



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

EDSON LIBERATO DA SILVA

ENSINO DE HISTÓRIA E INCLUSÃO DE ESTUDANTE AUTISTA: ESTUDO DE CASO
EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE FEIRA DE SANTANA- BAHIA

SALVADOR
2024



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA MESTRADO
PROFISSIONAL - PROFHISTÓRIA

ENSINO DE HISTÓRIA E INCLUSÃO DE ESTUDANTE AUTISTA: ESTUDO DE CASO
EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE FEIRA DE SANTANA, BAHIA.

Dissertação apresentada no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade do Estado da Bahia, Campus Salvador, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ensino de História, sob a orientação da Professora Dr^a Ana Cristina Castro do Lago, e coorientação da Professora Dr^a. Patrícia Carla da Hora Correia.

Salvador/BA.
2024

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

S586e

Silva, Edson Liberato da

Ensino de História e Inclusão de Estudante Autista: Estudo de Caso em uma Escola Pública de Feira de Santana-Bahia / Edson Liberato da Silva. - Salvador, 2024.

127 fls.

Orientador(a): Profª Drª Ana Cristina Castro do Lago.

Coorientador(a): Profª Drª Patrícia Carla da Hora Correia. Inclui

Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - PROFHISTORIA, Campus I. 2024.

1. Ensino de História. 2. Educação Inclusiva. 3. Autismo.

CDD: 907

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA MESTRADO
PROFISSIONAL - PROFHISTÓRIA

Ensino de História e inclusão de estudante autista: Estudo de caso em uma escola pública de Feira de Santana, Bahia.

Dissertação apresentada no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade do Estado da Bahia, Campus Salvador, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ensino de História, sob a orientação da Professora Dr^a Ana Cristina Castro do Lago e coorientação da Professora Dr^a. Patrícia Carla da Hora Correia.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Castro do Lago (orientadora)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof^a. Dr^a. Patrícia Carla da Hora Correia (coorientadora)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof^o Dr^o. Valter Lenine Fernandes (avaliador externo)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul)

Prof^o. Dr^o. Pedro Paulo Souza Rios (avaliador externo)
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Aprovada em: 15 / 03 / 2024

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este ciclo, o sentimento de gratidão permeia este momento de minha vida. Desejo expressar meus agradecimentos a todas e todos que estiveram presentes neste percurso tão importante para mim. Gratidão aos amigos e colegas da turma 2022 por estarem ao meu lado neste caminho. Vocês foram de fundamental importância na realização deste sonho.

À minha orientadora Prof^ª. Dr^ª. Ana Cristina Castro do Lago, gratidão pelo carinho, cuidado e sobretudo, por ter sido tão presente! Muito obrigado por ter confiado em mim! À minha co-orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Carla da Hora Correia, gratidão pelas colaborações. Gratidão a secretária Joilma Almeida por toda presteza e prontidão.

Gratidão a coordenação do PROFHISTÓRIA – UNEB, por ter lutado pela implementação do programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, sem dúvidas uma oportunidade de acender a chama de pesquisador que existe em nós, professores da educação básica. Agradeço aos professores que conduziram nossas aulas neste programa, e, principalmente, pela acessibilidade demonstrada por vocês, docentes doutores e doutoras.

Gratulações à minha banca de qualificação, Prof^ª Dr^ª Maria do Socorro de Costa e Almeida, Prof^º Dr^º Carlos Augusto Lima Ferreira, meus sinceros agradecimentos à minha banca de defesa, Prof^º Dr^º Pedro Paulo Souza Rios e ao Prof^º Valter Lenine Fernandes, por terem lançado um olhar crítico e construtivo sobre meu texto, suas vozes ressoaram em muitos momentos de minha pesquisa.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior, pelo apoio financeiro que viabilizou viagens, participação em congresso e eventos sobre meu tema de pesquisa. Um agradecimento caloroso aos meus colaboradores de pesquisa, sem quais os resultados desta investigação não seria possível.

Gratulações a toda rede de apoio que foi escuta segura e disponível neste processo. Aos integrantes do grupo de acolhimento e inclusão do CEIC - mães, estudantes, professores, coordenação pedagógica, gestão, CAP (Centro de Apoio Pedagógico de Feira de Santana), gratidão pelas formações, saída a campo, experiências vividas e compartilhadas, continuemos na luta por uma educação, de fato, inclusiva para todos.

À minha amada esposa Yone Ramos, aos meus filhos Walmir Neto e Maurício Liberato, gratidão por tudo e por tanto! amo vocês!

Desejo que a Sagrada Força criadora deste universo esteja com vocês!

