

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

**A INCLUSÃO DO AUTISTA: ANÁLISE DE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA GEOGRAFIA EM ESCOLAS
PÚBLICAS NA REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINA
GRANDE –PB**

LÍVIA ANIELY DOS SANTOS SOUSA

CAMPINA GRANDE – PB

2019

LÍVIA ANIELY DOS SANTOS SOUSA

**A INCLUSÃO DO AUTISTA: ANÁLISE DE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA GEOGRAFIA EM ESCOLAS
PÚBLICAS NA REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINA
GRANDE –PB**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande como pré-requisito para obtenção do título de Licenciada em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Luiz Malta de Azevedo

CAMPINA GRANDE – PB

2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA
CURSO DE GEOGRAFIA**

FOLHA DE APROVAÇÃO

BANCA EXAMINADORA DE: LÍVIA ANIELY DOS SANTOS SOUSA

TÍTULO: A inclusão do autista: Análise de práticas pedagógicas no ensino de Geografia em Escolas Públicas na Região Metropolitana de Campina Grande – PB

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Campina Grande (PB), 25 de novembro de 2019


Prof. Dr. **Sérgio Luiz Malta de Azevedo** (UFCG - Orientador)


Prof.^a Dr.^a **Sônia Maria de Lira** (MEMBRO - INTERNO)


Prof.^a Me. **Irecer Portela Figueiredo Santos** (MEMBRO EXTERNO)

Universidade Federal de Campina Grande
Rua Aprígio Veloso, 882, Cidade Universitária
Campina Grande-PB, 58.429-140. Bloco BC 2. UAG: 2101 - 1469

AGRADECIMENTOS

E após quatro anos, cá estou eu para agradecer a todos que doaram um pouquinho de si para me orientar e trilhar os caminhos da licenciatura. Escolher desbravar o mundo da educação nem sempre foi um sonho cultivado desde os tempos de criança, mas sempre que tinha a oportunidade de me dedicar em ajudar o próximo com aquilo que tinha conhecimento, fazia com todo amor.

Aprendi que nessa profissão, devemos agarrar tudo com amor, pois sem isso nada fará sentido. Hoje agradeço aos meus professores da infância que plantaram boas sementes em meu caminho e que germinaram, me ajudando a ser o que sou hoje. A jornada apenas começou. Muitas sementes ainda estão e serão plantadas.

Meu maior agradecimento vai para um Deus que nunca me abandonou, mesmo quando, cansada de trabalhos, estágios e atividades acadêmicas, me deu forças para não desistir. Em seguida, não posso deixar de agradecer a todos os professores da Unidade Acadêmica de Geografia, em especial ao professor Luiz Eugênio, que me acolheu e me ajudou em tudo que estava ao seu alcance para que eu pudesse concluir este sonho. Assim como ele, agradeço ao professor Lincoln, que em meio a tanta burocracia, sempre arrumou tempo para nos ajudar com as disciplinas que não tinham mais vagas, tirando dúvidas até nos seus momentos de repouso. Agradeço também ao professor Sérgio Malta pela disponibilidade e atenção com este TCC e com as disciplinas, assim como agradeço a professora Sônia que sempre buscou nos engrandecer de conhecimentos, abrindo nossos olhos para um mundo inclusivo, que veio então a ser a minha temática.

Agradeço aos meus colegas que acreditaram em mim, mesmo quando alguns disseram que não conseguiria concluir. Estes que tanto me ajudaram nos trabalhos acadêmicos e até na vida pessoal. Agradecimentos especiais a Lucilene, Lucas, João Lucas e Gabriel, que sempre estiveram presentes.

Um agradecimento mais que especial aos meus familiares, aqueles que estão comigo na saúde ou na doença, nas alegrias e nas tristezas. Que seguraram na minha mão e disseram: - “Você é capaz! ”, mas também diziam: -“Se não der, não tem problema. Você tem muito tempo pela frente. ” Nunca irei me esquecer do apoio que me ofereceram. Obrigada à minha Mainha e meu painho, ao meu irmão que muito me incentivou e acreditou em mim, a minha tia Nai que hoje é uma estrelinha no céu que

vibra junto a mim, ao meu avô que sempre nos incentivou a, como ele mesmo diz “subir a escada”, ao meu amor e namorado, que viveu essa jornada junto a mim e sempre me apoiou independente da minha decisão, e a minha amiga Sarah que me acompanha há dez anos e me ajudou até aqui.

Por fim, mas não menos importante, quero agradecer à toda a família Pingo de Mel, escola na qual me encanto cada dia mais e que sempre está disposta a incentivar e ajudar os que nela trabalham.

A vocês o meu muito obrigada!

“Se você quiser, você pode. O universo conspira a favor do que deseja com afinho e com amor. Vá, lute, crie, recrie, forme-se, transforme-se [...] A vida só faz sentido quando sonhamos nossos sonhos. ”

Maria Dolores Fortes Alves

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
PPP	Projeto Político Pedagógico
TEA	Transtorno do Espectro Autista

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Pesquisas relacionadas a Geografia e as práticas pedagógicas inclusivas (BDTD) - 2019	P.27
Figura 2: Sala de AEE (vista da entrada) – Escola número 1	P.35
Figura 3: Sala de AEE (parte 2) – Escola número 1	P.36
Figura 4: Sala de AEE – Escola número 2	P.37
Figura 5: Sala de AEE – Escola número 3	P.38

SUMÁRIO

	RESUMO.....	9
	ABSTRACT.....	10
	INTRODUÇÃO.....	11
1	CAPÍTULO 1: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O AUTISMO.....	15
1.1	EDUCAÇÃO INCLUSIVA SEGUNDO AS NORMAS LEGAIS.....	16
1.2	O ESPECTRO AUTISTA E A EDUCAÇÃO.....	20
2	CAPÍTULO 2: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A GEOGRAFIA ESCOLAR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	24
2.1	PRODUÇÃO SOBRE A GEOGRAFIA ESCOLAR E INCLUSÃO.....	25
2.2	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA A GEOGRAFIA.....	28
3	CAPÍTULO 3: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM GEOGRAFIA PARA AUTISTAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DA REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINA GRANDE –PB.....	33
3.1	CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR VOLTADO PARA O ASPECTO INCLUSIVO.....	33
3.2	A AUSÊNCIA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE GEOGRAFIA PARA AUTISTAS.....	39
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
	REFERÊNCIAS.....	47
	APÊNDICES.....	49

RESUMO

O processo de inclusão escolar requer inúmeras mudanças que vão desde o plano teórico e prático, até o ideológico. Pensar numa geografia inclusiva, é pensar num futuro e numa formação cidadã capaz de promover espaços igualitários. A questão em debate é que em alguns casos a inclusão social e pedagógica, passa a ser apenas integração social. Dessa forma, o objetivo do referido trabalho é analisar que tipo de inclusão está sendo praticada no meio educacional, bem como entender se há práticas pedagógicas inclusivas e se estas estão sendo efetivas para o ensino da Geografia. Para realização, foi feito um levantamento bibliográfico a partir de estudos da temática elaborados por ALEXANDRE (2017), ALMEIDA (2013), BATISTA (2016), MANTOAN (2006), MONTEIRO (2015) e outros autores, além do estudo de leis que ressaltam a importância da inclusão e o direito de todos à educação, e de uma pesquisa em três escolas públicas localizadas na Região Metropolitana de Campina Grande – PB, onde foram entrevistados cinco pessoas, sendo estas, uma cuidadora, dois professores da sala de AEE e dois professores de geografia. Como resultado, foi percebido a negligência que ainda há com o ensino voltado para a educação especial, tendo em vista que alguns alunos com necessidades educativas especiais ainda se sentem excluídos e visualizamos algumas práticas desenvolvidas por parte dos professores de geografia sempre em conjunto com os professores do AEE. Por fim, foi salientado a importância da disseminação dos conhecimentos na área da educação inclusiva, capacitando a todos que compõem o ambiente escolar e promovendo momentos que busquem cada vez mais romper o preconceito ainda existente, além de incentivar práticas pedagógicas que incluam a todos, saindo de um plano integrador e indo de encontro ao inclusivo.

PALAVRAS – CHAVE: Inclusão; Geografia; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The process of school inclusion requires numerous changes ranging from theoretical and practical to ideological. To think of an inclusive geography is to think of a future and a citizen formation capable of promoting egalitarian spaces. The issue under discussion is that in some cases social and pedagogical inclusion becomes just social integration. Therefore, the objective of this work is to analyze what kind of inclusion is being practiced in the educational environment, as well as to understand if there are inclusive pedagogical practices and if they are being effective for the teaching of geography. To accomplish this, a bibliographic survey was realized based on studies elaborated by ALEXANDRE (2017), ALMEIDA (2013), BATISTA (2016), MANTOAN (2006), MONTEIRO (2015) and other authors, besides the study of laws that underscore the importance of inclusion and the right of all to education, and a survey in three public schools located in the metropolitan region of Campina Grande - PB, where five people were interviewed, one of them, a caregiver, two teachers from the AEE room and two geography teachers. As a result, it was noticed the negligence that still exists with the teaching focused on special education, considering that some PNEE students still feel excluded and we visualized some practices developed by the geography teachers always together with the teachers of the AEE. Finally, the importance of the dissemination of knowledge in the area of inclusive education was emphasized, enabling all those who make up the school environment and promoting moments that increasingly seek to break the existing prejudice, as well as encouraging pedagogical practices that include everyone, leaving of an integrative plan and meeting the inclusive.

KEY WORDS: Inclusion; Geography; Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

O termo “inclusão” por si próprio agrega o termo “exclusão”, pois só se inclui o que está sendo excluído. Isso apresenta um caráter antigo e que ainda é presente nos dias atuais, onde pessoas “diferentes” das demais eram isoladas. Dessa forma, é importante refletir sobre a essência da questão e assim, possibilitar caminhos para um processo de construção do caráter do indivíduo, não somente ao que sofre o isolamento, mas também para o que isola.

Educação inclusiva remete-nos à escola. Para esta, a prática inclusiva tem sido um desafio cada dia maior, pois há uma série de fatores a serem observados para que ela tenha aspectos inclusivos. Além de proporcionar um ambiente favorável, devem haver práticas pedagógicas diferenciadas, formação adequada e incentivo aos profissionais da educação em geral, tendo em vista que todos devem ser capazes de entender e auxiliar crianças com suas devidas necessidades especiais, nos diferentes ambientes da escola. Além disso, são importantes as mudanças na proposta curricular da escola, tornando-a eficiente no processo de atendimento às necessidades de todos os alunos.

