



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA:
MESTRADO EM GEOGRAFIA

MAIDA DA SILVA CONCEIÇÃO

**ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS COM AUTISMO NO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE- IFAC**

RIO BRANCO/AC
2025

MAIDA DA SILVA CONCEIÇÃO

**ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS COM AUTISMO NO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE- IFAC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós - Graduação em Geografia da Universidade Federal do Acre- Ufac, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Linha de pesquisa: Território, identidades e trabalho.

Orientador(a): Prof. Dr. Cleilton Sampaio de Farias

RIO BRANCO-ACRE
2025

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

C744e Conceição, Maida da Silva, 1987 -
Ensino de geografia para alunos com autismo no ensino médio integrado do Instituto Federal do Acre - IFAC/ Maida da Silva Conceição; orientador: Prof. Dr. Cleilton Sampaio de Farias – 2024.
136 f.: il.; 30 cm.

Inclui anexos.

Dissertação (Mestrado) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Geografia.

1. Ensino de geografia. 2. Educação inclusiva. 3. Transtorno do Espectro Autista. 4. Ensino médio integrado. 5. Formação de docente - IFAC I. Farias, Cleilton Sampaio de (Orientador). II. Título.

CDD: 910.7

DEDICÁTORIA

Dedico esta dissertação à minha mãe, Maria Basília da Silva Conceição minha melhor amiga e conselheira incansável, por todo o amor, apoio, dedicação e orações que me acompanham desde sempre, em cada passo da vida e da minha jornada acadêmica, a ela, minha eterna gratidão. Ao meu filho, Savio da Silva Rodrigues, meu bem maior, minha luz e meu combustível nos dias difíceis, seu amor me move, sua existência me dá sentido, sua presença me lembra diariamente porque continuo lutando.

AGRADECIMENTOS

A jornada do mestrado foi intensa, desafiadora e profundamente transformadora. Chegar até aqui não foi um caminho solitário, pelo contrário, foi trilhado com o apoio, incentivo e carinho de muitas pessoas que, de diferentes formas, foram fundamentais para que eu pudesse concluir esta etapa da minha vida acadêmica e pessoal. A cada uma dessas pessoas, deixo aqui minha gratidão mais sincera e afetuosa.

À Universidade Federal do Acre, minha eterna gratidão por ser o espaço onde pude crescer, aprender e amadurecer. Foi neste ambiente que me descobri pesquisadora, que fui incentivada a questionar, a buscar conhecimento e a compartilhar experiências. Agradeço a todos os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação, que contribuíram, direta ou indiretamente, para minha formação. Cada aula, cada conversa, cada correção foi uma peça essencial na construção deste trabalho. Obrigada por serem faróis que iluminam o caminho de tantos estudantes.

Um agradecimento muito especial ao meu orientador, professor Cleilton Sampaio, pela paciência, disponibilidade e orientação cuidadosa durante toda a pesquisa. Sua escuta atenta, sua generosidade com o tempo e com o saber, e sua confiança no meu trabalho fizeram toda a diferença. Obrigada por me guiar com firmeza e sensibilidade mesmo nos momentos em que eu mesma duvidava do meu caminho. Foi uma honra ter sido sua orientanda.

À minha mãe, Maria Basília, não existem palavras suficientes para agradecer. A senhora é meu porto seguro, minha conselheira, minha melhor amiga. Obrigada por acreditar em mim quando nem eu acreditava. Por cada palavra de incentivo, por cada gesto de carinho, por cada cuidado silencioso nos bastidores dessa caminhada. A senhora me ensinou o valor da dedicação, da coragem e do amor incondicional. Cada página desta dissertação carrega um pouco da sua força, do seu exemplo e do seu amor. Este título é nosso.

Ao meu filho, Savio da Silva Rodrigues, meu bem maior, minha luz e meu combustível nos dias difíceis. Seu amor me move, sua existência me dá sentido, sua presença me lembra diariamente do porquê continuo lutando, conquistar nossos sonhos foi o que não me deixou desistir. Obrigada por me dar forças mesmo sem saber, por ser o abraço que me acalma, o sorriso que me conforta, o olhar que me inspira. Ser sua mãe é a maior conquista da minha vida. Esta vitória é também sua.

Aos meus familiares, que mesmo de longe ou em silêncio, estavam comigo. Ao meu pai, Francisco Martins, obrigada pelo apoio constante, pelo exemplo de força e humildade. Aos meus irmãos, companheiros de vida, obrigada por cada palavra de incentivo, por cada conversa, por cada

gesto de apoio que me fizeram continuar. Vocês fazem parte de quem eu sou e me orgulham todos os dias.

Aos amigos da vida, aqueles que estão sempre por perto, mesmo nos momentos em que o tempo ou a distância tentam interferir, Laiz Caroline, Orlando Menezes, Aldenise Oliveira, Evelyn Maria, vocês foram essenciais para me manter firme. Obrigada pelas mensagens, pelos cafés, pelas cervejas, pelas risadas e pelos ouvidos atentos. Amigos são bênçãos, e eu tenho muitos. Que alegria foi dividir essa trajetória com vocês! Obrigada pela ajuda mútua, pelos trabalhos em conjunto, pelas conversas sinceras, pelos desabafos, pelas madrugadas viradas, pelos momentos de desespero que se transformavam em alívio porque estávamos juntos. Cada um de vocês foi peça essencial para que essa jornada fosse mais leve, mais humana, mais possível. Nosso companheirismo foi uma das maiores riquezas desses anos. Levarei vocês comigo.

A cada pessoa que, de alguma forma, fez parte desta conquista, meu mais profundo e eterno muito obrigada.

RESUMO

A presente dissertação investiga o ensino de Geografia para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Instituto Federal do Acre (IFAC), campus Rio Branco. A pesquisa parte do pressuposto de que a inclusão de alunos com TEA nesse nível de ensino demanda mais do que acessibilidade física, exigindo acessibilidade pedagógica, formação docente contínua e metodologias adaptadas às necessidades desses estudantes. Com abordagem qualitativa, o estudo articulou revisão bibliográfica e pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas com professores de Geografia atuantes no IFAC. Os objetivos centrais incluíram a análise das normativas nacionais e institucionais sobre inclusão, a identificação dos principais desafios enfrentados por docentes e estudantes, a investigação de estratégias pedagógicas adotadas e a caracterização do perfil formativo dos educadores. Os resultados revelam que, apesar dos avanços legais, ainda persistem barreiras significativas à inclusão, como lacunas na formação docente, escassez de recursos didáticos adaptados e falta de apoio institucional. Destaca-se, porém, a adoção de práticas inovadoras por alguns professores, como o uso de metodologias ativas, recursos visuais, comunicação alternativa e materiais lúdicos, que favorecem o engajamento dos estudantes com TEA. O estudo também evidencia a importância da atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) no fortalecimento das práticas inclusivas. Conclui-se que o ensino de Geografia, ao abordar a relação entre o ser humano e o espaço, possui grande potencial para contribuir com a inclusão escolar, desde que ancorado em uma prática pedagógica sensível, colaborativa e comprometida com a diversidade. A pesquisa propõe o fortalecimento da formação docente continuada e a criação de políticas institucionais mais efetivas para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Educação Inclusiva; Transtorno do Espectro Autista; Ensino Médio Integrado; IFAC; Formação Docente.

ABSTRACT

This dissertation investigates the teaching of Geography to students with Autism Spectrum Disorder (ASD) within the context of Integrated Secondary Education and Professional and Technological Education (EPT) at the Federal Institute of Acre (IFAC), Rio Branco campus. The study is based on the premise that the inclusion of students with ASD in this level of education requires more than physical accessibility, demanding pedagogical accessibility, ongoing teacher training, and methodologies adapted to the specific needs of these students. Adopting a qualitative approach, the research combined a bibliographical review with fieldwork, conducted through semi-structured interviews with Geography teachers at IFAC. The main objectives included analyzing national and institutional guidelines on inclusion, identifying the main challenges faced by teachers and students, investigating the pedagogical strategies used, and characterizing the educational background of the teaching staff. The results reveal that, despite legal advances, significant barriers to inclusion persist, such as gaps in teacher training, lack of adapted teaching materials, and insufficient institutional support. However, innovative practices have been adopted by some teachers, including the use of active methodologies, visual resources, alternative communication tools, and playful materials, which enhance the engagement of students with ASD. The study also highlights the importance of the Specialized Educational Assistance (AEE) and the Centers for Support to People with Specific Needs (NAPNEs) in strengthening inclusive practices. The conclusion affirms that the teaching of Geography, by addressing the relationship between people and space, holds great potential to foster school inclusion, provided it is grounded in a pedagogical approach that is sensitive, collaborative, and committed to diversity. The research recommends strengthening continuing teacher education and implementing more effective institutional policies to promote truly inclusive education within Professional and Technological Education.

Keywords: Geography Teaching; Inclusive Education; Autism Spectrum Disorder; Integrated Secondary Education; IFAC; Teacher Training.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Principais Desafios da Educação Inclusiva.....	31
QUADRO 02: Principais desafios enfrentados pelos professores quando buscam promover a educação inclusiva.....	33
QUADRO 03: Classificação das Barreiras atitudinais.....	41
QUADRO 04: Relação de disciplinas e núcleos pertencentes.....	56
QUADRO 05: Adaptações curriculares em geografia para crianças autistas.....	63
QUADRO 06: Recursos paradidáticos para apoio integral a alunos com TEA: Facilitando inclusão e desenvolvimento educacional.....	75

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Uso do PECS como recurso de Comunicação.....	69
FIGURA 2: Cartões de comunicação alternativa.....	71
FIGURA 3: fonoaudióloga aplicando um método de intervenção.....	72

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 01: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....78
ANEXO 02: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)..... 79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1: OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TRASTORNO DO ESPECTRO AUTISTAS	19
1.1 A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR	19
1.1.1 Contextualização do TEA	25
1.2. DESAFIOS DA INCLUSÃO DOS ALUNOS AUTISTAS NO AMBIENTE ESCOLAR.....	27
1.3 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POR UMA EDUCAÇÃO ACESSÍVEL E TRANSFORMADORA	33
CAPÍTULO 2: TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E O TRABALHO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO	45
2.1 COMO SE DÁ O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ESTADO DO ACRE.	46
2.2 DESAFIOS ENFRENTADOS PELO EDUCADOR DE ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	60
2.3 O PAPEL DO PROFESSOR NO APOIO AO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO	70
2.2.2.4 Os benefícios da utilização das metodologias ativas para o aluno Transtorno do Espectro Autista	81
CAPÍTULO 3: O ENSINO MÉDIO TÉCNICO NO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE – CAMPUS RIO BRANCO: PRÁTICAS E DESAFIOS NO ATENDIMENTO A ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	91
3.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE OS INSTITUTOS FEDERAIS NO BRASIL	91
3.1.1 O Ensino Médio Integrado no Instituto Federal do Acre- Campus Rio Branco....	95
3.2 O OLHAR DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA SOBRE O ENSINO PARA ALUNOS COM TEA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	100
3.2.1 Perfil dos Professores Entrevistados	101
3.2.2 Percepções sobre a Geografia no Ensino Integrado e a Inclusão de Alunos com TEA	

.....	104
3.2.3. O Ensino de Categorias e Conceitos Geográficos no Contexto da Inclusão: Estratégias, Desafios e Condições Institucionais no IFAC	105
3.2.4 Experiência Prática, Adaptação de Materiais e o Papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Ensino Técnico para Alunos com TEA	111
3.2.5 Análise Integrada dos Resultados.....	115
3.3 INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA NO ENSINO TÉCNICO: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E APOIO INSTITUCIONAL.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS	128
ANEXOS	134

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa investiga os desafios e as estratégias de ensino de Geografia voltadas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculados no ensino médio integrado à educação profissional do Instituto Federal do Acre (IFAC), campus Rio Branco. A proposta nasce da necessidade de compreender como os docentes da disciplina têm lidado com os processos de inclusão escolar no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), uma etapa de ensino que exige articulação entre formação geral e técnica.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurológica complexa que afeta o desenvolvimento social, comunicativo e comportamental. Suas manifestações variam amplamente entre os indivíduos, podendo incluir dificuldades na interação social, padrões de comunicação atípicos, interesses restritos e comportamentos repetitivos. A compreensão do TEA exige o reconhecimento dessas diferenças individuais e a adoção de estratégias personalizadas para promover a inclusão e o desenvolvimento das pessoas autistas na sociedade (Sella; Ribeiro, 2018).

A educação inclusiva, enquanto política pública e princípio pedagógico, tem avançado no Brasil desde a promulgação da Constituição de 1988, passando pela LDB (Lei nº 9.394/1996), pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), até a promulgação da Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa legislação reconhece a pessoa com TEA como sujeito de direito à educação inclusiva, com as garantias de apoio pedagógico, adaptação curricular e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Apesar desses avanços, a prática pedagógica inclusiva ainda encontra barreiras estruturais, formativas e atitudinais no cotidiano escolar. No âmbito da EPT, esses desafios são acrescidos por exigências curriculares específicas, ausência de materiais adaptados e lacunas na formação inicial e continuada dos professores sobre inclusão. Dessa forma, compreender como se estruturam as práticas pedagógicas em Geografia para alunos com TEA no ensino médio integrado do IFAC torna-se uma necessidade urgente para o fortalecimento de políticas institucionais e metodologias de ensino inclusivas.

Esta pesquisa assume uma abordagem qualitativa e tem como foco os professores de Geografia que atuam no IFAC, campus Rio Branco. Parte-se da compreensão de que

a inclusão de estudantes com autismo exige não apenas acessibilidade física, mas sobretudo acessibilidade pedagógica, construção coletiva e formação docente contínua.

Nesse contexto, é essencial compreender os principais desafios e perspectivas da Educação Especial, com ênfase nos estudantes com TEA. A Geografia, como ciência que estuda o espaço geográfico e a relação entre sociedade e meio ambiente, desempenha um papel relevante nesse processo. O ensino de Geografia para alunos com TEA deve incorporar recursos pedagógicos lúdicos e didáticos, favorecendo a compreensão das relações sociais e do meio em que estão inseridos.

Compreender o espaço geográfico e cartográfico significa conhecer e interpretar o ambiente onde as vivências diárias ocorrem. O uso de ferramentas lúdicas, como mapas interativos e recursos digitais, pode contribuir para o aumento do engajamento e da aprendizagem dos alunos com TEA. A interação com instrumentos pedagógicos práticos facilita o acesso à educação e amplia as possibilidades de inclusão.

O papel do professor é fundamental para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. A adoção de práticas pedagógicas inovadoras e adaptadas às especificidades dos estudantes com TEA pode impactar positivamente seu desenvolvimento social, cultural e acadêmico. Dessa forma, o educador deve atuar como mediador do conhecimento, promovendo estratégias que garantam o engajamento e a participação desses alunos na comunidade escolar.

Estima-se que cerca de 70 milhões de pessoas no mundo sejam diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo aproximadamente 2 milhões no Brasil. No estado do Acre, dados do Censo 2022 revelam que 13.224 pessoas possuem diagnóstico confirmado, o que representa cerca de 1,6 % da população local, índice superior à média nacional. Na capital Rio Branco, onde está situado o campus do IFAC, esse percentual chega a 2,0 %, evidenciando uma concentração significativa de pessoas autistas em idade escolar. Segundo dados da Secretaria de Educação do Acre, o número de matrículas de estudantes com TEA na rede pública saltou de 729, em 2017, para 6.567 em 2023, um crescimento de mais de 900 %. Esses números reforçam a urgência de políticas institucionais inclusivas e de formação docente contínua, especialmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, onde os desafios de inclusão se intensificam.

No contexto do ensino médio integrado, a ampliação dos métodos pedagógicos e a promoção de estratégias inovadoras não apenas favorecem a aprendizagem dos estudantes, mas também criam oportunidades para seu desenvolvimento social e

profissional. Identificar de que maneira as práticas pedagógicas dos professores de Geografia na Educação Básica contribuem para a aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), analisando os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas no ensino dessa disciplina para promover uma educação mais inclusiva.

Em suma, a inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino médio ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no ensino de Geografia, disciplina essencial para a compreensão do espaço geográfico e das interações humanas com o meio. Apesar das diretrizes nacionais que orientam a educação inclusiva, a ausência de materiais didáticos adaptados, a falta de formação específica para professores e as dificuldades metodológicas podem comprometer a aprendizagem e o desenvolvimento social e profissional desses estudantes.

Nesse cenário, torna-se fundamental compreender de que maneira as práticas pedagógicas dos professores de Geografia do ensino médio integrado do IFAC campus Rio Branco contribuem ou impactam para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Para alcançar o objetivo geral da pesquisa, utilizamos três caminhos:

- Analisar as diretrizes e normativas nacionais e institucionais que orientam a inclusão de estudantes com deficiência, em especial com TEA.
- Identificar os principais desafios enfrentados por professores e estudantes no processo de ensino e aprendizagem da Geografia, no âmbito do ensino médio integrado do IFAC.
- Investigar as estratégias e recursos pedagógicos utilizados por professores de Geografia para promover a aprendizagem de estudantes com TEA.
- Caracterizar o perfil formativo dos docentes e verificar a existência de ações institucionais de formação continuada voltadas à educação inclusiva.
- Apontar possibilidades de fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas no ensino de Geografia, com base nas experiências dos docentes participantes da pesquisa.

Esta pesquisa justifica-se por três eixos principais: (i) a escassez de estudos acadêmicos sobre o ensino de Geografia voltado a estudantes com TEA na EPT; (ii) a urgência de políticas inclusivas efetivas nas instituições federais de educação; e (iii) a necessidade de subsidiar práticas pedagógicas mais adequadas ao contexto amazônico, onde o IFAC está inserido. Além disso, o trabalho busca colaborar com o fortalecimento

das ações do NAPNE e da política de inclusão institucional, contribuindo com dados empíricos e proposições metodológicas.

Esta pesquisa adotou uma abordagem metodológica diversificada, combinando revisão bibliográfica e pesquisa de campo. Nos capítulos 1 e 2, realizou-se uma revisão bibliográfica fundamentada na análise qualitativa de obras de autores relevantes que abordam estratégias de ensino de Geografia para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com ênfase no ensino médio tecnológico. A análise dessas contribuições permite compreender a necessidade de uma formação mais adequada para os docentes e a importância do uso de métodos diversificados que favoreçam o aprendizado e a inclusão dos alunos autistas no ambiente escolar.

A pesquisa bibliográfica é conduzida por meio da análise crítica de fontes provenientes de livros, artigos científicos, dissertações, periódicos acadêmicos e sites especializados. Esse levantamento teve como objetivo embasar teoricamente a investigação, oferecendo um panorama das diretrizes educacionais, desafios e práticas pedagógicas voltadas ao ensino de Geografia para alunos com TEA. Além da revisão bibliográfica, a pesquisa incluiu uma pesquisa de campo, por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com professores de Geografia que atuam no ensino médio tecnológico no Instituto Federal do Acre (IFAC) campus Rio Branco, no estado do Acre. A escolha desses docentes buscou compreender como as práticas pedagógicas são realizadas no contexto local, identificar os principais desafios enfrentados e analisar estratégias adotadas para a inclusão dos estudantes autistas no ensino de Geografia.

Cada um dos objetivos acima delineados constituíram um capítulo desta dissertação. Outrossim, metodologicamente, a pesquisa está ancorada numa análise investigativa, com objetivo preditivo, tendo como base de coleta de dados bibliográficos, além disso, considerando os objetivos propostos, no capítulo 3 ocorreu a pesquisa de campo.

Capítulo 1 – Os desafios da inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Abordou o primeiro objetivo da pesquisa, discutindo as políticas nacionais voltadas para a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, com ênfase no TEA. Além disso, trouxe uma contextualização sobre o Transtorno do Espectro Autista, incluindo seus aspectos históricos, legais e os desafios enfrentados na implementação da educação inclusiva.

Capítulo 2 – Transtorno do Espectro Autista e o trabalho do professor de Geografia no ensino médio. Foi dedicado à análise das práticas pedagógicas no ensino de

Geografia para alunos com TEA no estado do Acre. Discutindo os desafios enfrentados pelos docentes, e o papel do professor no apoio ao estudante autista, visando garantir sua inclusão e participação ativa no processo de ensino-aprendizagem.

Capítulo 3 – O ensino de Geografia para alunos com Transtorno do Espectro Autista no estado do Acre: análise das entrevistas. Neste capítulo, foram apresentados e analisados os dados coletados nas entrevistas realizadas com professores de Geografia que atuam no ensino médio integrado no IFAC (campus Rio Branco), no estado do Acre. A análise buscou identificar as principais dificuldades, estratégias pedagógicas adotadas e sugestões para aprimorar a inclusão educacional no ensino de Geografia.

Na conclusão, foram expostas as reflexões e inferências obtidas ao longo da pesquisa, destacando os desafios enfrentados pelos professores, os avanços identificados e as perspectivas para futuras investigações. Além disso, serão discutidas as dificuldades metodológicas encontradas e as possíveis contribuições da pesquisa para a construção de práticas mais inclusivas no ensino de Geografia para alunos com TEA.

CAPÍTULO 1: OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TRASTORNO DO ESPECTRO AUTISTAS

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino tem sido uma preocupação crescente nas políticas educacionais brasileiras. A Política Nacional de Educação Inclusiva, estabelecida com base nos princípios da igualdade e da equidade, busca assegurar o acesso e a permanência de estudantes com necessidades especiais, incluindo aqueles com TEA, nas escolas regulares. O objetivo é promover um ambiente de aprendizagem que respeite as singularidades de cada aluno, fornecendo suporte adequado para seu desenvolvimento acadêmico e social.

O Transtorno do Espectro Autista é caracterizado por dificuldades nas áreas de comunicação, interação social e comportamentos repetitivos, que se manifestam de forma diversa em cada indivíduo. Essa variabilidade torna o processo de inclusão um desafio, exigindo adaptações pedagógicas e apoio especializado para atender às necessidades específicas dos alunos com Transtorno do Espectro Autista.

A inclusão de alunos com TEA enfrenta diversos desafios, como a falta de formação específica de professores, a ausência de recursos pedagógicos adaptados e o preconceito ou desinformação por parte da comunidade escolar. Esses obstáculos podem comprometer a qualidade do ensino oferecido, além de impactar negativamente a experiência escolar dos alunos autistas.

Historicamente, a educação inclusiva no Brasil evoluiu a partir de movimentos sociais e mudanças legislativas que buscaram garantir o direito à educação para todos. A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 foram marcos importantes na promoção da inclusão escolar. No entanto, a efetivação desses direitos enfrenta desafios contínuos, como a implementação de políticas eficazes, formação de professores e a criação de ambientes inclusivos que favoreçam o aprendizado.

Para abordar esses tópicos, será realizada uma revisão bibliográfica com base em documentos legais, artigos científicos e políticas educacionais relevantes. A análise será qualitativa, buscando identificar os principais desafios e avanços na inclusão de alunos com TEA no ensino regular.

1.1 A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR

A inclusão de alunos com autismo nas escolas, no Brasil, é um processo gradual

que reflete a evolução das políticas públicas e da conscientização sobre a importância da educação inclusiva. O movimento em direção à inclusão de pessoas com deficiência na educação escolar começou a se intensificar a partir da década de 1980, com uma série de marcos legais e ações que garantiram a matrícula e o atendimento de alunos com deficiência nas escolas regulares. É importante ressaltar que a inclusão de alunos com autismo no ambiente escolar, em muitos momentos, foi tratada de forma mais ampla dentro do conceito de educação inclusiva, que inicialmente focava em alunos com deficiências em geral, sem uma especificação detalhada para o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ou seja, durante boa parte do processo histórico de inclusão escolar, a inclusão de alunos com autismo estava inserida dentro do movimento de inclusão de alunos com deficiência, de forma mais genérica, sem um foco específico nas particularidades do autismo.

A trajetória da inclusão escolar no Brasil reflete profundas transformações no entendimento social e educacional sobre a pessoa com deficiência. Durante muito tempo, o modelo adotado foi o da segregação, à margem do sistema regular de ensino. Como aborda Santos

Ao longo de décadas, a educação possuiu um caráter excludente, que privilegiava certos indivíduos de classe social melhor e que possuíam maior poder aquisitivo. Foi a partir de 1970, que a educação básica brasileira passou por um momento de revolução onde começaram a ser aceitas crianças com certas deficiências, porém, sem o suporte necessário para o aprendizado. A partir da Constituição de 1988, essa situação começa a se modificar, onde foi garantido pela primeira vez a educação para todos (Santos, 2022).

A Constituição Federal de 1988, que, garantiu o direito à educação a todos, estabeleceu no artigo 208 a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Esse marco constitucional foi fundamental para consolidar o princípio da equidade e da não discriminação no acesso à educação.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96) reforçou esse compromisso, ao reconhecer a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino. A LDB determina que os sistemas de ensino devem assegurar o atendimento aos educandos com deficiência preferencialmente na rede regular, com o suporte necessário para garantir sua aprendizagem. Além disso, destacou a importância da formação de professores e da adaptação curricular como elementos essenciais para a consolidação da inclusão.

O avanço mais significativo ocorreu em 2008, com a publicação da Política

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esse documento promoveu uma ruptura com o paradigma integracionista, propondo a inclusão de todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns das escolas regulares. A política defende a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e comunicacionais, e reforça a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um direito complementar ao ensino comum, a ser realizado no contraturno escolar.

Ainda em 2008, o Decreto n.º 6.571 regulamentou o funcionamento do AEE, destacando que sua função é apoiar o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem dos alunos com deficiência, por meio de recursos e estratégias pedagógicas específicas, incluindo tecnologias assistivas.

Outro marco importante é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essa legislação reforça o direito à educação inclusiva, vedando qualquer forma de discriminação e garantindo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em igualdade de condições com os demais estudantes.

Essas políticas e diretrizes representam um conjunto articulado de ações voltadas à promoção de uma educação equitativa, que valorize a diversidade humana e respeite os direitos das pessoas com deficiência. Embora avanços significativos tenham sido alcançados, especialmente no que diz respeito ao número de matrículas na rede regular de ensino, ainda persistem desafios estruturais, como a formação docente, a adequação dos espaços escolares, a produção de materiais acessíveis e a superação de preconceitos.

Portanto, a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva exige um esforço contínuo do poder público, das instituições de ensino e da sociedade como um todo. É preciso fortalecer o compromisso ético e político com a justiça social, garantindo que a educação seja um direito de todos com qualidade, respeito e dignidade.

Entretanto, até recentemente, o conceito de educação inclusiva era tratado de forma ampla e genérica, direcionado a todos os alunos com deficiência, sem uma atenção mais detalhada às especificidades dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O autismo, por muito tempo, foi pouco compreendido pelas instituições escolares e, muitas vezes, invisibilizado dentro das políticas públicas educacionais.

Esse cenário começou a mudar com a Lei n.º 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa legislação representou um importante avanço ao reconhecer expressamente as pessoas

com TEA como pessoas com deficiência, garantindo-lhes o direito à educação e à inclusão em escolas regulares, com os devidos apoios necessários. A lei assegura o acesso à educação e ao ensino profissionalizante em igualdade de condições com os demais alunos, bem como o direito a profissionais de apoio escolar cuidadores, intérpretes, mediadores e à adaptação curricular e metodológica.

O artigo 7º da referida lei também proíbe a cobrança de valores adicionais nas escolas privadas em razão da condição do estudante com TEA, combatendo uma prática recorrente que restringia o acesso desses alunos à rede particular de ensino. A lei foi regulamentada pelo Decreto nº 8.368/2014, reforçando a obrigação das instituições educacionais de garantirem os apoios individualizados necessários ao desenvolvimento acadêmico e social do aluno autista.

Outro ponto importante é o reconhecimento da importância da formação docente específica sobre o espectro autista, com vistas a preparar os educadores para compreender as particularidades de cada aluno, respeitando suas formas de comunicação, interação e aprendizagem. A política também estimula a articulação entre os setores da saúde, assistência social e educação, considerando que a inclusão do aluno com TEA exige um olhar multidisciplinar e contínuo.

Atualmente, observa-se um avanço na visibilidade social do autismo, o que contribui para maior pressão sobre o poder público e as escolas em prol de ações mais concretas. No entanto, ainda são muitos os desafios enfrentados por estudantes com TEA e suas famílias, como a escassez de profissionais capacitados, a resistência de algumas instituições escolares e a dificuldade em adaptar práticas pedagógicas às necessidades desses alunos.

Portanto, embora a legislação brasileira tenha avançado no reconhecimento do autismo dentro das políticas de educação inclusiva, a efetivação desse direito ainda depende de ações práticas, formações continuadas, apoio técnico-pedagógico e, sobretudo, do compromisso coletivo com a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva uma escola que não apenas acolha, mas que ensine, respeite e valorize cada sujeito em sua singularidade.

De acordo com a Lei n.º 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, é dever do Estado garantir o acesso à educação e o atendimento especializado para esses alunos. Nesse sentido, é importante que professores estejam aptos a identificar as características do autismo e adaptar suas práticas pedagógicas para melhor atender a esses estudantes.

Segundo Oliveira et al. (2023), a inclusão de alunos com autismo no ensino regular deve contemplar estratégias diferenciadas que considerem as necessidades específicas desses estudantes. No caso do ensino de Geografia, é importante utilizar recursos visuais, como mapas e imagens, que possam auxiliar na compreensão dos conteúdos por parte dos alunos autistas.

Segundo Ribeiro (2019), muitas pessoas com autismo apresentam hipersensibilidade a estímulos sensoriais, como luzes e ruídos, o que pode interferir em seu desempenho acadêmico. Portanto, é importante criar um ambiente escolar acolhedor e adaptado às necessidades sensoriais desses alunos, proporcionando um espaço tranquilo e livre de distrações.

De acordo com Santos (2017), muitos estudantes com autismo têm, dificuldades na comunicação verbal e não verbal, o que pode prejudicar sua interação em sala de aula. Nesse sentido, é importante utilizar estratégias de comunicação alternativa, como o uso de pictogramas e comunicação por meio de dispositivos eletrônicos, para facilitar a interação desses alunos com seus colegas e professores.

A Geografia é uma disciplina que aborda a relação entre o ser humano e o espaço geográfico, levando os alunos a refletirem sobre questões sociais, econômicas e ambientais. Para os estudantes com TEA, que apresentam dificuldades de comunicação, interação social e de compreensão de abstrações, a utilização de recursos didáticos e paradidáticos pode ser fundamental para tornar os conteúdos geográficos mais acessíveis e significativos. Conforme aponta Jardim (2023), a adaptação de materiais didáticos, como a elaboração de textos simplificados, a utilização de imagens e vídeos explicativos e a criação de atividades lúdicas, pode contribuir para a inclusão desses alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, a inserção de recursos didáticos e paradidáticos no ensino da Geografia para alunos com TEA no Ensino Médio também pode favorecer o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais desses estudantes. De acordo com estudo de Santos (2020), a utilização de jogos educativos, por exemplo, pode estimular a concentração, a memória e a resolução de problemas, além de promover a interação entre os alunos e o trabalho em equipe. Dessa forma, os recursos didáticos e paradidáticos se configuram como ferramentas importantes para a promoção da autonomia e da inclusão dos alunos com TEA no contexto escolar.

A utilização de recursos didáticos e paradidáticos no ensino da Geografia para alunos com TEA no Ensino deve ser acompanhada de estratégias pedagógicas adequadas,

que considerem as especificidades e as necessidades desses estudantes. Conforme aponta Oliveira (2021), é fundamental que os professores realizem uma avaliação individualizada dos alunos com TEA, identificando suas potencialidades e suas dificuldades de aprendizagem, para que possam oferecer um suporte educacional personalizado e eficiente.

Além disso, a formação continuada dos professores é essencial para que eles possam desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e inovadoras, que possibilitem a adaptação e a criação de recursos didáticos e paradidáticos adequados para os alunos com TEA.

A utilização de recursos didáticos e paradidáticos no ensino da Geografia para alunos com TEA no Ensino pode contribuir significativamente para a sua aprendizagem e desenvolvimento acadêmico. Por meio da adaptação e da criação de materiais pedagógicos acessíveis e atrativos, é possível promover a inclusão e a participação ativa desses estudantes no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a sua autonomia e o seu sucesso escolar.

Portanto, a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar é uma medida essencial para a promoção da equidade, do respeito à diversidade e da construção de uma sociedade mais justa. Garantir o acesso, a permanência e a participação desses estudantes em escolas regulares não é apenas um direito assegurado por lei, mas também um passo fundamental para romper com a lógica excludente que historicamente marginalizou pessoas com deficiência, sobretudo aquelas com autismo.

A presença de alunos autistas no convívio escolar contribui significativamente para o desenvolvimento de uma cultura de empatia, tolerância e valorização das diferenças. Ao mesmo tempo, proporciona a esses estudantes oportunidades concretas de socialização, aprendizagem e desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais em contextos reais de interação.

Portanto, a educação não se limita apenas à aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas também visa ao pleno desenvolvimento da pessoa em todas as suas dimensões, incluindo a preparação para o exercício consciente e responsável da cidadania. No caso dos alunos com TEA, isso significa não apenas ensinar conteúdos, mas criar condições para que possam se expressar, interagir, desenvolver sua autonomia e participar ativamente da vida em sociedade.

Além disso, a educação é fundamental para a qualificação profissional,

proporcionando aos indivíduos as habilidades e competências necessárias para ingressar e se manter no mercado de trabalho. A inclusão escolar, nesse sentido, é uma etapa inicial e decisiva na trajetória de formação pessoal e profissional das pessoas com autismo, abrindo caminhos para sua inserção social e econômica de maneira mais digna e participativa.

No entanto, para que essa inclusão seja efetiva, é necessário romper com práticas que apenas "integram" fisicamente o aluno à sala de aula, mas que não oferecem suporte pedagógico, emocional e social adequados. Isso demanda a presença de profissionais capacitados, estratégias pedagógicas diferenciadas, materiais acessíveis, e, principalmente, formação continuada para os docentes, que precisam compreender as especificidades do espectro autista.