SILVA, Edson Liberato da. Ensino de História e inclusão de estudante autista: Estudo de caso em uma escola pública de Feira de Santana, Bahia. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Departamento de Educação - DEDC I, Salvador, 2024.

Esta dissertação apresenta um diálogo entre o ensino de História e a educação inclusiva com estudante autista. Trouxe como objetivo geral compreender como o trabalho realizado no colégio para assegurar a inclusão de estudante autista influenciou a concepção do ensino de História na escola. Autoras da área de ensino de História como Fenelon (1982), Monteiro (2001), Schmidt (2004), Bittencourt (2009), Fonseca (2010), foram basilares nesta jornada, da mesma maneira, as obras de Mantoan (2003, 2005), Glat (2009) e Freire (2011), foram setas seguras que sinalizaram caminhos possíveis de serem seguidos rumo a inclusão escolar. Orrú (2012, 2016), constitui-se em leitura profícua sobre as potencialidades de aprendizagem dos estudantes autistas seguindo os eixos de interesse. Encontramos em Yin (2001), Bardan (1977), André (2013), Flick (2009), suporte científico para trilharmos nosso caminho metodológico. Constatamos por meio da análise de conteúdo aos dados obtidos em entrevistas semiestruturadas e questionários aos colaboradores desta pesquisa de metodologia qualitativa do tipo estudo de caso único, que, a concepção de ensino de História do professor conduziu o mesmo a lançar um olhar para o estudante autista, retirando-o da invisibilidade em ambiente que, segundo os marcos normativos, era pra ser livre de processos de exclusão. As ações desenvolvidas por uma comissão de acolhimento e inclusão existente na unidade de ensino, afetou a prática do docente sujeito da investigação, trazendo para o caminho da aprendizagem, a afetividade como estratégia mediadora na construção de conhecimento. A falta de formação em educação especial ou inclusiva para lecionar em sala de aula com alunos com deficiência, assim como em outras dissertações e teses, foi presente também neste texto, reforçando a necessidade de trabalhos acadêmicos que tenham como objeto de estudo, práticas de ensino voltadas a assegurar oportunidades de aprendizagem para todos. Como produto final ou solução mediadora de aprendizagem, apresentamos um e-book com uma proposta de ensino interdisciplinar numa perspectiva inclusiva intitulado: Projeto inclusão para autonomia: Uma proposta de uma escola para diversidade.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação Inclusiva. Autismo.

SILVA, Edson Liberato da. Teaching History and inclusion of autistic students: Case study in a public school in Feira de Santana, Bahia. Dissertation (Professional Master's Degree in History Teaching) – State University of Bahia – UNEB. Department of Education - DEDC I, Salvador, 2024.

This dissertation presents a dialogue between the teaching of History and inclusive education with autistic students. The general objective was to understand how the work carried out at the school to ensure the inclusion of autistic students influenced the conception of History teaching at the school. Authors in the area of History teaching such as Fenelon (1982), Monteiro (2001), Schmidt (2004), Bittencourt (2009), Fonseca (2010), were fundamental in this journey, in the same way, the works of Mantoan (2003, 2005), Glat (2009) and Freire (2011), were sure arrows that signaled possible paths to be followed towards school inclusion. Orrú (2012, 2016), constitutes a fruitful reading about the learning potential of autistic students following the axes of interest. We found in Yin (2001), Bardan (1977), André (2013), Flick (2009), scientific support to follow our methodological path. We verified, through content analysis of data obtained in semi-structured interviews and questionnaires to collaborators of this qualitative methodology research of the single case study type, that the teacher's conception of teaching History led him to take a look at the autistic student, removing it from invisibility in an environment that, according to regulatory frameworks, was supposed to be free from exclusion processes. The actions developed by a welcoming and inclusion committee existing in the teaching unit affected the practice of the teacher subject of the investigation, bringing affectivity to the path of learning as a mediating strategy in the construction of knowledge. The lack of training in special or inclusive education to teach in the classroom with students with disabilities, as well as in other dissertations and theses, was also present in this text, reinforcing the need for academic work that has teaching practices as its object of study. aimed at ensuring learning opportunities for all. As a final product or mediating learning solution, we present an e-book with a proposal for interdisciplinary teaching from an inclusive perspective entitled: Project inclusion for autonomy, a proposal for a school for diversity.