Para haver uma educação inclusiva, faz-se necessário o resgate de aspectos como a fraternidade, a afetividade e a solidariedade. Sendo assim, para a busca de uma inclusão pedagógica, é importante salientar a inclusão social, tendo em vista que esta facilitará o processo para o aluno especial e sua adaptação ao espaço. Esta trata-se do respeito, para facilitar o convívio e evitar possíveis conflitos, preconceitos ou situações de bullying, que podem acarretar problemas no desenvolvimento dos alunos. Introduzir ao cotidiano escolar a questão da inclusão social, é importante para desenvolver uma prática respeitosa e a afetividade entre eles, quebrando muitas vezes paradigmas de isolamento, visto que deve haver o incentivo a união e a empatia entre todos. Como dizia SIEGEL (2005) “... é crucial o resgate de valores de solidariedade, de fraternidade, de respeito às distinções e às singularidades de cada indivíduo”.

Mas como se dá a inclusão no ambiente escolar? Será que matricular a criança com o distúrbio do espectro autista numa escola é incluir? A inclusão deve ser pedagógica ou social? E nas práticas escolares, o aluno autista consegue desenvolver os conteúdos propostos? De que forma são realizadas as práticas pedagógicas para o ensino da Geografia a crianças autistas? Diante disso, o presente trabalho tem

como objetivo analisar que tipo de inclusão está sendo praticada no meio educacional, bem como entender se as práticas pedagógicas estão sendo efetivas para o ensino da Geografia. De forma mais específica, aqui entenderemos de que forma as crianças autistas estão sendo incluídas e se existem práticas pedagógicas anteriormente já executadas, que auxiliem estes alunos na compreensão dos conteúdos no âmbito da Geografia.

O autismo é tido como um distúrbio no desenvolvimento humano, afetando principalmente a comunicação, interação social, aprendizado e a capacidade de adaptação. Não existe uma causa confirmada para este distúrbio, mas acredita-se que venha a ser causada em uma parte do cérebro ainda desconhecida e que o fator preponderante para sua incidência seja genético.

O autismo pode apresentar variadas “faces”, seguindo do grau leve ao severo. É necessário reconhecê-lo e ter o diagnóstico o mais breve possível, para que a intervenção educacional seja adequada a cada grau e/ou necessidade apresentada.

A questão da inclusão está cada vez mais sendo debatida, tendo em vista as inúmeras deficiências, distúrbios psicológicos e psicossociais existentes. Compreender que em sala de aula o professor depara-se com inúmeras dificuldades de como lidar com essas especificidades e incluí-las no ambiente pedagógico, é importante para este processo.

Por ser algo recente, inúmeras pessoas confundem termos e tornam a inclusão algo mais social (que é de extrema importância, pois nem todos dão o devido respeito as diversas questões apresentadas) do que pedagógica, no âmbito escolar. Essa “confusão”, gera a falta de investimentos na educação e em profissionais capacitados para trabalhar com tais situações, o que leva muitas vezes a uma mistura de singularidades, com um ritmo diferente umas das outras. Incluir um aluno com dificuldades diferenciadas dos demais num ambiente com um profissional que não sabe lidar com aquela situação, ou que não busca formas de ensino que, por mais diferenciadas que sejam, permitam que o aluno compreenda os conteúdos, não fará com que o aluno avance e desenvolva. Como diz Mittler (2003):

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças

que estão em atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. (MITTLER, 2003, p.16)

Essas questões partem de um ponto de vista amplo, onde percebemos a negligência com a educação, para um ponto específico onde não há compreensão dos educadores sobre como abordar e fornecer a alunos com dificuldades especiais a mesma educação, de forma comum a todos.

Partindo desse pressuposto, decidi entender o contexto de sala de aula envolvendo alunos com distúrbios psicossociais, mais comumente conhecidos como autistas. Como dito por Cunha (2019, p.23) “O uso atual da nomenclatura Transtorno do Espectro Autista possibilita a abrangência de distintos níveis do transtorno, classificando-os de leve, moderado e severo”. Esse desejo partiu de minha vivência em sala de aula, onde pude auxiliar uma criança autista que era incluída socialmente, porém sua inclusão pedagógica não existia. Isso despertou-me o interesse de entender se isso ocorre em um contexto mais amplo ou se é algo repetitivo em outras escolas, além de entender como os alunos aprendem os conteúdos da componente curricular, Geografia. Quais as práticas utilizadas pelos profissionais e os recursos para que haja o desenvolvimento dessas crianças, mesmo com toda falta de investimento na educação e na capacitação dos professores, tendo em vista os variados graus de autismo. Essa pesquisa é de muita valia para os educadores da área de Geografia, afim de auxiliá-los com experiências já realizadas, promovendo um suporte para sua capacitação.

A presente pesquisa é do tipo descritiva, exploratória, de cunho qualitativo. Para a realização desta, foi feita uma pesquisa bibliográfica e documental, afim de entender e conhecer mais sobre a temática, visualizando os trabalhos já executados. Para isso foram utilizados artigos e livros sobre o conteúdo tratado, com explicações de ALEXANDRE (2017), ALMEIDA (2013), BATISTA (2016), MANTOAN (2006), MONTEIRO (2015) e outros, além de uma análise das escolas públicas da região metropolitana de Campina Grande- PB que possuem uma frequência de alunos com necessidades especiais, mais especificamente de autistas. Nessa análise, foram realizadas entrevistas com os responsáveis pela disciplina de Geografia, os professores de AEE, cuidadores e gestores, afim de compreender como se dá o processo inclusivo dentro do ambiente das respectivas escolas.

Dessa forma, o presente trabalho, buscará caracterizar e mostrar nas escolas da Região Metropolitana de Campina Grande – PB, mais especificamente nos

municípios de Campina Grande e Queimadas, como se dá o processo de inclusão, analisando a estrutura e os recursos oferecidos, além das atividades realizadas no ensino de geografia, a participação da direção escolar em conjunto com os professores e as relações sociais entre os alunos autistas observados e os demais alunos. Para isso, foram realizadas pesquisas em três escolas públicas, duas da rede estadual de ensino e uma da rede municipal de ensino. Seis pessoas foram entrevistadas, sendo elas uma cuidadora, três professores de AEE e dois professores de Geografia.

A pesquisa organizou-se em três capítulos, onde no primeiro será abordado a educação inclusiva e o autismo a partir das normas legais, visualizando o direito e como deve ser o processo de inclusão, segundo a lei. O segundo apresentará a Geografia escolar e a educação inclusiva, dando ênfase a uma análise das práticas pedagógicas já executadas afim de disseminá-las e um levantamento quantitativo das teses e dissertações realizadas sobre o tema especificamente. E por fim, o terceiro capítulo buscará expor como se dá a inclusão em três escolas públicas específicas na região metropolitana de Campina Grande – PB, bem como revelar práticas pedagógicas realizadas afins de efetivar o processo inclusivo e se estas são de fato eficazes para alunos autistas.

1 CAPÍTULO 1: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O AUTISMO

Existem leis que direcionam o sistema educacional, buscando assegurar o processo de inclusão em escolas de ensino regular, pautando-se na ideia de “escolas perfeitas” para todos, onde na prática vemos um descaso, principalmente pela falta de investimentos, o que a torna em muitos casos, inacessível para os alunos.

Sabemos que, há décadas, pessoas com deficiências físicas ou intelectuais, são questionadas quanto a sua capacidade de aprender e desenvolver. Embora essa visão tenha sido desmistificada, Vygotsky (2008) mostra que o desenvolvimento destas pessoas em alguns casos é regido por leis de forma comum a todos os indivíduos, sendo assim desacreditada as suas reais potencialidades.

As leis de inclusão pautam-se na ideia de promover um ambiente inclusivo dentro e fora da escola, segundo Tenente (2017), buscando integrar o processo de globalização na vida de todos de forma igualitária. Porém, Castells (1995, p.20) diz que “o que caracteriza a globalização é que ela é extraordinariamente excludente e inclusiva ao mesmo tempo. Inclui o que gera valor e exclui o que não é dinâmico e não cria valor. ” Percebamos então, que o processo de inclusão muitas vezes é esquecido ou realizado de maneira inadequada, pois não é visto como um processo que irá gerar lucro para o estado, numa visão neoliberalista. Sobre isso, Libâneo, Oliveira e Mirza (2006) dizem que o pensamento neoliberal voltado para o aspecto da globalização traz à tona:

[...] em todas essas políticas, o discurso da modernização educativa, da diversificação, da flexibilidade, da competitividade, da produtividade, da eficiência e da qualidade dos sistemas educativos, da escola e do ensino, na ótica das reformas neoliberais de adequação às demandas e exigências do mercado. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; MIRZA, 2006, p. 55 apud SILVEIRA, 2015, p. 56)

A ideia de uma escola inclusiva é o oposto da ideia de integração da globalização ao processo de ensino, tendo em vista que esta não possui uma visão segregacionista. Este processo necessita de um olhar diferenciado para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Porém este preceito entra em choque com a relação Estado-sociedade, como nos afirma Góes e Laplane (2004):

Cabe lembrar que as maneiras de pensar e fazer a educação e a escola hoje contem com um determinante a ser destacado na análise desta política, que é o fato de a escola estar inserida num quadro em que

prevalece o modelo neoliberal de relação Estado-sociedade, no qual se age para que a educação básica seja universalizada, não como um direito e uma necessidade constitutiva do homem, mas para dar sustentação ao modelo da livre-iniciativa e as relações de competitividade. (GÓES; LAPLANE, 2004 apud TENENTE, 2017. p. 43-44).

Dessa forma, este capítulo apresenta uma análise sobre as políticas públicas desenvolvidas para promover a educação inclusiva, assegurando os direitos dos alunos com necessidades educativas especiais.

1.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA SEGUNDO AS NORMAS LEGAIS

Incluir é um processo que vem sendo cada vez mais debatido. Existe uma grande contradição ao aspecto de inclusão na educação, pois existem políticas públicas responsáveis por direcionar, controlar e promover isto e em contrapartida, a realidade apresenta uma situação diferenciada que impossibilita em muitos casos, a efetivação desse processo de inclusão.

Pensar em uma escola inclusiva é pensar em um espaço aberto, no qual a diversidade é tida como característica intrínseca à educação. Nesse sentido, o princípio democrático de educação para todos só pode ser viabilizado quando os sistemas educacionais considerarem todos os alunos, produzindo mudanças que sejam capazes de responder às necessidades de todas as crianças (MITTLER, 2003 apud MONTEIRO, 2015, p. 15).