1.1.1 Contextualização do TEA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é:

[...] um transtorno mental, ou seja, não é um distúrbio psicológico ou psiquiátrico, e sim, um distúrbio no neurodesenvolvimento que afeta a função cerebral e percepções sensoriais, caracterizado por prejuízos na comunicação, interação social e comportamental, distribuídos em diversos graus de manifestações (Melicio; Vendramento, 2021, pág. 25).

Melicio e Vendramento (2001), ainda apontam que a palavra autismo vem do termo grego *autos* que significa “Eu/Próprio” e *ismo* que quer dizer “estado ou orientação”, ou seja, a palavra autismo é um estado no qual o indivíduo está centrado nele mesmo e que vive “em seu mundo”.

A Classificação Internacional de Doenças (CID) é um sistema de categorização padronizado de condições de saúde, mantido pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Este sistema oferece uma linguagem comum para relatar e monitorar doenças e condições em nível mundial. Desde sua primeira publicação em 1893, a CID tem sido continuamente atualizada para refletir os avanços na medicina e nas ciências da saúde, com a CID-10 sendo uma das edições mais utilizadas antes da recente introdução da CID-11.

Araújo, Nascimento e Assumpção (2011) destacam que a CID-10, publicada em 1993, foi um marco significativo para a comunidade médica e de saúde mental, especialmente no campo dos transtornos do neurodesenvolvimento, como o autismo, esta edição trouxe definições mais claras e específicas para o autismo (TEA), ajudando a padronizar diagnósticos e tratamentos globalmente. O autismo é categorizado sob os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), que incluem características como

dificuldades qualitativas na interação social, comunicação, e um padrão de rigidez cognitiva.

A condição é também caracterizada por padrões de comportamento, interesses e atividades restritos, repetitivos e estereotipados. Isto toma a forma de uma tendência a impor rigidez e rotina a uma ampla série de aspectos do funcionamento diário; usualmente, isto se aplica tanto a atividades novas como a hábitos familiares e a padrões de brincadeiras. (Organização Mundial da Saúde, 1993, p. 248).

A padronização proporcionada pela CID-10 permite uma comunicação eficaz entre profissionais de saúde de diferentes países, facilitando a colaboração internacional em pesquisas e práticas clínicas (Vasques, 2008). A clareza nos critérios diagnósticos ajuda a reduzir variações e inconsistências, garantindo que pacientes recebam diagnósticos precisos e apropriados. Isso é particularmente crucial no diagnóstico de TEA, onde as manifestações podem variar amplamente entre indivíduos (Orrú, 2008).

Conforme apontado por Volkmar e Wiesner (2019, pág. 1) “Autismo e condições relacionadas (agora amplamente conhecidos como transtornos do espectro autista, ou TEAs) são transtornos que compartilham déficits significativos na interação social como sua principal característica definidora”. São esses déficits sociais que provocam em diversos casos, problemas gerais que são disseminados na aprendizagem e na adaptação do indivíduo ao meio social.

A base legal dentro da legislação brasileira que aponta o espectro autista como sendo uma pessoa com deficiência foi promulgada apenas em 2012, o que demonstra o quanto vem sendo difícil a inclusão do autista nas atividades sociais, devido a falta de estudos mais específicos e o quanto esse fator acaba atrasando o desenvolvimento tanto de modo social quanto educacional.

Caminha et al. (2016) aponta que no Brasil, houve um longo caminho para que houvesse uma legislação mais específica para a garantia de direito pelos autistas. Foi em dezembro de 2012 que esse fato histórico ocorreu, com a publicação da Lei n.º 12.764 que instituiu a Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a Lei Berenice Piana. Essa lei federal foi um verdadeiro marco para a parcela da sociedade na qual se destina, tratando dos direitos e cuidados necessários para com a pessoa do espectro autista.

Em seu Art. 1º parágrafo 2º, é apresentado o seguinte texto: “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada com deficiência, para todos os efeitos legais” (Brasil, 2012). Por meio desse texto, foram abertas portas que estavam fechadas para os

autistas antes da lei, fazendo com que esses indivíduos consigam cada dia mais acesso a inúmeras ações de proteção e tratamento dadas a pessoas deficientes que eram negadas a eles, mesmo esse sendo um tratamento óbvio a ser concedido (Caminha, et al., 2016).

Conforme apontado na Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, as principais características da pessoa com transtorno do espectro autista são:

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).

Por meio dos aparatos legais e do cuidado necessário para a pessoa com TEA, cada vez mais se faz necessário a profissionalização das funções no âmbito social, principalmente no ramo educacional, fazendo-se necessário o preparo apropriado e as devidas capacitações para que as instituições de ensino e os docentes repassem os conteúdos educativos de modo a incluir os alunos com TEA no convívio social.

Araújo (2019) aponta que a invisibilidade de alunos que requerem a inclusão no ambiente escolar estão em muitos casos ligados a infraestruturas inapropriadas de escolas, falta de profissionais especializados para auxiliar no aprendizado e atender os indivíduos, falta de recursos financeiros, didáticos e paradidáticos, além de desmotivação por parte de discentes e docentes. Por isso, cada vez mais é essencial a presença de meios adequados para que seja dissipada uma educação de qualidade para todos.

A escola, os professores e a família exercem um papel primordial no processo de ensino-aprendizagem para alunos que integram a educação inclusiva e, é esse o fator que leva o desenvolvimento de atividades de integração que os alunos consigam desenvolver e que queiram vivenciar. Dentre as áreas de ensino no contexto de alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) está o campo da geografia, que é a base de estudo para a presente pesquisa.

1.2. DESAFIOS DA INCLUSÃO DOS ALUNOS AUTISTAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Apesar dos avanços legais e das políticas públicas que garantem o direito à educação inclusiva para os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a

efetivação desse direito enfrenta diversos desafios no contexto escolar brasileiro. A inclusão desses estudantes não se resume à sua presença física em sala de aula, mas exige uma transformação profunda nas práticas pedagógicas, nas estruturas escolares, na formação docente e na cultura institucional.

A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área. (Santos, 2008, p. 9).

Logo, um dos principais entraves é a falta de formação específica e continuada dos profissionais da educação. Muitos docentes ainda não receberam preparo adequado para compreender as características do autismo, suas manifestações e as estratégias pedagógicas mais eficazes para o ensino de alunos com TEA. Essa lacuna na formação compromete a qualidade do atendimento educacional e contribui para a reprodução de práticas excludentes ou pouco adaptadas às reais necessidades desses estudantes. O que dificulta a adoção de estratégias pedagógicas adequadas às diferentes formas de aprendizagem que esses estudantes apresentam. Além disso, a presença de profissionais especializados, como os da sala de recursos multifuncionais, ainda é restrita em muitas instituições, comprometendo o suporte necessário à inclusão.

Entre os desafios pedagógicos, destaca-se a dificuldade em promover a adaptação curricular para atender às necessidades dos alunos com TEA. As adequações curriculares não visam à criação de um currículo paralelo, mas sim à flexibilização do currículo comum, permitindo que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento, conforme suas possibilidades e modos de aprender.

As adequações curriculares servem para flexibilizar e viabilizar o acesso às diretrizes estabelecidas pelo currículo regular e não possuem a intenção de desenvolver uma nova proposta curricular, mas estabelecer um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Isso é facilmente realizado quando há disponibilidade do profissional da sala de recurso na escola, que contribui para que sejam planejadas as ações pedagógicas e o conteúdo que o aluno deve aprender (Valle; Maia, 2010).

Trata-se, portanto, de um currículo dinâmico, passível de ser reorganizado, ampliado e ressignificado conforme o contexto e os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, observa-se que muitas escolas ainda operam com currículos rígidos, padronizados e pouco sensíveis à diversidade. Essa inflexibilidade

prejudica a construção de percursos pedagógicos personalizados, especialmente quando não há o suporte de um profissional especializado que possa colaborar na elaboração de planos de ensino adaptados, como ocorre, por exemplo, com o professor da sala de recursos. A ausência dessa mediação dificulta a construção de práticas pedagógicas colaborativas entre educadores, alunos e famílias, elemento essencial para a eficácia da educação inclusiva. A flexibilização curricular, quando realizada de forma colaborativa entre escola e família, fortalece vínculos e cria um ambiente de confiança mútua.

Essa coesão de propósitos é fundamental para que a inclusão ocorra não apenas no plano legal, mas também no cotidiano escolar. A construção conjunta de metas educacionais realistas, alinhadas ao potencial do aluno com autismo, amplia as possibilidades de participação e desenvolvimento, respeitando o tempo, os interesses e as particularidades de cada sujeito.

No que se refere ao desenvolvimento cognitivo, muitos alunos com autismo apresentam dificuldades em integrar estímulos múltiplos e em interpretar o todo a partir de suas partes, o que exige um trabalho pedagógico cuidadoso e sistemático. A fragmentação perceptiva e a seletividade sensorial, características comuns no espectro, demandam estratégias específicas que reforcem as conexões entre estímulo, resposta e consequência, favorecendo a aprendizagem e a construção de novos comportamentos.

Além disso, a utilização de reforçadores adequados constitui uma ferramenta importante nesse processo. Alunos com TEA, muitas vezes, não respondem positivamente apenas a reforços sociais, como elogios ou incentivos verbais. Assim o uso de reforços concretos, significativos e personalizados como objetos de interesse do aluno pode ser essencial para a manutenção de habilidades e para a motivação diante das tarefas escolares.

Além disso, as escolas frequentemente enfrentam dificuldades estruturais, como a ausência de materiais didáticos acessíveis, a indisponibilidade de recursos tecnológicos adaptados e a carência de profissionais de apoio, como intérpretes, acompanhantes terapêuticos e professores de apoio especializado. Esses elementos são fundamentais para garantir a participação ativa do aluno com autismo no processo de aprendizagem, tendo em vista, que, uma das metodologias utilizadas no ensino de geografia para alunos com TEA é a utilização de recursos visuais. Segundo Santos (2022), os estudantes autistas possuem uma forte capacidade de processamento visual, o que torna o uso de mapas, imagens e diagramas, ferramentas eficazes para auxiliá-los na compreensão dos conteúdos geográficos. Além disso, esses recursos visuais podem ajudar na organização

das informações e facilitar a memorização dos conceitos abordados em sala de aula. Quando a escola carece desses recursos, o ambiente escolar torna-se excessivamente estimulante ou desorganizado para esses alunos, gerando sobrecarga sensorial, ansiedade e dificuldades de adaptação.

Mikhail Bakhtin, destaca a importância da linguagem como mediadora das relações sociais e da construção de significados. Para o autor, a comunicação é essencial para a interação humana e a construção de conhecimento. No contexto da inclusão de estudantes, a linguagem desempenha um papel crucial na facilitação da comunicação e na promoção da participação ativa do aluno nas atividades escolares. É importante, portanto, que os educadores estejam atentos às necessidades comunicativas dos estudantes com TEA e ofereçam estratégias que favoreçam a expressão e compreensão de informações (Bakhtin, 2006).

Segundo a Associação Americana de Psiquiatria (2014), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por déficits na comunicação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, essas características podem impactar significativamente a experiência educacional do aluno, tornando necessária a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas e adaptadas às suas necessidades específicas.

Nesse sentido, os educadores devem estar preparados para atender às demandas dos estudantes com TEA, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor que proporcione oportunidades de aprendizagem significativa e desenvolvimento pleno. (Moreira,2023).

Além disso, a resistência institucional e atitudinal também constitui um obstáculo significativo. Em muitos casos, direções escolares e equipes pedagógicas demonstram resistência à inclusão plena, seja por desconhecimento, por receio da sobrecarga de trabalho ou por preconceitos velados. Essa resistência pode se manifestar em atitudes de exclusão sutil, como a recomendação de matrícula em instituições especializadas, ou mesmo na segregação do aluno dentro da própria escola.

No âmbito das relações interpessoais, há ainda o desafio da socialização. Alunos com autismo podem apresentar dificuldades de interação social, linguagem verbal e não verbal, o que exige ações intencionais da escola para promover a inclusão nas atividades coletivas, o respeito às diferenças e o desenvolvimento de vínculos afetivos com os colegas. Nesse sentido, o trabalho com a sensibilização da comunidade escolar, incluindo alunos, pais e funcionários, é fundamental para a construção de um ambiente acolhedor e respeitoso.

Segundo a Associação Americana de Psiquiatria (2014), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por déficits na comunicação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, essas características podem impactar significativamente a experiência educacional do aluno, tornando necessária a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas e adaptadas às suas necessidades específicas.

Nesse sentido, os educadores devem estar preparados para atender às demandas dos estudantes com TEA, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor que proporcione oportunidades de aprendizagem significativa e desenvolvimento pleno. (Moreira,2023).

Por fim, é importante destacar o papel das famílias, que muitas vezes enfrentam barreiras no diálogo com a escola. A inclusão só será efetiva se houver uma parceria constante entre escola e família, baseada na escuta, na confiança e na corresponsabilidade. O isolamento das famílias, a falta de acolhimento institucional e a desvalorização de seus saberes sobre o filho autista constituem barreiras que precisam ser superadas.

Diante desse cenário, promover a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige mais do que boas intenções: requer comprometimento político, investimentos em formação continuada e infraestrutura acessível, além de uma mudança cultural profunda nas instituições educacionais. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva é um processo contínuo, que demanda sensibilidade, empatia e ações concretas voltadas à garantia do direito de todos os estudantes a uma educação de qualidade, equitativa e significativa.

Nesse sentido, Oliveira (2023) destaca que a inclusão escolar requer a adoção de estratégias pedagógicas que favoreçam a interação social e a participação ativa dos alunos nas atividades educacionais. Complementando essa perspectiva, Silva (2019) enfatiza que os educadores devem estar atentos às necessidades específicas de cada estudante e oferecer suporte individualizado, de modo a promover seu desenvolvimento pleno e sua inserção efetiva no contexto escolar.

Para além do suporte pedagógico, é essencial que os docentes estejam sensíveis às dimensões comunicativas dos estudantes com TEA. Muitos apresentam dificuldades na expressão verbal ou não verbal, o que exige o uso de estratégias diferenciadas, como recursos visuais, pictogramas, comunicação alternativa e dispositivos assistivos. Colombo (2023) ressalta que, para garantir a participação desses estudantes, é necessário construir um ambiente educacional que valorize a diversidade e respeite as diferenças individuais, promovendo o pertencimento e a aprendizagem em sua totalidade.

Essa compreensão se alinha aos pressupostos de Henri Wallon (2022), que entende o desenvolvimento infantil como um processo global e integrado, envolvendo aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. Para ele, a aprendizagem ocorre na relação entre o sujeito e o meio, o que reforça a importância de experiências educativas que considerem a totalidade do estudante.

Ampliando essa perspectiva, Maria Montessori (2014) defendia a importância da autonomia e da individualidade na educação das crianças, enfatizando o papel de um ambiente cuidadosamente preparado e do uso de materiais sensoriais para estimular a aprendizagem ativa. No caso de estudantes com TEA, a abordagem montessoriana mostra-se especialmente pertinente, pois respeita o ritmo individual e favorece o desenvolvimento integrado de habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

Na mesma direção, John Dewey (2023) propunha uma concepção de educação baseada na experiência concreta e na participação ativa do estudante no processo de ensino-aprendizagem. Para alunos com TEA, essa abordagem demanda a criação de situações de interação social estruturadas, mediadas por professores capacitados, a fim de estimular a construção de vínculos, o desenvolvimento da autonomia e a aprendizagem por meio da ação.

Friedrich Fröbel (2010), por sua vez, ressaltava a centralidade do brincar no processo educativo. As atividades lúdicas e sensoriais, amplamente utilizadas no ensino de Geografia com enfoque inclusivo, possibilitam que alunos com TEA expressem emoções, desenvolvam a coordenação motora e ampliem suas habilidades de socialização em contextos que valorizam a criatividade e o prazer de aprender.

Assim, ao considerar essas abordagens pedagógicas clássicas Montessori, Dewey, Wallon e Fröbel é possível perceber a convergência de princípios que valorizam a aprendizagem significativa, a mediação docente sensível e o respeito às diferenças individuais. Esses fundamentos são essenciais para a construção de práticas inclusivas no ensino de Geografia, especialmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, onde o desafio da inclusão é intensificado pelas exigências curriculares e pela diversidade dos sujeitos escolares.

Dessa forma, observa-se que a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ambiente escolar vai muito além do cumprimento das normativas legais. Trata-se de um processo que exige a superação de múltiplas barreiras pedagógicas, estruturais e atitudinais e que demanda um comprometimento coletivo, envolvendo políticas públicas eficazes, formação continuada de educadores, recursos adequados e, sobretudo,

uma cultura escolar pautada no respeito à diversidade.

As contribuições teóricas de autores como Vigotsky, Wallon, Montessori, Dewey e Froebel evidenciam a importância de práticas pedagógicas centradas na interação social, no desenvolvimento emocional e na valorização das singularidades de cada estudante. Tais perspectivas reforçam que a aprendizagem deve ser significativa, ativa e contextualizada, respeitando o ritmo e as potencialidades dos alunos com TEA.

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva requer, portanto, uma postura sensível e empática por parte dos profissionais da educação, capazes de reconhecer e acolher as especificidades dos estudantes autistas. A adoção de estratégias pedagógicas flexíveis, o uso de recursos didáticos adequados e a promoção de um ambiente escolar seguro e acolhedor são elementos essenciais para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso educacional desses alunos.

Assim, a educação inclusiva se consolida como um caminho para a promoção da equidade, da cidadania e da justiça social, contribuindo para a formação integral de todos os estudantes e para a construção de uma sociedade mais humana, plural e democrática.

1.3 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POR UMA EDUCAÇÃO ACESSÍVEL E TRANSFORMADORA

A Educação Inclusiva, enquanto princípio norteador das práticas pedagógicas contemporâneas, tem como finalidade assegurar o direito à aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou culturais. Embora esse paradigma esteja consolidado em marcos legais e diretrizes internacionais, sua efetivação no cotidiano escolar ainda encontra diversos entraves, especialmente no que se refere à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja complexidade exige práticas educativas específicas, sensíveis e flexíveis.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC, 2008), a Educação Inclusiva é um campo multidimensional que abrange aspectos legais, pedagógicos, formativos e estruturais. Essa abordagem é sustentada por uma vasta produção acadêmica que discute desde os fundamentos teóricos (Glat; Fernandes, 2005; Mantoan, 2006; Carvalho, 2004) até propostas metodológicas voltadas à atuação docente em contextos de diversidade (Pletsch, 2009; Oliveira, 2021; Albuquerque et al., 2020). Essas pesquisas têm contribuído para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas em instituições

comprometidas com a promoção da equidade e da justiça social.

A literatura educacional também enfatiza a importância de políticas públicas que assegurem o acesso, a permanência e a participação plena dos estudantes com deficiência em instituições regulares de ensino. Nesse sentido, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), internalizada no Brasil com status constitucional, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforçam o dever do Estado em garantir as condições necessárias para uma educação em igualdade de oportunidades, com os apoios individualizados adequados.

Apesar desses avanços legais, o cenário das escolas brasileiras ainda é marcado pela presença de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e comunicacionais que comprometem a inclusão de maneira efetiva. Campbell (2009, p. 158) alerta que:

Nas palavras de Campbell (2009 p. 158):

A educação inclusiva no Brasil veio tornar mais complexa e mais desafiadora a tarefa dos educadores e evidenciou que sua formação nunca está acabada. Eles precisarão estudar o que antes estavam dispensados de estudar, aprender técnicas nas quais antes não pensavam adequar seu ritmo ao de seus alunos [...]

Glat e Pletsch (2010) reafirmam que, embora haja esforços institucionais para superar tais desafios, ainda são recorrentes a formação insuficiente de professores, a falta de infraestrutura e a escassez de materiais didáticos acessíveis. Tais limitações afetam diretamente o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência, especialmente aqueles com TEA, que requerem abordagens específicas para seu desenvolvimento cognitivo, comunicativo e socioemocional.

Nesse contexto, um dos principais desafios da educação inclusiva é a passagem do discurso normativo para práticas pedagógicas concretas e transformadoras. Isso exige investimento em formação docente continuada, produção de materiais acessíveis, reorganização curricular e articulação intersetorial entre os campos da educação, saúde e assistência social. Como destaca Stainback e Stainback (1999), a inclusão não se resume à presença física do estudante na escola, mas pressupõe sua participação ativa e significativa no processo de ensino-aprendizagem.

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva requer mais do que adaptações físicas ou curriculares pontuais. Implica uma mudança profunda de concepção sobre o papel social da escola e sobre a diversidade dos sujeitos que dela participam. Isso significa reconhecer que a diferença é constitutiva da condição humana e que a equidade só será alcançada quando todos tiverem não apenas o direito de estar na escola, mas de

aprender, interagir, participar e se desenvolver nela de forma plena.

Com base nesse entendimento, Blanco (2003, p. 73) propõe uma leitura histórica sobre a forma como a sociedade tratou as pessoas com deficiência, estruturada em quatro fases distintas:

A primeira fase, denominada exclusão, predominou até o século XIX. Nesse período, pessoas com deficiência eram frequentemente marginalizadas ou eliminadas do convívio social. O infanticídio era comum em várias culturas, e a deficiência era vista como punição divina, o que gerava medo e rejeição.

A segunda fase, da institucionalização, consolidou-se ao longo do século XIX. Ainda que tenha havido certo reconhecimento da necessidade de atendimento a essas pessoas, tal assistência ocorria majoritariamente em instituições segregadas, como asilos ou escolas especializadas, voltadas à proteção, reabilitação ou normalização dos corpos e comportamentos.

A terceira fase é a da integração, que se desenvolveu no século XX e buscou inserir alunos com deficiência no ensino regular. No entanto, essa inclusão era condicional: o estudante precisava adaptar-se às normas da escola, e não o contrário. Assim, a lógica da normalização ainda prevalecia.

A quarta fase, da inclusão, representa a concepção mais recente e avançada das políticas educacionais. Nessa perspectiva, a escola é desafiada a transformar-se para atender à diversidade de todos os seus alunos, eliminando barreiras e reconhecendo a educação como direito inalienável. A inclusão, portanto, desloca o foco do aluno para o sistema educacional, exigindo reformas estruturais, culturais e pedagógicas que garantam acesso, permanência e aprendizagem com qualidade.

Essa evolução foi impulsionada por importantes marcos legais, entre eles a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015), que assegura o direito à educação de qualidade em condições de igualdade. Portanto, segundo a lei, considera-se pessoa com deficiência aquela que possui um impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com diversas barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas. Portanto, a lei busca assegurar e promover os direitos e liberdades fundamentais desse público, a fim de garantir sua inclusão e cidadania (Brasil, 2015).

Para Carvalho (2003), remover barreiras para a aprendizagem é essencial para a efetiva inclusão. A Lei n.º 13.846, de 2019, ao assegurar apoio financeiro e benefícios

sociais, facilita a aquisição de materiais didáticos especializados, transporte adequado e outros recursos necessários, contribuindo para que os alunos com deficiência possam ter uma experiência educacional mais equitativa.

Freire (2000) destaca que a educação deve ser uma prática de liberdade, e a ampliação do reconhecimento de deficiências sensoriais é um passo importante para garantir essa liberdade a todos os indivíduos.

O trabalho do professor da sala de aula e dos professores de apoio ou profissionais envolvidos é realizado de forma cooperativa, interativa e bem definida do ponto de vista de papéis, competência e coordenação; A organização do espaço e dos aspectos físicos de sala de aula considera a funcionalidade, a boa utilização e a “otimização” desses recursos; A seleção, a adaptação e a utilização dos recursos materiais, equipamentos e mobiliários realizam-se de modo que favoreça a aprendizagem de todos os alunos; O planejamento é organizado de modo que contenha atividades amplas com diferentes níveis de dificuldades e de realização. (Brasil, 1999, p.42).

O professor tem um papel crucial na educação inclusiva, sendo a pessoa em contato direto e constante com os alunos. Também é essencial destacar que o docente não trabalha isoladamente; ele precisa do suporte de uma equipe multidisciplinar, que inclui diretores, coordenadores, fonoaudiólogos e especialistas em educação especial. Além disso, é necessário o apoio da família e da sociedade para que a inclusão realmente ocorra (Mantoan, 2003).

De acordo com Marinho (2021, p.17):

O educador desempenha um papel de extrema importância na Educação inclusiva, pois é ele quem está diariamente em contato direto com os alunos. É importante também salientar que o professor não atua sozinho, ele necessita estar amparado por uma equipe multidisciplinar: diretores, coordenadores, fonoaudiólogos, especialistas em educação especial, enfim, devem ter apoio de todos, inclusive da família e da sociedade para que a inclusão de fato aconteça.

É responsabilidade dos professores oferecerem oportunidades para que os portadores de deficiência desenvolvam seu potencial, agindo como mediadores no processo de aprendizagem. O verdadeiro sentido da inclusão reside na figura do educador, tanto do ponto de vista social quanto educacional. É crucial que o aluno seja incluído no conteúdo pedagógico anual planejado para todos os estudantes, levando em consideração as características e particularidades de cada indivíduo (Carvalho, 2012).

Cabe aos professores dar oportunidades aos alunos com necessidades especiais de desenvolverem o seu potencial, atuando como mediadores no processo de aprendizagem. É na pessoa do educador que se encontra o verdadeiro sentido da inclusão, não só do ponto de vista social, mas especialmente educacional. É importante que o aluno seja integrado de forma mais ampla possível ao

conteúdo pedagógico anual traçado para todos os outros alunos, respeitando as características e peculiaridades de cada caso.

No contexto da Educação Inclusiva, reconhecer a singularidade de cada estudante é fundamental para garantir uma aprendizagem significativa. Sassaki (1997) afirma que, em determinadas situações, os conteúdos pedagógicos planejados para toda a turma podem não ser assimilados de forma homogênea. Por isso, é essencial que os educadores estimulem o desenvolvimento de outras habilidades, respeitando o tempo, os interesses e as formas de interação de cada aluno. Esse entendimento é ainda mais importante no caso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que frequentemente demandam adaptações pedagógicas e abordagens mais flexíveis.

A inclusão escolar, nesse sentido, não se resume à presença física do aluno em sala de aula, mas à garantia de sua participação ativa no processo educativo. Para Carvalho (2003), o avanço da Educação Inclusiva representa uma reestruturação epistemológica da própria escola, impulsionada pelas transformações sociais e pela ampliação do acesso. A obrigatoriedade da matrícula de alunos com necessidades educacionais específicas em turmas regulares é um reflexo desse movimento, que amplia o direito à educação, embora ainda enfrente inúmeros desafios na prática.

No mesmo caminho, Demo (1997) observa que a inclusão representa um desafio permanente tanto para os educadores quanto para as famílias dos estudantes. A diversidade do público escolar exige novas metodologias, novas formas de pensar a aprendizagem e uma postura ética comprometida com a equidade. A inclusão, portanto, não é apenas uma exigência legal, mas um compromisso com a transformação das relações pedagógicas e sociais dentro da escola.

Compreender essa transformação exige revisitar o percurso histórico da escolarização das pessoas com deficiência. Estrela (2022) argumenta que, durante muito tempo, o direito à educação foi negado a essa população, e que apenas recentemente o ensino especial foi incorporado ao sistema educacional como parte de um direito mais amplo. No passado, a exclusão institucionalizada e a ausência de políticas públicas tornavam quase inviável o acesso de crianças com deficiência à escola regular.

É nesse ponto que as reflexões de Freire (2000) se tornam indispensáveis. Para o autor, a educação deve ser uma prática da liberdade, o que implica garantir que todos independentemente de suas condições tenham a possibilidade real de aprender, participar e se desenvolver. A Educação Inclusiva, nessa perspectiva, vai além do acesso físico:

trata-se de criar condições concretas para a aprendizagem, respeitando os diferentes modos de ser e de aprender que existem na escola.

Essa proposta, no entanto, exige práticas interdisciplinares e o envolvimento de múltiplos profissionais. Kupfer (2000) defende que a escolarização de crianças com deficiências no desenvolvimento deve estar ancorada em abordagens específicas e no suporte técnico especializado. A colaboração entre os profissionais da educação e da saúde é, portanto, fundamental para o sucesso da inclusão. Quando se trata de alunos com TEA, essa articulação se torna ainda mais necessária, dada a complexidade das demandas envolvidas.

Assim, o processo de inclusão escolar não pode ser pensado como uma tarefa individual do professor, mas como um esforço coletivo e institucional. A formação docente, o planejamento pedagógico, a articulação com outros setores e o compromisso com a diversidade são pilares indispensáveis para que a escola se torne, de fato, um espaço de aprendizagem para todos.

Marchi (2019) destaca a importância da acessibilidade no ambiente escolar, apresentando o Design Universal de Código de Cores Tátil como uma estratégia para ampliar as possibilidades de aprendizagem de estudantes com deficiência visual. O recurso propõe a utilização de formas táteis e leitura em braille para a identificação de cores, promovendo autonomia e engajamento no processo educacional.

Embora o objeto da presente pesquisa não se concentre na deficiência visual, a proposta de Marchi (2019) permite refletir sobre a importância de adotar estratégias multissensoriais no ensino, especialmente com estudantes que, como os que estão no espectro autista, podem apresentar maior dificuldade de abstração ou compreender estímulos visuais e verbais isoladamente.

No ensino de Geografia, recursos que integram linguagem visual, elementos táteis e estímulos sensoriais podem contribuir para a construção do pensamento espacial, especialmente na abordagem de conceitos como paisagem, lugar e território. Por isso, pensar em práticas inclusivas exige reconhecer que a acessibilidade pedagógica deve ser ampla e considerar diferentes formas de percepção e interação com o conteúdo.

É importante ressaltar, que, por se tratar de imagens altamente técnicas e voltadas a outro público-alvo, opta-se por não inseri-las neste trabalho, mantendo apenas a referência teórica ao estudo de Marchi (2019), no intuito de ampliar o debate sobre acessibilidade sensorial como um princípio do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

De acordo com as informações fornecidas no Centro de Atenção Psicossocial por meio do Portal Gov (2023):

A deficiência visual é a que atinge o maior número de pessoas no mundo. Quando a gente fala de deficiência visual, a gente primeiro lembra de uma pessoa cega ou com baixa visão. Entretanto, a maioria não sabe que a cada dez homens, um é daltônico. E eles são tão dependentes quando se trata de cor, quanto qualquer cego. Eles são cegos para cores. E assim, com estes códigos, eu consegui abraçar os cegos e, também, pessoas de visão, mas que não enxergam as cores: os daltônicos. Desenvolvi oito códigos de cores que englobam as cores primárias (vermelho, amarelo e azul), as cores secundárias (laranja, verde e violeta), além das cores neutras branco e preto.

Segundo Carvalho (2003), um dos principais desafios da Educação Inclusiva é a formação de professores. Muitos educadores ainda não se sentem preparados para lidar com a diversidade em sala de aula. A falta de capacitação específica e contínua dificulta a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, o que pode comprometer a qualidade da educação oferecida aos alunos com deficiência.

O Quadro 1 mostra de maneira detalhada os principais desafios da educação inclusiva de acordo com as perspectivas de Marchi (2019) e Estrela (2022):

Quadro 1: Principais Desafios da Educação Inclusiva

Desafio	Descrição
Formação de Professores	Falta de preparação adequada dos educadores para lidar com as necessidades específicas dos alunos com deficiência.
Infraestrutura Escolar	Insuficiência de instalações e recursos físicos adaptados para atender a todos os alunos de forma inclusiva.
Recursos didáticos adaptados	Escassez de materiais didáticos específicos e adaptados para diferentes tipos de deficiência.
Apoio Multidisciplinar	Necessidade de uma equipe de apoio composta por especialistas como fonoaudiólogos, psicólogos e terapeutas ocupacionais.
Atitudes e Preconceitos	Preconceitos e atitudes negativas por parte de alunos, pais e até mesmo professores em relação aos alunos com deficiência.
Políticas e Legislação	Implementação insuficiente das políticas públicas e legislações existentes que garantem a inclusão escolar.
Participação da Família e Comunidade	Falta de envolvimento e suporte contínuo por parte da família e da comunidade na educação inclusiva.

Fonte: Marchi (2019) e Estrela (2022)

Para Demo (1997), outro desafio significativo é a adequação dos currículos escolares, as escolas precisam adaptar seus programas de ensino para atender às

necessidades de todos os alunos, o que inclui a criação de materiais didáticos acessíveis e a implementação de metodologias que considerem as diferentes formas de aprendizagem.

A escola que se mostrava despreparada para receber os alunos com necessidades educacionais especiais, precisou, precisa e precisará reestruturar suas metodologias a fim de conseguir atender a esse público, é perceptível que o governo ainda deixa a desejar quando a matéria é educação, e uma escola para ser realmente inclusiva requer suporte de todas as instâncias da sociedade, esse é um dos grandes desafios que a educação inclusiva também enfrenta.(Oliveira, 2023, p. 1359).

Para Estrela (2022), muitas escolas ainda carecem de infraestrutura acessível, como rampas, elevadores e banheiros adaptados, além de equipamentos e tecnologias assistivas, o que acaba por destacar a importância de recursos adequados para a inclusão escolar, esses recursos são fundamentais para assegurar que os alunos com deficiência possam frequentar a escola e participar de todas as atividades de maneira autônoma e segura.

Segundo Freire (2000), o preconceito e a discriminação também são desafios a serem enfrentados na Educação Inclusiva, sendo necessário promover uma mudança de valores e atitudes dentro da comunidade escolar para que todos os alunos sejam respeitados e valorizados, a conscientização e a sensibilização de alunos, professores e pais são passos importantes para construir um ambiente escolar inclusivo e acolhedor.

