo hábil para criar atividades concretas e lúdicas. Além disso, o professor deve estar atento a metodologia, ao interesse do estudante TEA e estarem diligentes para identificar a forma de ensinar e aprender.

É fundamental que reconheçam essa necessidade e invistam na formação continuada desses professores, a formação adequada é fundamental para prepará-los com as ferramentas e conhecimentos necessários para proporcionar um ensino de qualidade.

Em síntese, é possível reconhecer a partir da perspectiva do trabalho de campo, da oralidade dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa, que se dedicaram ao ato de ceder seu tempo a explicar suas inquietudes sobre seus dilemas em relação a suas práticas pedagógicas em Geografia para estudantes com TEA, que a falta de formação adequada para esses profissionais é uma preocupação significativa no campo da prática pedagógica. Esses professores desempenham um papel fundamental no desenvolvimento e êxito desse estudante e, portanto, é crucial que eles estejam bem preparados para enfrentar os desafios da sala de aula na modernidade. A formação de professores não se resume apenas ao domínio dos conteúdos, mas também à compreensão de práticas pedagógicas atualizadas, métodos de ensino eficazes e a capacidade de lidar com questões diversas, como a inclusão do estudante com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, ao analisar os dados coletados e apresentados, buscou investigar o processo e as práticas pedagógicas dos professores que atuam nas escolas de Tempo Integral Professora Iracema Maria Mendonça e Professora Ana Lúcia de Oliveira Batista, e como isso influencia a maneira como esses conduzem o ensino dos conceitos fundamentais de Geografia para os estudantes com TEA. A análise da vivência desses professores foi realizada em escolas específicas da Rede Municipal de Ensino do município de Campo Grande/MS, por meio de entrevistas com os sujeitos, sendo os dados analisados sob a perspectiva da abordagem de Bardin, evidenciando na oralidade dos mesmos, seus anseios, desafios, dificuldades e expectativas.

Com base nessa questão central, a pesquisa se situou em analisar como as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores do 2º ao 5º anos do Ensino Fundamental I, das duas Escolas de Tempo Integral (ETI) da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, contribuem de modo a favorecer o processo de ensino, aprendizagem e inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Desse modo, foi possível identificar algumas barreiras apresentadas pelos participantes ao longo do estudo, destacadas a partir da aplicação dos instrumentos de pesquisa.

Inicialmente, este estudo se propôs a buscar a trajetória da educação especial no Brasil, ancoradas na importância do ensino de Geografia para favorecer o estudante TEA nos primeiros anos do Ensino Fundamental e, de como práticas pedagógicas adequadas influenciam na efetivação do ensino desses estudantes atípicos, enfatizando a necessidade de produzir atividades concretas e lúdicas.

É importante salientar que nesse estágio de ensino, os estudantes TEA estão construindo sua percepção de mundo e compreendendo como suas ações/emoções contribuem para a transformação socioespacial, conteúdo fundamental na abordagem da alfabetização geográfica. Além disso, este estudo também ilustrou como a utilização das tecnologias podem beneficiar o ensino de Geografia para esses estudantes, como localização espacial, espaço, paisagem, território e suas variações e, nessa perspectiva, a tecnologia, pode ser valiosa nessa etapa de ensino, uma vez que, oferece o ensino mais interativo com atividades que tornam o aprendizado mais envolvente e com significado.

O resultado dos questionários possibilitou identificar o quanto os professores julgam importante o ensino da disciplina na formação dos estudantes e, em sua própria formação, pois todos os docentes entrevistados afirmaram ser de suma importância o ensino da disciplina desde

os anos iniciais do Ensino Fundamental, concretizando mais uma vez tal assertiva, quando a maioria dos professores pesquisados também julgou importante a oferta de mais formações continuadas para o aprimoramento dos conhecimentos e de materiais adequados.

Na mesma seção, em um segundo momento, a presente pesquisa demonstrou, por meio dos documentos oficiais, a importância e os avanços da Educação Especial, apresentando as Orientações Curriculares para seu ensino, analisando a LDB, as DCN e a BNCC, entre outros. Destaca-se a importância legal que as políticas públicas educacionais destinam à modalidade da Educação Especial, sobretudo o estudante TEA, após a análise dos referidos documentos, a pesquisa reitera, comprobativamente, a exigibilidade do ensino de Geografia e sua importância na formação do estudante TEA.

Também foi realizada uma reflexão dos desafios e possibilidades para o ensino de Geografia, e de como as práticas pedagógicas dos professores podem instigar o desenvolvimento dos estudantes com TEA. Isso implicou na ideia de que uma formação prática poderia levar a ações que atenderiam às necessidades de atividades mais eficazes e significativas. Nessa etapa, também foi explorado o ambiente das escolas pesquisadas. Além disso, foram examinados os PPPs das escolas, e interpretadas como as leis, diretrizes curriculares e documentos orientam as Escolas de Tempo Integral, a fim de analisar se existe nesses espaços recursos que possam subsidiar a prática pedagógica do professor.

Ao investigar sobre as dificuldades encontradas pelos profissionais na produção de atividades concretas e lúdicas para favorecer o ensino de Geografia para o estudante TEA, foi constatado que a maioria dos professores afirmou não ter recurso e tempo hábil para produzir um material adaptado para o ensino de Geografia. Durante as entrevistas, eles também informaram que as deficiências, em suas práticas de ensino da disciplina, decorrem da falta de formação com professores da área da Geografia.

A importância de adquirir conhecimento por meio da troca de experiências e práticas pedagógicas com colegas, também é destacada nas discussões com os professores. Eles enfatizaram a necessidade de ter um laboratório específico para o ensino de Geografia.

O estudo apresentou lacunas identificadas no processo de formações continuadas, as quais foram evidenciadas por meio dos dados encontrados e pela revisão bibliográfica. Essas lacunas abrangem, desde a quantidade de tempo dedicada a disciplina nas Escolas de Tempo Integral, até ao nível de conhecimento para produzir atividades diversificadas. Portanto, de acordo com os dados obtidos na pesquisa, é necessário fazer investimentos em formação continuada para os professores pedagogos, com foco na aplicação prática dos conceitos fundamentais do ensino da Geografia.

A falta de tempo para planejamento, aliada a falta de formação continuada para os professores, pode ser um dos fatores que contribuem para uma prática pedagógica que pode não ser efetiva para os estudantes TEA.

Outro ponto significativo observado, é a ausência de uma distribuição sistemática das disciplinas tratadas na sala de aula, mesmo as escolas tendo uma carga horária ampliada, o ensino de Geografia se mostrou secundário. Isso foi confirmado pela vivência da pesquisadora na escola, e também dos sujeitos participantes da pesquisa, revelando lacunas na abordagem de conceitos fundamentais, como a cartográfica, por exemplo.

Nesse sentido, a fragilidade decorrente dessas questões expõe que o ensino de Geografia, pode não ser efetivo para o estudante com TEA. Os caminhos para o ensino de Geografia inclusivo, pressupõem o seu reconhecimento, perfazendo limiares que a colocam como essencial para a formação de qualquer indivíduo, a maneira como esse ensino deve ser abordado é de extrema importância para a formação do cidadão autônomo e atuante no meio social.