O termo “Educação Especial” é adotado no Brasil ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e conseqüentemente passou a ser utilizado por diretrizes legais do país. Segundo as diretrizes operacionais do Estado da Paraíba, “A Educação Especial é definida como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE)” (PARAÍBA, 2019, p.122). Para que o aluno seja incluído nas etapas da educação especial, é necessário que o mesmo obtenha duas matrículas para acesso à sala regular e para a sala da AEE onde o aluno portador de alguma necessidade especial, será acompanhado por um professor especializado que realizará trabalhos também em conjunto com professores das salas regulares (PARAÍBA, 2019).

A LDB, Art. 58 expõe que educação especial é “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (LDB, 1996 apud CUNHA, 2019).

Ainda de acordo com as Diretrizes Operacionais das Escolas Públicas da Paraíba (2019), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão do Ministério da Educação (MEC/SECADI) é responsável por fazer uma seleção das escolas que possuem alunos que apresentem deficiências físicas, intelectuais e educacionais, fornecendo-lhes equipamentos como mobiliário, equipamentos de informática e materiais pedagógicos necessários. Esta busca assegurar o direito de todos à educação com qualidade e equidade.

Além disso, as Diretrizes da Paraíba vão afirmar o direito dos alunos com necessidades educativas e físicas especiais, de obter um profissional cuidador, responsável por auxiliar o aluno que não consegue se comunicar sozinho ou desenvolver atividades de mobilidade, quando esta não for atendida pelos cuidados disponibilizados aos demais. Além disso, há a segurança da presença de um intérprete de libras, além dos profissionais de apoio, como os instrutores (PARAÍBA, 2019).

O maior desafio das escolas quanto ao aspecto da inclusão é a dificuldade de entender de forma concreta o conceito e colocá-lo em prática nas salas de aula tendo em vista a realidade em que estão sujeitas. Dessa forma, o termo vem a ser confundido com “integração”, que em alguns casos é o que ocorre em algumas escolas, pois embora sejam termos com significados parecidos, são empregados em situações de inserção diferentes (MANTOAN, 2006). Com isso, é perceptível que em alguns casos, o processo de inclusão não é efetivo. As Diretrizes Nacionais da Educação Especial, diz que:

A adoção do conceito de necessidades educacionais especiais e do horizonte da educação inclusiva implica mudanças significativas. Em vez de se pensar no aluno como a origem de um problema, exigindo-se dele um ajustamento a padrões de normalidade para aprender com os demais, coloca-se para os sistemas de ensino e para as escolas o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem à diversidade de seus alunos. (BRASIL, 2001, p.6).

Mantoan (2006, p.18) nos diz que “O processo de integração ocorre em uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar- da classe regular ao ensino especial”. Este termo então, para ela é incompatível com a inclusão, pois na “inclusão [...] as escolas atendem às diferenças

sem discriminar ou trabalhar à parte com alguns alunos”. Já MACHADO (2008, apud NOGUEIRA, 2016, p. 130), diz que “No processo de integração, os alunos com necessidades especiais teriam que se adaptar para ser inseridos na escola regular. Já no processo de inclusão, a escola se conscientiza de que ela só é escola quando for capaz de ter todos dentro dela”. A integração social é defendida para pessoas com deficiência na Lei nº 853/89 da Constituição Federal, assegurando os direitos individuais e sociais de cada indivíduo, segundo as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001).

A lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trata da educação especial, onde garante uma organização diferenciada e específica para atender as necessidades dos alunos. Para isto, a lei menciona a necessidade de professores capacitados para realizar e/ou facilitar a integração desses alunos nas salas comuns, que diz “Art. 59, III- Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”, além de uma educação especial para o trabalho, visando um aspecto abordado anteriormente sobre a globalização.

Numa pesquisa realizada por Tenente (2017), ela evidencia que deve haver uma dedicação por parte dos docentes com relação aos alunos especiais, por uma razão de cidadania e humanidade. Além disso, deve-se ter em mente que a preparação é algo contínuo, pois as necessidades educacionais, físicas e intelectuais, são variadas e cada ser apresenta sua particularidade. Então estar sempre estudando e buscando novas formas de educar os alunos é importante para a efetivação do processo inclusivo nas escolas.

Glat e Nogueira (2002) mostram que a legislação, assim como o Plano Nacional de Educação, prevê a formação continuada dos professores. Eles reforçam que apenas isto não basta, que é necessário que haja políticas públicas que auxiliem o docente nesse trabalho contínuo.

A prática excludente é proibida pela legislação e pela própria Constituição, que proíbe qualquer forma de discriminação. O decreto n. 6.094 do Plano do Desenvolvimento da Educação em 2007, estabeleceu a garantia do acesso e da permanência dos estudantes com deficiência nas escolas (BRASIL, 2007); Além do decreto n. 6.949, em 2009, que define a obrigatoriedade de um sistema de educação

inclusiva em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2009). A partir desses anos, passou-se a ser obrigatório o acesso às salas de aula do ensino regular por parte de alunos com necessidades educativas especiais.

Sobre a prática inclusiva, Figueiredo (2002, p.68) nos diz que:

[...] para efetivar a inclusão é preciso [...] transformar a escola, começando por desconstruir práticas segregacionistas, o que implica questionar concepções e valores, abandonando modelos que discriminem pessoas com deficiência ou qualquer aluno [...] (FIGUEIREDO, 2002).

Na perspectiva da educação inclusiva, o processo educacional deve se reorganizar frente à construção dos Projetos Políticos Pedagógicos, apresentando currículos abertos e que possua estratégias de ensino que contemplem o ritmo e a forma de aprender de cada aluno (PIRES, 2006). É importante lembrar que sempre haverá a necessidade dos estudos e da formação continuada, além da colaboração que a prática e a experiência trarão, tendo em vista que cada aluno com necessidade especial terá a sua particularidade e nem toda prática já existente será eficaz com todos. A escola é convidada, então, a romper com os padrões tradicionais de ensino e começar a entender as necessidades de forma mais individual, valorizando as diferenças e a heterogeneidade, tendo a pluralidade como um fator importante para o desenvolvimento.

As Diretrizes Nacionais da Educação Especial nos dizem que:

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades. (BRASIL, 2001, p.28).

As próprias diretrizes qualificam a inserção do aluno portador de necessidades educativas especiais como algo que vá além de uma inclusão meramente social, mas esta deve ser de fato pedagógica, tendo em vista que deve buscar atender as necessidades dos estudantes especiais e desenvolver estratégias de aprendizado, assim como nos demais estudantes.

Mantoan (2006) ressalta que a Constituição Federal de 1988 destaca como fundamentos da República, a garantia do direito à igualdade (artigo 5º) e fala sobre o direito de todos à educação (artigo 205), visando “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Para a mesma

autora, essa questão gera um paradoxo entre a Constituição e a LDB. Tendo em vista que a LDB ressalta a importância da inclusão integrada, trata-se apenas da integração e não da inclusão, pois a educação é promovida em ambientes segregados, indo assim, de encontro com o que diz a Constituição.

A chegada dos estudantes especiais na escola a partir da lei que garante o acesso a estes, faz com que os professores precisem identificar características específicas de cada indivíduo, promovendo a necessidade da ampliação contínua de seus conhecimentos. No caso desse estudo será dada ênfase ao espectro autista na perspectiva da inclusão escolar.

1.2 O ESPECTRO AUTISTA E A EDUCAÇÃO

O conceito de “Autista” foi criado por Wing e Gould em 1979, ao observarem crianças com dificuldades de comunicação e reciprocidade social. O termo autismo veio mais à frente para designar os diferenciados graus de limitação (SURIAN, 2010). O TEA (Transtorno do Espectro Autista) inclui o autismo, a Síndrome de Asperge e os Transtornos globais de desenvolvimento, segundo o Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (APA, 2014). A palavra autismo foi criada pelo psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler para descrever a “fuga da realidade” analisada em algumas pessoas.

O conceito de autismo é um “Distúrbio complexo do neurodesenvolvimento, com amplo espectro de manifestações clínicas, caracterizado por prejuízos na interação social, na comunicação verbal e não verbal e por apresentar padrões restritos, repetitivos e estereotipados do comportamento, interesses e atividades.” (LOURENCETI, 2015).

Thompson (2014) diz que nos anos de 1960, apenas casos mais severos eram identificados. A partir de 1994, passaram a ter novos padrões de diagnóstico. Crianças com alto nível funcional, antes não consideradas autistas, passaram a entrar nas estatísticas.

Quanto a suas causas, existe uma série ampla e diversificada de hipóteses. Alguns autores sugerem que a rejeição ou outros traumas emocionais nos primeiros meses de vida seriam a causa desse distúrbio. Outros atribuem a origem dessa síndrome a perturbações profundas na relação da criança com o meio. Acredita-se,

também, que o autismo acontece em crianças organicamente predispostas, nas quais um trauma emocional precipitou a desordem (Ministério da Saúde, 2000).

Cada vez mais, pessoas são diagnosticadas com características autistas. Antes, pessoas diagnosticadas apenas na fase escolar ou adulta, agora são analisadas a partir dos 18 meses no Brasil. E com os estudos, avanços e descobertas na área tem sido cada vez mais derrubada a barreira do diagnóstico.

Apesar dos avanços nos diagnósticos apresentarem uma visão positiva, pois quanto mais cedo identificado o autismo, mais rápido será a busca por apoio e assistência e conseqüentemente o desenvolvimento da criança autista será melhor, o impacto destes ainda são fortes sobre as famílias.

O impacto do autismo sobre as famílias é muito grande dos pontos de vista emocional, social e econômico. Pouquíssimas famílias têm condições econômicas de arcar com o custo do tratamento adequado e, para atender as necessidades geradas pelo autismo todas elas dependerão, em algum momento, de algum tipo de apoio institucional (AMA, 2013).

Não existe um tratamento que cure o autismo, mas, segundo pesquisas e relatos de profissionais da área da educação especial, esses indivíduos conseguem desenvolver e superar algumas dificuldades através da terapia e orientação dada aos pais, a terapia ocupacional, a fonoaudiologia e a psicologia, que irão trabalhar as questões da comunicação oral e escrita, as interações sociais, os padrões repetitivos, suas devidas limitações emocionais e sua coordenação motora (Ministério da Saúde, 2000).

Ao longo dos anos, foram criados alguns métodos que facilitam o desenvolvimento de forma independente das crianças autistas nas escolas especiais e em algumas escolas regulares, como o método TEACCH, que consiste em adaptar o ambiente em que o indivíduo está inserido, afim de promover uma independência nas atividades realizadas por eles.