O Quadro 2 destaca os principais desafios enfrentados pelos professores quando busca-se promover a Educação Inclusiva:

Quadro 2: Principais Desafios que o Professor enfrenta na Educação Inclusiva

Desafio	Descrição
Capacitação e Formação Continuada	Necessidade de formação contínua para lidar com as diversas necessidades dos alunos com deficiência.
Adaptação Curricular	Dificuldade em adaptar o currículo de forma a incluir todos os alunos, respeitando suas particularidades.
Gestão da Sala de Aula	Gerenciar uma sala de aula inclusiva, equilibrando as necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com e sem deficiência.
Recursos e Materiais	Carência de recursos e materiais didáticos apropriados para atender às necessidades de todos os alunos.
Tempo e Planejamento	Desafio em encontrar tempo suficiente para planejar atividades adaptadas e personalizadas para cada aluno.
Apoio Técnico e Especializado	Falta de acesso a profissionais especializados que possam oferecer suporte técnico e pedagógico contínuo.
Avaliação Personalizada	Dificuldade em criar e aplicar avaliações que considerem as capacidades e limitações individuais de cada aluno.

Fonte: Estrela (2022) e Lacerda (2006).

Kupfer (2000) argumenta que a colaboração entre profissionais da educação e da saúde é crucial para a inclusão de alunos com deficiências a integração de diferentes áreas do conhecimento permite a criação de estratégias mais eficazes para atender às necessidades específicas desses alunos, garantindo uma abordagem holística e integrada ao seu desenvolvimento.

Para Lacerda (2006), a comunicação é um dos principais obstáculos na inclusão de alunos surdos a presença de intérpretes de Libras é fundamental, mas é igualmente importante que os professores recebam formação em Libras para que possam se comunicar diretamente com esses alunos, a inclusão efetiva depende da capacidade de todos na escola de interagir e colaborar, independentemente das barreiras linguísticas.

De acordo com Mantoan (1997), a resistência à mudança é um desafio comum na implementação da Educação Inclusiva, muitas escolas e professores ainda se apegam a práticas tradicionais e resistem a adaptar suas metodologias e estratégias para atender à diversidade, a mudança de mentalidade é necessária para que a inclusão seja vista como uma oportunidade de enriquecimento para todos, e não apenas como uma obrigação legal.

Finalmente, Marchi (2019) ressalta que a avaliação dos alunos com deficiência deve ser repensada, as avaliações tradicionais muitas vezes não consideram as diferentes formas de aprendizagem e as necessidades específicas desses alunos.

Embora as manifestações do autismo envolvam características próprias como dificuldades na comunicação social, padrões de comportamento repetitivos e hipersensibilidades sensoriais, os entraves enfrentados pelos autistas no espaço escolar estão profundamente relacionados às mesmas limitações que afetam a inclusão de qualquer estudante com deficiência. Assim, é imprescindível compreender que os princípios da inclusão não se restringem a uma categoria específica de deficiência, mas dizem respeito à transformação do ambiente escolar para que este acolha, respeite e valorize a singularidade de todos.

Logo, a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular é um processo contínuo e desafiador, que requer o compromisso de toda a comunidade escolar e da sociedade. Embora o Brasil tenha avançado significativamente no âmbito legislativo, com políticas que garantem o direito à educação inclusiva, a prática ainda enfrenta obstáculos como a falta de formação adequada de professores, recursos limitados e barreiras atitudinais.

Superar esses desafios demanda investimentos em formação continuada para educadores, adequação das práticas pedagógicas e a criação de ambientes escolares que valorizem a diversidade e respeitem as necessidades específicas dos alunos com TEA. Além disso, é fundamental promover a conscientização e a sensibilização de todos os atores envolvidos no processo educacional, para que o preconceito e a desinformação sejam combatidos.

A inclusão efetiva de alunos autistas no ambiente escolar é mais do que um direito garantido por lei; é uma oportunidade de enriquecimento mútuo, onde o respeito às diferenças se torna um aprendizado para todos. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva é um passo essencial para uma sociedade mais justa e equitativa, onde cada indivíduo pode desenvolver seu potencial pleno e participar ativamente da vida em comunidade.

Embora os princípios da educação inclusiva se apliquem a todos os estudantes com deficiência, a inclusão escolar de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta demandas pedagógicas e socioemocionais específicas que exigem práticas diferenciadas por parte dos educadores e das instituições de ensino. O TEA, por ser uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por dificuldades na comunicação e interação social, além de padrões de comportamento repetitivos e interesses restritos, desafia a escola a repensar metodologias, ambientes e relações humanas no cotidiano escolar.

Uma das principais especificidades da inclusão de estudantes autistas está relacionada à necessidade de previsibilidade, rotina estruturada e organização visual. Muitos autistas se beneficiam de ambientes com baixo nível de estímulos sensoriais e de atividades que seguem uma sequência lógica e visualmente compreensível. Nesse sentido, o uso de materiais visuais de apoio, como calendários, esquemas de atividades e cronogramas, contribui para a segurança e a autonomia desses estudantes no processo de aprendizagem.

Outro aspecto fundamental é o reconhecimento das diferentes formas de comunicação. Muitos autistas são não verbais ou apresentam dificuldades na linguagem oral convencional. Assim, a adoção de sistemas alternativos e aumentativos de comunicação (SAAC), como figuras, gestos, aplicativos e recursos digitais, é essencial para garantir a participação efetiva do estudante nas atividades pedagógicas e nas interações sociais. Isso exige uma formação docente voltada à compreensão das múltiplas linguagens presentes no contexto do espectro autista.

Além disso, é necessário compreender que o processo de aprendizagem de pessoas com TEA pode não seguir os padrões lineares tradicionalmente esperados. Muitas vezes, esses estudantes demonstram habilidades cognitivas desenvolvidas em áreas específicas (hiperfoco) e dificuldades em outras, exigindo planos de ensino personalizados, que valorizem seus interesses e respeitem seu tempo e modo de aprender. A abordagem centrada no sujeito, com metodologias flexíveis, como ensino por projetos, ensino estruturado e uso de tecnologias interativas, tende a apresentar melhores resultados.

A dimensão relacional também é uma especificidade central na inclusão de estudantes autistas. As dificuldades de socialização e leitura de sinais sociais demandam da escola um ambiente acolhedor, com mediações intencionais que favoreçam a construção de vínculos, o desenvolvimento da empatia e a participação coletiva. Nesse processo, a atuação conjunta de professores, mediadores escolares, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), colegas de turma e família é essencial.

Por fim, destaca-se que a inclusão de pessoas com autismo não se limita à adaptação de conteúdos curriculares, mas envolve uma transformação profunda da cultura escolar, que passa pela valorização da neuro diversidade, pelo combate ao capacitismo e pela criação de espaços de escuta, respeito e pertencimento. Isso implica na construção de práticas pedagógicas afetivas, responsivas e colaborativas, que reconheçam o autismo como uma forma legítima de estar no mundo, com suas potencialidades e necessidades específicas.

A educação inclusiva representa não apenas uma diretriz legal, mas um compromisso ético com a diversidade humana e com o direito de todos à aprendizagem. Ao longo da trajetória histórica da inclusão, observa-se um movimento gradual, porém necessário, de ruptura com práticas excludentes, rumo a uma escola que reconhece, acolhe e valoriza as diferenças.

Contudo, os desafios ainda são numerosos: desde a formação continuada dos professores, passando pela adaptação curricular, até a necessidade de estruturas físicas acessíveis e materiais pedagógicos apropriados. A inclusão de alunos com deficiência visual, autistas e outros estudantes com necessidades educacionais específicas requer a articulação de diferentes saberes, políticas públicas eficazes, recursos tecnológicos e, acima de tudo, sensibilidade humana.

Mais do que adaptar o aluno à escola, é a escola que deve transformar-se para atender a todos. Esse processo demanda o envolvimento de toda a comunidade escolar e da sociedade, promovendo atitudes de respeito, empatia e cooperação. Assim, construir

uma escola inclusiva é, em essência, construir uma sociedade mais justa, equitativa e democrática, onde todos possam desenvolver plenamente seus potenciais e viver com dignidade.

CAPÍTULO 2: TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E O TRABALHO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO

O ensino de Geografia para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no estado do Acre apresenta desafios significativos, tanto para os alunos quanto para os educadores. A educação inclusiva busca garantir o direito à aprendizagem de todos os alunos, respeitando suas particularidades e necessidades especiais. No entanto, essa prática exige que professores desenvolvam estratégias pedagógicas que facilitem a compreensão e a interação dos alunos com TEA, especialmente no contexto do ensino médio técnico, onde os conteúdos se tornam mais complexos.

Os educadores que trabalham com alunos com TEA enfrentam uma série de desafios, como a necessidade de adaptar o currículo e as atividades de ensino de forma a torná-las acessíveis e compreensíveis. As dificuldades de comunicação e interação social, características dos alunos com TEA, exigem que o professor adote metodologias diferenciadas, como o uso de recursos visuais e tecnológicos, atividades sensoriais e a criação de um ambiente de aprendizagem estruturado e previsível. Além disso, a formação e o preparo dos professores para lidar com essas especificidades são, muitas vezes, limitados, o que agrava a dificuldade de oferecer um ensino de qualidade e inclusivo.

O professor desempenha um papel fundamental no apoio ao aluno com TEA, sendo um facilitador da aprendizagem e da integração social. Para isso, é necessário que o docente conheça as particularidades de cada aluno e desenvolva estratégias individualizadas, promovendo um ensino que vá além da transmissão de conteúdos, incluindo aspectos socioemocionais.

Este capítulo analisa as práticas pedagógicas aplicadas no ensino de Geografia para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Instituto Federal do Acre – IFAC, campus Rio Branco. A presença de alunos autistas nas salas do ensino médio integrado do IFAC reflete a tendência estadual de crescimento das matrículas de estudantes com deficiência: entre 2017 e 2023, o número de alunos com TEA na rede estadual aumentou mais de 900 %, segundo a Secretaria de Educação do Acre. Com 1,6 % da população acreana oficialmente diagnosticada com TEA, e índices ainda maiores na capital, torna-se imperativo discutir como os professores da área de Geografia têm adaptado seus conteúdos, estratégias e materiais didáticos para acolher essa diversidade no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

2.1 COMO SE DÁ O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ESTADO DO ACRE.

De acordo com Estrela (2022) o processo da educação inclusiva, ainda enfrenta inúmeras barreiras que dificultam ou impedem a acessibilidade dos educandos dentro do ambiente escolar, quando se reflete em acessibilidade, não refere-se apenas a barreiras arquitetônicas ou físicas, mas também a barreiras comunicacionais, metodológicas, entre outras. Marchi (2019) destaca que a barreira atitudinal, porém, está relacionada com todas as outras e deve ser a primeira a ser superada, pois é através da atitude que damos o primeiro passo em busca da mudança.

Em síntese, há que examinar todas as variáveis do processo educativo escolar, envolvendo as pessoas da escola (educadores, gestores, alunos, apoio administrativo); o ambiente físico (em termos de acessibilidade), os recursos financeiros e materiais (origens, quantidades, periodicidade de recebimento, manutenção de equipamentos e instalações), os graus de participação da família e da comunidade (parcerias), a filosofia de educação adotada (se tradicional ou não), o projeto político pedagógico construído pela comunidade escolar (natureza do documento, autores, destinação), a prática pedagógica (se mais centrada no ensino ou na aprendizagem), os procedimentos de avaliação (formativa, somativa, formal, informal), dentre outros aspectos (Carvalho, 2003, p.61).

O acesso à educação é um direito de todos, com leis que garantem o ingresso na escola regular, apesar dos significativos avanços, diversas barreiras impedem que pessoas com deficiências (PcD) e com necessidades educacionais especiais (NEE) tenham equidade de oportunidades em seu processo de ensino aprendizagem. Essas barreiras, definidas no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), incluem barreiras urbanísticas, arquitetônicas, nos meios de transporte, de comunicação e informação, atitudinais e tecnológicas.

De acordo com Callai (2005) desde o nascimento, a criança interage com o espaço e seu lugar de vivência, aprendendo a reconhecer sua casa, sua rua, seu bairro, e desenvolvendo seu raciocínio geográfico ao longo da vida.

Nas palavras de Oliveria (2023, p. 1938):

A diferenciação entre integração e inclusão escolar faz-se importante para que o processo educacional esteja alinhado às múltiplas necessidades dos alunos e abandone modelos e métodos da ainda existente educação tradicional, que por sua vez, ao invés de incluir põe as margens do processo educativo os alunos com deficiência (Oliveira, 2023, p. 1938)

A diferenciação entre integração e inclusão escolar é crucial para que o processo

educacional esteja em consonância com as múltiplas necessidades dos alunos. A inclusão vai além da simples integração diz a autora, que muitas vezes ainda mantém práticas da educação tradicional, inadequadas para atender às especificidades dos estudantes com deficiência. Essas práticas tradicionais tendem a manter esses alunos à margem do processo educativo, em vez de realmente incluí-los. É essencial que o sistema educacional abandone esses métodos antiquados e adote abordagens que promovam a inclusão verdadeira. A inclusão deve ser entendida como a adaptação do ambiente escolar para que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, possam participar de maneira plena e equitativa. Assim, é possível assegurar um processo educacional mais justo e eficaz, que respeite e valorize a diversidade.

Custódio e Régis (2016) apontam que a Geografia possibilita ao educando se reconhecer enquanto cidadão que contribui e participa do espaço produzido em seu entorno, ao estudar Geografia, o estudante passa a ter uma maior percepção da sociedade onde está inserido, desenvolvendo sua autonomia e se reconhecendo como sujeito capaz de aprender. Os autores destacam ainda a importância da Geografia no desenvolvimento do senso de cidadania dos estudantes. Segundo os autores, ao estudar Geografia, o educando tem a oportunidade de se reconhecer como um cidadão ativo que contribui e participa do espaço ao seu redor. Esse reconhecimento é fundamental, pois promove uma maior percepção da sociedade em que o aluno está inserido, ajudando-o a entender melhor as dinâmicas sociais e espaciais que influenciam sua vida cotidiana.

Essa maior percepção contribui significativamente para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Ao compreender o espaço e a sociedade de maneira mais profunda, os alunos se veem como sujeitos capazes de aprender e agir de forma consciente e responsável no seu meio. Essa capacidade de aprendizado e de atuação consciente reforça a ideia de que a educação geográfica é essencial para a formação de indivíduos críticos e participativos na sociedade.

Segundo Melo e Sampaio (2007), o professor de Geografia pode atuar como mediador nesse processo, promovendo práticas inclusivas que colaboram para a eliminação das barreiras na educação escolar, a formação de professores de Geografia deve incluir competências para lidar com a diversidade e as necessidades educacionais especiais, garantindo que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento de forma equitativa.

As barreiras que impedem a efetivação da educação inclusiva são múltiplas e se manifestam em diferentes esferas da vida social e escolar. A Lei Brasileira de Inclusão da

Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, define “barreira” como:

“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 compreensão, à circulação com segurança, entre outros” (Brasil, 2015, art. 3º, IV).

Essa legislação estabelece ainda as tipologias das barreiras: urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais e tecnológicas. Todas essas formas, quando presentes no ambiente escolar, contribuem para a exclusão prática de estudantes com deficiência, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A LBI, fundamentada na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ratificada pelo Brasil com status de emenda constitucional em 2008), adota uma perspectiva interacional de deficiência, compreendendo que é a relação entre o impedimento e o meio social que gera exclusão. Assim, define pessoa com deficiência como aquela que possui “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015, art. 2º).

No campo educacional, esse entendimento exige a eliminação de todas as barreiras que dificultem a permanência, a aprendizagem e a participação dos estudantes com deficiência. Para isso, a LBI introduz conceitos fundamentais, como o de desenho universal, definido como:

“a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (Brasil, 2015, art. 3º, I).

Além disso, a lei define tecnologia assistiva como:

“Produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (Brasil, 2015, art. 3º, XII).

Esses dispositivos legais reforçam que a acessibilidade não se limita à estrutura física dos ambientes, mas se estende às práticas pedagógicas, aos materiais didáticos, à comunicação e às atitudes institucionais. Dessa forma, promover uma educação verdadeiramente inclusiva implica revisar profundamente os processos escolares, garantindo que nenhum estudante seja deixado à margem por conta de barreiras evitáveis.

Nuernberg e Gesser (2016) identificam que as barreiras arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas são algumas das principais dificuldades enfrentadas no ambiente escolar, as barreiras arquitetônicas incluem a falta de rampas, elevadores e banheiros adaptados.

No que compete as barreiras enfrentadas, a lei também contribui com alguns apontamentos afim de auxiliar e diminuir o impacto das disparidades que vem como consequência da falta de inclusão

IV - barreiras: 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 compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas 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 nas 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)

As barreiras metodológicas e pedagógicas dizem respeito à falta de adaptação do currículo e das práticas de ensino às necessidades específicas dos alunos com deficiência. Segundo Carvalho-Freitas et al. (2015), muitos professores ainda não se sentem preparados para trabalhar com a inclusão em salas de aula regulares, o que compromete a qualidade da educação oferecida a esses alunos.

Quadro 03: Classificação das Barreiras Atitudinais

Nº	Barreira Atitudinal	Descrição
1	Ignorância	Desacreditar da capacidade de aprendizagem do alunado não reconhecendo suas potencialidades.
2	Medo	Receio de interagir com alunos com deficiência,

		temendo cometer algum erro, seja na comunicação ou através de outra ação que machuque.
3	Rejeição	Recusa em se relacionar com alunos com deficiência.
4	Percepção de menos-valia	Acreditar que o aluno com deficiência não é capaz de aprender, inferiorizando as ações desenvolvidas por ele.
5	Inferioridade	Acreditar que alunos com deficiência ficam atrasados em relação aos demais, desconsiderando que cada estudante aprende no seu ritmo.
6	Piedade	Sentimento de pena, vendo alunos com deficiência como "coitadinhos" que precisam de ajuda para realizar suas tarefas.
7	Adoração do herói	Supervalorização exagerada do aluno com deficiência ao desenvolver alguma atividade, esperando-se algo inferior dele.
8	Exaltação do modelo	Ver o estudante com deficiência como referência de superação, romantizando sua trajetória.
9	Percepção de incapacidade intelectual	Dificultar ou negar a matrícula de alunos com deficiência intelectual, considerando-os um fardo para a turma.
10	Efeito de propagação (ou expansão)	Achar que determinada deficiência de um aluno afeta negativamente outros sentidos, habilidades ou traços de sua personalidade.
11	Estereótipos	Prever um padrão para grupos de alunos com a mesma deficiência, criando generalizações positivas e/ou negativas.
12	Compensação	Promover regalias ou vantagens a alunos com deficiência como forma de compensá-los.
13	Negação	Não levar em consideração a deficiência do aluno.
14	Substantivação da deficiência	Identificar o aluno pela sua deficiência, como "cego", "perneta", como se a parte "faltante" fosse o todo.
15	Comparação	Comparar alunos com e sem deficiência, subjugando o aluno com deficiência como inferior ao sem deficiência.
16	Atitude de segregação	Acreditar que alunos com deficiência deveriam frequentar apenas escolas especiais.
17	Adjetivação	Rotular de maneira pejorativa alunos com deficiência, classificando-os como "lentos", "alunos-problemas", etc.
18	Particularização	Restringir a maneira como o educando aprende.
19	Baixa expectativa	Acreditar que alunos com deficiência não conseguem realizar determinadas atividades, exigindo o mínimo deles no processo de aprendizagem.
20	Generalização	Acreditar que alunos com deficiências em comum possuem as mesmas características de

		aprendizagem, sejam elas negativas ou positivas.
21	Padronização	Agrupar alunos com deficiência para atividades simples que não desenvolvem suas potencialidades.
22	Assistencialismo e superproteção	Superproteger, impedindo que alunos com deficiência desenvolvam sua autonomia por medo do fracasso ou frustração.

Fonte: Lima e Tavares (2008)

A Classificação das Barreiras Atitudinais, reproduzidas no Quadro 3, mostra 22 tipos diferentes de barreiras que variam desde a ignorância, o medo e a rejeição, até atitudes mais complexas, como a substantivação da deficiência, a generalização e o assistencialismo. Todas essas atitudes reforçam estigmas sociais e limitam o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e das potencialidades dos estudantes com deficiência. A análise da tabela permite compreender que o preconceito muitas vezes não é manifestado apenas em ações explícitas de exclusão, mas também em comportamentos aparentemente bem-intencionados, como a superproteção ou a valorização exagerada de conquistas simples, que contribuem para a romantização da deficiência (adoração do herói, exaltação do modelo). Tais práticas, mesmo que motivadas por empatia, reforçam desigualdades e não promovem a inclusão efetiva.

Portanto, combater as barreiras atitudinais exige não apenas formação técnica dos docentes, mas também um processo contínuo de reflexão crítica sobre as representações sociais da deficiência, além de ações institucionais que promovam uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva.

Lima e Tavares (2008) destacam que preconceitos e estigmas em relação às pessoas com deficiência ainda são prevalentes, o que pode levar à exclusão e ao isolamento desses indivíduos, a superação dessa barreira requer uma mudança profunda na mentalidade de toda a comunidade escolar, incluindo gestores, professores, alunos e suas famílias.

O rompimento das barreiras atitudinais para inclusão de alunos com deficiência passa pela transformação de princípios mais fundamentais que pautam nossas formas de conviver e estabelecer as trocas sociais. Muito mais do que um ato de um grupo hegemônico sobre uma minoria, a inclusão é um princípio ético e político de valorização das diferenças que se sustenta na perspectiva de direitos humanos. Entendida dessa forma, a inclusão escolar passa a ser um fundamento do cotidiano escolar, e não algo paralelo e que tangencia a corrente principal da cultura pedagógica da escola. (Nuernberg; Gesser, 2016, p.25)

Carrieri e Garcia (2016) sugerem que as intervenções pedagógicas devem ser

direcionadas para atender às necessidades educacionais especiais no ensino regular essas intervenções incluem a utilização de recursos didáticos adaptados e a criação de ambientes de aprendizagem que promovam a inclusão e o respeito à diversidade.

Conforme afirmado por Kupfer (2000, p.61):

É preciso que se deixe de lado o mito de que os professores devem ser especializados para que venham a atender melhor as crianças com dificuldades especiais. Isso acaba por gerar uma “exclusão” do professor que nunca se vê capaz de exercer seu trabalho e impossibilitado de ocupar seu lugar de educador.

Estrela (2022) aponta que a inclusão educacional é um processo contínuo e dinâmico, que exige o comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo, a formação inicial e continuada de professores é fundamental para garantir que eles estejam preparados para lidar com a diversidade em sala de aula.

A inclusão escolar é vista como um processo dinâmico e gradual, que pode tomar formas diversas a depender das necessidades dos alunos, já que se pressupõe que essa integração/inclusão possibilite, por exemplo, a construção de processos linguísticos adequados, de aprendizado de conteúdos acadêmicos e de uso social da leitura e da escrita, sendo o professor responsável por mediar e incentivar a construção do conhecimento através da interação com ele e com os colegas (Lacerda, 2006, p.167)

Melo e Sampaio (2007) ressaltam que a formação de professores deve incluir não apenas conhecimentos teóricos sobre inclusão, mas também experiências práticas que permitam aos futuros docentes desenvolverem as habilidades necessárias para promover a inclusão em suas aulas.

A criação de uma cultura inclusiva na escola é um dos maiores desafios para a efetivação da educação inclusiva, Lima e Tavares (2008) destacam que essa cultura deve ser baseada no respeito à diversidade e na valorização de cada indivíduo.

A educação inclusiva precisa acolher os educandos no ambiente escolar não apenas para inseri-los no processo pedagógico, mas para que estes se sintam pertencentes aquele espaço de aprendizagem como os verdadeiros protagonistas desse processo. A escola precisa acrescer do seu papel de instituição formadora educacional para fomentar seu papel social diante de uma demanda ainda mais diversa e plural, enxergando as características individuais e coletivas como base para a construção do seu projeto político pedagógico (Oliveira, 2023, p.1358).

Fernandes et al., (2023) destaca que a Geografia, com sua abordagem integradora e seu foco na compreensão do espaço e da sociedade, pode contribuir significativamente para a promoção da inclusão escolar. Sousa et al. (2023) coloca que ao trabalhar com conceitos geográficos, os professores podem ajudar os alunos a desenvolverem uma

compreensão mais profunda das relações sociais e espaciais, promovendo a inclusão e a equidade.

Por fim, Sousa et al. (2023) acentua que é importante lembrar que a inclusão escolar não é um fim em si mesmo, mas um meio para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e possam desenvolver plenamente seu potencial.

A busca constante pela garantia dos direitos da presença de alunos autistas nas salas de aula tem sido um desafio que vem sendo a cada dia vencido, cabe destacar, entretanto, que apenas a presença desses alunos em sala de aula não é suficiente, para que eles sejam de fato inclusos nos aspectos educacionais e sociais, deve haver adaptação de conteúdos, formação de professores de modo adequado, desenvolvimento de atividades, avaliações e metodologias que atendam as demandas dos alunos, conforme a característica de cada estudante.

Sena et al. (2021) aponta que os alunos com autismo enfrentam grandes obstáculos para serem incluídos na escola, estando entre as principais dificuldades as relações sociais, o preconceito entre os colegas e até mesmo com os professores que na maioria dos casos não possuem conhecimento sobre os casos, o que acaba provocando enormes prejuízos no processo de ensino- aprendizagem.

No Estado do Acre, cada vez mais vem sendo intensificadas as políticas públicas para as pessoas com autismo. Esse fator está diretamente relacionado ao diagnóstico elevado de pessoas com TEA. Conforme a Associação Família Azul no Acre, há, cerca de 10 mil autistas no estado, já diagnosticados entre crianças e adultos (Farias, 2019).

Oliveira et al. (2022) mostra como o Estado do Acre tem se desenvolvido no que diz respeito a Educação para a pessoa com TEA. A Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do Acre (SEE), tem se dedicado em promover políticas e ações estaduais que enfatizam a inclusão, com isso são realizadas estratégias pedagógicas. O governo do Acre tem adotado políticas e ações para promover a inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação. Dentre essas iniciativas, em abril de 2023, o governo do Acre, por meio das Secretarias de Educação, Cultura e Esportes (SEE) e de Saúde (Sesacre), estabeleceu o Centro de Referência em Ensino Especial (Ceespe). O objetivo principal do Ceespe é fornecer diagnósticos detalhados para estudantes da rede estadual de ensino público, realizados por uma equipe multiprofissional composta por médico neuropediatra, psicólogo, fonoaudiólogo, nutricionista e fisioterapeuta. Com base nesses diagnósticos, são implementadas medidas pedagógicas específicas, visando à criação de um plano de vida para cada aluno, focado na autonomia e no desenvolvimento

cognitivo.

Em outubro de 2024, foi sancionada a Lei n.º 4.410/24, que institui o selo "Escola Amiga do Autismo" no estado do Acre. Esse selo é concedido a escolas públicas e privadas que comprovadamente contribuem para o acesso à educação e a inclusão social de pessoas diagnosticadas com TEA. Os critérios para obtenção do selo incluem o fornecimento de suporte na aprendizagem educacional, inserção social na comunidade escolar e investimento na capacitação de professores. Essa iniciativa busca conscientizar a comunidade escolar e a sociedade sobre a importância da inclusão de alunos com TEA.

Em fevereiro de 2024, o governo do Acre, em parceria com o Via Verde Shopping, inaugurou o Espaço Cultural da Calma. Este projeto interativo e multidisciplinar foi concebido para atender crianças com TEA, proporcionando acolhimento especializado durante momentos de desregulação sensorial ou emocional. O espaço representa um avanço significativo na promoção da inclusão social e no apoio às famílias de crianças autistas.

Apesar dos avanços mencionados, ainda existem desafios a serem superados para a plena inclusão de estudantes com TEA no Acre. A efetiva implementação das políticas públicas requer monitoramento contínuo, formação continuada de professores e investimento em infraestrutura adequada. Além disso, é fundamental promover a conscientização da sociedade para reduzir estigmas e preconceitos associados ao autismo.

As iniciativas implementadas no Acre demonstram um compromisso crescente com a educação inclusiva de estudantes com TEA. A criação do Ceespe, a instituição do selo "Escola Amiga do Autismo" e a inauguração do Espaço Cultural da Calma são exemplos de políticas públicas que visam promover a inclusão e o desenvolvimento desses alunos. Contudo, é necessário continuar avançando na superação dos desafios existentes, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade e inclusiva.

A análise sobre as barreiras e os desafios da inclusão escolar se torna ainda mais pertinente quando observamos o contexto da educação no estado do Acre. Segundo o Censo Escolar 2023, publicado pelo INEP, o Acre registrou um total de 1.035 alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados nas redes pública e privada de ensino. Desses, 816 estavam em escolas públicas estaduais e 219 em escolas da rede municipal e federal, distribuídos entre a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Embora represente um avanço na matrícula de estudantes com TEA, esse número ainda revela desigualdades na oferta de suporte especializado e na estrutura das escolas para

promover uma inclusão efetiva.

Tratando-se especificamente do ensino médio integrado à educação profissional, que é o foco desta pesquisa, é fundamental destacar o cenário no Instituto Federal do Acre – IFAC, Campus Rio Branco, onde são ofertados cursos técnicos integrados nas áreas de Edificações, Informática para Internet e Redes de Computadores. De acordo com os dados do portal QEdu, com base no Censo Escolar 2023, o campus registrou 444 matrículas no ensino médio técnico integrado. No entanto, não há informação pública sistematizada sobre quantos desses alunos são diagnosticados com TEA, o que já evidencia uma lacuna de transparência e monitoramento da inclusão no âmbito da EPT (Educação Profissional e Tecnológica) federal.

Essa ausência de dados específicos dificulta o planejamento de políticas públicas mais direcionadas e compromete a efetivação do direito à educação inclusiva no nível técnico. A coleta, a sistematização e a disponibilização de informações sobre a presença de estudantes com deficiência, e em especial com TEA, são fundamentais para que se possa acompanhar, avaliar e aprimorar as práticas pedagógicas, os recursos disponíveis e a atuação dos profissionais da educação. A falta de visibilidade quantitativa desses estudantes pode resultar em invisibilidade prática no cotidiano escolar.

No âmbito institucional, o IFAC tem buscado avançar nas políticas de inclusão por meio de ações como a constituição dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs), o oferecimento pontual de formações em temáticas inclusivas e a criação de regulamentações internas sobre acessibilidade e permanência. No entanto, como apontam os dados da pesquisa empírica desta dissertação, essas ações ainda não têm alcançado a sala de aula de forma sistemática e contínua, o que afeta diretamente a atuação dos docentes e a experiência dos estudantes com TEA.

Dessa forma, compreender a presença, ou, ausência, de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino médio técnico do IFAC é um passo inicial para refletir sobre a capacidade institucional de promover práticas pedagógicas inclusivas. Mais do que a matrícula, é preciso garantir a permanência e o aprendizado desses sujeitos, assegurando os apoios pedagógicos, as adaptações curriculares e a formação dos professores. A inclusão, nesse contexto, não pode ser apenas um dado estatístico, mas deve ser traduzida em ações concretas que favoreçam a construção de uma escola que respeite a diversidade e valorize cada estudante em sua singularidade.

Quando pensado na realidade do estado e no aprimoramento dos profissionais da rede de ensino, uma das disciplinas em muitos casos pouco abordada é a Geografia, que

possui grau elevado de importância e que deve ser tratada com maior prioridade, para que o aluno consiga desenvolver noções do ambiente, noções geográficas, bases de localização e locomoção, conhecimentos cartográficos, compreensão escalar, aprimoramento das relações dinâmicas do espaço, entre outros assuntos de grande necessidade.

Para que sejam ampliadas ações voltadas para a dissipação da educação inclusiva no Brasil e de modo específico dentro do estado do Acre, cada vez mais a formação de professores deve estar adequada as realidades das instituições educacionais, além da necessidade de colaboração para a presença de instrumentos que auxiliem no desenvolvimento educacional.

Nas turmas do ensino médio é primordial a interação dos alunos com os professores e a realização de rotinas educacionais nas quais os alunos compreendam o que está sendo feito. A educação inclusiva é participativa e envolve o aluno e sua família dentro desse processo.

A presença da família, o afeto, o vínculo familiar são primordiais no desenvolvimento educacional, emocional e social dos alunos com autismo, para que eles possam desenvolver suas atividades e se tornem pessoas autoconfiantes e capazes.

Educação inclusiva é um processo, por isso, deve ser executada em cada oportunidade para que sejam disponibilizadas oportunidades de interação e comunicação social, além da dissipação de métodos que auxiliem na formação de cidadãos que integrem e participem da sociedade de modo ativo.

Mediante todo o aparato legal e a realidade exigida para a real inclusão de alunos que possuem o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto educacional nacional e, de modo especial no estado do Acre, a utilização de um referencial teórico metodológico que tenha como objetivo promover maior compreensão sobre a inclusão dos alunos nas salas de aula adequadas e com professores que promovam um ensino de qualidade se faz necessário.

O professor é figura central no processo de inclusão escolar, especialmente quando se trata do ensino de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em contextos desafiadores, como o do Acre. Sua atuação como mediador da aprendizagem exige sensibilidade pedagógica, domínio de estratégias diversificadas e capacidade de adaptar conteúdos às especificidades de cada estudante. No entanto, essa expectativa nem sempre é acompanhada das condições necessárias para sua efetivação.

Nos últimos anos, políticas públicas voltadas à educação inclusiva vêm sendo

implementadas no estado, como a criação do Centro Estadual de Educação Especial – CEESPE, em Rio Branco, responsável por apoiar instituições e oferecer atendimentos especializados. Apesar de representar um avanço, o alcance dessas ações ainda é limitado, especialmente no que se refere à formação continuada de professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que enfrentam desafios específicos relacionados à organização curricular, à carga horária e ao conteúdo técnico dos cursos.

Os professores que atuam no Instituto Federal do Acre (IFAC), por exemplo, muitas vezes não receberam formação inicial voltada à inclusão e tampouco foram contemplados com capacitações sistemáticas em metodologias inclusivas. A pesquisa realizada nesta dissertação evidencia que a maioria dos docentes de Geografia entrevistados não possui formação específica para lidar com alunos autistas, embora reconheçam a importância de desenvolvê-la. Essa lacuna compromete diretamente a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e a efetividade das políticas de inclusão.