Assim, constatou-se que a problemática observada inicialmente na pesquisa se constitui uma recorrência na Rede Municipal de Ensino, ou seja, os professores encontram dificuldades em produzir atividades concretas e lúdicas dos conhecimentos específicos do ensino de Geografia, com vistas a favorecer a aprendizagem do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que em grande parte está associada a ausência de formações continuadas que proporcionem conhecimentos que favoreçam esses aprendizados e fomentem ações práticas.

Por fim, verificou-se que os docentes não se sentiam preparados para propor práticas pedagógicas diferenciadas, devido a precarização de material, tempo de planejamento, aliados a falta de formações continuadas para esses profissionais que pode afetar, principalmente, a qualidade de ensino, dificultando as práticas pedagógicas que favoreçam aprendizagem do estudante TEA.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V)**. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ARCHELA, R. S. Síntese cronológica da cartografia no Brasil. **Portal da Cartografia**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 93-110, maio/ago. 2008.. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/portalcartografia>. Acesso em: 6 set. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

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

BARROS, P. R. P.; HOSOUME, Y. Um olhar sobre as atividades experimentais nos livros didáticos de física. **Anais**. São Paulo: SBF, 2008. Disponível em: <http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/epf/xi/sys/resumos/T0288-2.pdf>. Acesso em: 2 out. 2023.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. In: GOMES, A. L. L. *et al.* **Deficiência Mental**. São Paulo: MEC/Seesp, 2007.

BATISTTI, A. V.; HECK, G. M. P. **A inclusão escolar de crianças com autismo na educação básica: teoria e prática**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015.

BEREOHFF, A. M. P. **Autismo: uma história de conquistas**. São Paulo: Gepapi, 1993.

BITTAR, M. A abordagem instrumental para o estudo da integração da tecnologia na prática pedagógica do professor de matemática. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 1, p. 157-171, 2011.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1 (3), p. 68-80, jan./jul. 2005.

BRASIL. Agência de Notícias. **Bolsonaro sanciona lei que institui carteira nacional do autista**. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/politica/noticia/2020-01/bolsonaro-sanciona-lei-que-institui-carteira-nacional-do-autista>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 9/10/2001, p. 1. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2001/decreto-3956-8-outubro-2001-332660-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, 2007a.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de março de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009**. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 14 out. 2009c.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa Com Transtorno Do Espectro Autista. Brasília, 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**, Seção 1, 7/7/2015, p. 2. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-publicacaooriginal-147468-pl.html>. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Portal MEC, Brasília, DF, out. 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 13 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020)**. PL n. 8.035 /2010. Brasília, DF: Edições Câmara, 2010.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial – MEC/Seesp, 2008.

BRASIL. Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência. **Centro de Documentação e Informação do Portador de Deficiência (Cedipod)**, 1982. Disponível em: <http://www.cedipod.org.br/w6pam.htm>. Acesso em: 2 out. 2022.

BRASIL. **Retratos do Autismo no Brasil**. 1. ed. Ministério da Saúde, 2013.

CAGNINI, D. Q. *et al.* Histopathological, immunohistochemical, and molecular study of BHV-5 infection in the central nervous system of experimentally infected calves. **Pesq. Vet. Bras.**, v. 35, n. 4, p. 337-343, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-736X2015000400004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pvb/a/MQPPwg9RztYHbfvm3XZs6Dm/?lang=en>. Acesso em: 10 out. 2021.

CAMACHO, R. G. **Sociolinguística**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CAMILO PEREIRA, A. P.; FONSECA, R. O. Geografia e prática pedagógica: Análises e experiências a partir da produção de materiais didáticos. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 10, n. 20, p. 318-336, 2020.

CAMPELO, M. E. C. H. Psicogênese da língua escrita: referência fundamental para a compreensão do processo de alfabetização. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 53, n. 39, p. 186-217, 2015. DOI: <http://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v53n39ID8801>. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8801>. Acesso em: 10 nov. 2022.

CAMPO GRANDE. Resolução Semed nº 188, de 5 de novembro de 2018. Dispõe sobre a Inclusão do Aluno Público-Alvo da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. **Diário Oficial de Campo Grande/MS**, Campo Grande, ano XXI, n. 5.406, p. 14-17, 14 nov. 2018b.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CAVALCANTI, L. S. Apre(e)nder a paisagem geográfica: a experiência espacial e a formação do conceito no desenvolvimento das pessoas. *In*: PEREIRA, M. G (Comp.). **La opacidade del Paisaje imagens e tempos educativos**. Porto Alegre. Imprensa Livre, 2013. p. 219-239.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e prática de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CLAVAL, P. **Terra dos homens: a geografia**. Trad. Domitila Madureira. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COELHO, L. M. Coimbra. História(s) da Educação Integral. **Em Aberto: educação integral e tempo integral**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: 1990.

CONFORTO, D. *et al.* **Tecnologias digitais acessíveis**. Porto Alegre: JSM Comunicação Ltda., 2010.

CORRÊA, N. M. Exclusão social e subjetividade: um estudo sobre a relação deficiência visual e trabalho no contexto da globalização. **IV Congresso Internacional de Educação**, São Leopoldo (RS). 2005.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 8. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

CUSTÓDIO, G. A.; RÉGIS, T. C. Recursos didáticos no processo de inclusão educacional nas aulas de Geografia. *In*: NOGUEIRA, R. E. (org.). **Geografia e inclusão social: teoria e práticas**. Florianópolis: Edições Bosque/UFSC, 2016. p. 258-279.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais** de 10 de junho de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL IRACEMA MARIA VICENTE. **Projeto Político Pedagógico da escola**. Campo Grande, 2020.

ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL LÚCIA DE OLIVEIRA BATISTA. **Projeto Político Pedagógico da escola**. Campo Grande, 2020.

FERREIRA, G. C.; TOMAN, A. Educação especial e inclusão: o que mostram as iniciativas de formação continuada? **Revista Docência e Cibercultura**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 367-386, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.54811>. Disponível em: <https://www.e->

publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/54811. Acesso em: 13 nov. 2023.

FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. *In*: SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. **Descentralização, municipalização e financiamento da educação no Brasil pós LDB**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.

FERRONATO, A. *et al.* **Ensino de Matemática para deficientes visuais, por meio da utilização do multiplano concreto e virtual**. 2002. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/publicacoes/cadernos16.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2023.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRAGO, A. V. **Alfabetização na sociedade e na história**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

FRANCISCHET, M. N. **O entendimento da interdisciplinaridade no cotidiano**. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, 2005. Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/francishett-mafalda-entendimento-dainterdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2022.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FROIS, I. D. O. O ensino de Geografia no curso de Pedagogia: as possibilidades, os limites e os desafios no processo da formação docente. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, v. 4, n. 2, p. 122- 144, 2021.

GEE, J. P. Bons videogames e boa aprendizagem. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 167-178, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 5 set. 2010.

GEE, J. P. Video Games, Learning, and “Content”. *In*: MILLER, C. T. (org.). **Purpose and Potential in Education**. Nova York: Springer, 2008.

GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. Nova York: Palgrave Macmillan, 2004.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, v. 32, n. 1, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678>. Acesso em: 10 nov. 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censos 2021**. Inovações e impactos nos sistemas de informações estatísticas e geográficas do Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KANNER, L. Autistic Disturbances of Affective Contact. **Nervous Child**, n. 2, p. 217-250. 1943.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro**: psicanálise e educação. São Paulo: Escuta. 2000.