Baseia -se na organização do ambiente físico através de rotinas organizadas em quadros, painéis ou agendas e sistemas de trabalho, de forma a adaptar o ambiente para tornar mais fácil para a criança compreendê-lo, assim como compreender o que se espera dela" (LOURENCETI, 2015).

Além disso, existem as tecnologias assistivas, como as PECS (Picture Exchange Communication System), que "consiste em uma forma de comunicação por

meio da troca de estímulos visuais por objetos ou atividades de interesse. Tem como objetivo ensinar comportamento verbal não vocal a indivíduos com déficit no repertório verbal para que eles possam se comunicar funcionalmente” (FROST E BONDY, 1994).

Esses e inúmeros métodos descobertos que facilitam o processo de desenvolvimento dos autistas, podem e deveriam ser inseridas no meio de ensino regular, associando aos conteúdos propostos em salas de aula. Mas, nem sempre, o investimento é o necessário para desenvolver estes recursos e proporcionar um ambiente diferenciado para todos os alunos, tornando a escola de fato inclusiva.

A atuação governamental para a educação especial, em foco ao autismo, deu-se de forma tardia no Brasil, o que gerou o aparecimento de grupos de pais que buscavam entender e compartilhar as experiências relacionadas ao Autismo.

A carência de recursos e instituições públicas destinadas ao amparo dos autistas e seus familiares fez com que alguns pais se engajassem no empreendimento de iniciativas próprias, como a criação de grupos de divulgação de conhecimentos e políticas para o autismo no Brasil: entre a atenção psicossocial e a reabilitação e ajuda mútua, aos moldes de experiências similares encontradas na Europa e nos Estados Unidos. (MELLO, 2005).

O primeiro grupo a se formar foi a Associação dos Amigos dos Autistas de São Paulo – AMA-SP, em 1983. Esta associação, que dura até os dias de hoje, foi disseminada em todo o país, buscando o desenvolvimento dos indivíduos autistas.

Em paralelo, na mesma década de 1980, desenvolvia-se no Brasil o Movimento da Reforma Psiquiátrica, que objetivava a revisão das premissas assistenciais e teóricas destinadas às pessoas com transtornos mentais, visando superar o modelo de assistência centrado em práticas de institucionalização, de maneira a promover o resgate da dimensão de cidadania a essa população e a construir uma rede comunitária para o cuidado em liberdade (AMARANTE, 1994). Devido à essas ações e a Lei nº 10.216/01, a saúde mental passou a ser anos depois considerada uma política de Estado.

O aluno autista sofre algumas dificuldades em salas regulares do ensino, tendo em vista que estas algumas vezes não são equipadas da forma correta, pois possuem muitos estímulos visuais que chamam a atenção dos alunos, ou equipamentos e recursos pedagógicos insuficientes. Além disso, é sabido que cada grau tem sua particularidade e o que foi apresentado acima apresenta um panorama das

características principais mais evidentes para o diagnóstico, porém novas evidências relacionadas ao autismo podem ser destacadas e a depender destas, os recursos podem e dever ser modificados.

Além das questões de dificuldade voltadas para os recursos fornecidos nas salas de aula, é importante destacar a relação dos alunos em geral com o indivíduo autista, afim de colaborar com o respeito para com este, vendo-o como um aluno capaz de se desenvolver como todos os outros e promovendo um ambiente mais silencioso, além da relação do professor com o aluno, tendo em vista que o mesmo deve utilizar uma linguagem direta e objetiva para se comunicar. Este é um dos desafios maiores para o desenvolvimento do autista.

Em 27 de dezembro de 2012, foi sancionada a Lei nº 12.764, que “Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista” (BRASIL, 2012). Além de reconhecer a pessoa com transtorno do espectro autista (TEA) como “pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Lei nº 12.764, § 2º), produz incidências em diversos campos, como na esfera assistencial, político/gestora, científico/acadêmica, educacional/pedagógica, bem como no campo dos direitos básicos (OLIVEIRA, 2015).

Essa lei é considerada um marco histórico das lutas que foram realizadas para o surgimento de ações governamentais que visassem o desenvolvimento e a participação do autista no meio social, desejada e idealizada como dito anteriormente, por diversos grupos de pais.

A partir disso, a presente pesquisa buscará apresentar a importância de práticas inclusivas diferenciadas, afim de suprir as necessidades dos alunos autistas e ser capaz de atendê-los assim como a todos os outros alunos.

2 CAPÍTULO 2: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A GEOGRAFIA ESCOLAR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Vimos que o processo de inclusão engloba diversos aspectos necessários, como exemplo da adaptação curricular, tendo em vista que esta deve suprir as necessidades de todos os estudantes do ensino especial e regular. Segundo Carvalho (2013), “ao refletirmos sobre as adaptações curriculares precisamos ter claro que o currículo é a ponte entre a teoria educacional e a prática pedagógica, que necessita de um planejamento, proporcionando informações concretas sobre o que ensinar, como ensinar como e quando avaliar” (CARVALHO, 2013 apud SILVA, 2014, p.9).

Apesar da existência de leis que garantam a inclusão educacional, esta ainda não foi concretizada, pois há uma disparidade entre o que é proposto e o que de fato ocorre na realidade. Isso ocorre pois muitas vezes as leis não são cumpridas como deveriam, ocorre a falta de recursos e profissionais capacitados, além da não adaptação dos docentes e das instituições de ensino a esta realidade.

Para que as práticas pedagógicas sejam eficazes no processo de inclusão, é necessário que haja a efetivação desse processo em toda a estrutura escolar antecipadamente. Esta é importante para que os indivíduos com necessidades educativas especiais se reconheçam como atuantes e produtores da realidade e do espaço geográfico.

Desde muito tempo, o geógrafo Eliseé Reclus demonstrava preocupação com uma geografia voltada para o povo e em sua Geografia Social, já eram realizadas discussões sobre a cidade e a inclusão (RIBEIRO e MACHADO, 2016). Esta preocupação deve ser retomada e inserida no contexto do estudo sobre incluir todos em um panorama geral, sendo membros ativos na sociedade.

Especificamente como futura professora de Geografia interessa analisar como vem sendo desenvolvidos estudos que discutam possibilidades de ensino de geografia para os estudantes com necessidades educativas especiais.

As práticas pedagógicas inclusivas voltadas para a geografia devem buscar entender e fornecer subsídio capaz de integrar a diversidade de indivíduos que compõem a sociedade, bem como as suas variadas diferenças. Essas práticas especiais devem estar atreladas ao ensino regular comum, incluindo de fato todos os indivíduos sem ver distinções, pois “[...] a educação especial atua de forma articulada

com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos” (BRASIL, 2008, P.9).

Um dos maiores desafios para a efetivação desse processo de inclusão, está na organização do currículo e na busca desenfreada para que este seja cumprido, muitas vezes sem um olhar especial para as especificidades dos alunos.

Veremos a seguir, as produções acadêmicas realizadas voltadas para as práticas pedagógicas em sala de aula, afim de promover um ambiente e uma educação inclusiva.

2.1 PRODUÇÃO SOBRE A GEOGRAFIA ESCOLAR E INCLUSÃO

O ensino da geografia nas escolas deixou de ser apenas o estudo da terra e hoje amplia-se para um estudo social entre as relações do homem com a natureza. Andrade (2006) conceitua a geografia escolar como “conjunto de práticas pedagógicas utilizadas e desenvolvidas por professores da educação básica no exercício da função”. A autora ainda cita Santos (2007), que diz que “o ensino de Geografia reporta-se às reflexões e discussões do conhecimento acadêmico que trata da dimensão pedagógica do pensamento geográfico” (ANDRADE, 2006). Percebe-se então, que a geografia escolar se pauta nas diversas práticas realizadas a fim de despertar a consciência crítica e sócio espacial nos alunos. Mas será que essas práticas são inclusivas? Será que elas permitem a interação de todos os indivíduos com suas múltiplas diferenças? E será que estas são eficazes?

Segundo Paulo Freire (2002), educar é construir, é libertar o homem do determinismo, passando a reconhecer o papel da história e a questão da identidade cultural, tanto em sua dimensão individual, como em relação à classe dos educandos. Vemos aqui que o trabalho docente vem para ampliar os caminhos da visão dos alunos, permitindo que eles sejam os protagonistas das mudanças sociais e não somente um depósito de informações.

Para que o professor seja de fato um mediador nesse processo, é importante uma autonomia dada a este por parte do currículo estruturado na escola e o Projeto Político Pedagógico, tendo em vista que a educação é ideológica, mas deve ser dialogante. É importante que a construção do conhecimento seja buscada através de diferentes meios (seja a comunicação oral ou a produção concreta) afim de

estabelecer o contato com a realidade dos alunos, atingindo de forma a incluir, suas semelhanças e diferenças no processo. Mas de que forma há a construção didática dos conhecimentos geográficos para atingir o processo de aprendizagem dos alunos que apresentam necessidades educativas especiais?

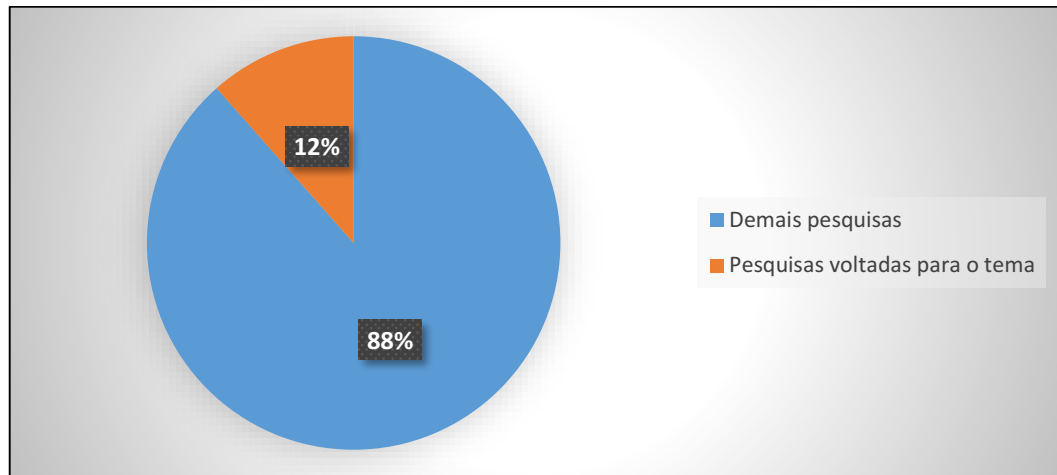
Como escreveu AINSCOW (1997):

[...] as boas práticas pedagógicas são apropriadas a todos os alunos, uma vez que todos os alunos têm aspectos fortes e estilos de aprendizagem individuais. Isto aplica-se a alunos com necessidades educativas especiais e aos outros. Podem precisar de mais tempo, de mais prática ou de uma abordagem com variações individualizadas, mas não de uma estratégia explicitamente diferente da que é utilizada com os outros alunos. (AINSCOW, 1997, p. 45)

O panorama de produções acadêmicas capazes de auxiliar no processo de formação ou aprimoramento dos conhecimentos, no que diz respeito à inclusão, ainda é escasso. Apesar de ser algo que continuamente é necessário ser debatido e entendido, pois é algo presente na rotina de inúmeros professores, ainda não se faz suficiente para disseminar práticas e metodologias que funcionaram e que podem auxiliar tantos outros.