Formações voltadas à compreensão do espectro autista, ao uso de recursos visuais e tecnológicos, ao planejamento de adaptações curriculares e à aplicação de metodologias ativas (como aprendizagem baseada em projetos, ensino híbrido, gamificação e mapas interativos) são fundamentais para qualificar o trabalho docente. Além disso, é imprescindível que essas formações estejam integradas à realidade institucional e sejam acompanhadas por práticas colaborativas e suporte pedagógico contínuo, envolvendo equipes multidisciplinares, o NAPNE e os gestores escolares.

Assim, mais do que cobrar do professor uma postura inclusiva, é necessário criar condições reais para que ele possa exercer esse papel. Isso implica investir em políticas de formação permanente, apoio institucional e cultura escolar comprometida com o respeito à diversidade e à equidade no ensino.

Para tanto, é essencial que o professor receba formação continuada, tanto teórica quanto prática, com foco na educação inclusiva e nos aspectos específicos do espectro autista. Estratégias como o uso de recursos visuais, rotinas estruturadas, linguagem simples e clara, além de abordagens interativas e sensoriais, têm demonstrado eficácia na promoção da aprendizagem de estudantes com TEA.

Além disso, o professor deve atuar em conjunto com os profissionais da equipe multiprofissional do Ceespe e com as famílias, a fim de garantir um plano de ensino personalizado, que contemple não apenas os conteúdos curriculares, mas também o desenvolvimento da autonomia, da comunicação e da socialização do aluno. A Geografia, como disciplina escolar, possui um grande potencial inclusivo. Por tratar de temas

relacionados ao espaço vivido, ao cotidiano e às interações humanas com o meio, ela favorece o reconhecimento do aluno como sujeito ativo em sua comunidade e no mundo.

No contexto do Acre, onde as realidades socioterritoriais são diversas e marcadas por desafios ambientais, sociais e culturais, a Geografia pode ser trabalhada de forma concreta e sensorial. Por exemplo, mapas táteis, maquetes, jogos de localização e atividades práticas ao ar livre são recursos que facilitam a aprendizagem de alunos com TEA, permitindo que eles compreendam noções espaciais e desenvolvam habilidades cognitivas e socioemocionais.

A Geografia também pode contribuir para a construção da empatia e da cidadania, ao tratar de temas como diversidade, pertencimento, inclusão e direitos sociais. Assim, o ensino de Geografia se torna uma ferramenta para o desenvolvimento integral dos estudantes, inclusive daqueles com autismo.

Sendo assim, o ensino de Geografia para alunos com TEA exige uma abordagem pedagógica inclusiva, centrada nas particularidades cognitivas, sensoriais e sociais desses educandos. Considerando que o TEA se manifesta de forma diversa entre os indivíduos, é imprescindível que o professor desenvolva estratégias didáticas flexíveis, capazes de promover a aprendizagem significativa a partir da valorização das potencialidades dos alunos e da superação das barreiras que possam comprometer seu processo educativo.

A Geografia, enquanto disciplina que analisa a relação entre sociedade e natureza, oferece múltiplas possibilidades de abordagem concreta e visual dos conteúdos, o que favorece o processo de ensino-aprendizagem para estudantes autistas. Tais possibilidades incluem o uso de mapas, imagens, vídeos, globos, maquetes, materiais manipulativos, jogos pedagógicos e recursos digitais, os quais contribuem para a construção de conceitos como lugar, paisagem, território e região, de maneira mais acessível e contextualizada.

A Geografia, nesse contexto, assume o papel de componente curricular indispensável à formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Trata-se de uma área do conhecimento que possibilita aos estudantes, inclusive aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), desenvolverem leituras reflexivas e cidadãs sobre o mundo contemporâneo. Diante da mobilização de professores e da diversidade de experiências dos alunos, a Geografia vem consolidando avanços teórico-metodológicos enquanto disciplina escolar, adquirindo novos sentidos e ressignificando suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, é fundamental proporcionar aos alunos com TEA experiências educativas que os levem a construir, de forma concreta e significativa, noções espaciais

a partir de suas vivências cotidianas. Através de práticas, brincadeiras, desenhos, mapas mentais e demais atividades sensoriais e visuais, é possível estimular o desenvolvimento da lateralidade, das referências espaciais e da alfabetização cartográfica desde a Educação Infantil. Tais experiências contribuem para que o aluno compreenda sua posição no espaço, suas relações com o meio e com os outros, favorecendo a construção de uma consciência geográfica.

De acordo com Castellar (2000), a cartografia é uma importante opção metodológica para o ensino de Geografia, podendo ser utilizada na abordagem de todos os seus conteúdos. Por meio dela, os estudantes podem compreender os conceitos de forma integrada, explorando um conjunto de conhecimentos que, quando bem trabalhados, contribuem para o desenvolvimento da percepção espacial e da autonomia cognitiva. Para estudantes autistas, que muitas vezes apresentam forte capacidade de memorização visual e de organização por meio de padrões, a cartografia surge como ferramenta essencial na mediação do conhecimento.

As imagens, nesse contexto, não apenas representam a paisagem, mas também registram elementos que compõem o espaço vivido, promovendo a inserção da criança na realidade por meio da observação dos elementos presentes no ambiente escolar. Cabe ao educador buscar alternativas didáticas que favoreçam o acesso aos conteúdos geográficos de forma integrada, a partir dos locais de vivência do estudante, considerando tanto os aspectos físicos quanto os aspectos humanos do espaço.

A compreensão do espaço também está relacionada ao desenvolvimento das noções topológicas, que dizem respeito às relações espaciais estabelecidas desde a infância. De forma gradual, o ser humano passa a construir noções espaciais a partir de experiências físicas e sensoriais. Para o aluno com TEA, esse processo deve ser estimulado por meio de vivências concretas, com foco em atividades que envolvam emparelhamento, agrupamento, observação de posições (interior, exterior, entre), formas, projeção de sombras e outras experiências que contribuam para a construção significativa do espaço.

Segundo Piaget (apud Fraga, 1988, p. 13), o conhecimento lógico-matemático "procede da coordenação das ações mentais do sujeito sobre o objeto e se inscreve num quadro de relações espaciais, classificação, ordenação e medidas". Tais relações são fundamentais para a estruturação do pensamento espacial, e quando trabalhadas de forma sensível e adaptada, podem potencializar significativamente o processo de ensino-aprendizagem do aluno autista na Geografia.

Assim, promover práticas pedagógicas inclusivas na Geografia implica reconhecer o potencial da criança autista em construir representações do espaço a partir de suas experiências, oferecendo suporte por meio de recursos visuais, jogos, materiais de fácil acesso e atividades lúdicas que respeitem seu ritmo de aprendizagem e favoreçam sua inserção no contexto social e espacial.

Ademais, o planejamento de aulas para estudantes com TEA deve considerar a importância da previsibilidade e da estruturação do ambiente escolar, bem como a clareza na comunicação das propostas. A antecipação de rotinas, a explicitação dos objetivos da aula e o uso de linguagem simples, direta e acompanhada de recursos visuais podem reduzir a ansiedade e ampliar o engajamento dos alunos. A utilização de tecnologias assistivas, como softwares educativos, realidade aumentada e sistemas de comunicação alternativa, também se mostra promissora no apoio ao desenvolvimento da linguagem geográfica e da autonomia dos estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel das interações sociais na aprendizagem. Embora muitos estudantes autistas apresentem dificuldades de socialização, é essencial promover ambientes colaborativos e respeitosos, nos quais possam interagir com colegas, ainda que de forma mediada. Atividades em duplas ou pequenos grupos, com papéis bem definidos e orientações claras, podem favorecer tanto o aprendizado de conteúdos geográficos quanto o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Portanto, o ensino de Geografia para estudantes com TEA deve estar fundamentado em práticas pedagógicas diferenciadas, que considerem as especificidades do transtorno sem perder de vista os princípios da educação inclusiva e da equidade. O compromisso com a formação docente, a articulação com a equipe pedagógica e a escuta atenta às necessidades dos alunos são pilares fundamentais para a construção de uma prática educativa mais justa, acolhedora e eficaz.

2.2 DESAFIOS ENFRENTADOS PELO EDUCADOR DE ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Estrela (2022) acredita que a educação inclusiva, que visa proporcionar uma aprendizagem equitativa e acessível para todos os alunos, independentemente de suas características individuais, coloca desafios significativos para os educadores, a compreensão e a prática da inclusão dependem, em grande parte, da formação adequada dos professores, que precisam estar preparados para lidar com a diversidade nas salas de aula.

Eris (2024, p. 07) aponta que:

Sob a ótica da inclusão o que se vê ainda é muito pouco do que se almeja, as escolas ainda precisam estar mais preparadas para dar atendimento ao aluno com deficiência, o professor precisa entender como se dá o processo de aquisição do conhecimento, o que é cognitivo, funções neurais, memorização, entre tantas outras especificidades que estão em torno das aprendizagens.

Segundo Freitas (2006), a formação de professores na educação inclusiva é a base de todo o processo. Para que a inclusão seja efetiva, é necessário que os docentes possuam não apenas conhecimentos teóricos, mas também habilidades práticas para atender às necessidades dos alunos com autismo. A formação continuada é essencial para que os professores estejam sempre atualizados com as melhores práticas e estratégias pedagógicas.

Para promover a inclusão efetiva de alunos autistas, é fundamental fornecer um ensino individualizado e suporte adequado. Isso pode incluir adaptações curriculares, uso de estratégias visuais, comunicação alternativa e aumentativa, apoio de profissionais especializados, entre outras medidas. No entanto, a falta de recursos e a demanda por um maior apoio individualizado podem ser um desafio para as escolas públicas, que muitas vezes enfrentam limitações financeiras e de pessoal (Ambrosin e Ambrosin, 2024, p.16)

Rodrigues (2006) reforça a importância de uma formação sólida, que vá além da simples transmissão de conteúdos, ele argumenta que a educação inclusiva deve ser vista como um processo contínuo de construção, onde os educadores desempenham um papel crucial na criação de um ambiente escolar acolhedor e adaptado às necessidades de todos os alunos.

A discussão sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas públicas vem ganhando maior dimensão nos últimos tempos. A importância de estudos nessa área é muito grande e o processo de inclusão não se trata apenas de envolver escola e professores, mas é relevante que toda a sociedade tenha amplo conhecimento sobre a participação de todos nessa ação, que deve ser contínua e capaz de fazer a diferença na vida de todos os envolvidos no desenvolvimento das aprendizagens (Eris, 2024, p. 06).

Conforme destaca Garcez (2019), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é fundamental para o suporte aos alunos com autismo. O AEE deve ser planejado de maneira individualizada, levando em conta as particularidades de cada estudante. Os professores precisam estar preparados para identificar as necessidades específicas e desenvolver planos de ensino que promovam o desenvolvimento integral dos alunos com autismo.

O AEE - Atendimento Educacional Especializado é muito importante, não só para o aluno, mas para todos os envolvidos nesse processo. O aluno que precisa de atenção especial, deve ser encorajado a superar seus limites e o professor que é constantemente desafiado pelo desconhecido, ou seja, pelas perguntas sem respostas, necessitam de ajuda de todos os envolvidos e da busca incessante pelo conhecimento, para que seu aluno seja atendido e compreendido nas suas limitações. Como destaca Mantoan (1997), a escola deve adotar novos recursos pedagógicos para o ensino e aprendizagem, bem como a adoção de comportamentos mais ousados nas práticas pedagógicas (Eris, 2024, p.11).

Em conformidade com Glat e Fernandes (2005), a transição da educação segregada para a educação inclusiva representa uma mudança paradigmática significativa no contexto educacional brasileiro, esta transição requer não apenas mudanças estruturais nas escolas, mas também uma mudança de mentalidade entre os educadores, que precisam entender e valorizar a diversidade como um recurso pedagógico enriquecedor.

O cenário escolar ainda é de discriminação de alunos portadores de necessidades especiais, essa realidade é triste e infelizmente ainda há escolas em que seus gestores sequer entendem ou se interessam pelas peculiaridades que há na inclusão. Além das diferenças “naturais”, há os que têm dificuldade para aprender e por isso são diferentes. Há os que não conseguem simpatizar-se com o regime disciplinar e também são diferentes. Trabalhar dia a dia com a diferença não é tarefa fácil, mas é possível quando há um entendimento sobre o que é ser diferente, e se formos refletir com mais profundidade, vamos perceber que todos nós somos diferentes. Numa sociedade onde foi e é sustentada com atitudes e práticas da desigualdade, será que algum dia poderemos desfrutar de uma sociedade igualitária? Essa resposta não temos, mas temos nas mãos a possibilidade de mudar a realidade da especiais (Eris, 2024, p.09).

Segundo Teruel (2017), no contexto da neuropsicopedagogia, é essencial integrar conhecimentos da neurociência, psicologia e pedagogia para compreender melhor os processos de aprendizagem dos alunos com autismo. Esta abordagem interdisciplinar pode fornecer aos professores ferramentas mais eficazes para apoiar esses alunos, considerando suas especificidades neurológicas e cognitivas.

Dentro desta perspectiva Teruel (2017, p.15) destaca que:

Neuropsicopedagogia é um campo do conhecimento que interage de modo coerente com outros conhecimentos e princípios de diferentes partes das Ciências Humanas: psicológicas, pedagógicas, sociológicas, antropológicas, entre outras, desconstruindo o fracasso escolar, entendendo o erro apresentado pelo indivíduo no processo de construção do seu conhecimento, da aprendizagem significativa e suas interações como fator importante no desenvolvimento das habilidades cognitivas.

Libâneo (2006) aborda a democratização da escola pública e a pedagogia crítico-social dos conteúdos como elementos fundamentais para a educação inclusiva. Ele

argumenta que a inclusão deve ser vista como um direito de todos os alunos e que a escola pública tem a responsabilidade de garantir um ensino de qualidade para todos, sem discriminação.

A inclusão de autistas nas escolas públicas apresenta desafios significativos, mas também representa uma oportunidade de promover uma educação mais inclusiva e igualitária. Superar esses desafios requer um esforço conjunto de educadores, famílias, profissionais da saúde e da educação, bem como um investimento adequado em formação, recursos e estrutura física adaptada (Ambrosin e Ambrosin, 2024, p.17).

Conforme destaca Freitas (2006), a formação dos professores deve incluir aspectos teóricos, práticos e atitudinais, promovendo uma compreensão profunda das necessidades desses alunos e das melhores práticas pedagógicas para atendê-los.

O processo de inclusão escolar das pessoas com TEA deve acontecer por meio de práticas pedagógicas voltadas ao cotidiano dos alunos, tendo por base suas experiências e ações do dia a dia, para a promoção do desenvolvimento da criança como pessoa e não como deficiente. Para isso, além do que simplesmente colocá-las dentro do espaço escolar, é preciso proporcionar uma aprendizagem significativa, baseada em suas potencialidades e práticas cotidianas [...]. (Sant'ana; Santos, 2015, p.112).

Rodrigues (2006) sugere que os cursos de formação inicial e continuada incorporem conteúdos sobre autismo e outras deficiências, além de promover experiências práticas que permitam aos futuros professores desenvolverem habilidades específicas para o atendimento educacional especializado.

Existem diversas estratégias inclusivas que podem ser adotadas para auxiliar alunos autistas na escola. Entre elas, destacam-se o uso de recursos visuais para facilitar a comunicação e a organização da rotina, a implementação de horários estruturados com previsibilidade de atividades, a adaptação de materiais didáticos com linguagem acessível, e a utilização de jogos pedagógicos que estimulem a interação e o desenvolvimento cognitivo. Também é fundamental o trabalho colaborativo entre professores, família e equipe multiprofissional, visando à construção de um plano individualizado de ensino. Para que essas práticas sejam eficazes, é imprescindível que os professores e demais profissionais da educação busquem conhecimento sobre o autismo, suas características e necessidades específicas. Isso ajudará a criar um ambiente mais acolhedor e a compreender melhor as dificuldades e habilidades dos alunos autistas (Ambrosin; Ambrosin, 2024, p.17).

Com esse conhecimento, é possível criar um ambiente mais acolhedor e adaptado,

que facilite a compreensão das dificuldades e habilidades desses alunos, promovendo uma inclusão efetiva e o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes autistas. De acordo com Garcez (2019), o desenvolvimento de uma cultura escolar inclusiva é um processo que envolve a participação ativa de toda a comunidade escolar. Para que a inclusão seja efetiva, é necessário que gestores, coordenadores pedagógicos, famílias e outros profissionais da educação colaborem estreitamente. Esses grupos devem trabalhar juntos para criar um ambiente acolhedor e adaptado às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas características individuais. A participação dos gestores escolares é fundamental para a implementação de políticas e práticas inclusivas, garantindo que os recursos necessários sejam disponibilizados e que a cultura da escola reflita os valores da inclusão. Os coordenadores pedagógicos têm um papel crucial na formação continuada dos professores e no apoio pedagógico, ajudando a desenvolver estratégias de ensino que atendam às diversas necessidades dos alunos. Outros profissionais da educação, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e assistentes sociais, podem contribuir com seu conhecimento especializado para apoiar os alunos com necessidades específicas. Essa colaboração interdisciplinar é essencial para criar um ambiente de aprendizado verdadeiramente inclusivo.

Nas palavras de Mantoan (1997):

[...] que a oportunidade à unificação das modalidades de educação, regular e especial, em um sistema único de ensino, caminha-se em direção a uma reforma educacional mais ampla, em que todos os alunos começam a ter suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular (Mantoan, 1997, p.49).

Glat e Fernandes (2005) ressaltam que as políticas públicas desempenham um papel crucial na promoção da inclusão escolar, programas e iniciativas governamentais devem incentivar e apoiar a formação continuada dos professores, além de fornecer recursos e infraestrutura adequados para a implementação de práticas inclusivas nas escolas.

[...] compreende tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, 1990, p.5).

Freitas (2006) destaca que a formação docente para a inclusão de alunos com

autismo deve ser um processo contínuo e dinâmico, que evolui conforme novas pesquisas e práticas são desenvolvidas, a colaboração entre instituições de ensino, pesquisadores, profissionais da saúde e famílias é fundamental para o sucesso desse processo.

A formação do professor deve ser olhada de forma mais ampla e o professor deve buscar sempre por conhecimentos que possam lhe trazer um olhar mais profundo sobre as necessidades do aluno especial e que possa lhe proporcionar uma atuação profissional com excelência. Entender as peculiaridades da realidade da educação especial não é tarefa fácil, mas é possível quando há disposição para novos aprendizados, sair da zona de conforto e partir para mudanças substanciais (Freitas, 2006).

Garcez (2019) argumenta que a formação de professores no âmbito da educação inclusiva é uma tarefa complexa e desafiadora, mas essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Contudo, quando se trata de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a formação docente precisa ir além da generalização das práticas inclusivas. É necessário que os educadores sejam preparados, tanto na formação inicial quanto na continuada, para compreender e atender às especificidades do desenvolvimento cognitivo, sensorial, comportamental e comunicacional desses estudantes.

Alunos com TEA, por exemplo, podem apresentar dificuldades na comunicação verbal e não verbal, na interação social e na adaptação a mudanças na rotina. Além disso, muitos possuem características de hiperfoco ou hipersensibilidade a estímulos sensoriais. Essas particularidades exigem do professor o domínio de estratégias pedagógicas adaptadas, como o uso de recursos visuais, a organização clara do espaço e do tempo, rotinas estruturadas e uma comunicação objetiva e previsível.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), é dever do sistema educacional assegurar formação adequada aos professores da educação básica, com ênfase no atendimento educacional especializado (AEE). O mesmo é reiterado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015), que determina a obrigatoriedade da formação de profissionais da educação para lidar com a diversidade, garantindo aos alunos com deficiência, inclusive os com TEA, o pleno acesso, participação e aprendizagem no ensino regular.

Portanto, a formação específica para o trabalho com estudantes autistas deve articular conhecimentos sobre neurodiversidade, práticas pedagógicas inclusivas, comunicação alternativa e tecnologias assistivas, além de promover a escuta ativa das

famílias e o trabalho interdisciplinar. Apenas com esse repertório, o professor estará verdadeiramente habilitado a promover o desenvolvimento integral e o direito à educação de qualidade para esses educandos.

Diante dessas exigências, torna-se fundamental questionar se, nos cursos de formação inicial de professores de Geografia, que é foco desta pesquisa, há de fato uma preocupação estruturada com a preparação para o atendimento às demandas específicas dos alunos com Transtorno do Espectro Autista. Não se trata apenas de mencionar a inclusão como princípio, mas de garantir, nos componentes curriculares e nas práticas formativas, conteúdos que abordem profundamente as particularidades do autismo, suas implicações educacionais e as estratégias pedagógicas adequadas para garantir o direito à aprendizagem desses estudantes.

No estado do Acre, a principal instituição responsável pela formação de professores da educação básica é a Universidade Federal do Acre (Ufac). Dada a sua relevância no cenário educacional acreano, foi realizada uma análise dos documentos curriculares do curso de Licenciatura em Geografia da universidade federal do Acre, com o objetivo de verificar se há disciplinas, conteúdos ou práticas que dialoguem com a perspectiva da educação inclusiva voltada para estudantes autistas.

Essa análise se justifica pela urgência de compreender se os futuros professores, especialmente aqueles que atuarão no ensino médio onde os desafios da inclusão muitas vezes se intensificam estão sendo formados para reconhecer as barreiras à aprendizagem enfrentadas por alunos com TEA e para desenvolver intervenções pedagógicas compatíveis com suas necessidades. Mais do que isso, é preciso identificar se a formação docente considera as diretrizes estabelecidas nas políticas públicas educacionais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (2020), que reforçam a importância da inclusão como eixo estruturante da formação docente.

Conforme o exposto no portal do Ementário da Universidade Federal do Acre, o regime letivo é de 3260 horas no total, a carga horária por período é de 30h mínimas e 600h máximas, distribuindo as disciplinas conforme o quadro abaixo.

Quadro 04- Relação de Disciplinas e núcleos pertencentes

Disciplinas do Núcleo Específico			
Código	Disciplina	Carga Horária	Período

CFCH 140	História do Pensamento Geográfico	60H	1
CFCH 232	Metodologia da Pesquisa em Geografia	60H	1
CFCH 227	Teoria e Métodos da Geografia	60H	2
CFCH 160	Geografia da População	60H	2
CFCH 210	Formação Econômica e Territorial Brasileira	60H	3
CFCH 156	Geografia Urbana	60H	3
CFCH 207	Biografia Geral	60H	4
CFCH 252	Teoria da Região e da Regionalização	60H	4
CFCH 213	Geografia das Indústrias do Comércio e Serviços	90H	4
CFCH 217	Geografia Política e Geopolítica	60H	4
CFCH 228	Fundamentos do Ensino de Geografia	60H	5
CFCH 166	Geografia Agrária	60H	5
CFCH 219	Regionalização e Regiões do Brasil	60H	5
CFCH 218	Ecologia, Sociedade e Geografia	60H	5
CFCH 148	Investigação e Prática Pedagógica em Geografia	60H	6
CFCH 233	Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I	90H	6
CFCH 170	Geografia da Amazônia	60H	6
CFCH 211	Produção do Espaço Econômico	60H	7
CFCH 154	Regionalização do Espaço Mundial	90H	7
CFCH 220	Geografia do Espaço Natural Brasileiro	60H	7
CFCH 221	Geografia dos Recursos Naturais e Meio ambiente	60H	7
CFCH 23	Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II	135H	7
CFCH 191	Geografia do Acre I	60H	8
CFCH 234	Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III	180H	8
Núcleo Complementar			
CFCH 202	Climatologia Geral	90H	2
CFCH 203	Introdução a Cartografia	60H	2
CELA 007	Organização da Educação Básica e Legislação de Ensino II	60H	2
CCBN 796	Fundamento de Pedologia	60H	2
CFCH 236	Teoria do Conhecimento	60H	1
CCET 322	Fundamentos de Geologia	60H	1
CCET 126	Estatística Aplicada a Geografia	60H	1
CELA 185	Educação e Sociedade	60H	1
CFCH 205	Geomorfologia Estrutural e Climática	90H	3
CFCH 204	Cartografia Temática	60H	3
CELA 660	Investigação e prática pedagógica I	75H	3
CELA 208	Psicologia da Educação XII	60H	3
CELA 651	Didática Aplicada	75H	4
CELA 059	Fundamentos da Educação Especial	60H	5
CELA 213	Organização Curricular e Gestão da Escola	60H	5
CFCH 206	Geomorfologia Fluvial	60H	6
CFCH 209	Fundamentos do Sensoriamento Remoto	60H	6
CELA 745	Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS		6
Núcleo de Opções Livres			
CFCH 199	Quantificação Aplicada a Geografia	60H	-
CFCH 225	Geografia Cultural	60H	-
CFCH 226	Geografia, Linguagens e Ensino	60H	-

CFCH 245	Trabalho de Campo em Geografia.	60H	-
CFCH 212	Geoeecologia, Desenvolvimento e Sustentabilidade.	60H	-
CELA 316	Língua Francesa Instrumental I	60H	-
CELA 307	Língua Espanhola Instrumental I	60H	-
CELA 185	Língua Inglesa Instrumental I	60H	-
CELA 447	Língua Portuguesa I	60H	-
CFCH 109	História da Amazônia I	60H	-
CFCH 96	História do Acre I	60H	-
CCBN480	Ecologia da Amazônia	60H	-
CCBN606	Educação Ambiental	60H	-
CFCH 185	Geografia da Energia	60H	-
CFCH 190	Geografia do Turismo	60H	-
CFCH 172	Geografia e Educação do Campo	60H	-
CFCH174	Geografia das Fronteiras	60H	-
CFCH180	História do Pensamento Geográfico no Brasil.	60H	-
CCET055	Informática	60H	-
CFCH137	Antropologia Cultural	60H	-

Dados: Ufac (2014). Elaborado por: Conceição (2025)

A análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Acre (UFAC) evidencia um percurso formativo pautado por fundamentos teóricos sólidos, pelo compromisso com uma abordagem crítica da ciência geográfica e pela valorização da formação cidadã do futuro docente. No entanto, quando o foco se direciona à preparação específica para a atuação com alunos com deficiência, sobretudo aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tornam-se visíveis lacunas significativas, que não são exclusivas deste curso, mas comuns à maioria dos cursos de licenciatura no Brasil.

Apesar de os cursos de formação de professores estarem regulamentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP nº 2/2015), que indicam a necessidade de tratar da diversidade e da inclusão escolar, essa abordagem muitas vezes se dá de forma superficial ou pontual, restrita a uma disciplina optativa ou a módulos pouco integrados ao restante da formação. No caso da Ufac, o PPC prevê a discussão sobre educação especial e diversidade, mas não apresenta uma carga horária robusta ou uma abordagem metodológica voltada às especificidades do espectro autista.

Essa realidade evidencia um descompasso entre as exigências da prática docente na escola inclusiva e os conteúdos efetivamente trabalhados durante a formação inicial. Como apontam Glat e Fernandes (2005), a formação docente precisa articular teoria e prática de modo contínuo, sendo a inclusão um tema transversal que demanda mais do que sensibilização: exige competência técnica, conhecimento das legislações, domínio de estratégias pedagógicas específicas e capacidade de adaptação curricular.

É nesse cenário que a formação continuada se torna indispensável, sobretudo no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), onde os desafios da inclusão se somam à complexidade dos conteúdos técnicos e à rigidez dos currículos. Para atuar com alunos com TEA, é necessário que os professores de Geografia compreendam as características do transtorno, saibam utilizar recursos visuais e tecnológicos adequados, e dominem metodologias ativas que favoreçam a aprendizagem por meio da experiência, da ludicidade e da concretude.

Tratando-se da presença de disciplinas que são voltadas para educação especial, temos, a disciplina Fundamentos da Educação Especial, que pode representar um espaço importante para discutir o atendimento educacional aos estudantes autistas. No entanto, observou-se que essa disciplina aborda a educação especial de forma ampla, englobando diversas deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o que pode dificultar uma abordagem mais aprofundada e específica sobre o autismo. A carga horária limitada e o caráter introdutório do conteúdo também contribuem para que o tema seja tratado de maneira generalista, sem explorar as particularidades pedagógicas e comportamentais dos alunos com TEA.

Outras disciplinas de caráter pedagógico, como "Fundamentos da Educação", "Didática aplicada", e "Estágio Supervisionado", embora importantes para a construção de uma base didático-pedagógica, não apresentam, de forma explícita, conteúdos voltados para a compreensão das especificidades do autismo, tampouco estratégias de ensino adaptadas a essa condição. A disciplina "Educação e sociedade" por exemplo, contempla discussões sobre multiculturalismo, relações étnico-raciais e de gênero, mas dedica espaço limitado às deficiências e aos transtornos do neurodesenvolvimento.

Além disso, não foi identificada no currículo mais de uma disciplina obrigatória sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que vai na contramão das recomendações da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, na qual enfatiza que todos os cursos de licenciatura devem garantir aos futuros docentes o domínio de conhecimentos e práticas voltados à inclusão.

Considerando a importância da formação continuada, a UFAC tem promovido diversas oportunidades voltadas à educação inclusiva, por meio de cursos e oficinas de extensão. Destacam-se: "Por uma Escola Inclusiva e Acessível: Conceitos e Caminhos", curso de aperfeiçoamento a distância via Moodle, desenvolvido pela Proex/UFAC em parceria com RENAFOR/MEC, que oferece fundamentos sobre acessibilidade,

Atendimento Educacional Especializado (AEE) e estratégias pedagógicas adaptadas.

“Gestão do Desenvolvimento Inclusivo da Escola”, ação do NAI-UFAC/Rio Branco, voltada para profissionais da educação, cuja ementa contempla diretrizes do AEE, acessibilidade institucional e gestão da diversidade em diferentes segmentos, incluindo a EJA . Oficinas de Língua Brasileira de Sinais (Libras) promovidas pelo NAI-UFAC, com inscrições recentes – voltadas à formação de intérpretes e sensibilização de professores para atender estudantes surdos.

Contudo, tais ações ainda são pontuais e não alcançam a totalidade dos licenciandos. A ausência de uma abordagem mais sistemática sobre o autismo na formação inicial compromete a preparação adequada dos futuros professores para atender às necessidades específicas desse público, como o uso de metodologias visuais, a organização de rotinas previsíveis, a adaptação de materiais didáticos e a utilização de tecnologias assistivas. Sem essa formação, o professor corre o risco de reproduzir práticas excludentes ou de não conseguir garantir a efetiva participação dos alunos com TEA no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, é necessário que o curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Acre avance na incorporação de conteúdos e práticas relacionados à inclusão escolar, sobretudo no que se refere às especificidades do TEA. Isso pode ocorrer por meio da reformulação curricular, inserção de disciplinas eletivas ou obrigatórias com foco na educação especial e na neurodiversidade, além do fortalecimento das parcerias interdisciplinares com os cursos de Psicologia, Pedagogia e Serviço Social, ampliando o repertório formativo dos futuros docentes.

2.3 O PAPEL DO PROFESSOR NO APOIO AO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO

No contexto do Ensino Médio, período marcado por desafios acadêmicos e sociais significativos, a presença de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) demanda uma atuação sensível, proativa e inclusiva por parte dos professores. O papel do docente vai muito além do ensino de conteúdos: ele é mediador das relações de aprendizagem, promotor da inclusão e facilitador da autonomia dos estudantes.

O Ensino Médio Técnico ocupa um lugar estratégico na formação de jovens ao conjugar a educação básica com a preparação para o mundo do trabalho. Essa etapa exige do aluno a construção de competências cognitivas, técnicas e sociais que o capacitem para

atuar em ambientes profissionais complexos e dinâmicos. Quando o estudante é uma pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o desafio da inclusão se aprofunda, exigindo do professor não apenas sensibilidade, mas uma postura crítica e propositiva diante das práticas pedagógicas adotadas. O papel do professor torna-se, então, essencial para garantir que esse aluno não apenas permaneça na escola, mas desenvolva sua autonomia, habilidades técnicas e segurança para se inserir, com dignidade e competência, no mercado de trabalho.

Ao lidar com um aluno com TEA, o professor deve entender que não se trata de adaptar apenas conteúdos, mas também estratégias, linguagens, relações e expectativas. Isso implica reconhecer que o estudante com TEA pode apresentar dificuldades na comunicação interpessoal, na flexibilidade de pensamento, na interpretação de normas sociais implícitas e na organização de rotinas aspectos que têm peso significativo tanto no ambiente escolar quanto no mundo do trabalho. Assim, a prática docente precisa integrar intencionalmente a construção de habilidades técnicas com o desenvolvimento de competências socioemocionais, promovendo uma formação integral.

Nesse cenário, o professor atua como facilitador de aprendizagens contextualizadas, o que exige domínio técnico, mas também abertura para o diálogo e a experimentação. O uso de estratégias visuais, como cronogramas, esquemas, fluxogramas e instruções passo a passo, pode auxiliar significativamente a compreensão de processos técnicos por parte do estudante com TEA. Além disso, o professor deve investir na clareza das instruções e na repetição estruturada das tarefas práticas, respeitando o ritmo de aprendizagem individual.

Outro aspecto fundamental é a organização do espaço e do tempo didático. Estudantes com TEA podem se sentir mais confortáveis e seguros em ambientes onde há previsibilidade. Assim, a construção de uma rotina bem definida e comunicada com antecedência pode favorecer a concentração e a tranquilidade emocional desses alunos. Em oficinas técnicas, laboratórios ou ambientes práticos, a sinalização clara dos equipamentos, a definição de regras explícitas e o reforço positivo constante são medidas que colaboram para o bom desempenho do aluno.

No Ensino, onde o trabalho em equipe é frequentemente estimulado, o professor também precisa assumir o papel de mediador das relações sociais. Isso significa promover dinâmicas de grupo que valorizem a colaboração, mas sem forçar interações que causem desconforto ao aluno com TEA. Cabe ao professor criar um ambiente de respeito às diferenças e de reconhecimento mútuo, favorecendo a inclusão social e combatendo

atitudes discriminatórias muitas vezes disfarçadas de brincadeiras ou julgamentos.