Keywords: History Teaching. Inclusive education. Autism.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------------|--|
| AC | Atividade Complementar |
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| APA | Associação Americana de Psiquiatria |
| BR | Brasil |
| CAP | Centro de Apoio Pedagógico |
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa |
| CEIC | Colégio Estadual Imaculada Conceição |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| DEDC | Departamento de Educação |
| DCHF | Departamento de Ciências Humanas e Filosofia |
| DSM | Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| JP | Jornada Pedagógica |
| KM | Quilômetro |
| LBI | Lei brasileira de inclusão |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| NEE | Necessidades Educacionais Especiais |
| NW | Noroeste |
| PcD | Pessoa com deficiência |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PROFHISTÓRIA | Mestrado Profissional em Ensino de História |
| SEC | Secretaria de Educação |
| SMA | Solução Mediadora de Aprendizagem |
| TEA | Transtorno do Espectro Autista |
| UNEB | Universidade do Estado da Bahia |
| UEFS | Universidade Estadual de Feira de Santana |
| UERJ | Universidade Estadual do Rio de Janeiro |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura |

LISTA DE DESENHOS E FIGURA

| | |
|--|----|
| Figura 01: Mapa da região metropolitana da cidade de Feira de Santana-Ba | 42 |
| Desenho 01: Produção do estudante autista | 76 |
| Desenho 02: Produção do estudante autista..... | 77 |
| Desenho 03: Produção do estudante autista | 77 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DO ENSINO DE HISTÓRIA | 27 |
| 2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL | 27 |
| 2.1.1 Legislação brasileira sobre a inclusão | 29 |
| 2.2 ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DO ENSINO DE HISTÓRIA | 35 |
| 2.2.1 Ensino de História: Breve contextualização | 36 |
| 2.2.2 Ensino de História numa perspectiva inclusiva com estudantes autistas na educação básica | 37 |
| 3 HISTÓRIA E O CONTEXTO DO COLÉGIO ESTADUAL IMACULADA CONCEIÇÃO | 41 |
| 3.1 CIDADE DE FEIRA DE SANTANA, “A PRINCESINHA DO SERTÃO” | 41 |
| 3.1.1 Localização e caracterização da comunidade escolar | 44 |
| 3.1.2 Caracterização da escola | 45 |
| 3.2 EXPERIÊNCIA DA COMISSÃO DE ACOLHIMENTO E INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS EM CONTEXTO ESCOLAR | 50 |
| 3.2.1 Projeto de acolhimento | 57 |
| 4 ENSINO DE HISTÓRIA COM ESTUDANTE AUTISTA: UM ESTUDO DE CASO | 61 |
| 4.1 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA | 62 |
| 4.2 A FORÇA MOTRIZ DESTA PESQUISA: A INDAGAÇÃO INICIAL..... | 64 |
| 4.3 O PROFESSOR, SUA CONCEPÇÃO DE ENSINO DE HISTÓRIA, INCLUSÃO E SUAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS COM O ESTUDANTE AUTISTA | 68 |
| 4.4 UMA VELHA CONHECIDA NOSSA: “A FALTA DE FORMAÇÃO” | 73 |
| 4.5 SOLUÇÃO MEDIADORA DE APRENDIZAGEM – SMA. ENSINO INTERDISCIPLINAR NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: PROJETO INCLUSÃO PARA | |

| | |
|--|-----------|
| AUTONOMIA, UMA PROPOSTA DE UMA ESCOLA PARA DIVERSIDADE | 81 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 87 |
| REFERÊNCIAS | 90 |
| ANEXOS | |
| APÊNDICES | |

1 INTRODUÇÃO

Caminho se conhece andando
Então vez em quando é bom se perder
Perdido fica perguntando
Vai só procurando
E acha sem saber
Perigo é se encontrar perdido
Não olhar, não ver
Bom mesmo é ter sexto sentido
Sair distraído, espalhar bem-querer.
(Deus me proteja - Chico César)

Nesta introdução, trataremos no primeiro momento, a narrativa sobre minha jornada no magistério, com o intuito de exemplificar que, de fato, como menciona Chico César, na canção Deus me proteja, “o caminho se conhece andando, então vez em quando é bom se perder...”. E, na área da educação, muitas vezes nos encontramos perdidos diante dos desafios e buscamos nos encontrar espalhando um bem-querer pedagógico.

Na sequência, faremos a delimitação do problema e objetivos da pesquisa, trataremos de informar a nossa fundamentação teórica e metodológica, assim como apresentar as demais seções desta dissertação.

Os caminhos pelos quais pisamos deixam marcas em nós e tais marcas acabam por fazer parte de nossa história de vida, assim sendo, iniciamos este texto trazendo um relato de vivência pessoal e profissional iniciado nos idos de 2015, quando, motivado pela proximidade territorial entre minha residência e o colégio Estadual Imaculada Conceição – ambos localizados no mesmo bairro - Conceição I - , solicitei à Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), uma remoção para trabalhar no CEIC. Tive meu processo deferido pelo órgão competente, tendo iniciado meu trabalho docente na unidade já no primeiro semestre daquele ano.