Mediante pesquisa utilizando as palavras chaves “Geografia e práticas pedagógicas inclusivas” realizada no portal BDTD (Banco de Dados de Teses e Dissertações), os trabalhos acadêmicos ainda são poucos. No que diz respeito a práticas pedagógicas voltadas para a Geografia, num banco de 23 pesquisas analisadas, apenas 3 abordam a temática de inclusão no ensino, como podemos ver no gráfico abaixo:

Figura 1 - Pesquisas relacionadas a Geografia e as práticas pedagógicas inclusivas (BDTD) - 2019



Fonte: Autora (2019)

A primeira produção tem como tema “Sinalizando a cartografia para dar sentido na geografia para surdos”, defendida em 2017 por Mazzarollo na UNIOESTE, buscando apresentar a inclusão dos surdos no processo educacional especial enfatizando o uso da cartografia para a realização desta. A segunda apresenta o tema “A cartografia tátil como processo de inclusão no ensino regular: um estudo de caso etnográfico”, realizada por Alencar no ano de 2018 na UEPB. Esta tem como objetivo compreender o processo de inclusão escolar na disciplina de Geografia, a partir do uso da cartografia tátil como caminho para análise das experiências e interações no cotidiano escolar de alunos com deficiência visual (DV). A última pesquisa relacionada ao tema, tem como tema “Praticando geografia com alunos surdos e ouvintes: uma contribuição para o ensino de geografia” escrita por Fonseca em 2012 na UEL, tendo como objetivo uma reflexão da educacional inclusiva para o aluno surdo nas salas de aula de geografia.

Em outra pesquisa levantada no portal BDTD utilizando as palavras chave “inclusão e geografia”, busquei analisar em algumas universidades públicas do Nordeste, a produção voltada para o tema. O resultado foi de apenas uma produção na UEPB, já citada no parágrafo anterior.

As demais pesquisas encontradas, apontavam para outras temáticas de inclusão que não se referiam a inclusão no ambiente escolar e nem na componente, geografia. Dessa forma, vemos a necessidade de uma intensificação na produção sobre a geografia escolar e a inclusão, tendo em vista a necessidade atual em

aperfeiçoar-se e estar sempre em busca de melhorias na formação profissional voltadas para o tema.

Partindo desta ideia, o próximo tópico deste capítulo, mostrará uma análise a respeito de práticas inclusivas para a geografia desenvolvidas na sala de aula de ensino regular.

2.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA A GEOGRAFIA

Tendo analisado as produções acadêmicas acerca do tema debatido, ficou claro a necessidade de expansão destas para disseminação de práticas afim de auxiliar os profissionais da área.

Segundo Pacheco (et.al., 2007), a liderança dos professores define a interação social entre os alunos. Esta interação é o primeiro passo para a comunicação e para o desenvolvimento de atividades inclusivas. Vemos aqui, a importância da afetividade e da transmissão de confiança entre o aluno com necessidade especial e o professor, afim de uma efetivação das práticas. No caso do aluno com TEA, segundo Cunha (2019), nem sempre o aluno autista interage pelo olhar. Para isso acontecer, o autor expõe a necessidade de o professor mostrar-se igual ao aluno, curvando e ficando na altura deste, afim de olhá-lo nos olhos e atraí-lo. Esse é um passo significativo no processo de conquista de confiança do autista.

Ao contrário do que muitos pensam, alunos com necessidades educacionais especiais desenvolvem de maneira eficaz, se respeitadas as suas especificidades e obviamente, lhes forem fornecidas práticas pedagógicas baseadas em metodologias diferenciadas. Esses alunos devem ser valorizados e incentivados, para que possam vir a ser sujeitos atuantes na sociedade. É importante entender que, para alunos autistas, inicialmente há uma maior importância em adquirir habilidades sociais e autonomia e não tanto a capacidade acadêmica (CUNHA, 2019).

Franciosi e Torres (2013) citam Mantoan que diz que “ensinar é, de fato, uma tarefa complexa e exige dos professores conhecimentos novos que muitas vezes contradizem o que lhe foi ensinado e o que utilizam em sala de aula” (MANTOAN, 2004, p. 79). Isso nos afirma cada vez mais a necessidade de uma formação contínua com capacitação frequentemente.

Sabemos que a inovação em práticas pedagógicas é essencial para romper com a educação tradicional e revelar novas formas construtivistas de aprendizagem. Isso é de suma importância na perspectiva da educação inclusiva, tendo em vista que o diferente chama mais a atenção do aluno. Cunha (2019), rebate esta ideia ao mostrar que, para o autista, coisas diferentes e atividades variadas podem deixá-lo confuso, tendo em vista uma quebra de rotina constante. Ele expõe que:

Um mundo repleto de responsabilidade e surpresas pode ser desafiante e confuso para o autista, por isso ele sente segurança em sua rotina. Entretanto, a rotina pode ser transformada em uma ferramenta, criando uma possibilidade de aprendizagem. Este princípio pode nortear, também, a prática educativa do professor. (CUNHA, 2019, p. 35).

Quando o autor aborda a questão da grande carga de materiais diferenciados e da quebra de rotina, nós voltamos a pensar em como deve ser, visualmente, a sala de AEE, responsável por auxiliar os alunos com necessidades educacionais especiais no processo educativo. É importante frisar aqui, que salas com muitos materiais visuais chamam a atenção, mas que não são adequadas para o ensino de crianças autistas, tendo em vista que isso pode se tornar um instrumento de dispersão para o aluno, sendo algo contrário ao que se busca de fato.

No que tange à geografia escolar, Ribeiro e Machado (2016), mostram que entender o espaço geográfico na perspectiva inclusiva vai além da sala de aula. Mas esta deve passar por uma sociedade inclusiva, que a pratique sem nem mesmo a necessidade de leis que a obrigue, respeitando as especificidades de cada indivíduo e tornando-o membro como qualquer outro de uma sociedade ativa. Eles destacam ainda, a necessidade de debater os conceitos da Geografia, sendo estes idealizados por e para pessoas com necessidades especiais. É apresentado ainda, a relação entre o objetivo da Geografia e da inclusão, que é a formação cidadã e a autonomia dos indivíduos.

Segundo Glat (2003), a maior segregação ocorre devido a presença de currículos rígidos. A geografia, objetivando a formação cidadã, deve ser algo que busque trabalhar a individualidade e intensificar os saberes que despertem o interesse do aluno e assim, correlacionar com áreas temáticas afins. Esse caminho visa valorizar o conhecimento do aluno, seja ele especial ou não e não apenas repassar diversos conteúdos sem fundamentá-los na realidade e no interesse do aluno. Assim,

é importante uma adaptação curricular para que os alunos especiais possam cada vez mais atingir seus objetivos.

Segundo Mantoan (2006):

A reorganização das escolas depende de um encadeamento de ações que estão centradas no projeto político-pedagógico. Esse projeto, que foi chamado de “plano de curso” e outros nomes parecidos, é uma ferramenta de vital importância para que as diretrizes gerais da escola sejam traçadas com realismo e responsabilidade. (MANTOAN, 2006, p. 46)

Para Cunha (2019), deve haver o perpasso do currículo onde há concepções de déficit e tornar as práticas pedagógicas ricas em experiências educativas nas relações humanas, levando em consideração dessa forma, não só o conteúdo, mas o que o social pode vir a agregar no processo de ensino e aprendizagem.

Para Castellar e Vilhena (2010, p.19), “ensinar Geografia significa possibilitar ao aluno raciocinar geograficamente o espaço terrestre em diferentes escalas, numa dimensão cultural, econômica, ambiental e social, além de permitir ao aluno perceber a imagem gráfica da superfície da terra de forma criteriosa”.

Mantoan (2004), vem colocar-se a frente desta ideia, mostrando que a presença de um planejamento, com recursos que venham a trabalhar o tema, torna-a muito mais interessante, pois haverá uma troca e uma construção de saberes e não somente, um repasse de algo pronto e intitulado como o mais correto pelo professor. A questão da afetividade está intimamente ligada a estes dizeres, tendo em vista que a interação e relação com o outro, se mostra como uma fonte de conhecimento muito mais eficaz que o simples depósito de conteúdos.

Callai e Callai (2003) discutem sobre a importância de se trabalhar os conceitos geográficos e para trabalhar a temática, em especial com alunos especiais, é necessário a utilização de recursos didáticos que facilitem a aprendizagem. Para isso, são utilizadas maquetes, além de aulas de campo como sugerido nas Diretrizes Operacionais do estado do Paraná:

Importante trabalhar aulas diferentes e fora de sala de aula. Nas aulas de campo, por exemplo, é possível pesquisar aspectos históricos de uma paisagem e refletir sobre as ações que a produzem, remodelam e lhe conferem novos usos, ultrapassa-se o conceito de paisagem e passa-se a construir o conceito de espaço geográfico (PARANÁ apud FRANCIOSI e TORRES, 2013, P.81).

Franciosi e Torres (2013), destacam a necessidade da utilização da maquete não a deixando isolada, dissociada da realidade, mas como uma forma de

representação do espaço vivido e construído pelo homem, apresentando variados significados.

Para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos conceitos base da geografia, podemos abordar a utilização da cartografia. É importante analisar a cartografia, como uma expressão e comunicação do aluno especial, especificamente do aluno autista que possui dificuldades para se comunicar, visando assim um processo facilitador para este, pois como Seemann (2016) já havia mostrado, os mapas podem e são uma linguagem cartográfica que permitem uma comunicação, além de incentivar o “pensar geográfico”.