De acordo com a Plataforma Nilo Peçanha (PNP), que publica dados oficiais da Rede Federal para o ano-base 2021, o IFAC – campus Rio Branco apresentou um índice de aproximadamente **1,8 %** de estudantes com necessidades educacionais específicas, o que está acima da média nacional entre os Institutos Federais. Esse dado reforça o caráter inclusivo do campus e a necessidade de adaptações curriculares e formação docente contínua. Paralelamente, o Programa Diversas, instituído pelo Ministério da Educação como política de apoio à inclusão na Rede Federal, revelou que, em 2022, apenas 12% da demanda estimada de estudantes com TEA no IFAC foi plenamente atendida por meio de adaptações pedagógicas, recursos humanos especializados ou materiais acessíveis. Esses indicadores apontam para uma realidade em que a inclusão está avançando formalmente, mas ainda carece de efetivação concreta no cotidiano escolar. A conjugação desses dados com os números apresentados pelo Censo Escolar 2023, que indica crescimento de mais de 900 % nas matrículas de estudantes autistas na rede pública acreana entre 2017 e 2023, evidencia a urgência de investimentos estruturais, pedagógicos e intersetoriais voltados à construção de ambientes verdadeiramente inclusivos. Em instituições como o IFAC, onde coexistem demandas do ensino médio técnico e da diversidade educacional, torna-se indispensável a presença ativa de núcleos como o NAPNE, assim como a articulação com políticas públicas de inclusão, a exemplo do próprio Diversas.

A avaliação do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente no contexto do ensino técnico integrado, precisa ser compreendida sob uma perspectiva ampliada, que vá além dos critérios tradicionais de produtividade, desempenho imediato ou sociabilidade padrão. Avaliar, nesse caso, significa considerar o progresso individual, o esforço envolvido na execução de tarefas práticas, o domínio gradual das ferramentas técnicas e a superação de barreiras pessoais e sociais. Esse processo exige que o professor esteja atento às pequenas conquistas do estudante, reconhecendo que a aprendizagem, para sujeitos com TEA, muitas vezes ocorre de forma não linear, marcada por avanços intermitentes e modos próprios de expressão e compreensão.

No entanto, é fundamental reconhecer que o professor não deve ser o único responsável por garantir a inclusão e realizar adaptações pedagógicas. A lógica da inclusão não pode recair exclusivamente sobre o docente, como se este tivesse que dominar todas as especificidades dos diferentes transtornos e deficiências presentes na escola. Essa expectativa é irreal e injusta, podendo gerar sobrecarga, frustração e

esgotamento profissional. A construção de uma prática inclusiva requer o envolvimento de uma equipe multidisciplinar, composta por pedagogos, psicólogos, intérpretes de Libras, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), assistentes sociais, gestores escolares e, quando necessário, orientadores profissionais e terapeutas ocupacionais. Cada um desses profissionais possui competências específicas que, articuladas, podem oferecer ao aluno com TEA um suporte mais completo e eficaz.

Além disso, o diálogo com a família é essencial. Ela é parte ativa do processo educativo e pode contribuir com informações valiosas sobre as preferências, os desafios e as estratégias que melhor funcionam com o estudante. A escuta das famílias e a construção de uma relação de confiança são aspectos centrais de qualquer política de inclusão bem-sucedida.

É igualmente importante destacar que a atuação do professor junto a esses estudantes requer, sim, conhecimento sobre o TEA, mas também apoio institucional e oportunidades de formação continuada. Compreender as singularidades do espectro, como a rigidez de rotinas, os estilos cognitivos não convencionais e as dificuldades de interação social, ajuda o docente a organizar o ambiente de aprendizagem de forma mais previsível, clara e acolhedora. No contexto do ensino técnico, isso se torna ainda mais relevante, já que os alunos são frequentemente expostos a dinâmicas de grupo, execução de tarefas práticas e simulações de ambientes profissionais — situações que podem gerar ansiedade e desorganização para muitos estudantes autistas, se não forem bem conduzidas.

Portanto, cabe ao professor articular o conteúdo técnico com estratégias pedagógicas que favoreçam a organização das atividades, o uso de linguagem acessível e o acompanhamento individualizado, mas sempre contando com a parceria de outros profissionais e com o respaldo de uma instituição comprometida com a educação inclusiva. O sucesso da inclusão não depende apenas da vontade ou da competência individual de um docente, mas da capacidade coletiva da escola em garantir condições adequadas de ensino, aprendizagem e convivência para todos os seus estudantes.

Uma das estratégias fundamentais para esse processo é a mediação tecnológica. Embora Fernandes et al. (2023) discutam o uso da tecnologia no ensino de Geografia de forma mais ampla, sua reflexão pode ser extrapolada ao contexto da inclusão de estudantes com TEA, especialmente no ensino técnico. Ferramentas digitais como softwares educativos, aplicativos interativos e plataformas de simulação profissional, quando bem escolhidas e utilizadas, possibilitam a personalização do ensino e o respeito

ao ritmo individual. No entanto, a eficácia dessas tecnologias não pode ser presumida, pois depende da intencionalidade pedagógica e da adaptação sensível por parte do professor, considerando os níveis de atenção, compreensão e interação de cada aluno.

Além das tecnologias, outra abordagem relevante é o Design Universal para Aprendizagem (DUA), que propõe a criação de ambientes educacionais acessíveis desde o início do planejamento, em vez de depender apenas de adaptações pontuais. Marchi (2019) destaca que o DUA se baseia na diversidade como regra, e não como exceção, propondo múltiplas formas de representação, expressão e engajamento. No ensino técnico, isso pode se materializar, por exemplo, através de instruções visuais para operar equipamentos, roteiros passo a passo para procedimentos técnicos, uso de vídeos demonstrativos, bem como alternativas para avaliação, como apresentações orais, produções práticas ou esquemas ilustrados, em vez de apenas provas escritas padronizadas.

Contudo, mesmo com o uso de recursos didáticos e metodologias mais flexíveis, o docente enfrenta desafios cotidianos que impactam diretamente na qualidade do ensino oferecido ao aluno com TEA. Camargo et al. (2020) apresentam um panorama bastante elucidativo dessas dificuldades, identificadas a partir de relatos de profissionais da educação. Entre os principais obstáculos estão o pouco domínio sobre o TEA e suas características, a escassez de recursos técnicos, a prevalência de mitos sobre o comportamento autista, a busca por informações em fontes não confiáveis e a inadequada compreensão sobre o que significa inclusão.

Esses fatores geram impactos significativos no cotidiano docente, como a frustração diante da dificuldade de atender às necessidades específicas dos estudantes com TEA, a adoção de práticas pedagógicas pouco eficazes por falta de formação adequada e a manutenção de barreiras que comprometem não apenas a aprendizagem, mas também a permanência e a participação plena desses alunos no ambiente escolar. Para enfrentar esse cenário, é essencial que a escola promova uma abordagem coletiva da inclusão.

O professor, por sua vez, deve ser apoiado por formação continuada, trocas colaborativas com colegas da mesma área e de outras disciplinas, além da construção de redes de apoio no interior da instituição. Contudo, a superação das barreiras pedagógicas não pode ser atribuída exclusivamente ao docente. A presença e atuação de profissionais como pedagogos, psicólogos escolares, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), intérpretes de Libras, assistentes sociais e gestores é fundamental

para oferecer suporte técnico, planejamento conjunto, acompanhamento individualizado e avaliação compartilhada dos processos de ensino e aprendizagem.

Somente por meio dessa ação integrada e corresponsável, amparada por políticas institucionais claras e pela mobilização de diferentes saberes e competências, é que será possível transformar o conhecimento acumulado em ações concretas de inclusão. A educação inclusiva, nesse sentido, não é tarefa de um profissional isolado, mas de uma comunidade escolar comprometida com a diversidade e a equidade.

As adaptações curriculares desempenham, nesse sentido, um papel estruturante. Não se trata apenas de reduzir conteúdos ou flexibilizar avaliações, mas de rever metodologias e reorganizar o ambiente de aprendizagem para que o estudante com TEA tenha acesso real ao conhecimento técnico. Segundo Estrela (2022), tais adaptações devem garantir que os alunos possam participar ativamente das atividades, sem perder de vista os objetivos formativos do curso. No caso do ensino técnico, isso pode significar, por exemplo, disponibilizar manuais técnicos em linguagem simplificada, oferecer tutoria entre pares, usar maquetes, mapas mentais e atividades práticas guiadas para reforço de conteúdos.

Além disso, é necessário atentar-se para o componente social da formação profissional. Em muitas situações, o aluno com TEA pode apresentar dificuldades em trabalhar em grupo, comunicar-se com clareza ou compreender normas implícitas do ambiente de trabalho. Cabe ao professor promover práticas que desenvolvam essas habilidades, como simulações de situações reais de atendimento ao público, exercícios de escuta ativa, dramatizações e feedbacks contínuos e construtivos.

Em síntese, o papel do professor no processo de inclusão escolar vai muito além da transmissão de conteúdo. Ele está diretamente relacionado à criação de condições concretas de aprendizagem, participação, permanência e emancipação dos estudantes com TEA, em qualquer etapa ou modalidade da educação. Isso exige não apenas empatia, mas também conhecimento técnico, compromisso ético e apoio institucional.

No caso do Ensino Médio Técnico Integrado, tais exigências tornam-se ainda mais complexas, dadas as especificidades da Educação Profissional e Tecnológica, como a rigidez curricular, a carga horária extensa e os conteúdos de alta densidade técnica. Nessa realidade, o professor precisa articular o ensino de sua área com estratégias pedagógicas acessíveis, além de contar com uma rede de apoio que envolva outros profissionais da educação, gestores escolares e a própria família.

Portanto, a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva depende da

superação da lógica individualizante que responsabiliza apenas o professor e requer o fortalecimento de políticas públicas, práticas institucionais e formações continuadas que reconheçam a complexidade do trabalho docente e a diversidade dos sujeitos que compõem o espaço escolar.

Para isso, no Quadro 5, consideramos algumas adaptações podem ser feitas a fim de tornar o currículo de geografia mais significativo e inclusivo para os alunos autistas:

Quadro 5: Adaptações Curriculares em Geografia para Crianças Autistas

Adaptação Curricular	Descrição
Uso de materiais visuais	Utilização de mapas, globos terrestres e imagens visuais para facilitar a compreensão de conceitos geográficos.
Rotinas estruturadas	Estabelecimento de rotinas claras e previsíveis para as aulas de Geografia, ajudando as crianças autistas a se sentirem seguras e preparadas para as atividades.
Redução de estímulos sensoriais	Minimização de ruídos e cores intensas no ambiente de aprendizagem para reduzir distrações e ajudar na concentração.
Ensino individualizado	Adaptação do ritmo e do conteúdo das aulas conforme o nível de compreensão e interesse de cada criança autista.
Apoio visual para instruções	Uso de instruções visuais claras e simples, com imagens ou pictogramas, para explicar tarefas e atividades de Geografia.
Incentivo ao aprendizado prático	Realização de atividades práticas ao ar livre, como visitas a lugares geográficos ou criação de maquetes, para estimular o aprendizado através da experiência sensorial.
Comunicação clara e direta	Uso de linguagem simples e direta durante as aulas de Geografia, evitando metáforas ou expressões ambíguas que possam causar confusão.
Apoio de professores e Auxiliares	Disponibilidade de suporte adicional de professores e auxiliares para garantir que as crianças autistas compreendam completamente os conceitos geográficos e se sintam apoiadas durante o aprendizado.

Fonte: Eris; Ambrosin e Ambrosin (2024)

De acordo com Eris, Ambrosin e Ambrosin (2024), diversas adaptações curriculares específicas podem ser integradas ao ensino de Geografia com vistas a favorecer a inclusão de alunos autistas. Por exemplo, o uso de materiais visuais como mapas temáticos digitais, infográficos interativos e softwares de geoprocessamento simplificado pode ser uma poderosa ferramenta para mediar o conhecimento espacial, uma vez que esses recursos dialogam com a preferência de muitos alunos com TEA por estímulos visuais organizados.

Rotinas estruturadas, com etapas bem definidas nas aulas e agendas visuais, são

outro ponto crucial. No contexto do ensino técnico, em que os conteúdos costumam ser mais densos e com prazos rígidos, a previsibilidade ajuda o estudante a se preparar mentalmente para cada atividade e reduz sua ansiedade. O professor pode, por exemplo, manter um quadro visível com os objetivos da aula, o tempo previsto para cada etapa e as atividades práticas planejadas.

A redução de estímulos sensoriais, especialmente em laboratórios ou salas multimídia, pode ser feita com medidas simples, como o uso de fones abafadores de som, diminuição da luminosidade excessiva ou controle do uso de vídeos com efeitos sonoros intensos. Tais ajustes contribuem para que o aluno mantenha o foco durante tarefas que exigem interpretação de mapas, imagens de satélite ou leitura de dados geográficos. A prática do ensino individualizado também pode ser potencializada no ensino técnico com a ajuda de portfólios personalizados. Um aluno com TEA pode, por exemplo, desenvolver um projeto geográfico com base em seu interesse específico (como cidades, vulcões ou rotas de transporte), relacionando o tema aos conteúdos curriculares obrigatórios, o que favorece o engajamento e a construção da autonomia profissional.

As instruções com apoio visual, como guias de tarefas com pictogramas ou passo a passo com imagens, também são especialmente úteis durante as aulas práticas como construção de maquetes topográficas, interpretação de dados climáticos ou montagem de mapas com recortes de jornais. Isso evita a sobrecarga cognitiva e facilita a compreensão de cada etapa do processo.

Outro ponto destacado por Eris et al. (2024) é o incentivo ao aprendizado prático, que deve ser valorizado ainda mais no ensino técnico. A realização de visitas técnicas a instituições ambientais, estações meteorológicas ou áreas de estudo de impacto ambiental, por exemplo, pode ser previamente planejada com roteiros visuais e acompanhamento especializado, tornando-se experiências enriquecedoras para os alunos com TEA. Nesse contexto, o professor deve atuar como mediador do conhecimento, mas também como facilitador de experiências, utilizando linguagem clara e objetiva, evitando expressões ambíguas ou simbólicas que dificultem a compreensão. Isso é essencial principalmente nas situações em que se discutem questões socioambientais complexas, como urbanização, desmatamento ou mudanças climáticas, que fazem parte do currículo de Geografia no ensino técnico.

Por fim, o apoio pedagógico colaborativo é fundamental para a inclusão efetiva dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa colaboração envolve a atuação conjunta e integrada de mediadores, auxiliares, profissionais da saúde e equipe

pedagógica, que trabalham de forma interdisciplinar para garantir suporte contínuo ao estudante. Esse suporte é especialmente importante na transposição do conteúdo técnico para contextos práticos, como elaboração de relatórios, trabalhos em grupo ou apresentações orais, facilitando a aplicação do conhecimento de maneira concreta.

Essas estratégias evidenciam que a inclusão no ensino técnico vai muito além da garantia da presença física do aluno, visando a criação de condições reais e concretas para a aprendizagem e para a formação profissional de qualidade. Nesse sentido, o professor atua como elo entre o conteúdo técnico e o universo particular do aluno, assegurando não apenas o direito à educação, mas também o desenvolvimento de competências necessárias para a inserção equitativa e respeitosa no mundo do trabalho.

Marconi e Lakatos (2003) ressaltam a importância de uma abordagem sistemática e fundamentada em evidências para a implementação dessas adaptações pedagógicas, garantindo sua eficácia. Estrela (2022) destaca que os principais desafios para a inclusão no ensino técnico incluem a falta de recursos adequados e a necessidade de formação continuada dos professores. No entanto, as oportunidades para criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos são significativas e demandam comprometimento institucional.

De acordo com dados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2022), apenas cerca de 30% dos professores da educação básica declararam ter recebido formação continuada específica em educação especial nos últimos dois anos, o que inclui, mas não se restringe, ao atendimento de estudantes com TEA. Isso evidencia a insuficiência das políticas atuais de capacitação docente para atender às demandas da educação inclusiva.

A formação inicial dos professores, portanto, deve ser complementada por programas de formação continuada e aperfeiçoamento, focados nas necessidades específicas do ensino técnico inclusivo. Em âmbito nacional, alguns Institutos Federais e Secretarias Estaduais de Educação têm ofertado cursos voltados para a educação inclusiva, tais como o curso “Educação Especial e Inclusiva” oferecido por plataformas do Ministério da Educação (MEC) e cursos de extensão em IFs, com o objetivo de capacitar docentes na adaptação de metodologias, materiais didáticos e estratégias avaliativas. Entretanto, esses programas ainda não possuem abrangência nacional e sua efetividade muitas vezes depende da iniciativa individual dos professores e da disponibilidade das instituições (Brasil, 2008; Ministério da Educação, 2023).

No contexto do Acre, embora haja iniciativas pontuais de capacitação e implementação de práticas inclusivas nos Institutos Federais, a estrutura ainda enfrenta

limitações que dificultam a universalização dessas ações. Documentos como o Plano Estadual de Educação do Acre apontam para a necessidade de ampliação e fortalecimento das políticas de formação e apoio especializado (Secretaria de Educação do Acre, 2022).

Além disso, a atuação colaborativa com profissionais de apoio escolar, como professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), é essencial para o sucesso da inclusão. O AEE, conforme orienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), visa planejar, em parceria com o professor regente, estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades específicas dos alunos com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento. Geralmente, esses profissionais atuam em salas de recursos multifuncionais, fora do horário regular de aula, auxiliando na elaboração de materiais acessíveis, no uso de tecnologias assistivas e na mediação de aspectos comportamentais e sociais que interferem no processo de ensino-aprendizagem.

Porém, conforme dados da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS, 2019) e do Relatório Anual da Associação Brasileira de Autismo – ABRA (2022), muitas escolas públicas ainda não contam com profissionais de apoio em número suficiente para atender à crescente demanda, principalmente no ensino médio e nas escolas técnicas, cuja infraestrutura nem sempre está preparada para receber alunos com deficiências ou transtornos do neurodesenvolvimento.

A organização interna das escolas também influencia diretamente o êxito da inclusão. Quando existe um núcleo pedagógico integrado, formado por orientadores, coordenadores e equipe de AEE que atuam de forma articulada, é possível desenvolver Planos Pedagógicos Individualizados (PPI). O PPI é um documento personalizado que visa orientar a adaptação do processo de ensino às necessidades específicas do aluno com deficiência ou transtorno, garantindo o acesso e a participação eficazes na aprendizagem. Esse plano pode ser conhecido também por outras nomenclaturas, como Plano Educacional Individualizado (PEI), Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) ou Plano de Atendimento Individualizado (PAI), variando conforme as políticas e instituições educacionais (Brasil, 2008).

Para que o PPI seja efetivo, algumas instituições promovem reuniões periódicas, muitas vezes quinzenais, entre professores e profissionais de apoio, para avaliar o progresso do aluno, identificar dificuldades e ajustar as estratégias pedagógicas conforme necessário. Essas práticas demonstram que a inclusão efetiva no ensino técnico depende de uma gestão escolar comprometida com a diversidade, da formação continuada dos

professores, da presença de uma rede especializada de apoio e do envolvimento de toda a comunidade escolar, incluindo famílias e estudantes.

O professor, nesse processo, deve assumir um papel protagonista na mediação do conhecimento, buscando constantemente recursos, adaptações e estratégias que promovam não apenas a permanência do aluno com TEA, mas também sua formação cidadã e profissional, preparando-o para o mundo do trabalho.

Freire (2000), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, argumenta que a educação deve ser uma prática de liberdade, onde todos os alunos têm a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente. As adaptações curriculares são um passo essencial nessa direção, garantindo que todos possam desenvolver seu potencial em condições de equidade.

Custódio e Régis (2016) discutem o papel dos recursos didáticos na inclusão educacional, ressaltando como materiais adaptados e tecnologias assistivas podem facilitar a participação plena dos alunos com deficiência nas aulas de Geografia, segundo os autores esses recursos são parte integrante da mediação pedagógica, proporcionando suporte adicional e promovendo uma aprendizagem mais significativa e inclusiva.

Portanto, a presença de alunos com TEA no ensino médio técnico impõe à escola e, sobretudo, ao professor, o desafio de construir práticas pedagógicas que respeitem as singularidades desses estudantes e, ao mesmo tempo, assegurem sua formação integral para o exercício profissional e a cidadania. O professor ocupa uma posição central nesse processo: é ele quem media o conhecimento, acolhe, adapta conteúdos e busca caminhos que favoreçam a aprendizagem significativa e a inclusão real.

Contudo, esse papel exige muito mais do que boa vontade. Requer formação sólida e contínua, voltada não apenas para os fundamentos teóricos da inclusão, mas, sobretudo, para a prática pedagógica cotidiana. Ainda é evidente a fragilidade da formação inicial em lidar com as necessidades específicas do aluno com TEA, especialmente no contexto do ensino técnico, onde os desafios se somam às exigências da formação para o trabalho.

As formações continuadas tornam-se, portanto, imprescindíveis, permitindo ao docente conhecer recursos, metodologias, tecnologias assistivas e abordagens como o Design Universal para a Aprendizagem (DUA), além de fortalecer sua autoconfiança profissional. No entanto, essa formação precisa ser sistemática, contextualizada e acessível, para que o professor consiga efetivamente transformar sua prática.

Outro ponto crucial diz respeito às adaptações curriculares, que, embora necessárias, ainda representam um obstáculo para muitos professores. A falta de tempo, de recursos materiais e de apoio técnico muitas vezes impede que essas adaptações sejam planejadas de maneira eficaz, o que pode comprometer o progresso acadêmico dos alunos com TEA. Por isso, o trabalho colaborativo entre professores, equipes pedagógicas, profissionais de apoio e famílias precisa ser incentivado e valorizado como estratégia essencial para superar barreiras e garantir um ambiente educacional mais justo e equitativo.

Assim, é urgente investir na valorização do professor, oferecendo condições reais para que ele desempenhe seu papel com responsabilidade, conhecimento e sensibilidade. Só assim será possível construir uma educação técnica verdadeiramente inclusiva, capaz de preparar todos os alunos, com ou sem deficiência, para os desafios do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

2.2.2.4 Os benefícios da utilização das metodologias ativas para o aluno Transtorno do Espectro Autista

Conforme Guralnick (1997), crianças com autismo que iniciam já no recebimento do seu laudo o processo de estimulação, têm a capacidade de desenvolver suas habilidades de forma a acompanharem seus pares com desenvolvimento típico. Esse ponto de vista é corroborado por Correia (2008), que constata que intervenções realizadas em crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) de maneira oportuna são fundamentais para evitar o agravamento das manifestações primárias da condição, potencializando assim seu desenvolvimento.

Nas palavras de Franco (2023, p.111) “em toda a prática educativa é fundamental que o profissional responsável vislumbre as capacidades da criança com TEA para além de suas limitações, e domine métodos e estratégias favoráveis ao desenvolvimento de suas potencialidades.”

O desenvolvimento infantil, especialmente no contexto das crianças com autismo, é influenciado positivamente pela intervenção precoce e adequada. Segundo Guralnick (1997), quando as estratégias de estimulação são implementadas desde cedo, essas crianças conseguem melhorar suas habilidades sociais, de comunicação e de interação, permitindo que acompanhem seus colegas com desenvolvimento típico em diversas áreas do desenvolvimento. A Figura 2, mostra uma criança se comunicando por meio do uso de PECS (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras - Picture Exchange

Communication System) como apoio o Tablet, que hoje é um recurso facilitador da comunicação.

Figura 1: Uso do PECS como recurso de Comunicação



Fonte: Revista Autismo em Dobro (2023)

O Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS) é uma metodologia reconhecida internacionalmente, desenvolvida para auxiliar pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na comunicação. Utilizando figuras ou pictogramas representativos de objetos, atividades ou emoções, as PECS permitem que indivíduos com dificuldades na comunicação verbal expressem suas necessidades e desejos de forma estruturada e visualmente apoiada (Bondy & Frost, 2009).

Fundamentadas em princípios de aprendizagem visual e comportamental, as PECS começam com o ensino básico de troca de figuras simples: o indivíduo seleciona uma imagem que representa o que deseja comunicar e a entrega a um parceiro de comunicação, geralmente um cuidador ou professor. Esse processo é repetido e gradualmente expandido, capacitando o indivíduo a formar frases ou sentenças mais complexas ao combinar múltiplas figuras em sequência (Santos et al., 2021).

Estudos como os de Santos et al (2021) têm destacado os benefícios das PECS na compreensão de instruções e na redução de comportamentos desafiadores em crianças com TEA. Além disso, evidências de longo prazo, como o estudo de Jurgens et al (2019), mostram que habilidades adquiridas através das PECS podem ser mantidas e generalizadas ao longo do tempo, contribuindo para o desenvolvimento contínuo do indivíduo.

A implementação das PECS não apenas melhora a comunicação funcional, reduzindo a frustração e a ansiedade associadas à dificuldade de expressão verbal, mas

também promove interações sociais mais positivas e estimula o engajamento em atividades acadêmicas. Esse sistema é adaptável às necessidades individuais, incentivando a autonomia e a independência ao longo do tempo (Bondy e Frost, 2009; Santos et al., 2021; Jurgens et al., 2019).

Assim, implementar PECS no ensino de Geografia representa uma estratégia pedagógica inclusiva que pode beneficiar significativamente estudantes com dificuldades na comunicação verbal, como aqueles com TEA ou deficiências intelectuais. Ao utilizar figuras e símbolos como meio de comunicação, o PECS favorece a expressão funcional, reduzindo a frustração e a ansiedade que muitas vezes acompanham a dificuldade de verbalização. No contexto geográfico, esse sistema pode ser adaptado para mediar o aprendizado de conteúdos diversos, como clima, relevo, vegetação, localização e paisagens culturais e naturais.

Por meio de cartões visuais, os estudantes podem identificar e nomear elementos da paisagem, biomas, tipos de solo, formas de uso da terra, entre outros. Essa forma alternativa de comunicação permite que os alunos interajam com os conteúdos de maneira ativa, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia, da independência e da construção do conhecimento de forma significativa. Além disso, o uso do PECS no ensino de Geografia estimula a participação em atividades coletivas, como jogos pedagógicos, quizzes com troca de imagens e projetos de elaboração de painéis temáticos ou mapas com legendas visuais. Outro aspecto importante é que esse sistema promove interações sociais mais positivas entre os alunos, ao possibilitar que todos participem das atividades, independentemente de suas habilidades verbais. A previsibilidade e clareza proporcionadas pelo PECS contribuem para um ambiente de aprendizagem mais seguro e organizado, favorecendo o engajamento dos estudantes em tarefas acadêmicas.

Por fim, o uso das PECS pode ser planejado de forma progressiva, respeitando o nível de complexidade e compreensão de cada aluno. Dessa forma, esse recurso se mostra uma ferramenta acessível e eficaz para o ensino de Geografia, em consonância com os princípios da educação inclusiva e com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao garantir a acessibilidade comunicacional como um direito e uma condição para a aprendizagem significativa de todos os estudantes.

Ainda buscando meios de comunicação alternativa e que sejam de fácil acesso, a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) pode vir a desempenhar um papel importante na vida cotidiana de indivíduos com dificuldades severas na comunicação, como aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A CAA engloba diversas

estratégias e ferramentas, incluindo sistemas baseados em símbolos, dispositivos eletrônicos e aplicativos de tecnologia assistiva, todos projetados para auxiliar na expressão de necessidades, pensamentos e emoções.

Figura 2: Cartões de Comunicação Alternativa



Fonte: Revista Autismo em Dobro (2023)

A abordagem Montessoriana, por exemplo, tem sido referida na literatura como uma metodologia com grande potencial para o ensino de alunos com autismo, especialmente por valorizar a autonomia, a liberdade de movimento e a exploração ativa do ambiente. No ensino de Geografia, seus princípios podem ser operacionalizados por meio de atividades práticas com objetos concretos, como mapas em relevo, maquetes de paisagens, quebra-cabeças de continentes e biomas, além da observação direta do entorno escolar. Nessa perspectiva, o professor atua como um facilitador do processo de aprendizagem, disponibilizando materiais e organizando o ambiente para favorecer a descoberta, o raciocínio espacial e o pensamento crítico. A escolha por abordar o método Montessori neste trabalho se justifica por seu alinhamento com as necessidades educacionais dos alunos com TEA, que frequentemente apresentam melhor desempenho em ambientes estruturados, sensoriais e baseados na experiência concreta.

Já o programa TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication-related Handicapped Children) também se destaca como uma proposta metodológica relevante para o ensino de Geografia a alunos com TEA, em razão de sua ênfase na estruturação do ambiente e na previsibilidade das rotinas. No contexto dessa disciplina, o TEACCH pode ser adaptado através do uso de roteiros visuais passo a passo, cronogramas visuais das aulas, materiais com cores padronizadas e apresentação sequencial dos conteúdos. Essas estratégias auxiliam na redução da ansiedade, promovem a concentração e facilitam a compreensão das tarefas por parte dos alunos autistas,

especialmente aqueles que dependem de apoio para lidar com mudanças de rotina ou excesso de estímulos sensoriais.

Além dessas metodologias, é importante destacar o papel da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) como ferramenta complementar ao processo de ensino-aprendizagem. A CAA engloba o uso de símbolos visuais, pranchas de comunicação, aplicativos, palavras ou frases predefinidas para apoiar a expressão de pessoas com dificuldades na comunicação verbal. Em sala de aula, sua aplicação pode favorecer a compreensão mútua, reduzir frustrações decorrentes da dificuldade em se expressar e facilitar a mediação entre professor e aluno. Na Geografia, o uso da CAA pode ser integrado, por exemplo, na identificação de elementos cartográficos, na descrição de paisagens ou na organização de informações durante atividades em grupo.

Estudos como os de Santos et al. (2021) e Pereira et al. (2020) evidenciam os benefícios da CAA na melhoria da qualidade de vida, na promoção da autonomia e no desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas de pessoas com TEA. White et al. (2021) também reforçam que a CAA é fundamental para garantir igualdade de acesso à educação, ao trabalho e à participação social, ao oferecer suporte adaptativo e personalizado às necessidades comunicativas desses sujeitos.

Figura 3: Fonoaudióloga aplicando um método de intervenção.



Fonte: www.jornalomunicipio.com.br.

A relevância dessas abordagens é ainda maior quando se considera a importância da intervenção precoce. Correia (2008) ressalta que intervenções apropriadas nos primeiros anos de vida podem minimizar, e, em alguns casos, até reverter, manifestações características do TEA, impactando positivamente o desenvolvimento cognitivo, emocional e social do indivíduo. Embora a presente pesquisa se concentre no Ensino Médio Técnico, esse dado reforça a necessidade de continuidade e consistência nas estratégias de apoio ao longo de toda a trajetória escolar, garantindo que os avanços

obtidos em fases iniciais sejam mantidos e aprimorados.

Portanto, ao integrar metodologias estruturadas, recursos de apoio à comunicação e práticas pedagógicas inclusivas, é possível transformar o ensino de Geografia em uma experiência acessível, significativa e estimulante. Tais abordagens não apenas promovem o aprendizado de conceitos geográficos, mas também contribuem para o desenvolvimento das competências socioemocionais, comunicativas e cognitivas dos estudantes com TEA, favorecendo sua formação integral e cidadã.

Por fim, o uso das tecnologias tem demonstrado ser um apoio significativo e pertinente no campo da pesquisa educacional, especialmente quando se consideram os bons resultados para alunos com necessidades educacionais especiais. Estudos recentes, como os realizados por Taylor et al. (2020), destacam avanços importantes nesse sentido, revelando uma maior prevalência de resultados positivos associados a três recursos funcionais específicos: a personalização do conteúdo, o suporte visual e auditivo e a interatividade das ferramentas digitais.

No contexto da Geografia, essas tecnologias podem ser empregadas de modo a tornar os conteúdos mais acessíveis, dinâmicos e significativos. A personalização do conteúdo permite que os alunos aprendam de acordo com seu ritmo, estilo de aprendizagem e nível de compreensão. Softwares educativos e plataformas de ensino adaptativo, por exemplo, possibilitam a criação de trilhas personalizadas para explorar temas como clima, relevo, vegetação ou cartografia, oferecendo apoio visual e sonoro, instruções simples e feedback imediato.

O suporte visual e auditivo também é fundamental para a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, autismo ou dificuldades de leitura e escrita. Nesse caso, o uso de mapas interativos, vídeos explicativos, infográficos animados, sons da natureza e simuladores de realidade aumentada ou virtual pode facilitar a compreensão dos elementos e fenômenos geográficos, tornando a experiência mais concreta e sensorial.

Já a interatividade oferecida pelas tecnologias digitais estimula a participação ativa do estudante no processo de construção do conhecimento. Ferramentas como o Google Earth, aplicativos de geolocalização, jogos educativos e plataformas de criação de mapas digitais (como o Scribble Maps ou o EducaMapas) favorecem a manipulação de dados espaciais, o reconhecimento de paisagens e a análise de transformações no espaço geográfico.

Além disso, a tecnologia pode ser integrada ao planejamento de atividades práticas e inclusivas, como:

- Criação de mapas temáticos digitais sobre o bairro ou a cidade onde os alunos vivem;
- Desenvolvimento de painéis interativos com imagens, sons e vídeos sobre biomas brasileiros;
- Realização de jogos de perguntas e respostas com imagens, sons e pistas geográficas;
- Uso de QR codes em maquetes e murais, com conteúdos explicativos em áudio ou vídeo;
- Exploração de percursos escolares com auxílio de GPS e aplicativos de mapas, para estudar orientação e localização.

Assim, ao relacionar o uso das tecnologias ao ensino de Geografia, especialmente para alunos com necessidades educacionais especiais, promove-se uma educação mais acessível, equitativa e envolvente, que respeita a diversidade de modos de aprender e amplia as oportunidades de participação e desenvolvimento dos estudantes.