LEANDERTAL. **Quem nasceu primeiro, o cinema ou o desenho animado?** 2007. Disponível em: <https://www.zineacesso.com/2007/05/02/quem-nasceu-primeiro-o-cinema-ou-o-desenho-animado/>. Acesso em: 28 jun. 2023.

LIMA, M. O. **Serialidade e Narrativa NOS Desenhos Animados**: o caso de Steven Universo. 2020.

LOPES, M. M. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9899/LOPES_Mariana_2018.pdf?sequencia=4. Acesso em: 12 out. 2022.

MACIEL, N. G.; ALENCAR, R. Refletir e vivenciar o ensino exclusivo: estudando a paisagem geográfica com alunos que têm paralisia cerebral. *In*: NOGUEIRA, R. E. (org.). **Geografia e Inclusão escolar**: teoria e práticas. Florianópolis, 2016. p. 203-229.

MANFIO, A. O papel dos Conselhos Municipais de Educação na elaboração e monitoramento dos Planos Municipais de educação. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 22, n. esp, p. 77-90, 2021. DOI: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2021.v22nesp.p77-90>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/10127>. Acesso em: 10 fev. 2023.

MANZINI, E. J. Inclusão e acessibilidade. **Revista da Sobama**, Rio Claro, v. 10, n. 1, p. 31-36, Supl., 2005.

- MANZINI, E. J.; SANTOS, M. C. F. **Portal de ajudas técnicas para a educação:** equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência. recursos pedagógicos adaptados. 1. ed. Brasília: MEC, 2002.
- MARTINS JUNIOR, L.; MARTINS, R. E. M. W. O uso das tecnologias assistivas: interfaces digitais e geografia. *In: Anais do I seminário luso-brasileiro de educação inclusiva.* PUCRS, 2017.
- MELLO, A. M. S. R. História da AMA. *In: MELLO, A. M. S. et al. Retratos do autismo no Brasil.* São Paulo: AMA, 2013. p. 17-35.
- MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar:** unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.
- MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2006.
- MIDGLEY, M. **A presença dos mitos em nossas vidas.** São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In: MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa Social.* Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 9-29.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Carta para o Terceiro Milênio.** 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.
- MORAN, J. M. Como utilizar a Internet na educação. **Ciência da Informação**, [S. l.], v. 26, n. 2, 1997. DOI: <https://doi.org/10.18225/ci.inf.v26i2.700>. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/700>. Acesso em: 13 nov. 2023.
- NASCIMENTO, M. I. C. *et al.* **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- NERES, C. C.; CORRÊA, N. M. A Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS: um esboço de política pública em tempos de inclusão escolar. Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 8, 2009, Campinas. **Anais [...].** Campinas: Unicamp, 2009.
- NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores. *In: NÓVOA, A. (org.). Formação contínua de professores:* realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.
- NUNES, F. G. (org.). **Ensino de geografia:** novos olhares e práticas. Dourados, MS: UFGD, 2011.
- OLIVEIRA, S. S. Concepções alternativas e ensino de biologia: como utilizar estratégias diferenciadas na formação inicial de licenciados. **Revista Educar**, Curitiba, n. 26, p. 233-250, 2005.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Relatório Mundial de Violência e Saúde.** Genebra: OMS, 2023.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **A Declaração de Nova Delhi sobre Educação Para Todos, Nova Delhi- Índia:** Unesco, 1993b. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139393>. Acesso em: 27 set. 2022.

OSTROWER, F. **Criatividade e Processos de Criação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1977.

PASSINI, E. Y. **Alfabetização cartográfica e a aprendizagem de geografia**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PEREIRA, M. A. M. **O Planejamento Educacional Individualizado (PEI): das sinuosidades da elaboração a sua aplicabilidade**. UEMS, 2020.

RAMOS, L. B. C.; ROSA, P. R. S. O ensino de Ciências: fatores intrínsecos e extrínsecos que limitam a realização de atividades experimentais pelo professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.13, n. 3, p. 299-331, 2008.

ROCHA, G. O. Ensino de geografia e a formação do geógrafo educador. **Terra Livre**, AGB. São Paulo, n. 11-12, p. 177-188, ago. 1993.

ROCHA, L. R. M. *et al.* Análise das sustentações orais da ação direta de inconstitucionalidade da PNEE-2020. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 506-527, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8857>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8857>. Acesso em: 2 nov. 2022.

SASSAKI, R. Entrevista. **Revista Integração**, Brasília, v 8, n. 20, p. 8-10, ago. 1998.

SASSAKI, R. Inclusão ou desinclusão? Uma análise do Decreto 10.502/2020. **Revista Reação**, 2020. Disponível em: <https://revistareacao.com.br/inclusao-ou-desinclusao-uma-analise-dodecreto-10-502-2020/>. Acesso em: 2 nov. 2022.

SANTOS, A. Tecnologia, ciência e propriedade intelectual: algumas considerações à luz da teoria marxista. **Revista Novos Rumos**, [S. l.], v. 54, n. 2, 2017. DOI: <https://doi.org/10.36311/0102-5864.2017.v54n2.09.p112>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/8536>. Acesso em: 7 abr. 2023.

SANTOS, D. **O que é Geografia**. Apostilado, 2007. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAffIwAD/que-geografia-douglas-santos>. Acesso em: 9 out. 2023.

SANTOS, M. **Por uma Geografia nova**. 6. ed. São Paulo: EdUSP, 2008.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SCHIMIDT, D.; TORQUATO, S. N. O jogo digital Minecraft como um espaço de discussão, reflexão e ação a partir dos pressupostos da educação CTSA. **Indagatio Didactica**, v. 8, n. 1, 2016.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, A. J. **Autismo, direito e cidadania**. Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul. Comissão de Cidadania e Direitos Humanos; Rede Gaúcha Pró-Autismo. Alexandre José da Silva. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, 2017.

SILVA, C. R.; GOBBI, B. C.; SIMÃO, A. A. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: Descrição e aplicação do método. **Organizações Rurais Agroindustriais**, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005.

SILVA, J. L. C.; GOMES, H. F. **Conceitos de informação na ciência da informação: percepções analíticas, proposições e categorizações**. 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/93211>. Acesso em: 13 nov. 2023.

SILVA, L. F. A. Políticas educacionais de educação integral e de tempo integral no Brasil: concepções e tensões entre o previsto e o realizado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Anpae, [S. l.], v. 39, n. 1, 2012. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol39n12023.117693>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/117693>. Acesso em: 13 nov. 2023.

SILVA, S. R. A. M. Mediação escolar no transtorno de espectro autista: abordagem na sala de recursos multifuncional. **Educação Pública**, v. 19, n. 6, 26 mar. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos>. Acesso em: 7 abr. 2019.

SOUZA, A. O. **Afetividade e aprendizagem na percepção dos docentes do Ensino Fundamental I**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Psicopedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1893/1/AOS27062016>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SOUZA, M. F. A. **A sala de Recursos Multifuncionais no Processo de Inclusão de Alunos com Deficiência em Turmas Regulares: Um estudo de caso no município de São Felipe-BA**. Cruz das almas – BA, 2015.

STAINBACK, S. *et al.* A aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo? *In*: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 1999. p. 240-250.