O uso de recursos visuais, como imagens e mapas, torna a aprendizagem mais significativa para os alunos com TEA. Dessa forma, a pesquisa no âmbito da cartografia, vem auxiliar estes alunos a mostrar suas próprias formas de expressões e suas experiências de vida. Para a efetivação desta, podem ser utilizados mapas mentais, como os realizados na pesquisa de SILVA e SANTOS (2016), buscando promover a visualização do seu trajeto para casa, o ambiente escolar e domiciliar. O objetivo da pesquisa é:

Assim, a proposta da presente pesquisa concentra-se em um ensino da Cartografia a um grupo de crianças especiais, pautado nas singularidades do sujeito, enfatizando suas potencialidades, habilidades de ver, interpretar, retratar o seu “Espaço vivido”, buscando, por conseguinte, superar barreiras, desmitificar que crianças autistas são incapazes de compreender o mundo a sua volta. (SILVA e SANTOS, 2016, p. 13).

Segundo Cunha (2019), materiais pedagógicos são de grande importância na educação de alunos autistas. Ele ainda mostra que objetos que explorem o sensorial são mais estimulantes e que, ainda que não sejam claramente pedagógicos, podem adquirir essa função de acordo com o conteúdo alvo e o objetivo de aprendizagem, fazendo assim uma adaptação do recurso.

O aluno autista não é incapaz de aprender, mas possui sua particularidade, seu tempo hábil para tal. Todo recurso utilizado para sua aprendizagem deve trazer um caráter cognitivo e motor, tendo em vista o que anteriormente já foi debatido por Cunha (2019), acerca do objetivo inicial do aluno autista ao ingressar em salas de aula do ensino regular.

Tendo assim caracterizado o autismo, bem como as práticas que devem ser tomadas nas escolas básicas para realização do processo de ensino e aprendizagem, o terceiro capítulo irá apresentar os resultados de pesquisas realizadas em escolas

da região metropolitana de Campina Grande, debatendo sobre todo o arcabouço teórico apresentado.

3 CAPÍTULO 3: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM GEOGRAFIA PARA AUTISTAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DA REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINA GRANDE – PB.

Trabalhar as questões inclusivas no ambiente escolar, trata de como esta recebe o aluno que apresenta necessidades educativas especiais, a estrutura que lhes é oferecida, os caminhos traçados para fornecer educação igualitária e eficaz e dessa forma, atender todas as necessidades e particularidades dos indivíduos.

Durante os capítulos anteriores, foi possível perceber uma série de fatores necessários para haver a inclusão de alunos portadores de necessidades educativas especiais, que vão desde as leis que garantem o acesso às salas de aula de ensino regular, até o processo de conquista e afetividade do professor com o aluno, bem como de suas práticas sociais e pedagógicas afim de promover um ambiente inclusivo.

Existem inúmeras dificuldades e que não cabe apenas ao professor saná-las. É importante analisar os estudos já realizados e buscar sempre desenvolver cada vez mais, afim de disseminar as práticas inclusivas em sala de aula e principalmente, no viés desta pesquisa, aquelas que forem voltadas para Geografia.

Assim, este capítulo abordará os resultados das análises e entrevistas realizadas em duas escolas estaduais do município de Campina Grande - PB e em uma escola municipal no município de Queimadas –PB. Aqui entenderemos se toda a base teórica está sendo posta em prática e de que forma é realizada.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR VOLTADO PARA O ASPECTO INCLUSIVO

Para entender o processo de aprendizagem de uma criança autista, faz-se necessário entender o ambiente em que ela está inserida, tendo em vista que este favorece ou não o seu desenvolvimento.

A escola sofre pressões para que hajam avanços, tornando-se assim um ambiente igualitário, capaz de receber indivíduos com culturas diferentes e suas respectivas especificidades, sejam elas especiais ou não. O primeiro passo, como já dito anteriormente, é a quebra de preconceitos. Isso deve ser promovido e

disseminado além de dentro do ambiente escolar, para todos da sociedade, afim de romper barreiras impostas desde muito tempo. Além disso, vimos a importância do acolhimento e afetividade e aqui, voltando-nos para a temática proposta, estas são de extrema importância no processo de inclusão e adaptação de crianças autistas, tendo em vista a sua dificuldade de comunicação e socialização.

Dessa forma, na Região Metropolitana de Campina Grande – PB, foram analisadas três escolas que possuem alunos autistas no corrente ano, afim de entender e caracterizar a forma como o espaço escolar possibilita o processo de inclusão para o aluno com TEA.

Início abordando o que foi dito acima, sobre a afetividade. Em décadas atrás, havia uma certa rejeição aos alunos autistas ou deficientes pois, por falta de conhecimento, eles eram tidos como “idiotas” ou “loucos”, como mostrado por Silveira (2015, p. 23), quando ela diz que “[...] antes a criança quando dita deficiente era assimilada ao idiotismo, e conseqüentemente à loucura”. Porém, com a intensificação dos debates voltados para a questão da inclusão, essa tarja imposta, vem sendo cada vez mais retirada do cenário atual. Nessa perspectiva, foi observado nas escolas da região, um processo afetivo edificado numa base de confiança e respeito mútuo dos alunos com o aluno autista. Percebi que todos se mostram prestativos e dispostos a auxiliá-los no que seja necessário. Além disso, é importante salientar a confiança depositada pelos alunos com TEA em seus professores, mantendo-se em sala mesmo que o conteúdo trabalhado não seja de seu interesse ou o professor não tenha buscado uma forma diferenciada de adaptá-lo para ele, e para com os demais alunos, o que é fundamental para o desenvolvimento social do aluno com necessidades especiais e para o despertar do processo inclusivo dentro e fora da sala de aula.

Batista e Bosa (2002), demonstram um pouco das dificuldades encontradas nas escolas que permitam esse processo de inclusão, quando dizem que a estrutura se refere à utilização de materiais didáticos, recursos audiovisuais, publicações científicas, espaço físico e outros recursos que poderiam incrementar a qualidade do ensino.

Partindo desse viés, nos deparamos com a questão da estrutura da escola, que inúmeras vezes não oferece espaços capazes de incluir todos os alunos, seja por apresentar uma estrutura antiga, ou sem espaço suficiente ou por simplesmente não ser adaptada.

Essa questão é algo importante a ser debatida, tendo em vista que o aluno com necessidades educativas especiais, mais precisamente o autista, relaciona-se com o meio, como dito anteriormente. Promover bons espaços para sua circulação é fundamental, além de oferecer recursos para o seu devido manuseio.

Dessa forma, foram analisadas três escolas: a escola número 1, número 2 e a número 3. Para entender esse processo, foram analisadas aulas no período entre os meses de setembro e novembro do ano corrente, 2019.

A número 1, integra a Rede Estadual de Ensino, localizada no bairro de Bodocongó, com mais de 13.000 habitantes, no município de Campina Grande – PB, mostrou ter uma estrutura mais adequada para alunos deficientes, com alguns espaços mais amplos, permitindo assim, a circulação dos alunos. Nesta escola, há 10 discentes que integram a sala de AEE, com diferentes necessidades (Síndrome de Williams, transtornos globais de desenvolvimento, paralisia cerebral, TEA, transtorno de aprendizagem não verbal, hemiplegia esquerda e mielomeningocele). A sala de AEE desta escola é pequena. Como dito pela professora responsável pela sala, não é algo positivo para os alunos que apresentam necessidades educativas especiais. Apesar disso, alguns dos recursos nela utilizados ficam expostos, afim de facilitar a utilização por parte dos alunos. Esta sala não apresenta muitos recursos atrativos visualmente, que como já debatido em capítulos anteriores, é algo positivo, tendo em vista que isso pode vir a confundi-los (Figura 2 e Figura 3).

Figura 2 - Sala de AEE (vista da entrada) – Escola Número 1



Fonte: Autora (2019)

Figura 3 - Sala de AEE (Parte 2) – Escola número 1



Autora, 2019

A escola número 2, que também integra a Rede Estadual de Ensino, fica localizada também no município de Campina Grande, no bairro Santa Cruz, mostra-se um ambiente com uma estrutura semelhante a escola número 1, tendo em vista seu amplo espaço. Os alunos especiais apresentam transtornos de desenvolvimento globais, baixa visão, deficiência física e mental. Já a sala de AEE Conseguimos observar diferenças, pois esta apresenta inúmeros recursos visuais (cartazes, enfeites e etc.), que em entrevista, a própria professora da sala de recursos, disse ser inapropriada para certos alunos especiais, principalmente aqueles que são autistas (Figura 4). Apesar disso, a sala possui um espaço maior, com outros recursos acessíveis aos alunos, para trabalhar suas devidas necessidades.

Figura 4: Sala de AEE – Escola número 2



Fonte: Autora (2019)

A terceira escola analisada, a única que integra a Rede Municipal de Ensino, localiza-se no município de Queimadas, na Região Metropolitana de Campina Grande – PB. Escola localizada no bairro Vila Nova, possui estrutura menor, com salas menores, tornando-se totalmente diferente das salas apresentadas anteriormente, com exceção da sala de AEE que é um pouco maior que a da escola número 1 e apresenta uma melhor organização, sem explorar muitos recursos visuais, tendo em vista que esta escola possui quatorze alunos especiais e dois desses apresentam TEA (Figura 5). Os demais são diagnosticados com deficiência intelectual, baixa visão, paralisia cerebral, distúrbio da atividade e da atenção, deficiência auditiva, síndrome de ASPERGER e hidrocefalia.

Figura 5 - Sala de AEE- escola número 3



Fonte: Autora (2019)

As Leis elaboradas, como demonstrado no primeiro capítulo deste trabalho, para a questão da educação especial afirmam a necessidade e garantem a promoção de espaços e recursos que sejam viáveis para efetivar o processo de educação inclusiva. Como dito no item 1.1, o MEC/SECADI é responsável pelo fornecimento de equipamentos e materiais pedagógicos necessários, buscando garantir uma educação com qualidade e equidade para todos. O que pode perceber nas análises realizadas foi a falta desses recursos especializados para execução de atividades inclusivas nas escolas, mostrando assim que a “teoria” não está sendo posta em prática.

As salas comuns nem sempre favorecem a aprendizagem de alunos com necessidades especiais, muitas vezes devido o barulho ou até mesmo os recursos visuais que afetam o desenvolvimento dos alunos em estudo e a falta de recursos específicos para adaptação das aulas.

Dessa forma, incluí-los sem estas se apresentarem da forma correta, pode ser um fator que iniba e impeça o avanço do processo ensino-aprendizagem e conseqüentemente do desenvolvimento do aluno. Deparamo-nos então, com um primeiro aspecto que vai de encontro com a realidade. Aos alunos com necessidades educativas especiais, é garantido o acesso as salas regulares, como já debatido em capítulos anteriores, porém, esta prática devido à falta de preparação dos

profissionais, ou por preconceitos que ainda circulam, em alguns casos a inclusão torna-se apenas social e não pedagógica.