Primeiramente, de acordo com Kumada (2021) as tecnologias educacionais têm proporcionado um aumento na personalização do aprendizado. Ferramentas adaptativas permitem ajustar o ritmo, o estilo e o conteúdo do ensino de acordo com as necessidades individuais de cada aluno. Isso é especialmente relevante para estudantes com dificuldades de aprendizagem, como os que têm Transtorno do Espectro Autista (TEA), permitindo que recebam um suporte mais direcionado e eficaz.

Tendo como escopo a educação de qualidade para todos e, considerando que na proposta inclusiva os alunos são aceitos, independentemente de suas particularidades, cabe às escolas empreender condições para sua implementação a nível político, econômico e social, elaborando práticas pedagógicas que estimulem as habilidades e favoreçam o desenvolvimento cognitivo de cada criança, de acordo com as suas possibilidades (Franco, 2023, p.126)

Os recursos tecnológicos têm facilitado a acessibilidade ao currículo, por exemplo, softwares de leitura e escrita podem auxiliar alunos com dificuldades de leitura a compreender textos, enquanto aplicativos de Comunicação Cumentativa e Alternativa (CAA) proporcionam meios para que alunos não verbais possam se expressar de maneira eficaz e participativa em ambientes educacionais.

A utilização de recursos paradidáticos pode trazer diversos benefícios significativos para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), contribuindo para o seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional de maneira eficaz. Entende-

se por recursos paradidáticos aqueles materiais que, embora não tenham sido originalmente elaborados com a finalidade pedagógica formal, podem ser utilizados como suporte complementar ao processo de ensino-aprendizagem. Exemplos incluem histórias em quadrinhos, músicas, filmes, jogos, aplicativos interativos, mapas temáticos, maquetes, vídeos do YouTube, animações, entre outros.

Esses materiais se destacam por promoverem maior engajamento e envolvimento dos alunos, possibilitando diferentes formas de mediação do conteúdo. Para alunos com TEA, que muitas vezes apresentam estilos de aprendizagem visuais e preferência por rotinas estruturadas e previsibilidade, os recursos paradidáticos oferecem caminhos acessíveis e significativos para a compreensão dos conteúdos escolares.

No caso do ensino de Geografia, por exemplo, é possível utilizar animações sobre os movimentos da Terra, jogos de localização com mapas interativos, músicas para memorizar os estados e capitais, vídeos curtos que explicam fenômenos naturais e até histórias em quadrinhos que abordem temas ambientais ou culturais. Esses recursos favorecem a atenção, a compreensão simbólica, a interação social e o desenvolvimento da linguagem, além de estimular o interesse e a autonomia.

O Quadro 6 apresenta alguns dos principais benefícios dos recursos paradidáticos para alunos com TEA, especialmente no contexto educacional.

Quadro 6: Recursos Paradidáticos para Apoio Integral a Alunos com TEA:
Facilitando Inclusão e Desenvolvimento Educacional

Áreas de Apoio	Recursos Paradidáticos
Apoio na Comunicação e Linguagem	Pictogramas, pranchas de comunicação, aplicativos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)
Estímulo à Interatividade Social	Jogos, atividades lúdicas, materiais interativos
Suporte na Aprendizagem Acadêmica	Histórias sociais, materiais manipulativos, vídeos educativos
Redução da Ansiedade e Estímulo à Autonomia	Rotinas visuais, agendas individuais, estratégias de organização pessoal
Promoção da Inclusão e Aceitação	Sensibilização sobre as necessidades e potenciais dos alunos TEA, criação de um ambiente escolar empático e inclusivo

Fonte: Adaptado de Taylor et al. (2020).

Essas estratégias mostram-se essenciais para garantir um ambiente educacional mais acessível e efetivo para os alunos com TEA. Por exemplo, o uso de pictogramas e aplicativos de CAA facilita a comunicação, especialmente para aqueles que possuem dificuldades com a linguagem verbal, promovendo maior autonomia e participação em sala de aula. As atividades lúdicas e os materiais interativos incentivam a interação social,

um aspecto frequentemente desafiador para estudantes com autismo.

Além disso, recursos como histórias sociais e vídeos educativos auxiliam na compreensão de conteúdos acadêmicos de forma mais concreta e contextualizada, favorecendo a aprendizagem significativa. A implementação de rotinas visuais e agendas personalizadas ajuda a reduzir a ansiedade, comum entre alunos com TEA, ao oferecer previsibilidade e organização para o dia a dia escolar.

Por fim, a promoção de um ambiente escolar inclusivo e empático, que valorize as necessidades e potenciais desses estudantes, contribui para a construção de uma cultura de respeito e aceitação, fundamental para o sucesso da inclusão.

Portanto, conforme apontam Taylor et al. (2020), o avanço e a aplicação dessas tecnologias e estratégias pedagógicas não apenas ampliam o acesso à educação para alunos com necessidades especiais, mas também proporcionam ganhos significativos em seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional.

A partir do Quadro 6, observa-se que os recursos paradidáticos, quando utilizados de forma planejada e sensível às necessidades dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo, atuam como ferramentas facilitadoras da inclusão e do desenvolvimento educacional. Eles apoiam diferentes áreas do processo de aprendizagem, desde a comunicação e linguagem até a redução da ansiedade, passando pela promoção da interatividade social, da autonomia e da aceitação no ambiente escolar.

No contexto específico da Geografia, essas estratégias possibilitam que o aluno com TEA vivencie o conhecimento de forma concreta, visual e interativa. Atividades como a construção de maquetes, o uso de mapas físicos e digitais, vídeos sobre paisagens e climas, jogos de localização e orientação, bem como a organização de rotinas visuais com conteúdos geográficos, tornam a disciplina mais acessível e envolvente, respeitando os ritmos e estilos de aprendizagem individuais.

Dessa forma, conclui-se que a incorporação de tecnologias assistivas, métodos estruturados como TEACCH e PECS, recursos paradidáticos e estratégias pedagógicas adaptativas são fundamentais para garantir uma educação geográfica inclusiva, promovendo não apenas o direito à aprendizagem, mas também o reconhecimento da diversidade como valor central no ambiente escolar.

Em suma, a adoção das metodologias ativas no contexto educacional representa um avanço significativo no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo quando se trata da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao priorizar a participação ativa, a personalização das estratégias pedagógicas e a valorização da

autonomia dos estudantes, essas metodologias promovem um ambiente de aprendizagem mais acolhedor, estimulante e adaptado às singularidades dos educandos com TEA.

Os benefícios observados vão além do desenvolvimento acadêmico, alcançando também aspectos sociais, comunicacionais e emocionais. O uso de abordagens como o ensino híbrido, a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos, jogos didáticos e tecnologias assistivas possibilita a construção de conhecimentos de maneira mais concreta, significativa e interativa. Tais práticas contribuem para a redução da ansiedade, o aumento da motivação, o fortalecimento da autoestima e o incentivo à socialização, aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral do aluno autista.

Além disso, ao favorecer a flexibilização curricular e a diversificação dos recursos didáticos, as metodologias ativas colaboram com a efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva, onde todos os estudantes têm a oportunidade de aprender, participar e se desenvolver de acordo com suas potencialidades.

Conclui-se, portanto, que a utilização das metodologias ativas no ensino de alunos com TEA não apenas é possível, mas necessária, sendo um instrumento valioso na construção de práticas pedagógicas mais humanas, equitativas e transformadoras.

CAPÍTULO 3: O ENSINO MÉDIO TÉCNICO NO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE – CAMPUS RIO BRANCO: PRÁTICAS E DESAFIOS NO ATENDIMENTO A ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Este capítulo tem como objetivo analisar o Ensino Médio Técnico ofertado pelo Instituto Federal do Acre (IFAC), especificamente no Campus Rio Branco, com ênfase na disciplina de Geografia e nas metodologias empregadas no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A proposta é compreender como a inclusão é realizada nesse contexto educacional, bem como de que maneira os docentes adaptam suas práticas pedagógicas para atender às necessidades desse público. Para tanto, serão discutidos aspectos relativos à estrutura do Ensino Médio Técnico no IFAC, ao papel da Geografia na formação dos estudantes e à aplicação de metodologias que favorecem a aprendizagem inclusiva, sobretudo aquelas baseadas em abordagens ativas e participativas. Ademais, busca-se identificar experiências e os desafios enfrentados pelos professores, contribuindo para reflexões e propostas que ampliem a efetividade da inclusão no ensino técnico federal.

3.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE OS INSTITUTOS FEDERAIS NO BRASIL

Os Institutos Federais, que constituem o espaço de atuação dos(as) participantes deste estudo, foram instituídos pela Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Conforme o artigo 2º da referida legislação:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (Brasil, 2008, s.p.).

Essa mesma lei foi responsável pela criação de 3830 unidades dos Institutos Federais em diversas regiões do país, compondo uma ampla rede de educação profissional, científica e tecnológica vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1 Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2 A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

- II – de educação profissional técnica de nível médio;
- III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (Brasil, 2008, p. 1).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia representam uma das maiores transformações no cenário educacional brasileiro contemporâneo. Criados como parte de uma política pública voltada para a inclusão, democratização do ensino e desenvolvimento regional, os Institutos Federais (IFs) sintetizam o que há de mais avançado na proposta de articulação entre educação, trabalho, ciência e tecnologia. São instituições públicas, gratuitas e de excelência, que surgiram da união de antigas escolas técnicas, agrotécnicas e centros federais de educação tecnológica (CEFETs), estruturando-se como uma rede de alcance nacional, com múltiplos campi espalhados por todo o território brasileiro.

Sua proposta é inovadora e se destaca pela integração entre os diversos níveis de ensino, permitindo que um mesmo espaço institucional ofereça desde cursos técnicos de nível médio até pós-graduações *stricto sensu*. Essa verticalização do ensino possibilita que os estudantes tracem trajetórias formativas contínuas, promovendo a articulação entre teoria e prática e entre ciência e técnica. Além disso, a transversalidade curricular contribui para que os saberes dialoguem entre si, superando o modelo fragmentado e disciplinar que historicamente marcou a educação brasileira.

Mais do que formar profissionais para o mercado, os Institutos Federais têm como objetivo formar cidadãos críticos, reflexivos e comprometidos com a transformação da sociedade. Valorizam a diversidade cultural, a justiça social, o respeito às diferenças e a construção de uma sociedade mais democrática e sustentável. Nesse sentido, os IFs se consolidam como espaços de emancipação humana, onde o conhecimento não é apenas acumulado, mas utilizado para intervir positivamente na realidade local e regional.

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento

socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (Brasil, 2008b, p. 2).

O currículo das instituições é organizado por eixos tecnológicos, que estruturam os cursos com base nas necessidades e potencialidades de cada região. A partir de audiências públicas e diálogo com a comunidade, os Institutos definem suas ofertas formativas, respeitando a vocação produtiva de seus territórios e promovendo o desenvolvimento sustentável com inclusão social. Assim, tornam-se também observatórios de políticas públicas, capazes de propor soluções inovadoras para os desafios econômicos, sociais e culturais do país.

Como agentes de transformação, os Institutos Federais operam enquanto redes sociais de saberes. Essa rede é viva, dinâmica e dialógica, permitindo o compartilhamento de ideias, experiências e práticas educativas. Ao atuar de forma integrada com outras políticas públicas e com a sociedade civil, os IFs fortalecem o sentimento de pertencimento comunitário e promovem a articulação entre o local e o global, entre o universal e o regional.

Outro aspecto central é a autonomia institucional. Os Institutos Federais, embora vinculados ao Ministério da Educação, possuem autonomia pedagógica, administrativa e financeira, semelhante à das universidades federais. Essa autonomia, no entanto, não significa isolamento, mas sim responsabilidade e compromisso com um projeto de nação construído coletivamente. É a partir dessa autonomia que os IFs podem inovar, adaptar-se às demandas sociais e aprimorar continuamente seus projetos pedagógicos.

No campo da pesquisa, os Institutos também se destacam por promoverem a produção de conhecimento voltada à realidade. A pesquisa é compreendida como princípio educativo e articulada ao ensino e à extensão. Mais do que descobrir, é necessário aplicar, adaptar, socializar o saber. Os projetos de pesquisa e inovação nos IFs têm forte vínculo com a resolução de problemas concretos das comunidades em que estão inseridos, fortalecendo os laços entre ciência e sociedade.

A organização curricular dos IFs é estruturada em eixos tecnológicos, que orientam os cursos com base em matrizes tecnológicas, permitindo a articulação entre teoria, prática, ciência e tecnologia. Essa abordagem busca romper com a fragmentação do conhecimento e superar a hierarquia entre saberes acadêmicos e técnicos, promovendo uma educação mais interdisciplinar e socialmente engajada.

Os Institutos enfrentam o desafio de responder à carência de profissionais qualificados, agravada pela baixa escolaridade de grande parte da população jovem. Nesse cenário, os IFs assumem um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e atuantes, capazes de intervir nas esferas social, econômica e política, promovendo a inclusão, a equidade e o desenvolvimento sustentável. A atuação dos IFs vai além do ensino: ela abrange a pesquisa e a extensão como princípios indissociáveis. A pesquisa é vista como instrumento de transformação social, devendo estar a serviço das comunidades locais e regionais, enquanto a extensão fortalece o vínculo entre a escola e a sociedade, promovendo um diálogo contínuo e produtivo.

Além disso, os Institutos Federais foram concebidos com autonomia administrativa, pedagógica e financeira, sendo equiparados às universidades federais em sua estrutura legal. Contudo, essa autonomia não é absoluta: ela deve estar alinhada com os princípios democráticos e com o projeto de nação estabelecido coletivamente. O exercício pleno da autonomia requer mudanças culturais nas relações entre os sujeitos escolares e o fortalecimento da gestão participativa.

Na lei de criação dos Institutos Federais (nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008) a questão da autonomia surge explicitamente em relação a sua natureza jurídica de autarquia e à prerrogativa de criação e extinção de cursos e emissão de diplomas. Porém, pode também ser inferida de sua equiparação com as universidades federais naquilo que diz respeito à incidência das disposições que regem a regulação, a avaliação e a supervisão das instituições e dos cursos da educação superior. Aponta igualmente para a possibilidade de auto-estruturação, necessária ao exercício da autonomia, o fato da proposta orçamentária anual ser identificada para cada campus e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores. (Pacheco, 2010. p 25)

Os Institutos Federais configuram-se como espaços estratégicos para a democratização do conhecimento e para a construção de uma sociedade mais justa, sustentável e solidária. Sua estrutura inovadora, aliada ao compromisso com a inclusão social e ao desenvolvimento local e regional, coloca-os como protagonistas de uma nova etapa da educação pública no Brasil.

A proposta educacional dos Institutos Federais assume, portanto, um papel

estratégico no Brasil do século XXI. Em um país ainda marcado por profundas desigualdades sociais, econômicas e educacionais, os IFs surgem como ferramentas poderosas de inclusão e transformação. Ao oferecerem formação técnica, científica, humana e cultural, contribuem para a construção de um país mais justo, solidário e autônomo.

3.1.1 O Ensino Médio Integrado no Instituto Federal do Acre- Campus Rio Branco

O Instituto Federal do Acre iniciou suas atividades em julho de 2010, com a implantação de quatro campi: Rio Branco, Sena Madureira, Cruzeiro do Sul e Xapuri. No período inicial, a instituição oferecia cursos técnicos nas modalidades subsequente (pós-médio) e PROEJA (Educação de Jovens e Adultos integrada ao ensino médio), além de cursos superiores nas áreas de licenciatura e tecnológicos. Na primeira oferta de vagas, o IFAC contou com aproximadamente 400 alunos distribuídos em nove turmas (Oliveira, 2021).

Com o passar dos anos, houve um crescimento significativo no número de estudantes com deficiência, especialmente com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Segundo dados institucionais, por volta de 2018, entre os 597 alunos matriculados, 20 apresentavam algum tipo de deficiência, sendo cerca de 50% diagnosticados com TEA, o que representa aproximadamente 10 estudantes autistas. Com a implementação da Lei nº 13.409/2016, que ampliou as cotas para pessoas com deficiência, esse número aumentou consideravelmente. No início de 2020, o IFAC já contabilizava cerca de 50 estudantes com deficiência matriculados, entre os quais estão incluídos os alunos com TEA (Oliveira, 2021; Ifac, 2020).

Esses dados são fundamentais para compreender o avanço das políticas de inclusão no IFAC e contextualizar os desafios enfrentados pelas práticas pedagógicas no Ensino Médio Técnico, especialmente no que diz respeito à adaptação curricular e metodológica para atender às especificidades do público com TEA.

Atualmente, oferece cursos de Ensino Médio Técnico que integram a formação geral à formação profissional, atendendo às demandas do mundo do trabalho e promovendo o desenvolvimento científico, tecnológico e humano na região. Essa modalidade de ensino visa proporcionar aos estudantes não apenas uma sólida base de conhecimentos nas áreas tradicionais do Ensino Médio, como também competências técnicas específicas, alinhadas às necessidades do mercado e às potencialidades locais.

No Campus Rio Branco, os cursos técnicos são ofertados tanto na forma integrada ao Ensino Médio, voltados a estudantes que concluíram o Ensino Fundamental, quanto na forma subsequente, para quem já finalizou o Ensino Médio. Além da qualificação profissional, o IFAC valoriza o protagonismo estudantil, a pesquisa e a extensão, promovendo a inclusão social, a inovação e o acesso ao ensino público, gratuito e de qualidade.

Atualmente, o Instituto Federal do Acre (IFAC) atende mais de seis mil estudantes matriculados em cursos técnicos nas modalidades Integrado ao Ensino Médio, Integrado PROEJA e Subsequente, com ofertas tanto presenciais quanto a distância. Além disso, cerca de 1.500 alunos estão matriculados em cursos superiores de licenciatura, tecnológicos e bacharelado, e aproximadamente 120 em cursos de pós-graduação (especialização). Até o ano de 2015, a instituição já havia certificado em torno de 15 mil pessoas por meio de cursos de formação inicial e continuada (FIC), com destaque para programas nacionais como o Mulheres Mil e o Pronatec (Ifac, 2020).

Esses dados evidenciam a importância do IFAC enquanto instituição pública de ensino profissional e tecnológico no estado do Acre. No que se refere à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), embora os dados institucionais mais recentes ainda não apresentem o número exato de alunos autistas matriculados, estimativas regionais permitem uma aproximação relevante. Segundo levantamento publicado em 2025, a rede regular de ensino do Acre contabilizava 6.567 estudantes com TEA, o que representa um crescimento expressivo em relação ao ano de 2017, quando havia 729 alunos autistas registrados (Acre in foco, 2025).

Dessa forma, considerando a atuação do IFAC como parte da rede pública de ensino e a existência de núcleos institucionais como o NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas), é razoável inferir que a presença de estudantes com TEA também vem aumentando dentro da instituição. Tal contexto reforça a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, formação docente continuada e políticas institucionais que garantam o direito à aprendizagem com equidade.

Se no início o IFAC contava com apenas quatro campi, hoje a instituição possui seis unidades presenciais distribuídas em todas as regiões do Estado e 15 polos de educação a distância. Por meio de programas especiais, o IFAC ampliou sua atuação para os 22 municípios do Acre, oferecendo cursos de formação inicial e continuada em Unidades Remotas, chegando a comunidades afastadas dos centros urbanos, como as reservas extrativistas e aldeias. (Ifac, 2025)

De acordo com (Silva, Melo, et.al, 2020) o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática foi o primeiro a ser ofertado pelo IFAC – Campus Rio Branco, com início em 2011, embora o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) tenha sido aprovado apenas em 2014. O curso tinha uma carga horária de 3.850 horas, com duração de quatro anos (8 semestres) e foi oferecido em turno diurno. A criação do curso teve como justificativa a crescente demanda no mercado de trabalho da área de informática e a necessidade de introduzir uma nova concepção de Educação Profissional. O objetivo do IFAC com esse curso era contribuir para a qualidade dos serviços prestados à sociedade, promovendo a apropriação e a produção de conhecimentos tecnológicos que impulsionassem o desenvolvimento econômico do Acre.

O curso visava formar profissionais capacitados para a implementação, avaliação, manutenção e suporte de sistemas computacionais, com ênfase no desenvolvimento e manutenção de sistemas de informação, banco de dados, hardware e redes de computadores. Seu objetivo principal era formar profissionais especializados em desenvolvimento de software e manutenção de sistemas computacionais para contribuir com o desenvolvimento local e regional.

O perfil profissional do egresso do curso incluía habilidades em desenvolvimento de programas de computador, uso de ambientes de desenvolvimento, realização de testes, manutenção de programas implantados, além de uma formação ética e empreendedora voltada para o mundo do trabalho.

Entretanto, em 2016, o curso foi extinto, com as últimas turmas previstas para concluir em 2019. Essa decisão fazia parte de um processo de reformulação no IFAC, visando atender às mudanças no contexto educacional e às novas demandas sociais e técnicas, como o ajuste à Lei n.º 13.415/2017 e à Medida Provisória n.º 746/2016. No lugar do curso de Informática, o IFAC passou a oferecer, a partir de 2017, três novos cursos com duração de três anos: Informática para Internet, Redes de Computadores e Edificações. Esses cursos foram criados com o objetivo de se adequar às novas exigências legais e melhorar a qualidade da educação oferecida. Contudo, ao analisar a trajetória dessa mudança, é fundamental destacar uma lacuna institucional: os documentos oficiais da reformulação curricular e da extinção do curso não apresentam dados específicos sobre os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Embora saibamos, por meio de estudos como o de Oliveira (2021), que o número de estudantes com deficiência, especialmente autistas, vinha crescendo no IFAC nesse período, com registro de aproximadamente 10 alunos com TEA em 2018, entre os 20

com deficiência na instituição, não há evidências claras de que essas transformações curriculares tenham sido discutidas à luz da inclusão.

Essa ausência de menção direta aos estudantes com TEA levanta uma preocupação crítica: será que as mudanças estruturais, motivadas por demandas legais e produtivas, também consideraram as especificidades pedagógicas e cognitivas desse público? A extinção de um curso mais longo, de quatro anos, com disciplinas mais distribuídas, pode ter implicado tanto ganhos quanto perdas do ponto de vista da aprendizagem dos alunos com TEA, que se beneficiam, muitas vezes, de rotinas estáveis, carga horária mais espaçada e acompanhamento pedagógico prolongado.

Portanto, ao refletirmos sobre a reformulação do currículo técnico no IFAC, é indispensável problematizar em que medida a inclusão de alunos com TEA foi (ou não) contemplada no processo decisório. Esse olhar crítico é necessário para garantir que as políticas institucionais de reestruturação não apenas respondam às exigências legais e econômicas, mas também assegurem a equidade e o direito à educação inclusiva em todos os níveis.

O Curso Técnico Integrado em Informática para Internet, que substituiu o antigo curso de Informática, foi estruturado com uma carga horária de 3.150 horas e teve seu PPC aprovado em 2017. Seu objetivo era formar profissionais capazes de desenvolver sistemas para a web, aplicando conceitos de ergonomia, usabilidade e acessibilidade, e empreender no campo das Tecnologias de Informação e Comunicação. O curso procura atender à crescente demanda por profissionais qualificados na área de internet e tecnologias da informação.

De forma similar, o curso de Redes de Computadores foi criado para formar profissionais aptos a atuar na configuração e manutenção de redes de computadores. Com uma carga horária de 3.120 horas, o curso visa preparar os alunos para administrar redes físicas e lógicas, tanto com fio quanto sem fio, além de promover o desenvolvimento de pequenos negócios na área de informática.

O curso de Edificações, também ofertado a partir de 2017, tem como objetivo formar técnicos de nível médio especializados no desenvolvimento e execução de projetos de edificações, com uma carga horária de 3.270 horas. O curso visa atender à demanda crescente do setor da construção civil, que havia atraído grandes investimentos, tanto nacionais quanto internacionais, e precisava de mais profissionais qualificados. Essas mudanças nos cursos técnicos integrados do IFAC refletem o esforço da instituição para se adequar às novas políticas educacionais, mantendo a qualidade do

ensino e atendendo às demandas do mercado de trabalho.

Além disso, o IFAC (ACRE) é única instituição de ensino superior que oferta o curso de Tecnologia em Logística, formando em 2014, a primeira turma de Tecnólogos em Logística do Acre. O curso, que atualmente é ofertado no campus Rio Branco, tem como propósito formar profissionais capacitados para planejar e coordenar a movimentação física e de informação sobre as operações de transporte, armazenamento e distribuição. Além disso, o tecnólogo em Logística também é responsável por proporcionar fluxo otimizado e de qualidade de produtos. No Ifac, de forma semestral, são ofertadas vagas para a graduação de Tecnologia em Logística. Na instituição, os concluintes ainda têm a possibilidade de cursar especialização em Logística também no campus Rio Branco. Até o momento, não foram encontrados dados públicos ou relatórios específicos do IFAC que indiquem a presença ou o número de alunos autistas matriculados nas turmas do curso de Tecnologia em Logística, incluindo a turma inaugural de 2014. Geralmente, as informações institucionais sobre inclusão são consolidadas de forma geral, referindo-se ao total de estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE), mas sem discriminar por curso ou turma específica. Além disso, dados detalhados sobre Transtorno do Espectro Autista são, em geral, protegidos para preservar a privacidade dos estudantes.

No entanto, sabe-se que o IFAC possui o NAPNE (Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais), que atua para garantir o atendimento inclusivo em todos os cursos e campi, o que sugere que, ao longo dos anos, alunos com TEA foram atendidos em diferentes formações, incluindo cursos superiores como logística.

As matrículas para os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio geralmente ocorrem por meio de processos seletivos realizados pelo IFAC. As inscrições são feitas online, e os candidatos devem atender aos requisitos específicos de cada curso. É importante acompanhar os editais disponíveis no site oficial do IFAC para obter informações atualizadas sobre datas, requisitos e procedimentos de inscrição.

A trajetória do Instituto Federal do Acre IFAC evidencia um compromisso sólido com a oferta de uma educação pública, gratuita e de qualidade, pautada na integração entre a formação técnica e os componentes curriculares do Ensino Médio. Os cursos técnicos integrados oferecidos pela instituição não apenas preparam os estudantes para o mundo do trabalho, como também garantem uma formação geral consistente, contemplando as disciplinas obrigatórias da etapa do Ensino Médio, conforme previsto

na legislação educacional vigente. Essa junção entre formação técnica e formação básica permite ao IFAC oferecer uma proposta pedagógica completa, que valoriza tanto o conhecimento científico quanto o desenvolvimento de competências profissionais. Dessa forma, o IFAC cumpre seu papel social ao formar jovens críticos, éticos, empreendedores e preparados para atuar nos diferentes contextos sociais, culturais e produtivos da região amazônica e do Brasil.

3.2 O OLHAR DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA SOBRE O ENSINO PARA ALUNOS COM TEA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Nos cursos técnicos ofertados pelo IFAC – Campus Rio Branco, a disciplina de Geografia ocupa um papel fundamental na formação dos estudantes, integrando o currículo técnico ao desenvolvimento de competências que dialogam com o contexto regional e global. Segundo o Plano de Ensino vigente do IFAC (Ifac, 2023), a carga horária destinada à disciplina de Geografia varia conforme o curso e a modalidade, situando-se em torno de 80 a 120 horas por curso técnico integrado ao Ensino Médio, distribuídas ao longo dos semestres, com aulas ministradas semanalmente.

O currículo de Geografia está estruturado para abordar conteúdos que contemplam temáticas como: espacialidade, território, meio ambiente, dinâmicas socioeconômicas regionais e globais, entre outras. Essa organização curricular busca promover o desenvolvimento do pensamento crítico, o entendimento das relações espaço-temporais e a conscientização sobre a sustentabilidade e a diversidade cultural, alinhando-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio Técnico (Brasil, 2018).

Quanto ao corpo docente, o IFAC conta com uma equipe formada por pelo menos cinco professores especializados na área de Geografia, todos com formação superior em Geografia e/ou licenciatura plena, além de qualificações complementares em Educação Profissional e Tecnológica (Ifac, 2023). Essa equipe é responsável pelo planejamento, execução e avaliação das atividades pedagógicas da disciplina, bem como pela adaptação metodológica para estudantes com necessidades educacionais específicas, incluindo alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Este capítulo baseia-se em uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, que envolveu entrevistas semiestruturadas com os professores da disciplina de Geografia do IFAC – Campus Rio Branco. Foram entrevistados todos os quatro docentes da área, que possuem formação superior em Geografia.

As entrevistas foram realizadas entre março e maio de 2025, individualmente, por

meio de formulários do Google, e seguiram um roteiro que abordava questões relacionadas às práticas pedagógicas, estratégias de inclusão, adaptações para alunos com TEA e desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem.

A análise dos dados seguiu a técnica de análise temática, conforme Bardin (2011), permitindo identificar categorias e subcategorias relevantes que norteiam a discussão deste capítulo sobre inclusão e ensino de Geografia.

A entrevista teve como foco a perspectiva de professores de Geografia do Ensino Médio Técnico do Instituto Federal do Acre (IFAC) sobre a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Geografia. Este é um tema de extrema relevância, pois discute como práticas educacionais inclusivas podem ser efetivamente implementadas no contexto escolar, promovendo um ambiente mais acessível, acolhedor e equitativo para todos os alunos.

O principal objetivo da entrevista foi compreender as percepções, experiências e metodologias dos docentes acerca da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), investigando como esses estudantes são efetivamente integrados ao ambiente escolar e quais desafios se apresentam durante esse processo. Foram abordados aspectos centrais como as estratégias pedagógicas utilizadas, ou a ausência delas, para promover a inclusão, as dificuldades enfrentadas pelos professores e pela instituição, bem como as possibilidades de aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas.

A coleta de dados foi realizada por meio de um formulário aplicado via Google Forms, composto por 30 questões, entre objetivas e discursivas. As perguntas foram elaboradas criteriosamente para explorar tanto o perfil dos entrevistados quanto suas experiências e opiniões sobre o ensino inclusivo de alunos com autismo. A aplicação online do instrumento facilitou a organização do processo, ainda que, considerando o número restrito de participantes, a modalidade presencial também pudesse ser adequada.

Participaram da pesquisa quatro professores da disciplina de Geografia, responsáveis pelo ensino nos cursos técnicos do IFAC – Campus Rio Branco. As respostas foram submetidas a uma análise qualitativa, organizada de forma blocada, o que possibilitou a identificação de padrões, desafios recorrentes e sugestões pertinentes ao aprimoramento das práticas inclusivas em sala de aula.

3.2.1 Perfil dos Professores Entrevistados

A pesquisa contou com a participação de quatro docentes da disciplina de Geografia que atuam no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Instituto

Federal do Acre – Campus Rio Branco. Todos os entrevistados são licenciados em Geografia, com sólida formação inicial no campo disciplinar. Contudo, essa formação não contemplou, de forma sistemática, conteúdos voltados à inclusão escolar de estudantes com deficiência, em especial aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Sobre a formação continuada, apenas dois professores relataram já ter participado de cursos ou oficinas com foco na Educação Especial. No entanto, todos destacaram a ausência de aprofundamento teórico e metodológico. Uma das docentes afirmou: “A única vez que tive contato com esse tema foi numa palestra rápida sobre inclusão, sem aprofundamento, não lembro de nenhuma abordagem específica sobre o autismo” (Professora 1, 2025). Outro professor reforçou essa lacuna: “*Nunca tive formação voltada para o atendimento de alunos com TEA. Quando aparece um estudante com essa demanda, a gente tenta entender por conta própria*” (Professor 3, 2025).

Esse cenário reflete a situação do ensino público no Brasil. Segundo dados do MEC (2024), 94% dos professores regentes no país não têm formação específica para lidar com alunos com deficiência. No estado do Acre, dos 10.470 docentes regentes, apenas 7,9% possuem formação continuada em Educação Especial, percentual ainda abaixo da média nacional. No que se refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), há 575 professores no Acre, dos quais 45,7% possuem formação específica. Esses dados evidenciam a fragilidade da política de formação docente voltada à diversidade e à inclusão.

Dos quatro professores entrevistados, três não possuem qualquer formação complementar ou especialização na área de inclusão. Além disso, nenhum deles teve experiências práticas significativas com estudantes com TEA durante a graduação, seja nos estágios curriculares obrigatórios, seja em disciplinas voltadas ao tema. Uma das professoras explicou: “*Durante a minha formação, não tive contato com alunos autistas. Nunca participei de estágio que incluísse esse público e não havia esse debate nas disciplinas*” (Professora 2, 2025). O único docente que relatou algum contato disse que foi indireto: “*Havia um colega no curso diagnosticado com TEA, mas não tivemos nenhum acompanhamento pedagógico sobre como interagir ou incluir*” (Professor 4, 2025).

Esse distanciamento entre a formação inicial e as práticas inclusivas confirma o que Nóvoa (1992) já alertava: a formação de professores não deve restringir-se à aquisição de conteúdos teóricos, mas precisa incorporar uma dimensão ética e política,

capaz de preparar o educador para lidar com as diferenças e promover a inclusão.

A maioria dos docentes entrevistados é do sexo feminino (três mulheres e um homem), todos naturais do estado do Acre e egressos da educação básica pública. Esse perfil social pode influenciar a compreensão e a postura desses profissionais diante dos desafios da inclusão, considerando que as escolas públicas brasileiras historicamente apresentam limitações estruturais e pedagógicas no atendimento aos alunos com deficiência, realidade que muitos vivenciaram como estudantes e, hoje, como docentes.

Questionados sobre suas experiências atuais com alunos com TEA no IFAC, três dos quatro entrevistados relataram já ter atuado com ao menos um estudante diagnosticado. No entanto, todos expressaram sentimento de insegurança e imprevisto diante da ausência de orientação institucional e de formação adequada. Uma das falas resume essa sensação: *“É difícil saber o que fazer. A gente vai tentando adaptar, mas sem saber se está certo. O aluno precisa de apoio, mas o professor também precisa”* (Professor 1, 2025). Outro relato revela a falta de integração com os setores de apoio: *“Eu só soube que havia um aluno com TEA na minha turma depois que começaram as aulas. Ninguém me avisou, não recebi nenhuma orientação ou material específico”* (Professora 3, 2025).