STEFANELLO, A. C. **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de geografia**. São Paulo: Saraiva, 2009.

TAMANAHAN, A. C.; PERISSINOTO, J.; BRASILIA, M. C. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da Síndrome de Asperger. **Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol**, São Paulo, v. 13 n. 3, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsbf/a/4R3nNtz8j9R9kgRLnb5JNrv/#:~:text=O%20Autismo%20Infantil%20foi%20definido,inabilidade%20no%20uso%20da%20linguagem>. Acesso em: 20 out. 2022.

TARGINO, M. G.; SILVA, E. M. P.; SANTOS, M. F. P. **Alfabetização e Letramento: múltiplas perspectivas**. Teresina: EDUFPI, 2017.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ. 1997.

TEMPLE, G. C.; SOUZA, M. P. R. **Alunos copistas: uma análise do processo de escrita a partir da perspectiva histórico-cultural**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.
Disponível em: <https://www.sapili.org/livros/pt/cp030073.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

TUAN, Y.-F. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. 1930. São Paulo: Difel, 1983.

VERASZTO, E. V. *et al.* Ensino de física e tecnologia: desenvolvimento de atividades de educação tecnológica para alunos do ensino fundamental. *In: GARCIA, N. M. D. (Org.). Atas do XV Simpósio Nacional de Ensino de Física*. Curitiba: Cefet, 2003. p. 1974-1983. 1 CD-ROM.

VESENTINI, J. W. Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil. *In: VESENTINI, J. W. (org.). O ensino de geografia no século XXI*. Campinas, SP: Papyrus, 2005. p. 219-248.

APÊNDICE A – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Mestranda: Joice Vareiro da Costa Brites

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Paula Camilo Pereira

Identificação: Mestrado Profissional em Educação – Campus Campo Grande/MS

Instituição: Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade Universitária de Campo Grande/MS

Proposta de curso: Formação Continuada e/ou oficina

Público objeto da intervenção: Professores/Profissionais do Atendimento Educacional Especializado

Carga horária: 100h

Escolas objeto da intervenção: Escola de Tempo Integral Professora Iracema Maria Vicente e Escola de Tempo Integral Ana Lúcia de Oliveira Batista

Nº de vagas: 50

INTRODUÇÃO

Na perspectiva de reconhecer e compreender o papel do professor nesse processo, entendemos que é necessário que os mesmos estejam preparados para trabalhar com as diferenças e necessidades dos estudantes nessas escolas, de maneira a transmitir os conhecimentos geográficos de forma efetiva a todos, indistintamente. Diante disso, sabemos que a inclusão vai além de orientar, mediar e matricular o estudante com TEA no ensino regular, tão pouco aumentar suas horas em sala de aula, é necessário oferecer materiais adaptados, investimentos, recursos necessários, além de formações continuadas para esses profissionais que atuam no ensino integral, a fim de tornar a aprendizagem desses estudantes realmente significativa.

Portanto, o professor tem um papel fundamental na construção dos conceitos geográficos. Concordamos que existem vários desafios relacionadas ao ensino de Geografia, um deles mais evidente seriam as práticas para efetivação do ensino de estudantes com deficiência. O docente, muitas vezes não consegue atender a demanda e necessidade dessa disciplina de ensino, isso se deve a uma variedade de fatores, incluindo as condições de trabalho, como estrutura física das instituições, necessidades de formações continuadas e uma contínua falta de capacidade para trabalhar com a necessidade de cada criança. Ao tratar do ensino de Geografia, esses desafios se ampliam nos anos iniciais, especialmente quando

consideramos a alfabetização dos conhecimentos geográficos e o conhecimento de mundo para indivíduo.

Camacho (2011) indica que:

[...] entendemos que o professor das séries/anos iniciais tem que ter conhecimento acerca da ciência geográfica para lecionar Geografia. Ou seja, não se trata de transformar o professor das séries/anos iniciais em um pesquisador especialista da área de Geografia, mas que, pelo menos, domine os conceitos básicos da área e que acompanhe os avanços teóricos produzidos na ciência geográfica, juntamente com os avanços na área da educação, para que assim consiga relacionar teoria e prática em sala de aula (Camacho, 2011, p. 10).

Dessa forma, o Programa do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Profeduc/UEMS tem como requisito obrigatório para a aprovação da presente pesquisa de Dissertação a elaboração de uma proposta de intervenção vinculada ao tema desenvolvido. Essa proposta de intervenção tem por objetivo contribuir para a comunidade acadêmica e escolar envolvida com o objeto de estudo. Em específico, as Escolas de Ensino de Tempo Integral do município de Campo Grande/MS.

Esta proposta visa colaborar com formações continuadas e oficinas. É importante refletir sobre as práticas pedagógicas para o ensino de Geografia, que ainda não suprem a necessidade do professor Pedagogo, essa dificuldade se amplia quando deve elaborar um material diferenciado para estudante TEA. Então, o que se propõe é aprofundar estudos, escutar o professorado e evidenciar as dificuldades e a proposta para um ensino mais inclusivo.

Isso posto, formações e oficinas são pertinentes para construir propostas junto aos professores. Essas ideias aliadas e entregues para a elaboração de uma educação de tempo integral com destaque para o ensino de Geografia.

JUSTIFICATIVA

Mediante a pesquisa anteriormente apresentada e considerando a utilização de fontes documentais e a análise das entrevistas que foram essenciais para o desenvolvimento da presente pesquisa e para elaboração das considerações finais, destaca-se que foi identificado que escutar os professores é o melhor caminho a se seguir para pensar em novas práticas pedagógicas para o ensino de Geografia.

Desse modo, observamos que formações e/ou as oficinas possibilitam promover o aprendizado ao gerar e renovar cenários, recursos, instrumentos e informações, tendo como base a interação do indivíduo com o tópico de estudo em foco “o professor deverá ser um

verdadeiro estrategista, o que justifica a adoção do termo estratégia, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento” (Anastasiou; Alves, 2004, p. 69).

Freire (2003) chama a formação continuada de formação permanente, mas não é possível tomá-los como sinônimos. A formação permanente em que Freire se refere em sua análise, conceito como aprendizado permanente, se refere a toda vida profissional, uma sequência de compartilhamentos, essa formação é fundamental quando mais se pratica, mas aumenta o conhecimento.

Para Cavalcanti (2006), a formação deve permitir ao professor construir uma compreensão ampla do processo de elaboração do ensino de Geografia nos anos iniciais, bem como indicar o seu próprio papel na sociedade, tal formação deve oportunizar reflexões e discussões para contribuir no processo de formação de professores críticos e conscientes. Em outra perspectiva, a reflexão sobre os saberes docentes permite potencializar práticas pedagógicas significativas.

Portanto, compreendemos que a proposta de intervenção se faz necessária e pertinente, pois pode proporcionar uma educação inclusiva para os estudantes com TEA, construída pelos profissionais da educação atuantes nas Escolas de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

Nossa escolha por estas escolas se justifica, como já apresentado na pesquisa, na qual tem infraestrutura que pode trazer melhorias no processo de ensino e aprendizagem, visto que, uma infraestrutura escolar adequada pode fornecer ambientes favoráveis. Além disso, essa infraestrutura escolar pode fornecer espaços amplos, como pátios, quadras esportivas e áreas de recreação, além de ambientes climatizados e bem iluminados.