A partir disso, consegui observar que a estrutura conecta todos os aspectos para que haja a inclusão, tendo em vista que essa pode favorecer a permanência do aluno com necessidades educativas especiais em sala de aula regular, promovendo a interação social com os demais alunos e sendo capaz de desenvolver as mesmas atividades.

Observando a estrutura física oferecida por parte das escolas, é importante, então, analisar as práticas desenvolvidas nesses ambientes, para verificar se há inclusão de fato ou não. Esta perspectiva será abordada no próximo item do capítulo, onde será apresentado o resultado de observações e entrevistas feitas com os profissionais.

3.2 A AUSÊNCIA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE GEOGRAFIA PARA AUTISTAS

No decorrer dos capítulos até então, foi falado de toda a importância da estruturação da escola para alunos que apresentam necessidades educativas especiais, desde as questões da afetividade, até o currículo elaborado para atender a necessidade de inúmeros alunos. Neste tópico, adentraremos esta questão, visualizando as práticas e as partes que as tornam possíveis, especificamente para alunos autistas das escolas analisadas.

De forma geral, foi analisado a importância do processo de capacitação dos professores. Não é culpa dos professores não saberem lidar com as necessidades educativas ou físicas dos alunos, mas é necessário que todos se esforcem para reparar a falta de conhecimento. A capacitação dos professores é algo que foge da realidade, pois em inúmeros casos, as matrículas dos alunos são efetivadas, porém os professores não foram preparados anteriormente para recebê-los e assim, facilitar o processo. Cursos de capacitação não são suficientemente fornecidos, o que dificulta e impede que hajam práticas que devidamente integrem e possibilitem o avanço, além de visualizar e reorganizar o sistema educacional revisando as práticas já existentes. Neste aspecto, é importante evidenciar que a capacitação deve ser fornecida para, além dos professores, todos os que compõem o ambiente escolar, tendo em vista que

o aluno com necessidades especiais deve interagir com todos os espaços assim como os outros alunos.

Para tratar das questões formativas, durante as entrevistas (Apêndice 1) foi percebido que os professores responsáveis pela sala de AEE e pelo atendimento especializado, são formados em Pedagogia. Todos fazendo cursos de formação diversas vezes por conta própria. Essa informação nos remete a uma análise e debate sobre a capacidade de transformar os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento afim de adaptá-los para os alunos com necessidades educativas especiais. Há a realização de atividades que estimulem a leitura, desenvolvimento motor e cognitivo, mas a carência da adaptação de outros conteúdos específicos dá-se pela falta de formação adequada e pela não capacitação dos professores das diferentes áreas do conhecimento. Um pedagogo tem acesso as diferentes áreas do conhecimento, mas elementos e conteúdos específicos, são de aprofundamento das áreas específicas. Dessa forma torna-se dificultoso a adaptação de conteúdos se não houver o conhecimento destes.

Nas três escolas analisadas, em entrevistas foi dito que há carência na formação fornecida pelo estado ou município. Como foi exposto pela professora de Geografia da escola número 1, nesta escola o professor busca por conta própria se especializar e idealizar planejamentos adequados às diferentes necessidades. Ela diz que:

Eu faço cursos por fora. Para nós que estamos em sala de aula mesmo, o Governo do estado não disponibiliza cursos, a não ser que seja para as meninas da sala de AEE. (Professora de Geografia da Escola número 1)

É importante salientar que a instrução deve ser dada aos professores das disciplinas, além dos que coordenam a sala de recursos, tendo em vista que a lei assegura aos alunos especiais o acesso às salas de aulas regulares e que estas não serão inclusivas se os devidos professores não estiverem capacitados.

Encontramos na escola número 3 um processo, da Rede Municipal de Queimadas, numa realidade diferente das escolas estaduais analisadas. Esta escola sempre direciona os professores de AEE e os cuidadores para cursos de formação especializada bimestralmente, fornecidos pela Coordenação de Educação Especial do Município de Queimadas.

Nas escolas do estado, há também cursos oferecidos para esse tipo de formação, como foi exposto em entrevista pelos professores da sala de AEE da escola

número 1. No entanto, segundo essa entrevistada, muitas das vezes esses cursos são superficiais, não suprimindo a necessidade que lhes são impostas.

Mais uma vez, vemos aqui uma falta de interesse e de investimento em formação para todo o grupo docente, que são de suma importância para a efetivação da inclusão, pois os cursos acima retratados são oferecidos apenas para a equipe de AEE ou cuidadores. Os professores de Geografia, e das demais disciplinas, não participam destes cursos.

Além da capacitação necessária, a participação dos professores na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) é de extrema necessidade tendo em vista que esses são os que diariamente estão auxiliando o aluno numa troca de conhecimentos, atendendo suas dúvidas e necessidades, além de avaliar suas conquistas.

Nestas escolas, os PPPs são atualizados todos os anos, contando com a participação efetiva de todos os membros da escola. Nessas duas escolas, há sessões que abordam a inclusão nas escolas. Mesmo não sendo orientações específicas sobre os processos pedagógicos que envolvem alunos que apresentam necessidades educativas especiais, já é possível identificar no documento alguma sinalização sobre o processo de inclusão. Foi possível perceber pelas falas dos entrevistados e pelas observações realizadas que os gestores das escolas número 1 e 2 mostraram-se muito interessadas e comprometidas com o processo de inclusão, através do apoio dos gestores aos professores de salas regulares e aos professores do AEE.

Já a escola número 3 não possui PPP, o que é uma perda para os membros da comunidade escolar, tendo em vista que este direciona o andamento das atividades na escola.

Através da análise do PPP e das práticas pedagógicas, buscamos verificar a existência de alguma adaptação dos currículos para alunos com necessidades educativas especiais, em especial, para alunos autistas. Todas as escolas desenvolvem à sua maneira as práticas e projetos que serão desenvolvidas com esses alunos, bem como sua forma de avaliar e direcionar o ensino para estes.

Diante disso, observei aulas de geografia, onde pude verificar se haviam práticas pedagógicas inclusivas repaginadas para os alunos autistas presentes.

A escola número 1 e número 3 são as que possuem alunos autistas. Verificou-se que a escola número 1 apresenta uma aluna autista que foi observada, no 8º

(oitavo) ano do Ensino Fundamental II. Esta apresenta um grau de TEA um pouco mais severo, onde até mesmo sua fala é comprometida. Nas aulas de Geografia, a mesma se mostrava calma, mas em alguns momentos da pesquisa em que foi observada, não participava efetivamente das atividades, tendo em vista seu grau de autismo e a necessidade de participação da professora do AEE para auxiliar seu desenvolvimento em sala e a adaptação dos conteúdos. Em alguns momentos, foi possível visualizar atividades desenvolvidas para a aluna, através de estratégias de pareamento e quebra cabeças afim de formar mapas. São recursos simples, mas muito significativos para a aprendizagem do autista. Porém, estas atividades são realizadas na sala de AEE, onde esta possui um horário específico para desenvolvê-las. Esta prática mostrou-se ser um pouco segregadora, sabendo que o processo de inclusão é tornar possível o desenvolvimento dessas atividades durante as aulas na sala de ensino regular.

No período em que foi realizada a pesquisa, a aluna teve uma frequência baixa. Então, nas aulas de geografia em que ela esteve presente, foram abordados conteúdos de cartografia, mais especificamente sobre escala geográfica. Este conteúdo não foi adaptado para a aluna tendo em vista ser conteúdo com domínio de uma linguagem matemática e que não abre margem para adaptação de recursos visuais que pudessem ajudá-la a entender. Dessa forma, ela manteve-se em sala, mas não executou nenhuma atividade. A professora de Geografia da escola número 1, relatou que há momentos em que a aluna percebe os outros colegas desenvolvendo as atividades propostas e ela vai até a mesa e retira uma atividade para ela. A professora disse que:

Um dia passei uma atividade. Como ela não faz as mesmas atividades que os meninos, ela foi no meu birô, tirou a folha e foi tentar fazer do jeitinho dela, tentando escrever as letras do nome. Mas eu deixei, porque eu vi que naquele momento ela queria estar presente igual a todos.
(Professora de Geografia da Escola número 1)

O processo avaliativo da aluna não é realizado da mesma forma que com os demais alunos, mas é observado sua interação e todas as conquistas realizadas com ela, tendo em vista sua dificuldade em socializar-se com os demais, além da dificuldade educacional.

Já na escola número 3, o aluno autista observado é alfabetizado, possuindo ainda uma dificuldade no processo de oralidade devido ao transtorno. Este possui um carinho diferenciado pelas aulas de geografia, tendo o mapa como um material que

lhe chama muita atenção. Esse aluno realiza algumas atividades propostas na disciplina de geografia, mas, nem sempre é avaliado da mesma forma que os demais. As vezes ele consegue desenvolver a mesma avaliação que os demais e em alguns casos é necessária uma adaptação das atividades e provas. Durante as observações e entrevistas, foi possível investigar os interesses desse aluno, como o despertar da curiosidade de ter as noções de espacialidade, que eram, muitas das vezes, “sanadas” por parte de sua cuidadora, a qual obtém maior confiança do aluno que o próprio professor da disciplina.

Algo muito interessante analisado durante entrevistas com a cuidadora do autista da escola número 3, foi que ela afirmou que o aluno tem prazer em ler e em tentar realizar as atividades nas aulas de geografia da mesma forma que os demais, pelo simples fato de sentir-se importante e igual aos outros, desempenhando as mesmas atividades.

Em relatos da professora do AEE da escola número 1, ela também afirma que alguns alunos não se sentem bem em ir para a sala de recursos, por serem vistos como diferentes e isso acaba gerando uma visão preconceituosa dos outros com os alunos que possuem necessidades educativas especiais.

Nas aulas observadas com o aluno autista da escola número 3, ele sempre participou através da leitura e realizou as atividades com auxílio da sua cuidadora. Apesar disso, não são realizadas atividades com recursos diferenciados na sala regular, o que inclusive foi ressaltado pela cuidadora, que as aulas de geografia não são muito didáticas, e na sala de AEE é estimulado a coordenação motora, a escrita e oralidade, não focando na geografia especificamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para trabalhar e construir um sistema educacional inclusivo, é necessário completo abandono do sistema tradicionalista. Isso é uma forma de entender o que ensinamos e como ensinamos. Isso condiz com o que chamamos de “qualidade de ensino”.