Esses depoimentos evidenciam que a prática inclusiva desses professores se baseia mais em experiências individuais e em tentativa e erro do que em orientações pedagógicas sistematizadas. Como afirma Carvalho (2013), a construção de práticas inclusivas exige mais do que sensibilidade e boa vontade: requer formação crítica, continuada e suporte institucional consistente.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) estabelece que a formação inicial e continuada de professores é um dos pilares para a efetivação da inclusão escolar. No entanto, os dados desta pesquisa demonstram que tal princípio ainda não foi efetivado na prática docente do IFAC – Campus Rio Branco.

Assim, ainda que os docentes apresentem uma formação sólida na área de Geografia, os desafios contemporâneos da educação inclusiva exigem competências que extrapolam o domínio dos conteúdos disciplinares. Como destacam Mantoan (2006) e Nóvoa (1992), a formação docente deve ter a diversidade como eixo estruturante, possibilitando a criação de ambientes de aprendizagem que respeitem as diferenças e garantam o direito à educação de qualidade para todos.

3.2.2 Percepções sobre a Geografia no Ensino Integrado e a Inclusão de Alunos com TEA

Ao serem questionados sobre o papel da disciplina de Geografia no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, os docentes entrevistados demonstraram uma concepção crítica da área, reconhecendo sua importância na formação cidadã, reflexiva e emancipatória dos estudantes. Para eles, a Geografia contribui significativamente para o desenvolvimento de um olhar sensível e analítico sobre o espaço vivido, as relações sociais e as desigualdades territoriais, ampliando as possibilidades de leitura e intervenção no mundo.

O Professor 2 ressaltou que *“a Geografia gera um pensamento crítico e nos convida a olhar com mais cuidado para o espaço e para as pessoas”* (Professor 2, 2025), indicando uma percepção de que o ensino geográfico deve promover não apenas o conhecimento técnico, mas também uma postura ética e política diante das realidades espaciais. Essa compreensão está alinhada com Freire (1996, p 25), que afirma que *“ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”*, ressaltando a função transformadora da educação.

A Professora 1 reforçou esse ponto ao afirmar que *“o conteúdo de Geografia abre a possibilidade para que os alunos reflitam sobre o lugar que ocupam e sobre os conflitos do território. Isso é essencial, inclusive para os alunos com deficiência, pois também estão nesse espaço e devem ser vistos como parte dele”* (Professora 1, 2025) Essa fala sinaliza que a inclusão deve partir da perspectiva de pertencimento dos sujeitos, reconhecendo sua presença ativa nos processos históricos e espaciais.

Contudo, apesar desse entendimento acerca do potencial crítico da disciplina, os docentes também reconhecem que a inclusão de estudantes com TEA requer adaptações metodológicas específicas, a formação adequada e apoio institucional, ainda escassos na realidade do ensino técnico. A Professora 4 foi enfática: *“os conteúdos ainda estão distantes de cumprir o atendimento adequado aos estudantes com TEA”*, sinalizando a distância entre o ideal inclusivo e a prática docente cotidiana. (Professora 4, 2025)

Nesse mesmo sentido, a Professora 3 revelou as dificuldades enfrentadas para adaptar conteúdos mais abstratos: *“não sabemos como adaptar algumas temáticas mais complexas, como paisagem, território ou lugar, para alunos com autismo, principalmente quando não temos apoio ou formação para isso”* (Professora 3, 2025). A ausência de preparo para mediar os conteúdos da Geografia em uma perspectiva acessível limita as possibilidades de aprendizagem significativa para esses estudantes.

Essas constatações evidenciam o que Mantoan (2006) já alertava: embora o discurso da inclusão esteja presente nas políticas e nos projetos pedagógicos, a escola continua excludente quando não se reorganiza para atender às singularidades dos sujeitos. A autora destaca que “a inclusão não é apenas a inserção de alunos com deficiência nas classes comuns, mas a transformação da escola para que ela se torne capaz de atender todos os seus alunos” (Mantoan, 2006, p. 39). Assim, é necessário mais do que boa vontade: é preciso reformar práticas, currículos e posturas docentes.

A partir das falas, também se observa que a estrutura do ensino técnico apresenta entraves adicionais à inclusão, sobretudo pela rigidez curricular e pela ênfase em conteúdos tecnicistas. Nesse aspecto, Batista e Moura (2015) defendem que a Educação Profissional e Tecnológica deve transcender a lógica da qualificação para o mercado e incorporar dimensões éticas, humanas e inclusivas à sua proposta formativa.

Apesar dos obstáculos, os professores demonstraram abertura para construir caminhos mais inclusivos, mesmo que, por ora, isso ocorra de forma intuitiva e isolada. A Professora 2 relatou: *“já tentei trabalhar com imagens e mapas mais coloridos, com menos texto, mas é tudo muito intuitivo, sem saber se estou atendendo realmente a necessidade do aluno”*. (Professora 2, 2025) Tal relato evidencia que, mesmo com esforço individual, a ausência de formação e apoio institucional compromete a efetividade das ações inclusivas.

Em síntese, os dados revelam que os professores de Geografia compreendem o potencial da disciplina para formar sujeitos críticos e conscientes, inclusive no âmbito do ensino integrado. Entretanto, esse potencial só se concretiza de forma verdadeiramente inclusiva quando há formação continuada, apoio pedagógico e compromisso institucional com a diversidade.

A inclusão, conforme argumenta Freire (1996), é um ato político e humanizador. Para ser efetiva, ela não pode depender apenas da boa intenção do professor, mas exige que as condições materiais, pedagógicas e institucionais estejam orientadas para garantir o direito de aprender de todos os estudantes, em especial daqueles que, historicamente, têm sido silenciados nas práticas escolares.

3.2.3. O Ensino de Categorias e Conceitos Geográficos no Contexto da Inclusão: Estratégias, Desafios e Condições Institucionais no IFAC

Durante a investigação, buscou-se compreender como os professores de Geografia

do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal do Acre – Campus Rio Branco desenvolvem o ensino das categorias e conceitos fundamentais da disciplina em turmas com estudantes diagnosticados com TEA. Para isso, foram feitas perguntas como: *Você já atuou com estudantes com TEA? Quais estratégias utiliza para ensinar conceitos geográficos a esses alunos? Que dificuldades enfrenta? Já precisou adaptar materiais ou abordagens pedagógicas para incluir alunos com autismo ou outras deficiências? Conta com apoio institucional para isso?*

Três dos quatro professores entrevistados já atuaram com estudantes com TEA. Todos relataram utilizar estratégias como imagens, vídeos, mapas simples e atividades práticas para trabalhar conceitos como “espaço”, “paisagem”, “território” e “lugar”. Essas ações visam tornar o conteúdo mais concreto e próximo da realidade dos alunos, como observa Cavalcanti (2008), para quem o ensino de Geografia deve favorecer a compreensão do espaço geográfico como construção social, acessível por meio de vivências e mediações.

Contudo, os professores expressaram insegurança quanto à eficácia de suas práticas pedagógicas. Apenas o Professor 1 relatou ter adaptado efetivamente uma atividade para atender a um aluno autista. Ele compartilhou: *“Organizei um seminário com imagens de viagens do próprio aluno. Isso o motivou e ajudou na comunicação.”* (Professor 1, 2025) A estratégia revela sensibilidade e valorização das experiências do estudante, elementos centrais na pedagogia da diferença defendida por Mantoan (2006), que afirma: *“A escola inclusiva não é aquela que transforma o aluno para que ele se adeque ao modelo escolar, mas sim aquela que se transforma para acolher todos os seus alunos”* (Mantoan 2006, p. 42).

Os demais professores afirmaram não ter realizado adaptações específicas. A Professora 3 relatou: *“Eu só soube que havia um aluno com TEA na minha turma depois que começaram as aulas. Ninguém me avisou, não recebi nenhuma orientação ou material específico.”* Já o Professor 4 reforçou: *“Nunca tive formação voltada para o atendimento de alunos com TEA. Quando aparece um estudante com essa demanda, a gente tenta entender por conta própria.”*

Esses relatos evidenciam que os professores atuam, em grande parte, por esforço individual, e não com base em orientações institucionais sistematizadas. Isso reforça a fragilidade da articulação entre os setores pedagógicos e os núcleos de atendimento especializado, como o NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas), que, apesar de existir formalmente no IFAC, não foi mencionado por

nenhum docente como parceiro em suas práticas inclusivas. Tal cenário levanta a seguinte reflexão: a ausência de práticas adaptadas se deve apenas à falta de formação docente? Ou também à sobrecarga de trabalho, falta de tempo para planejamento, pouca articulação com profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), e à ausência de políticas institucionais claras sobre inclusão?

Além da deficiência no apoio pedagógico, os professores também mencionaram ter recebido alunos com outras deficiências, como deficiência visual, física e intelectual. Contudo, reafirmam que a escola pública ainda carece de estrutura, materiais didáticos acessíveis e formação específica para o trabalho com a diversidade. Como destaca Perrenoud (2000), a construção de competências docentes para a inclusão exige uma prática capaz de diversificar metodologias e reinventar o cotidiano escolar de forma crítica e reflexiva.

Outro ponto recorrente nas entrevistas foi a dificuldade de trabalhar conceitos abstratos com estudantes com TEA, como “espaço social” ou “território simbólico”. O Professor 1 afirmou: *“O conteúdo apresentado de forma muito teórica dificulta a compreensão dos alunos com TEA. Eles precisam de algo mais visual, mais prático.”* (Professor 1, 2025) Essa observação reforça o argumento de Antunes (2012), que defende a valorização de múltiplas inteligências e a diversificação das linguagens no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no caso de estudantes com necessidades específicas.

Para compreender como os professores abordam as categorias geográficas, e como essas abordagens se adaptam para incluir alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), foram feitas questões direcionadas às suas práticas pedagógicas e à experiência com a inclusão. As perguntas que orientaram essa investigação foram:

- Já trabalhou a categoria “espaço” nas aulas de Geografia no contexto técnico profissionalizante? Se sim, como adaptou para os alunos com TEA?
- Já abordou conceitos como “espaço físico” ou “espaço social” no ensino técnico? Que estratégias utilizou para garantir a compreensão dos alunos com TEA?
- Você considera a categoria “espaço” um tema complexo para alunos com TEA? Por quê?
- Qual a importância da compreensão do espaço para alunos autistas no ensino técnico?
- Já teve contato com alunos autistas? Que estratégias e desafios encontrou?
- Como adapta materiais e conteúdo em parceria com profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

- Quais estratégias considera eficazes para explicar categorias como “paisagem”, “região” e “território” a alunos com TEA?

As respostas apontam para uma clara valorização da categoria “espaço” como elemento central para o ensino da Geografia, embora demonstrem que as adaptações pedagógicas para alunos com TEA ainda sejam pouco sistematizadas e dependam fortemente da iniciativa individual dos professores.

O Professor 1 declarou: *“Sim, já trabalho a categoria ‘espaço’, sempre partindo da ideia de que é o conceito básico da disciplina. Gosto de usar imagens, exemplos do cotidiano e situações reais para tornar o conteúdo mais próximo e significativo. Ainda não adaptei esse conteúdo especificamente para alunos com TEA, mas reconheço a importância e sigo buscando aprender para tornar minhas aulas mais inclusivas.”* (Professor 1, 2025)

Esse posicionamento reforça a ideia de que o ensino da Geografia deve partir das experiências concretas dos estudantes para facilitar a apropriação dos conceitos, conforme defendem Cavalcanti (2008) e Santos (1996), que ressaltam a importância da mediação do conhecimento por meio da vivência social do espaço.

Entretanto, a Professora 2 apontou para as dificuldades práticas da inclusão no cotidiano da sala de aula: *“Já trabalhei esse assunto e na minha sala tinha alunos com TEA. Foi muito difícil fazer a integração da turma com eles. Porque sempre os alunos ‘ditos normais’ não conseguem assimilar o tempo do aluno com TEA, o que dificulta muito por parte do professor uma didática que alcance todos. Daí sempre se faz necessário uma prática diferenciada para os dois grupos. O que eu não concordo, mas era o que se podia fazer naquele momento.”* (Professora 2, 2025)

Essa fala revela um desafio importante da inclusão escolar: a heterogeneidade do ritmo e dos estilos de aprendizagem, que demanda dos professores uma flexibilidade didática, a qual nem sempre é possível sem suporte institucional e formação específica (Perrenoud, 2000).

No que tange ao trabalho dos conceitos de “espaço físico” e “espaço social”, as respostas confirmam a preferência por estratégias visuais e práticas. A Professora 3 afirmou:

“Gosto de trabalhar esses temas com exemplos do cotidiano dos alunos, comparando lugares que eles conhecem e vivem, como a escola, o bairro e a cidade. Uso imagens, mapas simples para mostrar como o espaço é tanto natural quanto vivido e transformado pelas relações sociais. No entanto, ainda não tive a oportunidade de

adaptar esse conteúdo especificamente para alunos com TEA.” (Professora 3, 2025)

Enquanto isso, a Professora 4 destacou uma experiência de sucesso: “Em uma das aulas com alunos com TEA, fiz seminários com a turma. Estávamos voltando de um pequeno recesso, eu sabia que meu aluno com TEA tinha feito uma pequena viagem. Conversei com os colegas do grupo para combinarem com ele de montar slides sobre as paisagens, espaços físicos e sociais vistos por ele durante a viagem. Ele apresentou, ficou super empolgado em fazer parte do grupo.” (Professora 4, 2025)

Essa prática dialoga diretamente com a pedagogia da diferença proposta por Mantoan (2006), que enfatiza a valorização das singularidades dos alunos para promover uma aprendizagem significativa e inclusiva.

Ao refletirem sobre a complexidade do conceito de “espaço” para alunos com TEA, os professores concordam que, apesar da importância, o grau de abstração do tema exige uma mediação pedagógica cuidadosa. Conforme Professor 1: “*Não acho que seja um conceito difícil, tudo depende das estratégias do professor ao ensinar.*” (Professor 1, 2025). Já a Professora 3 ponderou: “*É um conceito que vai além do visível e do concreto, envolve relações sociais, usos, transformações e dinâmicas que nem sempre são fáceis de compreender. Para os alunos com TEA, esse desafio pode ser ainda maior quando o conteúdo é apresentado de forma muito teórica.*” (Professora 3, 2025).

Essas percepções confirmam a necessidade de diversificação metodológica para alcançar alunos com perfis neurodivergentes, conforme discutem Antunes (2012) e Luckesi (2011), que defendem o uso de linguagens múltiplas, recursos visuais e o respeito aos diferentes ritmos e formas de aprender.

Sobre a importância da compreensão do espaço para alunos autistas, as respostas foram unânimes ao afirmar que esse entendimento é fundamental para o desenvolvimento da autonomia, da socialização e da participação crítica na sociedade. O Professor 1 disse:

“É essencial, assim como para os demais alunos, pois ajuda a compreender o mundo e o lugar que cada um ocupa.” A Professora 2 complementou: “*Quando o aluno compreende o espaço em que vive, ele se reconhece no mundo como um autor, podendo explorar as possibilidades que tem. Para os alunos com TEA, isso ajuda na autonomia e no entendimento das relações ao redor.*”

Em relação ao contato e às estratégias específicas, os docentes relataram um mix de experiências:

- O Professor 1 afirmou já ter tido alunos com TEA, mas sem adoção de estratégias formais específicas;

- A Professora 2 e 3 adotaram recursos visuais, rotina clara e exemplos cotidianos, embora sem plano de ensino adaptado formalmente;
- A Professora 4 destacou a necessidade de adaptações variadas, conforme o grau de atenção e necessidade do aluno, como perguntas diretas, textos curtos e mapas coloridos.

Esses relatos indicam que, apesar das dificuldades, há uma busca ativa por práticas mais inclusivas. A interlocução com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), contudo, ainda é incipiente, com poucos professores relatando parcerias sistemáticas para a adaptação de materiais ou planejamento conjunto. Essa situação reflete a realidade de muitas escolas públicas brasileiras, em que a articulação entre docentes da sala regular e especialistas é insuficiente para atender adequadamente a diversidade (BRASIL, 2008).

Quanto ao ensino das categorias “paisagem”, “região” e “território”, as estratégias relatadas pelos professores incluem: uso de fotos e vídeos, observação do espaço ao redor da escola, maquetes, esquemas visuais, exemplos concretos do cotidiano e comparações com espaços conhecidos pelos alunos. Essas ações visam tornar o conceito tangível, facilitando a compreensão por meio de experiências sensoriais e visuais, fundamentais para alunos com TEA, que frequentemente apresentam melhor desempenho com estímulos concretos (Silva; Freitas, 2023).

Por exemplo, para a categoria “território”, o Professor 1 explicou: “Começo mostrando que território é poder e controle sobre um espaço, usando exemplos simples, como o quarto do aluno, onde existem regras e limites. Isso ajuda a entender que o território envolve domínio e disputa.”

Essa abordagem evidencia a importância de partir do universo vivencial do estudante para explicar conceitos abstratos, promovendo a construção do conhecimento de forma contextualizada e inclusiva (Santos, 1996).

Em síntese, a análise das respostas revela que, embora os professores reconheçam a complexidade e a importância das categorias geográficas, as adaptações para o público com TEA ainda carecem de maior sistematização, formação continuada e suporte institucional, especialmente no que tange à articulação com profissionais de AEE e ao planejamento coletivo.

Conforme Nóvoa (1992), a formação docente deve ir além da aquisição de conteúdos, incorporando uma dimensão ética e política que prepare o professor para a diversidade. Perrenoud (2000) enfatiza que a competência docente está na capacidade de reinventar suas práticas diante dos desafios da heterogeneidade. Já Mantoan (2006)

reforça que a escola precisa transformar-se para acolher todos os alunos em sua singularidade.

Portanto, o ensino da Geografia no contexto técnico-profissionalizante, ao trabalhar categorias como “espaço”, “paisagem”, “região” e “território”, tem potencial para contribuir com a inclusão dos alunos com TEA, desde que haja investimento em formação específica, colaboração interprofissional e flexibilização das práticas pedagógicas.

Além disso, é importante reconhecer que a compreensão dos conceitos geográficos exige mais do que exposição de conteúdo. Como lembra Luckesi (2011), ensinar é “promover situações didáticas que possibilitem ao aluno atribuir sentidos e significados ao objeto de estudo” (Luckesi, 2011, p. 122). Isso implica um planejamento pedagógico intencional, contínuo e articulado com os diferentes atores da comunidade escolar o que nem sempre ocorre.

Dessa forma, observa-se que, embora o ensino de Geografia ofereça múltiplas possibilidades para a inclusão, essas potencialidades são pouco exploradas por falta de suporte institucional, formação continuada e políticas claras que orientem a ação dos docentes. Como afirma Nóvoa (1992), “os professores precisam se reinventar como profissionais que aprendem continuamente”, mas essa reinvenção não pode se dar isoladamente ela exige condições objetivas, tempo, valorização profissional e colaboração entre os pares.

Portanto, a efetivação da educação inclusiva no ensino de Geografia não se limita ao domínio dos conteúdos disciplinares. Ela requer sensibilidade pedagógica, mediação crítica e o compromisso ético com a diversidade, como também destacam Mantoan (2006), Perrenoud (2000) e Santos (1996). O que está em jogo não é apenas a adaptação de um conceito, mas a transformação da escola e do fazer docente em direção a uma prática mais democrática, equitativa e verdadeiramente inclusiva.

3.2.4 Experiência Prática, Adaptação de Materiais e o Papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Ensino Técnico para Alunos com TEA

As estratégias mais frequentes utilizadas para favorecer o aprendizado dos alunos com TEA incluem o uso de imagens, esquemas visuais, mapas simplificados, textos adaptados com linguagem objetiva, questões diretas, além do estabelecimento de rotinas claras e organização visual das atividades. Também se destaca o papel do apoio afetivo,

escuta ativa e incentivo à participação dos estudantes nas dinâmicas de sala, conforme relatado pelo Professor 1, que enfatizou:

“Utilizei cronogramas visuais e construí maquetes para favorecer a participação do aluno com TEA, o que mostrou ser bastante eficaz.”

Tais práticas estão alinhadas às recomendações de Mendes et al. (2022), que ressaltam que “a organização do ambiente de aprendizagem, com rotinas visuais claras e previsíveis, reduz a ansiedade e potencializa a autonomia dos estudantes neurodivergentes” (Mendes et al., 2022, p. 88).

Porém, os docentes também reconheceram limitações importantes em suas ações. Entre os desafios mais citados estão a falta de formação inicial e continuada específica para o atendimento a alunos autistas, a dificuldade na integração social desses estudantes nas atividades em grupo e a escassez de materiais didáticos adequados às suas necessidades. Silva e Rodrigues (2023) alertam para essa lacuna: “A formação insuficiente de professores para lidar com a diversidade neurobiológica acaba gerando barreiras atitudinais e metodológicas à efetiva inclusão escolar” (Silva; Rodrigues, 2023, p. 112), e ainda afirmam que “a simples presença do aluno autista na sala de aula regular não garante sua participação plena nem a construção de aprendizagens significativas” (Silva; Rodrigues, 2023, p. 114).

Esses apontamentos indicam que, embora existam iniciativas pontuais de adaptação pedagógica, há a necessidade premente de políticas institucionais que garantam a capacitação docente contínua, a produção e disponibilização de materiais didáticos acessíveis, bem como o fortalecimento do trabalho colaborativo entre professores regentes e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Quanto à estrutura de apoio no IFAC, observou-se uma variação na existência e funcionamento dos serviços de AEE. Metade dos entrevistados indicou a presença de professores do AEE sala de AEE em suas unidades, enquanto a outra metade informou a inexistência desses espaços. Quando presentes, o trabalho do AEE inclui apoio na elaboração de Planos de Ensino Individualizados (PEI) e sugestões de estratégias adaptativas, conforme relatado:

“O NAPNE (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais) realiza acompanhamento, auxiliando na construção do PEI e sugerindo estratégias para facilitar a inclusão” (Professora 2, 2025).

No entanto, muitos professores destacaram que o trabalho do AEE está frequentemente desconectado da rotina pedagógica, ocorrendo principalmente fora da

sala comum, o que limita sua eficácia. Souza (2023) reforça que “o AEE, quando integrado à prática pedagógica diária e em diálogo constante com o professor regente, contribui para a construção de práticas inclusivas e para o fortalecimento da autonomia dos estudantes com deficiência” (Souza, 2023, p. 45).

Outro ponto crítico apontado foi a dificuldade em estabelecer uma comunicação e articulação frequentes entre professores e profissionais do AEE, decorrente da sobrecarga de trabalho, falta de tempo para reuniões pedagógicas e ausência de protocolos institucionais claros para a colaboração interdisciplinar. Tais obstáculos reforçam a necessidade de repensar a gestão escolar e a formação continuada para fortalecer essa interface.

Os professores avaliaram suas próprias práticas como boas, mas reconheceram que ainda não atendem plenamente às necessidades dos alunos com TEA. Sobre a adequação das atividades, responderam:

“Acredito que as estratégias ajudam, mas sempre podem ser melhoradas. A inclusão é um processo contínuo.” (Professor 1, 2025)

“Precisa de mais investimento em capacitação.” (Professora 2, 2025)

“Em parte atendem, mas cada conteúdo novo exige novas habilidades e abordagens.” (Professora 3, 2025).

Em relação à adaptação física das escolas técnicas para atender alunos com TEA, os relatos indicam que, apesar de algumas unidades estarem preparadas com espaços organizados e acessíveis, há falta de conhecimento sobre as adaptações e necessidade de maior capacitação da equipe técnica e docente.

Ao serem questionados sobre a adaptação de materiais didáticos e o apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no processo de inclusão de alunos com TEA, os professores entrevistados demonstraram uma percepção crítica sobre as práticas atualmente realizadas no ensino técnico. Embora o uso de imagens, vídeos com legendas e textos simplificados tenha sido citado como estratégia recorrente, todos os docentes reconheceram que essas medidas isoladas não garantem, por si só, a efetiva inclusão. A maioria enfatizou que a adaptação deve envolver ações mais profundas, tais como:

- Diálogos individualizados frequentes para identificar as necessidades e potencialidades de cada aluno;
- Observação sistemática do comportamento e das respostas dos estudantes durante as atividades;
- Uso de palavras-chave que favoreçam a compreensão e a organização mental dos

conteúdos;

- Desenvolvimento de atividades orais, práticas e concretas, que envolvam diferentes linguagens de aprendizagem.

Essas percepções estão alinhadas à análise de Ferreira e Amaral (2022), que destacam que "a adaptação curricular para estudantes com TEA deve ir além da simplificação do conteúdo, incorporando práticas de escuta ativa, personalização das propostas pedagógicas e mediação contínua das aprendizagens" (Ferreira; Amaral, 2022, p. 67).

Logo, o IFAC, tem implementado diversas estratégias para atender às necessidades de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino técnico. A instituição segue diretrizes estabelecidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, conforme a Resolução CONSU/IFAC nº 128/2023, que orienta a disponibilização de salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a atuação de equipes multiprofissionais para apoiar estudantes com necessidades educacionais específicas. O IFAC conta com um Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), responsável por articular ações de apoio pedagógico e assistencial aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O NAPNE atua com uma equipe multiprofissional composta por psicólogos, assistentes sociais e técnicos educacionais, que colaboram com os professores para construir Planos de Ensino Individualizados (PEI) e realizar orientações específicas.

Contudo, o IFAC ainda enfrenta desafios relacionados à integração efetiva do AEE nas práticas pedagógicas cotidianas, como relatado por alguns docentes. A articulação entre o NAPNE e os professores nem sempre acontece com a frequência necessária, e a sobrecarga do corpo docente dificulta o planejamento conjunto, conforme indicado pelos relatos da pesquisa. Além disso, embora o campus possua acessibilidade arquitetônica, com rampas, sinalização tátil e visual, adequação de banheiros e espaços comuns, conforme a Resolução CONSU/IFAC nº 128/2023. A infraestrutura ainda carece de adaptações mais específicas para garantir ambientes silenciosos e organizados, que favoreçam o aprendizado de alunos com TEA, cuja sensibilidade sensorial requer ambientes adequados.

A Política de Assistência Estudantil do IFAC (PAES) contempla ações de suporte psicopedagógico e acompanhamento para estudantes com deficiência, mas ainda não há uma política sistematizada de monitorias de acompanhamento específicas para alunos

com TEA. Essa lacuna compromete a oferta de um atendimento mais personalizado e a efetivação das práticas inclusivas, revelando a necessidade de investimentos institucionais em formação continuada para professores, capacitação do corpo técnico do NAPNE e melhoria da infraestrutura física e pedagógica.

Portanto, apesar dos esforços e avanços, a experiência prática no IFAC Campus Rio Branco mostra que ainda há espaço para fortalecer a integração entre recursos humanos, materiais e metodologias de ensino, a fim de garantir a inclusão plena dos estudantes autistas no ensino técnico. O fortalecimento das parcerias entre professores regentes e profissionais do AEE, aliado à formação contínua e ao aprimoramento dos recursos físicos, é fundamental para a construção de um ambiente escolar verdadeiramente acolhedor e adaptado às singularidades dos alunos com TEA.

3.2.5 Análise Integrada dos Resultados

A análise dos dados coletados junto aos professores de Geografia do ensino técnico revelou aspectos importantes sobre a prática docente inclusiva voltada a alunos com TEA. Inicialmente, verificou-se que todos os docentes possuem formação inicial sólida na área da Geografia, conforme indicam os currículos dos cursos técnicos e relatos dos professores. No entanto, a formação específica para inclusão de estudantes autistas ainda se mostra incipiente, corroborando o diagnóstico feito por Andrade e Nogueira (2022), que destacam a lacuna significativa entre a formação acadêmica tradicional e as demandas da prática inclusiva no contexto escolar.

As percepções docentes valorizam a Geografia como disciplina crítica, alinhada à perspectiva freireana de educação emancipatória, que busca transformar o sujeito em agente ativo do seu processo de aprendizagem (Freire, 1996). Contudo, ficou claro que o domínio do conteúdo disciplinar por si só não assegura a efetividade de práticas pedagógicas inclusivas. Como reforçam Silva e Rodrigues (2023), a inclusão escolar verdadeira demanda um repensar das metodologias, materiais e atitudes, adaptando-os às especificidades dos estudantes neurodivergentes, especialmente aqueles com TEA.

No que tange às categorias geográficas abordadas, observou-se que conceitos como “espaço” e “paisagem” são frequentemente trabalhados com suporte de recursos visuais e exemplos concretos, estratégias adequadas para as necessidades de alunos com TEA (Silva; Freitas, 2023). Entretanto, a ausência de adaptações sistemáticas e o caráter

pontual do planejamento didático inclusivo permanecem desafios expressivos, comprometendo a qualidade da aprendizagem desses estudantes.

Entre as estratégias de ensino utilizadas, os professores demonstram iniciativa em empregar imagens, mapas simplificados, textos objetivos e rotinas visuais, práticas alinhadas às diretrizes contemporâneas de ensino inclusivo. Todavia, todos relataram dificuldades relacionadas à formação insuficiente, à limitada integração social dos alunos autistas nas turmas regulares e à escassez de materiais didáticos adaptados. Essas limitações impactam negativamente o processo educativo e revelam que o sucesso das práticas inclusivas ainda depende, em grande parte, do esforço individual dos docentes, sem respaldo institucional consistente.

Este cenário evidencia a necessidade urgente de investimentos institucionais em formação continuada específica, suporte pedagógico adequado e na construção coletiva de estratégias inclusivas no ensino técnico. Essa necessidade também foi sinalizada pela própria pesquisa ao se observar a fragmentação e pouca sistematização das ações inclusivas, que carecem de políticas claras e efetivas.

No que diz respeito à estrutura institucional, observa-se que, embora o IFAC Campus Rio Branco conte com o NAPNE, que oferece suporte técnico e pedagógico, a integração desse serviço com os professores regentes e o cotidiano escolar ainda não está plenamente consolidada.

A formação docente específica em práticas inclusivas é fator determinante para o planejamento e execução pedagógica eficaz. As adaptações curriculares precisam ser pensadas desde o início do processo de ensino, com uso contínuo e planejado de recursos como imagens, maquetes, dramatizações, textos adaptados e atividades concretas. Mais do que transmitir conteúdos, as metodologias devem favorecer o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos alunos, respeitando suas singularidades e criando condições para uma aprendizagem significativa e participativa.

Assim, os dados da pesquisa indicam de forma clara que há necessidade urgente de formação continuada dos professores, sobretudo em práticas pedagógicas inclusivas voltadas ao atendimento de alunos com TEA. Essa formação não deve se restringir a palestras eventuais ou oficinas pontuais, mas precisa ser estruturada com base teórica sólida, exemplos práticos, e acompanhamento reflexivo da ação docente.

Essa formação continuada deve abranger, prioritariamente:

- Conhecimento sobre as especificidades do TEA, incluindo os diferentes níveis do espectro, padrões de comunicação, interação social e funcionamento cognitivo;

- Adaptação curricular e metodológica, com foco em como transformar conteúdos da Geografia (como espaço, lugar, território, paisagem e região) em experiências significativas para estudantes neurodivergentes;

Uso de Metodologias Ativas, como:

- Aprendizagem baseada em projetos (ABP), que permite aos estudantes participar ativamente da construção do conhecimento a partir de situações reais e do cotidiano;
- Rotação por estações ou atividades com diferentes níveis de complexidade, que respeitam o ritmo e os estilos de aprendizagem dos alunos;
- Gamificação, que utiliza elementos de jogos para engajar e motivar os estudantes;
- Ensino híbrido, que mescla atividades presenciais com recursos digitais, favorecendo o uso de vídeos curtos, mapas interativos, podcasts e outras linguagens que facilitam a compreensão de conceitos geográficos;
- Aprendizagem multisensorial, com uso de objetos concretos, sons, imagens, texturas, favorecendo alunos que têm maior necessidade de estímulos sensoriais organizados.

Essas metodologias são perfeitamente aplicáveis a adolescentes e jovens do ensino médio integrado, inclusive para os alunos com TEA. Diversos estudos (como Silva & Freitas, 2023; Mendes et al., 2022) têm demonstrado que quanto mais visual, concreta e interativa é a aprendizagem, maiores são as chances de engajamento e compreensão, sobretudo entre estudantes com autismo.

A formação, portanto, deve incluir também momentos de escuta e troca de experiências entre professores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), familiares e os próprios estudantes, quando possível. A participação dos profissionais do NAPNE, presente no IFAC, também precisa ser ampliada e sistematizada, de modo a não atuar apenas como suporte ocasional, mas como parte da construção coletiva de uma pedagogia inclusiva.

Como afirmam Ferreira e Amaral (2022, p. 67), “a formação docente para inclusão não é um complemento, mas uma necessidade estruturante das práticas escolares contemporâneas. Trata-se de repensar o ensino a partir da diferença, e não apesar dela.”

3.3 INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA NO ENSINO TÉCNICO: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E APOIO INSTITUCIONAL

A construção de uma prática pedagógica inclusiva no Instituto Federal do Acre, especialmente no contexto do ensino médio técnico, revela-se como um processo complexo, marcado por avanços pontuais e desafios estruturais persistentes. Um dos principais entraves identificados é a carência de formação específica dos docentes para atuar com estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Ainda que muitos professores tenham sido formados em instituições como a Universidade Federal do Acre, observa-se que, historicamente, a formação inicial, embora sólida no campo do conhecimento disciplinar, não contemplou de forma suficiente conteúdos e vivências voltadas à educação inclusiva. Como afirmam Mantoan (2006) e Glat e Blanco (2007), a formação de professores deve articular-se às práticas inclusivas desde sua base, incorporando princípios de equidade e de reconhecimento da diferença como valor.