Nessa perspectiva, também como forma de retribuir à sociedade os investimentos realizados pela pesquisa desenvolvida em universidade pública, destacamos esta proposta de intervenção com a pretensão de torná-la realidade, apresentando posteriormente à Secretaria Municipal de Educação do Município de Campo Grande/MS.

OBJETIVOS

Objetivo geral

Desenvolver formações continuadas e/ou oficinas para os professores do Ensino Fundamental I, de Escolas de Tempo Integral do município de Campo Grande/MS, com objetivo de promover práticas pedagógicas mais significativas para o ensino de Geografia,

visando discussões que promovam aprendizagens dos estudantes TEA, estimulando situações, a fim de garantir condições de acesso igualitário, de modo que seja efetivo o ensino da Geografia

Objetivos específicos

- Organização de material para elaboração de formações e oficinas práticas;
- Organizar equipe de professores Geógrafos para orientar as formações e oficinas;
- Promover palestras com professores do Ensino Superior que tratem das temáticas de materiais didáticos e Educação Especial, como forma de gerar discussões e práticas;
- Sistematização de apresentação de materiais e práticas pedagógicas promovidas durante a formação continuada e/ou oficina realizada, buscando estabelecer a troca de experiência durante a realização.

METODOLOGIA E ORGANIZAÇÃO DAS ETAPAS

No primeiro momento, será realizado o levantamento de todas as Escolas de Tempo Integral da Rede municipal de Campo Grande/MS. Segundo, buscar-se-á entrar em contato e autorização junto a Semed e das próprias escolas para solicitar pedido de realização das oficinas para os professores interessados. As formações e/ou oficinas propostas serão realizadas na sexta-feira, em momento de HTPC das escolas de Tempo Integral.

Serão também selecionados textos para estudo, presentes nos referenciais desta pesquisa, podendo ser adicionados novos artigos para debates e estudo junto aos profissionais da educação para melhor aproveitamento nas formações e/ou oficinas.

Serão convidados professores formados na área de Geografia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), do curso de Geografia (Licenciatura), bem como graduandos, mediante a execução de projeto de extensão vinculado a universidade e coordenado pela professora orientadora desta pesquisa. O objetivo desta ação é aproximar a universidade da escola, bem como da população local e promover ações vinculadas a educação inclusiva.

Além disso, o intuito de ofertar momentos direcionados para o ensino de Geografia, com práticas que podem beneficiar o ensino do estudante TEA, como textos, vídeos, observações diretas, pesquisas de campo, experiências práticas, enfim vivenciar ideias, sentimentos, experiências, num movimento de reconstrução individual e coletiva.

Os professores convidados da UEMS trabalharão discussões sobre as temáticas de Geografia e a inclusão, buscando evidenciar condições que favoreçam a inclusão, no qual direcionem os professores em criar atividades sensoriais, tátil, visual, auditiva, olfativa e a

REFERÊNCIAS

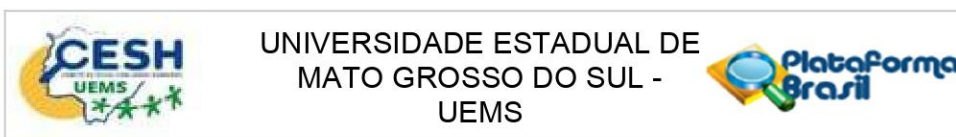
ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. **Pessate. Estratégias de ensinagem**, v. 3, p. 67-100, 2004.

CAMACHO, R. G. **Sociolinguística**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CAVALCANTI, L. S. Geografia escolar na formação e prática docentes: o professor e seu conhecimento geográfico. *In*: SILVA, A. M. M.; MACHADO, L. B.; MELO, M. M. O.; AGUIAR, M. C. C. (orgs.). **Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para inclusão social**. 1. ed. Recife-PE: Edições Bagaço, 2006.

FREIRE, P. **Política e Educação**: ensaios. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UMA ANÁLISE SOBRE AS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL EM CAMPO GRANDE-MS

Pesquisador: JOICE VAREIRO DA COSTA BRITES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 68604223.1.0000.8030

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

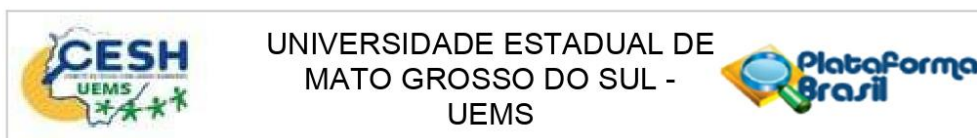
Número do Parecer: 6.040.888

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa intitulado PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UMA ANÁLISE SOBRE AS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL EM CAMPO GRANDE-MS, da pesquisadora JOICE VAREIRO DA COSTA BRITES, Programa de Pós-graduação Stricto Sensu – Mestrado Profissional em Educação - área de concentração Formação de Educadores da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, busca relacionar a Educação Especial e o ensino de Geografia, o objetivo da pesquisa é analisar como as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores do 2º ao 5º do Ensino Fundamental I, nas Escolas de Tempo Integral (ETI) da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS.

Segundo a pesquisadora, a inclusão é imprescindível, considerando que não basta apenas inserir o estudante autista em sala de aula, mas garantir seu desenvolvimento e valorização das suas possibilidades de aprendizagem, buscando metodologias efetivas para que ele participe e compreenda os conteúdos. Este projeto tem como objeto de pesquisa as práticas pedagógicas no ensino de Geografia, no tocante as singularidades dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Justifica-se a pesquisa mediante a problemática referente a possível dificuldade dos professores da Educação Básica na adaptação dos conhecimentos específicos de Geografia, para a efetivação do ensino para estudantes com autismo. Para tanto, metodologicamente será realizado

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br



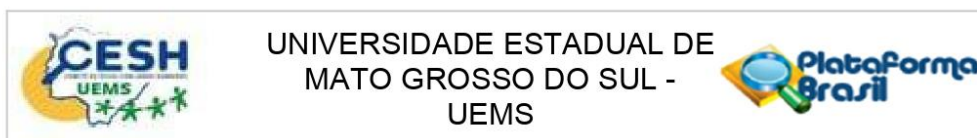
Continuação do Parecer: 6.040.888

um levantamento bibliográfico sobre o tema considerando a articulação entre Educação Especial e ensino de Geografia, uma abordagem documental respaldada na legislação, tanto em âmbito federal, como municipal; bem uma abordagem empírica de observação e análise da oralidade dos sujeitos da pesquisa, ou seja, os profissionais da educação que ministram a disciplina nas escolas pesquisadas. Em síntese e em seu conjunto, esse estudo apresenta-se como uma pesquisa qualitativa de caráter analítico e exploratório mediante uma abordagem descritivo-explicativa, e visa colaborar com as práticas pedagógicas alternativas ao ensino de Geografia e a inclusão do estudante com TEA, no sentido de favorecer o processo de ensino, aprendizagem e inclusão.