É preciso a compreensão de que encher a cabeça dos alunos de conteúdos não permite uma construção efetiva do processo de aprendizagem. Como o próprio nome já diz, tudo se dá de forma gradual, principalmente no que tange ao aluno com necessidades educativas especiais. O processo de ensino e aprendizagem voltado para a educação inclusiva, requer muito mais paciência, atenção, amor e um planejamento diferenciado.

A ideia da constante busca por novos aprendizados, novas metodologias e novos recursos, deve ser cada vez mais disseminada e incentivada. No cenário atual, o que conseguimos visualizar é a tentativa de realizar a inclusão nas escolas, onde na realidade, não há incentivos e investimentos para tal, professores sem capacitação adequada para auxiliar no processo de transformação do meio, escolas sem diretrizes para o ensino especial ou com estas desatualizadas, falta de recursos e ambientes amplos para elaboração de planejamentos e práticas eficazes.

Faz-se necessário entender que, inclusão não é realizada através do processo de segregar o aluno em uma sala diferenciada, com professores diferentes, onde aquele aluno é visto como o diferente. Inclusão é trazer a realidade ao encontro daquele aluno, podendo construir planejamentos adaptados onde todos possam participar. Nesta perspectiva, o que foi possível observar nas escolas analisadas e nas entrevistas realizadas, é que há uma integração, mas não a inclusão como deveria ser de fato e como dizem que é. Essa não inclusão como deveria ocorrer, mostra que em muitos casos ela se dá de forma meramente social e não pedagógica. Alguns

casos, nem mesmo social ela se torna, pois, a falta da inclusão completa gera processos segregadores.

A ideia da inclusão é unir todos em um só lugar que possa suprir e sanar as dificuldades de todos. Visando isso, seria desnecessário ter uma sala a parte para execução de atividades diferenciadas, como é a função da sala de AEE. Mas, sabemos que em alguns casos, como com a aluna da escola número 1, o grau de autismo é tido como severo, tornando suas dificuldades educacionais ainda mais delicadas. Nesses casos, dispensar as salas de recursos e os professores de AEE não é algo positivo, pois estes dão suporte ao professor da sala regular quando necessário, desenvolvendo atividades em conjunto que sejam capazes de direcionar melhor o processo de aprendizagem do aluno, além de desenvolverem atividades que estimulem o cognitivo e motor, a independência, a oralidade, entre outros, que são fundamentais para o desenvolvimento do aluno como um todo.

Como Mantoan (2006) afirma:

Inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado. As grandes inovações são muitas vezes a concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado para ser compreendido por todos e aceito sem muitas resistências, exceto aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades. (MANTOAN, 2006, p. 40).

Com isso, é possível verificar que há uma grande resistência ao que é novo, mas que são essas inovações que facilitarão a construção de uma sociedade mais igualitária, capaz de romper com os preconceitos e paradigmas lançados.

No que tange à geografia escolar, fica clara a importância dela para a construção e formação cidadã, além de sua total relação com a temática da inclusão já abordada em capítulos anteriores. Para que as práticas na componente Geografia sejam eficazes, é necessário um conjunto de responsabilidades que vão desde o incentivo governamental, até o interesse do próprio professor em fugir do modelo tradicional e implementar práticas inclusivas abarcando todos os alunos.

A inclusão é algo inovador e transformador, que requer muitas mudanças e investimentos. É necessário repensá-la desde um ambiente externo ao da escola para assim ser inserida nela desde a educação infantil. Conhecer as diferenças e aceitá-las. Estruturar o planejamento de uma forma em que todos os alunos que apresentam necessidades especiais ou não, possam participar. Compreender a necessidade e importância de uma sala de recursos, como uma fonte de apoio para todas as

disciplinas. A partir disso, começará a haver uma reestruturação do ambiente escolar, passando de integradora para inclusiva.

Concluo que, as escolas analisadas mostram um padrão integrador e não inclusivo. As práticas pedagógicas em Geografia, são praticamente inexistentes, tendo em vista todos os problemas já relatados com a falta de formação que auxilie, além da falta de recursos específicos para a área.

Há um resgate de práticas inclusivas, por serem garantidas por lei, mas o processo de ter de segregar um aluno para que ele consiga desenvolver, foge do sentido da inclusão. Mas, diante de tudo que foi analisado, considero necessárias as salas de AEE afins de promover o suporte necessário, como aulas de reforço. Mas é importante que o aluno não se sinta diferente e que os outros não os vejam assim. Para isso é preciso inovação nas práticas pedagógicas das salas regulares, além de investimento em formação continuada para toda a equipe escolar, tornando muitas das vezes, desnecessário o vínculo do aluno a sala de AEE, pois as salas regulares seriam eficazes para o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, M., PORTER, G. e WANG, M. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- ALEXANDRE, J.V., DIAS, L. C. Geografia e inclusão: a importância da afetividade na percepção do espaço por pessoas com deficiência física motora. **Revista Interface**, Pelotas, Edição nº 13, p. 102-112, julho, 2017.
- ALMEIDA, J. P. de, ROCHA, I. S., PEIXOTO, S. A. Uma reflexão acerca do ensino de Geografia e da inclusão de alunos surdos em classes regulares. **Revista Brasileira de Educação Geográfica**, Campinas, v. 3, n. 5, p. 98-118, jan. /jun., 2013.
- _____. **Autismo**: Orientação para os pais. Brasília, Ministério da Saúde, 2000.
- BATISTA, J. N., LINDINO, T. C. **O mundo inclusivo**: Análise do ensino de Geografia, por meio do estudo de metodologias alternativas voltadas para os alunos com dificuldade intelectual. In: CADERNOS, P. D. E. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor pde. 2016.
- BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988
- BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**.
- BRASIL, L. D. B. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 2009.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de educação especial – MEC; SEESP, 2001.
- CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 8.ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2019.
- FICAGNA, R. G. **Educação especial e segundo professor de turma**: Desnaturalizando conceitos no processo de inclusão escolar. 1.ed. Curitiba: Appris, 2019.
- FRANCIOSI, R. R. M., TORRES, E. C. **A geografia para alunos com necessidades especiais**: orientação espacial da escala local por meio de

maquetes. In: CADERNOS, P. D. E. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor pde. 2013.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?.** 2.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MELLO, A. M. S. R. de., ANDRADE, M. A., CHEN HO, H., DIAS, I. de S. **Retratos do autismo no Brasil.** 1.ed. São Paulo: AMA, 2013.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTEIRO, M.G.V. **Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar: o processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual.** 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

NOGUEIRA, R. E. **Geografia e inclusão escolar: teoria e práticas.** Florianópolis: Edições do Bosque, 2016.

OLIVEIRA, B. D. C. D., FELDMAN, C., COUTO, M. C. V., & LIMA, R. C. Políticas para o autismo no Brasil: entre a atenção psicossocial e a reabilitação¹. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 27, p. 707-726, 2017.

SILVA, D. L. da. **Práticas pedagógicas na escola inclusiva: Adaptação Curricular.** In: CADERNOS, P. D. E. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor pde. 2014.

SILVA, M. S. da., SANTOS, C. dos. **Ensino de Geografia: os mapas mentais de crianças e jovens autistas na rede municipal de Duque de Caxias – RJ.** Rio de Janeiro, 2018

SILVEIRA, A. R. da. **Autismo Infantil: Práticas educativas integradoras e movimentos sociais.** 1.ed. Curitiba: Appris, 2015.

TENENTE, L. B. **A visão da escola sobre a inclusão de crianças com autismo.** 2017. 190 f. Dissertação (Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

VICENTE, T. R. **O Ensino da Geografia no Contexto da Inclusão Educacional.** 2015. 117 f. Dissertação (Mestre em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADEMICA DE GEOGRAFIA

ENTREVISTA – PESQUISA DE TCC

1. QUAL A SUA FORMAÇÃO?
2. A QUANTO TEMPO ATUA NA ÁREA?
3. POSSUI CURSOS DE CAPACITAÇÃO? SE SIM, QUAIS?
4. A QUANTO TEMPO EXERCE A PROFISSÃO NA ESCOLA?
5. PARTICIPOU DA CONSTRUÇÃO DO PPP DA ESCOLA?
6. JÁ ATUOU COM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS EM OUTRAS INTITUIÇÕES? QUAIS?
7. DE QUE FORMA SE DÁ O PROCESSO DE INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS / AUTISTAS NA ESCOLA?
8. RECEBEM CURSOS DE CAPACITAÇÃO PARA LIDAR COM ESSAS ESPECIFICIDADES QUE SURGEM NO AMBIENTE ESCOLAR? SE SIM, COM QUE FREQUENCIA?
9. COMO É REALIZADO O PROCESSO AVALIATIVO PARA ESSAS CRIANÇAS?
10. OS RECURSOS FORNECIDOS SÃO SUFICIENTES PARA AUXILIAR NO DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS?

ENTREVISTA COM EDUCADORES DAS ESCOLAS PESQUISADAS NA REGIÃO METROPOLITANA DE CAMPINA GRANDE–PB.

TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO

Esta pesquisa objetiva a análise do processo de inclusão, bem como das práticas pedagógicas desenvolvidas para a realização da mesma, sendo desenvolvida por Lívia Anieli dos Santos Sousa, sob a coordenação do Professor Doutor Luiz Eugênio Carvalho (SIAPE 01562300) da unidade Acadêmica de Geografia, da Universidade Federal de Campina Grande. Os objetivos do estudo são: i) Analisar que tipo de inclusão está sendo praticada no meio educacional, bem como entender se as práticas pedagógicas estão sendo efetivas para o ensino da Geografia, ii) Entender como se dá a inclusão de crianças autistas nas escolas, iii) Identificar práticas e técnicas que auxiliam crianças autistas, na compreensão dos conteúdos da Geografia. A finalidade deste trabalho é entender as práticas e disseminar experiências do processo de inclusão que facilitam a aprendizagem de alunos autistas. Espera-se, ainda, que essa pesquisa possa contribuir com as práticas dos docentes, visando a melhoria da educação especial. A sua participação na pesquisa é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador (a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (quando for o caso). Garantimos que esta é uma pesquisa acadêmica, não tem vinculação com governos e que não há qualquer risco para o participante da pesquisa e que seu nome será mantido em sigilo preservado o anonimato do entrevistado em qualquer sistematização deste trabalho. Assim, solicito sua permissão para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicar em revista científica (se for o caso). O(s) pesquisador(es) estará(ão) a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento

Assinatura do participante da pesquisa ou
responsável legal

Assinatura do pesquisador participante

Campina Grande, ___/___/_____