Contudo, é necessário ponderar: é esperado que a formação inicial dê conta de toda a complexidade da inclusão? Hoje, reconhece-se que a formação continuada desempenha papel fundamental, especialmente quando pensada de maneira sistemática, contextualizada e alinhada às demandas reais da prática. Não se trata de desconsiderar a formação inicial, mas de compreender que a inclusão exige processos formativos contínuos e interdisciplinares, capazes de atualizar os docentes diante dos avanços teóricos e metodológicos do campo da Educação Especial.

No IFAC, embora ainda incipientes, há iniciativas voltadas à formação continuada, como oficinas e capacitações oferecidas em jornadas pedagógicas ou em momentos pontuais, geralmente organizadas pelos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, como:

- A XXI Jornada Pedagógica do campus Rio Branco, onde foi realizada uma oficina sobre PEI, parte da formação para uso do SUAP. Essa atividade oferece subsídios fundamentais para inclusão de estudantes com TEA, pois permite o planejamento direcionado às necessidades individuais de cada aluno.
- Palestra "Práticas Pedagógicas para a Inclusão de Adolescentes e Adultos Autistas" Em abril de 2023, o NAPNE e o projeto Autistário promoveram um evento no campus Rio Branco voltado à formação de docentes em metodologias inclusivas para TEA. A ação foi aberta a professores e

licenciandos, sinalizando a busca por reflexão docente contínua.

- Palestra sobre “Atitudes de Inclusão” na XVIII Jornada Pedagógica (julho de 2023) Foi promovida uma atividade conduzida pela coordenadora do NAPNE, que traz reflexões sobre as atitudes inclusivas no cotidiano institucional. Oficinas no âmbito da Residência Pedagógica (maio–julho de 2023)
- O campus organizou jornadas formativas no Programa de Residência Pedagógica para formação de docentes, com foco em metodologias ativas e atenção às especificidades dos alunos, incluindo os com TEA.
- XVII Jornada Pedagógica (fevereiro de 2023) Teve oficinas sobre “Ludicidade como Ferramenta Pedagógica” e “Conduta do professor frente ao aluno com necessidades específicas”, sinalizando a integração da inclusão no planejamento pedagógico.

Algumas dessas formações têm buscado contemplar discussões sobre inclusão e autismo. No entanto, os próprios docentes indicam que a sobrecarga de trabalho, o tempo limitado e a ausência de políticas institucionais sistemáticas dificultam a participação efetiva nessas ações o que reforça a necessidade de formações acessíveis, frequentes e articuladas à realidade escolar.

Entre os desafios mais recorrentes na prática docente, destaca-se a elaboração de materiais pedagógicos acessíveis, que atendam às especificidades dos alunos com TEA. A produção de conteúdos adaptados requer tempo, recursos, conhecimento especializado e apoio institucional. Professores relatam dificuldade para adaptar avaliações, planejar aulas interativas e lidar com comportamentos que escapam ao padrão neurotípico, desafios que poderiam ser atenuados com a atuação de equipes multidisciplinares (como preconiza a Política Nacional de Educação Especial), compostas por profissionais da educação especial, psicólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros. A atuação colaborativa entre o professor da sala comum e o profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é outro aspecto fundamental, mas que ainda ocorre de forma esporádica ou informal no IFAC.

Apesar dessas limitações, há experiências positivas relatadas por professores, como o uso de imagens, cronogramas visuais, atividades práticas, mapas simplificados e apoio emocional, estratégias que se alinham às recomendações de autores como Mendes et al. (2022) e Ferreira e Amaral (2022), os quais defendem a utilização de metodologias ativas e multisensoriais, como aprendizagem baseada em projetos, dramatizações,

maquetes e jogos, especialmente para atender às especificidades de estudantes com autismo no ensino médio.

Nesse sentido, é necessário ressaltar que a formação continuada precisa contemplar conteúdos específicos, tais como:

- Fundamentos do Transtorno do Espectro Autista e suas implicações pedagógicas;
- Adaptação curricular e avaliação diferenciada;
- Planejamento individualizado e flexibilização de rotinas;
- Aplicação de metodologias ativas com foco no público neurodivergente;
- Uso pedagógico de tecnologias assistivas e plataformas virtuais acessíveis (como o Moodle).

Outro aspecto importante a ser considerado é a necessidade de revisar os currículos institucionais. No caso do IFAC, é urgente que os cursos técnicos e superiores incorporem em suas matrizes curriculares conteúdos que tratem da educação inclusiva de forma transversal e interdisciplinar. Da mesma forma, a UFAC, enquanto principal formadora de professores da região, deve ampliar e aprofundar as discussões sobre inclusão, especialmente no que diz respeito ao TEA. Não se trata apenas de criar disciplinas isoladas, mas de integrar a perspectiva da inclusão como eixo estruturante da formação docente.

Por fim, a construção de uma escola inclusiva exige um olhar coletivo, crítico e sensível. Isso implica o engajamento não apenas dos docentes, mas também de gestores, estudantes e familiares. A inclusão de alunos com TEA no ensino médio técnico não pode se limitar à matrícula, mas deve garantir permanência, participação e aprendizagem significativa. Isso só será possível por meio de uma formação docente contínua, de ações institucionais estruturadas, de ambientes acessíveis e de relações pedagógicas pautadas na empatia, no acolhimento e na valorização da diferença.

Haja visto, embora importantes avanços tenham sido conquistados nas últimas décadas em termos legais e políticos, a formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, ainda apresenta lacunas significativas no que se refere à compreensão do autismo, à aplicação de práticas pedagógicas inclusivas e à mediação de aprendizagens em contextos diversos.

Uma das primeiras medidas que pode ser adotada diz respeito à reformulação dos currículos das licenciaturas, com a inserção de disciplinas obrigatórias que abordem de

maneira sistemática os princípios da educação inclusiva, as especificidades do TEA e o uso de estratégias pedagógicas adaptativas. Essa abordagem deve ser mais do que introdutória ou teórica; é necessário que os cursos de formação inicial incluam componentes práticos e experiências supervisionadas em contextos reais de inclusão, favorecendo a familiarização com situações concretas. Por exemplo, estágios que envolvam acompanhamento de alunos com deficiência, simulações em laboratório pedagógico e vivências interdisciplinares podem ampliar significativamente a sensibilidade e a competência do futuro professor.

Além disso, o processo de formação inicial precisa valorizar o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, escuta ativa, flexibilidade e capacidade de resolução de conflitos. Essas habilidades são fundamentais para que o docente possa lidar com a diversidade de formas de comunicação, comportamento e cognição dos estudantes com TEA. A abordagem técnico-conteudista, ainda predominante em muitas licenciaturas, deve ser superada por uma perspectiva mais ampla, que valorize o estudante em sua totalidade e reconheça os saberes construídos na relação pedagógica.

Em paralelo, a formação continuada precisa ser sistemática, institucionalizada e vinculada ao cotidiano escolar. Não basta ofertar capacitações pontuais ou desarticuladas da realidade concreta dos docentes. É fundamental que as instituições criem programas de formação contínua que sejam planejados a partir das demandas reais dos professores e construídos com a participação ativa dos profissionais da escola. Nesse sentido, propostas como ciclos de estudos, grupos de pesquisa-ação, observação em sala de aula com devolutivas formativas, e espaços colaborativos de planejamento e avaliação, são extremamente eficazes para a promoção de uma prática reflexiva e dialógica.

Outro ponto crucial refere-se à integração entre teoria e prática nas ações de formação continuada. É comum que cursos abordem os conceitos de inclusão de maneira genérica, sem trazer metodologias aplicáveis ao contexto da sala de aula, especialmente no ensino técnico. Por isso, é necessário investir em metodologias ativas de ensino que contemplem os diferentes estilos de aprendizagem, como o uso de recursos visuais, gamificação, oficinas práticas, mapas conceituais, aprendizagem baseada em projetos e metodologias sensoriais. Essas metodologias devem ser discutidas e experimentadas pelos professores durante as formações, de modo que compreendam seu valor pedagógico e possam adequá-las às necessidades de seus alunos com TEA.

Além disso, uma formação eficaz deve fomentar o entendimento da dimensão interdisciplinar do trabalho pedagógico com estudantes autistas, envolvendo áreas como

psicologia, fonoaudiologia, psicopedagogia, neurociência e terapia ocupacional. Conhecer os fundamentos dessas áreas auxilia o docente a interpretar melhor os comportamentos, dificuldades e potencialidades dos alunos com TEA, contribuindo para uma atuação mais assertiva. Nesse ponto, é essencial que a formação, especialmente a continuada, se dê em parceria com os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).

Por fim, tanto na formação inicial quanto na continuada, é preciso garantir que os professores tenham acesso à produção científica atualizada sobre o autismo, bem como a recursos didáticos e tecnológicos que possibilitem experiências de ensino mais acessíveis. O uso de plataformas digitais adaptadas, aplicativos de comunicação alternativa, vídeos com linguagem simples e recursos sensoriais são exemplos de ferramentas que podem ser incorporadas à prática docente a partir da formação.

Em síntese, a formação dos professores para atuar com estudantes com TEA precisa deixar de ser um adendo opcional ou emergencial e passar a constituir um eixo estruturante da política educacional. Isso implica mudanças curriculares, investimentos institucionais, parcerias interdisciplinares e valorização da escuta docente. A formação deve preparar o professor não apenas para ensinar conteúdos, mas para acolher, respeitar e potencializar a singularidade de cada aluno. Somente assim será possível consolidar uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva, ética e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou compreender de que forma o ensino de Geografia tem se adaptado às demandas inclusivas dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Instituto Federal do Acre, Campus Rio Branco. A investigação partiu da constatação de que, apesar dos avanços legais e normativos que garantem o direito à educação inclusiva, a prática pedagógica ainda enfrenta inúmeros desafios, sobretudo quando se trata da construção de estratégias efetivas para alunos neurodivergentes.

Ao longo do trabalho, foi possível mapear os principais marcos legais e teóricos que sustentam a educação inclusiva, dialogando com autores como Vygotsky, Wallon, Montessori, Freire e Dewey, além de diretrizes nacionais como a Lei nº 12.764/2012 e a

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esses referenciais permitiram sustentar uma perspectiva socioconstrutivista e humanizada da prática docente voltada à diversidade.

A pesquisa, realizada com professores de Geografia atuantes no IFAC, evidenciou que há uma crescente sensibilidade e esforço dos docentes no sentido de incluir estudantes com TEA. Contudo, também revelou lacunas significativas, como a ausência de formação continuada específica e recorrente, a limitação de materiais adaptados e a fragilidade institucional no apoio à inclusão, mesmo com a presença do NAPNE. As estratégias pedagógicas identificadas são, em grande parte, desenvolvidas por iniciativa individual dos professores, e não como resultado de uma política pública e institucional sólida e sistematizada.

Além disso, identificou-se que os professores reconhecem a importância de metodologias ativas, recursos visuais e atividades lúdicas no ensino de Geografia para estudantes com TEA. No entanto, essas metodologias ainda são aplicadas de forma pontual e intuitiva, carecendo de planejamento sistemático, acompanhamento técnico-pedagógico e alinhamento com as especificidades do espectro autista.

É importante ressaltar que, quando se trata do ensino de Geografia para alunos com TEA, torna-se visível a complexidade dos conceitos geográficos, como território, espaço, paisagem e lugar, os quais exigem certo grau de abstração e interpretação simbólica que pode representar uma barreira à compreensão desses estudantes. Os professores relataram, durante as entrevistas, que embora façam uso de recursos como imagens, mapas, textos adaptados e rotinas visuais, ainda enfrentam inseguranças quanto ao uso de estratégias realmente eficazes, justamente pela carência de conhecimento teórico-prático mais aprofundado e de formação específica.

A pesquisa também revelou que a mera utilização de recursos visuais não é suficiente para garantir inclusão. É necessário construir um ensino que parta das vivências dos estudantes, respeite suas singularidades, favoreça sua autonomia e envolva-os de forma ativa no processo de aprendizagem — tal como propõem as metodologias ativas contemporâneas. Ou seja, não se trata apenas de adaptar materiais, mas de repensar as práticas pedagógicas à luz de uma perspectiva inclusiva e emancipadora.

Entre as contribuições deste estudo, destaca-se a visibilização de práticas e desafios cotidianos enfrentados por educadores no contexto amazônico, onde a escassez de recursos, a interiorização das instituições e as desigualdades regionais potencializam as dificuldades de implementação da educação inclusiva. Destaca-se também a proposta

de maior articulação entre os professores e os núcleos institucionais de apoio, como o NAPNE, na construção de estratégias colaborativas que garantam não apenas o acesso, mas a permanência e o desenvolvimento dos estudantes com TEA.

Como limitação, reconhece-se a ausência de dados institucionais quantitativos atualizados sobre o número de estudantes com TEA no IFAC, bem como a não inclusão de outras vozes fundamentais, como a dos próprios estudantes e dos técnicos dos núcleos de apoio. Essas ausências restringem o aprofundamento de determinadas análises e abrem possibilidades para investigações futuras mais amplas e colaborativas.

Dessa forma, conclui-se que a inclusão de estudantes com TEA no ensino médio integrado, especialmente na disciplina de Geografia, demanda uma mudança profunda nas metodologias de ensino e na postura institucional. As práticas devem ser pautadas na mediação ativa do professor, na adaptação significativa dos materiais, na construção de vínculos afetivos e na organização de um ambiente acessível, estruturado e acolhedor. Para isso, a formação continuada dos docentes em práticas inclusivas é imprescindível, assim como o fortalecimento de políticas institucionais que reconheçam e valorizem a diversidade como parte constitutiva do processo educativo.

Os resultados demonstram que, embora haja experiências positivas e um esforço perceptível por parte dos professores, a inclusão ainda caminha a passos lentos. Persistem barreiras estruturais, formativas e culturais que só poderão ser superadas com planejamento institucional, apoio pedagógico sistemático, financiamento adequado e um compromisso coletivo com a transformação da escola em um espaço genuinamente inclusivo.

Portanto, o caminho para a inclusão plena de estudantes autistas no ensino médio integrado é longo, mas é também possível e necessário. Essa trajetória representa não apenas o cumprimento de dispositivos legais, mas, sobretudo, o compromisso ético e social com uma educação que reconheça a singularidade de cada estudante e promova, de fato, o direito de aprender com dignidade, respeito e equidade.

ENTREVISTA ESTRUTURADA

FORMULÁRIO DE PESQUISA – PROFESSOR

QUESTÕES A SEREM RESPONDIDAS

1. Qual a sua formação?
 Licenciatura em Geografia
 Outras formações:
2. Você recebeu em sua formação inicial algum preparo para ensinar alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista)?
 Sim
 Não
3. Possui pós-graduação (especialização em alguma área)?
Se sim, essa especialização incluiu conteúdos relacionados à inclusão de alunos com TEA?
 Sim
 Não
4. É natural do estado do Acre?
 Sim
 Não:
5. Com relação ao seu gênero, você é do gênero:
 Masculino
 Feminino
 Outro, especifique:
6. Estudou em escola pública durante toda a sua formação?
 Sim
 Não
7. Se sim, teve colegas com TEA na sua turma?
 Sim
 Não
8. Qual é a sua visão sobre a disciplina de Geografia no ensino técnico profissionalizante? Ela fornece ferramentas suficientes para a formação do ser humano em uma perspectiva crítica, técnica e inclusiva, considerando as necessidades de alunos com TEA?
9. Como você avalia a importância da disciplina de Geografia no ensino técnico profissionalizante para formar profissionais críticos, conscientes e inclusivos, incluindo os alunos com TEA?
 Muito importante
 Pouco importante
 Boa
 Regular

Ruim

Muito ruim

Observações:

10. Já trabalhou a categoria "espaço" nas aulas de Geografia no contexto técnico profissionalizante?

Sim

Não

Se sim, como adaptou o conteúdo para atender alunos com TEA?

Observações:

11. Você acredita que compreender o mundo em que vivemos seja essencial para os alunos do ensino técnico, incluindo aqueles com TEA?

Se sim, qual é a importância dessa compreensão para alunos autistas?

12. Já abordou conceitos como “espaço físico” ou “espaço social” nas aulas de Geografia no ensino técnico?

Sim

Não

Se sim, quais estratégias utilizou para garantir que alunos com TEA compreendessem esses conceitos?

13. Acha que a categoria “espaço” é um tema complexo para os alunos do ensino técnico, especialmente para alunos com TEA? Por quê?

Sim

Não

Observações:

14. Já teve contato com alunos autistas em aulas de Geografia no ensino técnico?

Sim

Não

Se sim, relate as estratégias que utilizou e os desafios enfrentados:

15. Como é ensinar Geografia para alunos com TEA no ensino técnico?

Relate sua experiência, incluindo sucessos e dificuldades:

16. Como você adapta ou adaptaria materiais e conteúdos de Geografia junto ao profissional da área de AEE para atender alunos autistas no ensino técnico?

17. Você considera que apenas o uso de imagens ou vídeos com legendas é suficiente para que alunos autistas compreendam os conteúdos de Geografia?

Sim

Não

Se não, o que considera necessário complementar?

Observações:

18. Como explicaria a categoria “paisagem” em Geografia para um aluno autista no ensino técnico?

Quais estratégias utilizaria sem auxílio externo?

Observações:

19. Sobre a categoria “região”, quais adaptações sugeriria para facilitar o entendimento de alunos autistas no ensino técnico?

Observações:

20. Como explicaria a categoria “território” para alunos autistas nas aulas de Geografia do ensino técnico?

Observações:

21. Como você avalia suas atividades como professor(a) de Geografia no ensino técnico?

22. Você acredita que elas atendem adequadamente às necessidades de alunos autistas?

Muito ruim

Ruim

Regular

Bom

Muito bom

Observações:

23. Na sua escola técnica, há sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

Sim

Não

Em caso positivo, há acompanhamento específico para alunos autistas?

24. O profissional de AEE planeja junto com os professores e sugere possibilidades para auxiliar alunos com TEA?

25. Como a escola técnica se adapta fisicamente para atender alunos com TEA no ensino médio técnico?

26. Recebeu ou recebe formação/aperfeiçoamento para trabalhar com alunos autistas?

Sim

Não

27. Se sim, quais formações específicas recebeu e quem as ofereceu? Essa formação foi ofertada pela Secretaria de Educação?

29. Quais são os principais desafios ao ensinar Geografia para alunos autistas no ensino técnico?

30. Como você avalia o progresso dos alunos autistas em Geografia no ensino técnico?

Significativo e constante

Moderado e variável

Limitado e irregular

REFERÊNCIAS

ACRE INFOCO. **Educação inclusiva: Acre tem 6.567 alunos autistas na rede regular de ensino.** Rio Branco, 14 abr. 2025. Disponível em: <https://acreinoco.com/2025/04/educacao-inclusiva-acre-tem-6-567-alunos-autistas-na-rede-regular-de-ensino/>. Acesso em: 13 jul. 2025.

ANTUNES, Celso. **Estimulando Inteligências Múltiplas na escola.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

AMBROSIM, Inês; AMBROSIM, Lucinéia. Autismo na escola pública: desafios e oportunidades. **Ciências Humanas**, [s. l.], 13 mar. 2024. DOI 10.5281/zenodo.10815609.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BLANCO, Ramon. Educação Inclusiva: um paradigma educacional necessário. **Revista Educação e Sociedade, Campinas**, v. 24, n. 83, p. 71-91, 2003.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

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

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamentando a Lei nº 9.394/1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008.

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

BRASIL. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764/2012. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 dez. 2014.

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

BRASIL. Lei nº 13.846, de 18 de junho de 2019. Altera normas relativas à concessão de benefícios previdenciários. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 jun. 2019.

BATISTA, Kátia Ferreira; MOURA, Maria Socorro Lucena Lima de. Educação profissional e inclusiva: princípios e práticas. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 52, p. 423-436, 2015.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CAMINHA, I. O. A. et al. Autismo e legislação: um panorama dos direitos da pessoa com TEA. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 45–58, 2016.

CARVALHO, Rosita Edler de. **Inclusão: a escola e o direito de todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

COLOMBO, Paula. Estratégias pedagógicas para inclusão de estudantes autistas. **Revista Inclusão e Diversidade**, v. 5, n. 2, p. 112–127, 2023.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos CEDES**, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000200006>

CAMARGO, S. P.; SANTOS, L. C. dos; FARIAS, A. R. de; SOUZA, R. C. A. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista: desafios e percepções de professores da educação básica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 727-744, 2020.

CASTERLLAR, S.M.V. A alfabetização em geografia. **Espaços da escola**, Ijuí, v.10, n. 37, p.29-46, jul./set. 2000.

CARRIERI, S.; GARCIA, F. Intervenções pedagógicas frente às necessidades educacionais especiais no ensino regular. In: NOGUEIRA, R. E. (Ed.). **Geografia e inclusão escolar: Teoria e práticas**. Florianópolis: Edições do Bosque/CFH/UFSC, 2016. p. 29-52.

CARVALHO-FREITAS, M. N. et al. Análise da disposição de alunos de licenciatura para o trabalho com a inclusão em escolas regulares. In: CARVALHO-FREITAS, M. N. de (Ed.). **Inclusão: possibilidades a partir da formação profissional**. Universidade Federal de São João del-Rei. UFSJ, 2015.

CUNHA, Eugênio. Autismo e Inclusão: **Psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

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

DONATO, C.; SPENCER, E.; ARTHUR-KELLY, M. **A critical synthesis of barriers and facilitations to the use of AAC by children with ASD and their communication Partners**. *Augment Altern Commun.*, v. 34, n. 3, p. 242-253, 2018. <http://dx.doi.org/10.1080/07434618.2018.1493141> PMID:30231643.

ERIS, Reinaldo da Silva. A inclusão do autista na escola regular: reflexões sobre a inclusão e seus desafios. **Ciências Humanas**, [s. l.], 12 maio 2024. DOI 10.5281/zenodo.11180749.

ESTRELA, Maria Tereza. **Educação inclusiva: desafios da formação docente**. São Paulo: Cortez, 2022.

FERNANDES, A. S. A.; RODRIGUES, M. V.; FERREIRA, R. R. Tecnologias digitais aplicadas ao ensino de Geografia: potencialidades e desafios. **Revista Brasileira de Ensino de Geografia**, v. 13, n. 2, p. 45-64, 2023.

FERREIRA,C.;CAETANO,S.C.; PERISSINOTO,J.;TAMANAH,A.
C.Repercussão da implementação do Picture Exchange Communication System – PECS no índice de sobrecarga de mães de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. **CoDAS**, v. 34, n. 3, e202110109, 2022. <http://dx.doi.org/10.1590/2317-1782/20212021109>

FERREIRA, M. R.; AMARAL, L. A. Adaptação curricular e práticas inclusivas no atendimento a alunos com TEA: avanços e desafios. **Revista Brasileira de Educação Inclusiva**, v. 10, n. 1, p. 59–75, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: **RODRIGUES, David (org). Inclusão e educação-doze Olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FRÖBEL, Friedrich. **A educação do homem**. São Paulo: Edusp, 2010.

GARCEZ, Liliane. **Atendimento Educacional Especializado: o que é, para quem é e como deve ser feito**. Educação e Cidadania. 2019.

GLAT, R.; FERNANDES, E. F. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação especial Brasileira. **Revista Inclusão:MEC/SEESP**,v.1,n.1,jan/abr.2007. Disponível em :Acesso em 17 jun 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE. **Relatório de Gestão Institucional 2020**. Rio Branco: IFAC, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifac.edu.br/bitstream/123456789/30/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%2016-08-2021.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020–2025**. Rio Branco: IFAC, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Censo Demográfico 2022: Resultados Preliminares. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 13 de junho de 2025.

JURGENS, A.; ANDERSON, A.; MOORE, D. W. **Maintenance and generalization of skills acquired through PECS training: a long-term follow-up.** Dev Neurorehabil., v. 22, n. 5, p. 338-347, 2019. <http://dx.doi.org/10.1080/17518423.2018.1503619> PMID:30067415.

KLIN, A.; JONES, W. **Na agenda for 21st century neurodevelopmental medicine: lessons from autism.** Ver Neurol., v. 66, n. S01, p. S3-15, 2018. PMID:29516447.

KLIN, A.; MICHELETTI, M.; KLALMAN, C. I.; SCHULTZ, S.; CONSTANTINO, J. N.; JONES, W. **Affording autism in early brain development re-definition.** Dev Psychopathol., v.32, n.4, p.1175-1189, 2020. PMID:32938507 <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579420000802>

LACERDA, C. B. F. Inclusão escolar de alunos surdos: um estudo etnográfico sobre a participação da comunidade escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 31, p. 85-94, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 21. Ed. São Paulo: Livraria da Física, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, F. J. de; TAVARES, F. S. S. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. In: SOUZA, O. S. H. (Ed.). **Itinerários da Inclusão Escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas.** Porto Alegre: AGE, 2008. P. 1-11.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTELETO, M. R. F.; PEDROMÔNICO, M. R. M. Validity of Autism Behavior Checklist (ABC): preliminary study. **Rev Bras Psiquiatr.**, v. 27, n. 4, p. 295-301, 2005. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462005000400008> PMID:16358111.

MELO, A. De Á.; SAMPAIO, A. C. F. **Educação inclusiva e formação de professores de geografia: primeiras notas.** **Caminhos de Geografia** – Revista Online, v. 8, n. 24, p. 124-130, 2007. <https://doi.org/10.14393/RCG82415622>

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Educação Inclusiva: construindo sistemas educacionais para atender a todos.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 19, n. 28, p. 35-46, 2006.

MORETTO, G.; ISHIHARA, M. K.; RIBEIRO, M.; CAETANO, S. C.; PERISSINOTO, J.; SANT'ANA, Wallace; SANTOS, Cristiane. **Educação e Transtorno**

do Espectro Autista. Revista Temporis [ação]. ISSN 2317-5516 | v.15 | n.2 | jul./dez. | 2015 | p.99-114. Disponível em: <http://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/3603>. Acesso em: 09/06/2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 7. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MONTESORI, Maria. **A criança**. 8. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Roger Corrêa de. A inclusão do autista no espaço pedagógico do IFAC – Campus Rio Branco: **o desafio da formação humana integral**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Rio Branco, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifac.edu.br/jspui/handle/123456789/12>. Acesso em: 13 jul. 2025.

OLIVATTI, D. F. O.; SUGAHARA, M. K.; CAMILO, S.; PERISSINOTO, J.; TAMANAHA, A. C. **Relevância do engajamento familiar na implementação do Picture Exchange Communication System – PECS em crianças com Transtorno do Espectro do Autismo**. Rev CEFAC, v. 23, n. 5, e3121, 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0216/20212353121>

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais : uma revolução na educação profissional e tecnológica**. – Natal : IFRN, 2010. 28 p.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PEREIRA, E. T.; MONTENEGRO, A. C. A.; ROSAL, A. G. C.; WALTER, C. C. **Augmentative and alternative communication on Autism Spectrum Disorder: impacts on communication**. CoDAS, v. 32, n. 6, e20190167, 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/2317-1782/20202019167> PMID:33206773.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho – imagem e representação. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978. PIAGET, J.; INHELDER, B. **A representação do espaço na criança**. Rio de Janeiro: C. Oiticica, 1948.

RIBEIRO, S. H.; PAULA, C. S.; BORDINI, D.; MARI, J. J.; CAETANO, S. C. **Barriers To early identification of Autism in Brazil**. Rev Bras Psiquiatr., v. 39, n. 4, p. 352-354, 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/1516-4446-2016-2141> PMID:28977067.

SANTIAGO, I. T. A. **A Geografia física crítica como estratégia pedagógica para inclusão escolar**. 2021. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Geociências, Salvador, 2021.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, P. A.; BORDINI, D.; SCATTOLIN, M.; ASEVEDO, G. R. D. C.; CAETANO, S. C.; PAULA, C. S. et al. **The impact of the implementation of PECS on understanding instruction in children with Autism Spectrum Disorders**. *CoDAS*, v. 5, n. 2, e20200041, 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/2317-1782/20202020041PMid:33978106>.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO ACRE. **Dados sobre matrícula de estudantes com TEA (2017–2023)**. Rio Branco: SEE/AC, 2023.

SIEVERS, S. B.; TREMBATH, D.; WESTERVELD, M. A systematic review of predictors, moderators and mediators of augmentative and alternative communication outcomes for children with ASD. *Augment Altern Commun.*, v. 34, n. 3, p. 219-229, 2018. <http://dx.doi.org/10.1080/07434618.2018.1462849> PMid:29706101

SILVA, L. G. dos S. **Currículo escolar na perspectiva da educação inclusiva. Guia (Projeto Instrucional – Especialização em Educação Inclusiva)**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal (RN), 2022.

SILVA, R. B.; RODRIGUES, M. F. Educação Inclusiva: avanços e impasses na escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 29, n. 2, p. 107–120, 2023.

SILVA, Camila Caroline de Lima; MELO, Lúcia de Fátima; HOJAS, Viviani Fernanda. **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre e os cursos integrados pré e pós reforma do ensino médio**. *Muiraquitã*, v. 8, n. 1, 2020. ISSN 2525-5924.

SOUZA, F. F. et al. Inclusão escolar de alunos com TEA: práticas pedagógicas e estratégias de ensino-aprendizagem. *Educação & Formação*, v. 2, n. 4, p. 58-75, 2017. <https://doi.org/10.25053/edufor.v2i4.1847>

SOUZA, K. T. O papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na construção de práticas inclusivas: desafios e possibilidades. *Revista Educação e Diversidade*, v. 7, n. 2, p. 38–52, 2023.

TAMANAHAN, A. C.; PERISSINOTO, J. **Transtornos do Espectro do Autismo – implementando estratégias para a comunicação**. Ribeirão Preto: BookToy; 2019.

TERUEL J. R. **A Neuropsicopedagogia no Contexto Escolar**. Psicologado. Disponível em: <https://psicologado.com.br/abordagens/psicologia-cognitiva/a-neuropsicopedagogia-no-contexto-escolar>. 2017. Acesso em: 17 jun. 2024.

WHITE, E. N.; AYRES, K. M.; SNYDER, S. K.; CAGLIANI, R. R.; LEDFORD, J. R. Augmentative and alternative communication and speech production for individuals with ASD: a systematic review. *J Autism Dev Disord.*, v. 51, n. 11, p. 4199-4212, 2021. <http://dx.doi.org/10.1007/s10803-021-04868-2> PMid:3351152

ANEXOS

Anexo 01:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, com ____ anos de idade, profissão _____, fui convidado (a) a participar do projeto de pesquisa: **ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS COM AUTISMO: ANÁLISE DE METODOLOGIAS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO**. Fui informado (a) que este estudo esta sendo realizado pela aluna de pós graduação da UFAC Maida da Silva Conceição. Estou consciente, que minha participação neste projeto se dará de forma livre e sem nenhum constrangimento, objetivando colaborar na avaliação da aprendizagem sobre, o ensino de geografia para crianças com autismo no Acre. Fui informado (a) que:

Durante o processo de avaliação, posso interromper e pedir esclarecimentos.

1. A minha participação na pesquisa é voluntária e se eu tomar a decisão de não participar não me trará qualquer prejuízo.

2. Posso deixar de responder qualquer questão.

3. A pesquisa é confidencial e o sigilo de minha identidade será completamente preservado.

4. Minha participação neste estudo poderá beneficiar a sociedade, ajudando na elaboração de uma metodologia de ensino.

5. Em caso de dúvida posso solicitar informações aos responsáveis: Maida da Silva Conceição – telefone (0xx68)999436713 ou pelo e-mail: maida.conceicao@sou.ufac.br

Declaro que Li (ou leram para mim) e concordo em participar da entrevista.

Rio Branco - AC..... /...../.....

.....
Assinatura do participante

Anexo 02

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS COM AUTISMO: ANÁLISE DE METODOLOGIAS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO.

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS COM AUTISMO: ANÁLISE DE METODOLOGIAS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO. que será coordenada pela Mestranda Maida da Silva Conceição.

Informamos que você concordou em participar. Pretendemos compreender como se dá o ensino de geografia no estado do Acre e quais as metodologias utilizadas nas aulas do ensino médio para crianças autistas. Gostaríamos muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir. A pesquisa será feita em cinco escolas de ensino médio da rede estadual de Rio Branco, onde os participantes (professores de geografia) participarão da seguinte forma: responderão um questionário com diversas perguntas relacionado ao ensino de Geografia em suas turmas, e as metodologias que eles usam para que esse ensino seja completo ou não. Para isso, será feito um questionário, ele é considerado seguro, mas é possível ocorrer algum desconforto ao responder às perguntas. Caso aconteça algo errado, ou se você tiver algum desconforto (constrangimento; timidez; incômodo; cansaço; estresse; evocação de memórias; exposição a situação vexatória; etc), você, poderá me procurar pelos contatos 68 999436713, e-mail: maida.conceicao@sou.ufac.br. A sua participação é importante, porque podemos desenvolver novas metodologias; conhecer da realidade local para desenvolvimento de ações; repensar de práticas pedagógicas; facilitar o desenvolvimento de novas habilidades e estratégias educacionais. As suas informações ficarão sob sigilo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados em uma dissertação de mestrado, mas sem identificar (dados pessoais, vídeos, imagens e áudios de gravações) dos participantes (professores).

Você é livre em qualquer momento de não responder alguma questão, ou mesmo a sair desta pesquisa, no momento que quiser, e não terá nenhum prejuízo se tomar esta decisão. Basta nos avisar, que retiraremos os seus dados da pesquisa, em todas as fases em que ela ocorra. Agora, pode fazer as perguntas que quiser, para se sentir seguro(a) sobre este estudo. E, se estiver disposto a participar, solicitamos que assine o termo abaixo, que disponibilizará uma via para a sua posse.

ASSENTIMENTO (CONCORDÂNCIA) DE PARTICIPAÇÃO

Eu _____ aceito participar da pesquisa ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS COM AUTISMO: ANÁLISE DE METODOLOGIAS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO. Entendi que pode haver riscos e benefícios que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas.

Recebi uma via deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Rio Branco-Acre, _____ de _____ 2024.

**Assinatura do participante de
pesquisa**

Assinatura do pesquisador