De acordo com a pesquisadora, o conhecimento geográfico vem, ao longo do tempo, sendo produzido de forma constante e dinâmica, de modo a avançar em diferentes paradigmas que contribuíram e contribuem para a sua renovação enquanto ciência e para as análises da qual é o seu objeto de estudo. Embora não se tenha um consenso, a Geografia é a ciência que estuda as relações entre o homem e a natureza no espaço geográfico. Nessa perspectiva, o conhecimento geográfico está relacionado às relações sociais, culturais e econômicas, dando sentido a existência humana. Portanto, a Geografia é reconhecida como uma ciência fundamental para o ser humano, tornando seu conteúdo curricular obrigatório nas escolas. Como disciplina escolar, reflete a essencialidade de um olhar voltado para a leitura do espaço geográfico e, nessa concepção compreender o papel do ensino de Geografia na Educação Básica é ponto elementar para reconhecer a necessidade de se ter outros e mais olhares em sua metodologia, em virtude da imaginação das crianças, das percepções que são construídas no decorrer do tempo e da (re)produção do espaço. Mediante essa concepção de evolução do pensamento geográfico, temos que a educação no Brasil passa por transformações constantes, uma delas é a Base Nacional Comum Curricular (2017) que normativa que a aprendizagem do estudante no ensino da Geografia, indicando a necessidade de adquirir sentidos e dinâmicas entre pessoas e grupos sociais e com a natureza. Nesse sentido, destaca que a Geografia deve propiciar habilidades de leitura por meio de fotos, plantas, desenhos e maquetes, colaborando com a compreensão e domínio do espaço e do mundo. A leitura do mundo, portanto, é essencial, visto que vivemos em uma sociedade na qual devemos exercer a nossa cidadania. Com base nesses apontamentos, o ensino da Geografia é essencial para qualquer indivíduo exercer sua cidadania, dentre seus direitos, deveres, conhecimentos sobre o espaço e o tempo. Por isso, é fundamental garantir e proporcionar ao estudante da Educação Especial e inclusiva a vivência e coletividade, no sentido de estimular as interações sociais, os hábitos, a memória identitária e cultural.

À vista disso, entende-se que a aprendizagem dos conteúdos geográficos pelos alunos autistas

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br

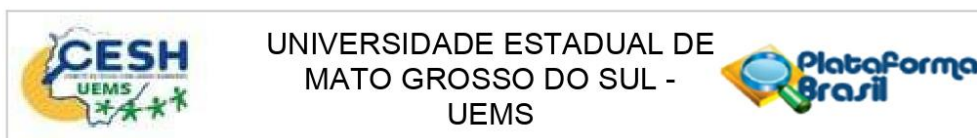


Continuação do Parecer: 6.040.888

não será incompleta ou esvaziada, mas instigativa. No entanto, apesar dessa consideração instigativa da imaginação, o estudante autista pode encontrar dificuldades em conseguir acompanhar o raciocínio, assim, a construção da visão de mundo para esses estudantes tende a ser literal, o que pode ocasionar dificuldades na compreensão de alguns conteúdos da Geografia. Sabe-se que a garantia do ensino aos estudantes com deficiência sempre foi conquistada por lutas, ao longo dos anos, buscando sempre garantir o acesso e permanência desses estudantes no ensino regular, contudo, diante de novos cenários tanto político, legal e cultural, é importante reafirmar tais garantias. Nesse sentido, as Escolas de Tempo Integral mostram-se em um novo formato educacional, além da carga horária ampliada, a escola utiliza a metodologia da problematização fundamentada em cinco princípios, sendo estes: princípio da aprendizagem interativa, do desenvolvimento da fluência tecnológica, da inserção crítica na realidade, de educar pela pesquisa, e da educação ambiental.

Nesse sentido, o recorte espacial da pesquisa foi definido com base no critério assumido da proposta da grade curricular diferenciada das Escolas de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS (REME/MS), foram selecionadas duas escolas com essa grade curricular que são: Escola Municipal Professora Iracema Maria Vicente e Escola Municipal Professora Ana Lúcia de Oliveira Batista. Participarão da pesquisa, professores do Ensino Fundamental I, especificamente do 2º ao 5º anos, que atuam com estudantes com TEA em instituições educacionais de ensino público de tempo integral do município de Campo Grande – MS. No que se refere a escolarização de alguns estudantes com deficiência, conforme prevê as orientações para a Educação Especial, como parte dos apoios especializados, além dos professores regentes, estão presentes outros agentes, nessa análise, o professor especialista APE e o profissional com magistério ou normal médio AEI. Portanto, a pesquisa tem como sujeito esses dois profissionais que atuam no mesmo espaço físico. Dadas essas premissas, a motivação pela escolha dessa temática de pesquisa se deu a partir da experiência profissional da pesquisadora na Educação Especial desde o ano de 2014, como auxiliar pedagógico especializado na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, e atualmente a oportunidade de atuar com educandos autistas em ETI. Tal experiência lhe proporcionou conhecimento prático no cotidiano escolar, de modo que conduziu alguns questionamentos no seu fazer pedagógico, como por exemplo: para que a inclusão aconteça de fato no ambiente escolar, é necessário profissionais que tenham competências formativas para criar metodologias adequadas, de modo que seja significativo o ensino da Geografia para o estudante autista. Assim, referente às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas pelos professores, nota-se que o professor, muitas vezes, desenvolve a

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 6.040.888

mesma prática pedagógica para todos os estudantes, em razão da falta de formação, tempo e conhecimento sobre as necessidades desses estudantes, o que pressupõe a difícil compreensão e efetivação de práticas exitosas para o ensino de Geografia, uma vez que, para efetivação desse ensino seja necessário proporcionar atividades concretas.

Partindo dessas explicações, este trabalho levanta o seguinte problema: os professores encontram dificuldades em produzir atividades concretas e lúdicas dos conhecimentos específicos do ensino de Geografia, com vistas a favorecer a aprendizagem do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Com base neste questionamento, esta pesquisa busca subsídios dentro do contexto da Educação Especial, mais especificamente na inclusão desses estudantes na escola comum. Em virtude disso, algumas questões se configuram nessa conjuntura de abordagem como acessórias a questão problematizadora principal, quais sejam: como são realizadas as adequações e metodologias dos conteúdos para estudantes autistas? Quais são as possibilidades, estratégias e problemáticas para incluir esses estudantes a partir do ensino da Geografia? Como os professores entendem o processo de inclusão educacional daqueles estudantes com TEA?

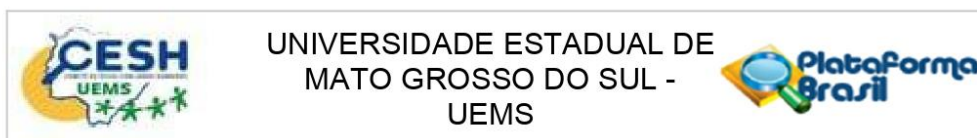
Hipótese: Com a problemática descrita, a hipótese desta pesquisa é que as dificuldades encontradas pelos professores em desenvolver práticas pedagógicas inclusivas para estudantes com TEA no que se refere a adaptação de conteúdos para o ensino de Geografia, são inerentes a formação dos mesmos e a ausência de formações específicas para o ensino de Geografia aos estudantes com TEA. Portanto, essas práticas, necessitam de uma preparação para tal trabalho, o qual requer mais tempo e estratégias diversificadas, esses profissionais necessitam de formações específicas para que possam promover com efetividade o processo de ensino para os estudantes com TEA. Para tanto, a lei garante a esses profissionais a capacitação e formação para área da Educação Especial, a fim tornar esse ensino efetivo, porém não se abrangendo na prática o que se configura nesses documentos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Buscando relacionar a Educação Especial e o ensino de Geografia, o objetivo da pesquisa é analisar como as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, nas Escolas de Tempo Integral (ETI) da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, contribuem de modo a favorecer o processo de ensino, aprendizagem e inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Objetivo Secundário: Discutir historicamente a educação de crianças com Transtorno Espectro

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 6.040.888

Autista (TEA), de modo a analisar como se constituiu no Brasil, visando compreender sua evolução, suas normativas e atualizações e abordar a relação entre a legislação nacional, estadual e municipal, verificando se a mesma tem avançado no sentido de incluir os estudantes com TEA.

Abordar e analisar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, que atuam com estudantes com TEA identificando as maiores dificuldades, possibilidades e desafios para o ensino de Geografia.

Identificar e analisar a ocorrência de formações específicas na área da Educação Especial para os professores das Escolas de Tempo Integral de Campo Grande-MS, buscando verificar se os professores do Fundamental I dessas escolas recebem formação continuada no cotidiano escolar ou estímulo para estudar e produzir conhecimentos sobre sua prática em outros grupos e ambientes, desenvolvendo, pessoalmente os fundamentos para realização de práticas e habilidades necessárias para sua práxis, diante do ensino da Geografia.

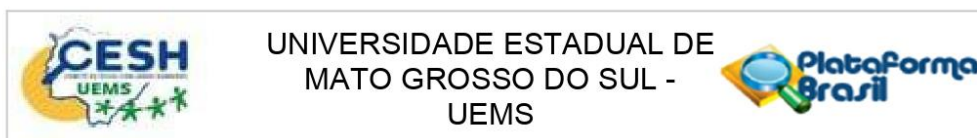
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Critério de Inclusão: O Critério de inclusão dos participantes será: ser um professor de 2º ao 5º ano do ensino fundamental I da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS, sendo elas de tempo integral (ETI) Ana Lúcia de Oliveira Batista e Iracema Maria Vicente; Ser um assistente educacional inclusivo; ser auxiliar pedagógico especializado (que aceitem por livre e espontânea vontade responder as entrevista).
Critério de Exclusão: E o critério de exclusão será o professor que se autoexcluir ou se recusar participar da entrevista.

Riscos: De acordo com a Resolução 510/16, esta pesquisa apresenta um potencial de risco mínimo. Um risco provável é o cansaço em participar da entrevista ou em algum desconforto psicológico decorrente das questões que terá que responder. Para minimizar isso a pesquisadora esclarecerá antecipadamente que a participação na pesquisa pode ser interrompida a qualquer momento que o participante pode deixar de responder qualquer pergunta que julgar inoportuna ou pedir mais esclarecimento, inclusive sobre o objetivo da pergunta, antes de responder.

Benefícios: Os benefícios aos voluntários da pesquisa estão relacionados ao conhecimento sobre o tema que será debatido após a realização da pesquisa. Após a dissertação será realizado um projeto de intervenção e formação para professores sobre TEA e práticas efetivas para o ensino de Geografia. Os benefícios à população em geral é compreender a importância e a necessidade do Autismo, assim como a inclusão desses alunos nas escolas e saber como trabalhar com eles.

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 6.040.888

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é de grande relevância tendo em vista que o ensino da Geografia é essencial para qualquer indivíduo exercer sua cidadania, dentre seus direitos, deveres, conhecimentos sobre o espaço e o tempo. Por isso, é fundamental garantir e proporcionar ao estudante da Educação Especial e inclusiva a vivência e coletividade, no sentido de estimular as interações sociais, os hábitos, a memória identitária e cultural. Por outro lado, referente às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas pelos professores, nota-se que o professor, muitas vezes, desenvolve a mesma prática pedagógica para todos os estudantes, em razão da falta de formação, tempo e conhecimento sobre as necessidades desses estudantes, o que pressupõe a difícil compreensão e efetivação de práticas exitosas para o ensino de Geografia, uma vez que, para efetivação desse ensino seja necessário proporcionar atividades concretas. O projeto de pesquisa propõe refletir e analisar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores, objeto da pesquisa..

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

CRONOGRAMA = Está ok, com prazos bem definidos e dentro das possibilidades;
 DECLARAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA = devidamente autorizada e assinada;
 TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO = devidamente autorizada e assinada;
 FOLHA DE ROSTO = devidamente preenchida e assinada;
 INFORMAÇÕES BÁSICAS SOBRE O PROJETO = bem claro, objetivo e direto.
 TCLE = claro, objetivo, contendo os riscos e benefícios;
 PROJETO = claro, objetivo, coerente e coeso

Recomendações:

NÃO SE APLICA

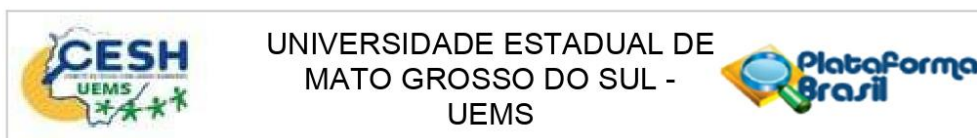
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

NÃO SE APLICA

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CESH/UEMS, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO em virtude do (a) pesquisador(a) ter atendido as recomendações do parecer anterior. Conforme orientações das resoluções vigentes que regem a ética em pesquisa com seres

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 6.040.888

humanos:

* O pesquisador deve comunicar qualquer evento adverso ou alteração feita na pesquisa, imediatamente ao Sistema CEP/CONEP;

** O pesquisador deve apresentar relatório final ao Sistema CEP/CONEP, via notificação na Plata-forma Brasil.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2111058.pdf	09/04/2023 21:01:17		Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	09/04/2023 20:59:39	JOICE VAREIRO DA COSTA BRITES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetojoicevareiro.docx	01/04/2023 17:26:19	JOICE VAREIRO DA COSTA BRITES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	oficiosemed.pdf	01/04/2023 17:24:42	JOICE VAREIRO DA COSTA BRITES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termodasescolas.pdf	01/04/2023 17:17:14	JOICE VAREIRO DA COSTA BRITES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimentoLivreeEsclarecido.docx	01/04/2023 17:16:30	JOICE VAREIRO DA COSTA BRITES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMAajustado.docx	01/04/2023 17:07:41	JOICE VAREIRO DA COSTA BRITES	Aceito

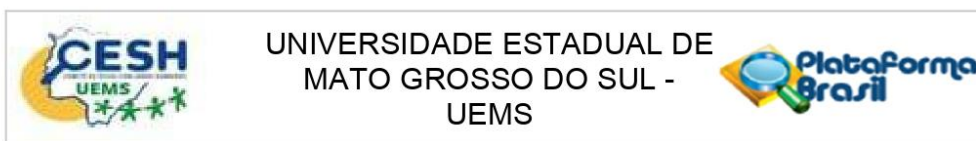
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uem.br



Continuação do Parecer: 6.040.888

DOURADOS, 04 de Maio de 2023

Assinado por:
alessandra aparecida vieira machado
(Coordenador(a))

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br

ANEXO B – RESPOSTA AO OFÍCIO 12/2022



Resposta da minuta of.12/2022-Coord.do programa de Mestrado Profissional em Educação

Campo Grande/MS, 04 de novembro de 2022.

Senhora ~~Prof. Dra. Katia~~ ~~Prof. Dra. Katia~~ Cristina Nascimento Figueira
Coordenadora do PROFEDUC

Em resposta ao ~~Of.12/2022~~ ~~Of.12/2022~~ - Coordenadoria do programa de Mestrado Profissional em Educação, referente à pesquisa "Práticas Pedagógicas no Ensino de Geografia para os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA): Uma análise sobre as escolas de tempo integral em Campo Grande - MS", da mestrandia Joice Vareiro da Costa Brites. Diante dos questionamentos desse documento em epígrafe, podemos informar que a Secretaria de Educação do município Campo Grande - MS, por meio da Superintendência de Gestão das Políticas Educacionais/SUPED, tem como prática a formação continuada com o ~~programa~~ ~~intitulado~~ ~~intitulado~~ Reflexões Pedagógicas: Diálogos entre a Teoria e a Prática, que acontece conforme calendário previsto em Diário Oficial. Essa formação tem como objetivo assegurar momentos de estudos e reflexões sobre o trabalho docente, a fim de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, a partir da reflexão teórico-prática.

Para as informações solicitadas no ofício supracitado, apresentamos:

1- Nesse contexto os anos iniciais do Ensino Fundamental em suas formações abordam algumas temáticas do contexto escolar na área de geografia, porém, numa perspectiva interdisciplinar.

2- A área de formação dos inscritos é a Pedagogia.

Ano	Formação	Nº. Participantes
2018	Plantão Pedagógico • Áreas Verdes e Problemas Ambientais de Campo Grande-MS;	80

	* Campo Grande Capital De MS.	
2019	Reflexões Pedagógicas	
	* Sequência Didática Interdisciplinar - Campo Grande/MS - Como Tudo Começou? - 4º Ano;	140
	* Sequência Didática Interdisciplinar - Campo Grande/MS: Nosso Povo E Nossa Cultura - 4º Ano.	156
2021	Reflexões Pedagógicas On-line (2021)	
	* Do Ensino Remoto ao Ensino Híbrido conceitos, reflexões e estratégias didáticas docentes para ações pedagógicas no 4º Ano do Ensino Fundamental entre História e Geografia;	561*
	* Do Estradar do Carro de Boi às Histórias e às Memórias da Migração em Campo Grande;	637*
	* Campo Grande e seus Aspectos Naturais.	594*

* Participantes até término da *live* ao vivo.

3. A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. Todas as formações oferecidas pelas nossas equipes são direcionadas para o trabalho, em geral, relacionadas ao atendimento dos alunos com deficiência. O modelo desenvolvido pela REME é o ensino estruturado com ênfase no letramento visual e se aplica a todas as disciplinas da grade curricular. Portanto, foram ministradas formações com esse cunho voltado à disciplina de Geografia.

4. Foram realizadas formações para basilar as práticas pedagógicas na especificidade do aluno com deficiência em que pautam os seguintes itens:

a) Participar da avaliação psicoeducacional no contexto escolar dos alunos com deficiência, em conformidade com as orientações da DEE/SEMED.



b) Elaborar, executar e avaliar o Plano de Atendimento Especializado do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas; a definição e organização das estratégias pedagógicas; serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade e o cronograma do atendimento (carga horária, individual ou em pequenos grupos).

c) Realizar trabalho colaborativo com os docentes das disciplinas no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

d) Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos propostos no plano curricular.

e) Elaborar relatório de avaliação qualitativa de aprendizagem do desenvolvimento dos alunos nas suas especificidades de aprendizagem.

Concluindo, foram realizadas formações para todos os docentes das unidades escolares, deixando claro que não é o aluno que precisa se adequar às ações didáticas do componente curricular, e sim, elaborar ações didáticas específicas que viabilizem a aprendizagem do aluno com deficiência em cada área do conhecimento.

Atenciosamente,

Sônia dos Santos ~~Boiteiro Amorim~~
SUPED/GEFEM 1º AO 5º
do Ensino Fundamental

ANEXO C – OFÍCIO ENCAMINHADO ÀS INSTITUIÇÕES

OFÍCIO N. 4.959/CEFOR/SEMED

Campo Grande, 19 de outubro de 2022.

Senhora Coordenadora:

Em resposta à solicitação dessa Universidade para Joice Vareiro da Costa Brites realizar a pesquisa "Práticas pedagógicas no ensino de geografia para os estudantes com Transtorno de Espectro Autista/TEA: uma análise sobre as escolas de tempo integral em Campo Grande - MS", com coleta de dados na Gerência do Ensino Fundamental e Médio/GEFEM desta Secretaria, informamos que nada obsta ao que se requer; sendo assim, autorizamos o desenvolvimento das atividades, e, para os acordos e acompanhamento do estudo, deve-se estabelecer contato com Sônia Boiarenco e Ana Alice, pelos telefones ns. 2020-3852 ou 2020-3844, na GEFEM/SEMED, onde uma cópia deste ofício deverá ser entregue, para acerto dos trâmites necessários.

Ressaltamos, entretanto, que, para início dos trabalhos, faz-se necessário apresentar-nos o protocolo de solicitação ao Comitê de Ética e Pesquisa/CEP e proceder às orientações sobre a pesquisa aos envolvidos, com apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido.

Evidenciamos que, depois da conclusão das atividades, uma cópia do trabalho completo deverá ser disponibilizada, conforme normas da ABNT, preferencialmente encadernada, na Coordenadoria do CEFOR/SEMED, para compor o acervo da biblioteca deste Órgão Central.

À Sra. Kátia Cristina Nascimento Figueira
Coordenadora - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS
- Campo Grande - MS

ONICIELO SEVERO MONTEIRO, 460 - VILA MARGARIDA - CEP 79023201 - Fone: (67)3314-3800 - E-mail: semed.gab.og@gmail.com



d487c5691244813d624c6409b546dd1bd643e23b



ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL IRACEMA MARIA VICENTE

Termo de Anuência da Instituição

A Escola de Municipal de Tempo integral Iracema Maria Vicente está de acordo com a execução do projeto intitulado "**Práticas Pedagógicas no Ensino de Geografia para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA): Uma Análise Sobre as Escolas de Tempo Integral em Campo Grande-MS**", coordenado pela pesquisadora Joice Vareiro da Costa Brites sob orientação da professora Ana Paula Camilo Pereira da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. A coleta de dados acontecerá durante os meses de julho a setembro de 2023.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Campo Grande, 27 de março de 2023.

Jasiana Lavagnelli

Direção Escolar

Jasiana Lavagnelli
Diretora Adjunta
Decreto "PE" n. 405/202



ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL ANA LÚCIA DE OLIVEIRA BATISTA

Termo de Anuência da Instituição

A Escola de Municipal de Tempo integral Ana Lúcia de Oliveira Batista está de acordo com a execução do projeto intitulado **"Práticas Pedagógicas no Ensino de Geografia para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA): Uma Análise Sobre as Escolas de Tempo Integral em Campo Grande-MS"**, coordenado pela pesquisadora Joice Vareiro da Costa Brites sob orientação da professora Ana Paula Camilo Pereira da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. A coleta de dados acontecerá durante os meses de julho a setembro de 2023.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Campo Grande, 27 de março de 2023.

Direção Escolar

Moscir Pereira Castro
Diretor Escolar
DECRETO "PE" nº 04, DE 14/01/2023.