Desde que fui nomeado professor efetivo por meio de concurso público em 2005, exerci a função de professor em 9 escolas, em 4 cidades de uma mesma meso-região. Hoje, tenho 40 horas de regência de classe no CEIC. Trago esse dado para ancorar uma sinalização no que diz respeito a minha prática profissional.

Enquanto professor de História, graduado pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, busco trabalhar com sujeitos que tradicionalmente estavam apagados das narrativas históricas ao falar sobre os caminhos trilhados pelo ensino de História.

Como estratégias pedagógicas que viabilizam o processo de ensino e aprendizagem dentro de minha sala de aula, utilizo aula expositiva; atividades orais e escritas como testes e provas; rodas de conversa; filmes e documentários; produção de texto; estudo dirigido; seminário; relatório de

viagens de campo a cidades históricas da Bahia; visitas a comunidade quilombola, às lagoas da cidade de Feira de Santana e a museus.

Ao iniciar o ano letivo de 2023, pude somar à minha rotina de trabalho com algumas turmas do fundamental II e do ensino médio, as estratégias de aprendizagem apresentadas a nós, mestrandos do PROFHISTÓRIA UNEB, na disciplina optativa Avaliação no Ensino de História: Para que, o que e como avaliar, mediada com maestria pela professora Dra. Maria do Socorro da Costa e Almeida, no segundo semestre de 2022.

No decorrer das aulas dessa disciplina, aprendemos novas estratégias de aprendizagens discentes que podem ser consideradas no ensino de História. Assim, circuito de aprendizagem em sala de aula apresenta vantagens educativas relevantes no desenvolvimento de habilidades e competências do indivíduo.

O circuito de aprendizagem consiste em fazer uma divisão da sala, em estações na qual os estudantes, em grupos pequenos, realizam atividades diferentes sobre um tema, abordando o assunto de forma colaborativa, vivenciam possibilidades de investigação e experimentação a partir do percurso feito pelas estações de forma interdisciplinar, durante um tempo pre-determinado. Esse formato visa proporcionar uma experiência de aprendizado mais diversificada, envolvente, atendendo às necessidades individuais dos alunos.

Uma outra estratégia apresentada na disciplina, foi a metodologia de sala de aula invertida, baseada na disponibilidade de conteúdo de forma prévia aos estudantes, cabendo aos mesmos, uma leitura e acesso ao assunto em questão fora do ambiente escolar, visando otimizar o tempo da aula com discussões sobre o tema sugerido, realização de atividades de produção, análises via roda de conversa ou em trabalhos com participação oral individual ou em grupos, confecção de material didático, dentre outras possibilidades.

Trago a disciplina optativa cursada por mim, em 2022 para esta dissertação – apesar de não constituir-se em objeto dessa pesquisa - porque a partir das reflexões ocorridas naquelas aulas de sexta-feira pela manhã, (registre-se que as horas passavam em uma rapidez sem igual) das 08:30 as 12:00, tive a oportunidade melhorar meu exercício profissional.

Aquelas discussões contribuíram para que o formato tradicional de avaliação, baseado numa educação bancária e na pedagogia do exame fosse confrontado com uma avaliação processual com características emancipatória e libertadora, nas quais a ação-reflexão-ação, a relação dialógica e democrática, constituem-se em elementos indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem dentro do ensino de história.

Contudo, retornar ao hall acadêmico após quase duas décadas longe deste espaço de produção científica, configurou-se num grande desafio para mim, enquanto professor da educação básica imerso numa carga horária expressiva devido a implementação do novo ensino médio em 2022 e 2023.

Concordamos com Freire (2003) que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, contudo, é comum levarmos o nosso fazer profissional de uma maneira não reflexiva mediante as extensas atividades do dia-a-dia docente. Motivados pela necessidade de oferecer condições de vida que possibilite uma formação digna para si e para nossa família, somos levados a dar aula em 2, 3 escolas devido aos baixos salários oferecidos pela maioria dos municípios baianos, em virtude da não existência de planos de carreira, tais condições são decorrentes da falta de valorização do magistério.

Esta realidade não permite que tenhamos as condições temporais necessárias para acompanharmos as discussões que acontecem fora dos muros da educação básica, mais especificamente, nas universidades.

Nós, da educação básica, sabemos que ainda há um certo afastamento entre o mundo acadêmico e a sala de aula dos ensinos fundamental e médio, apesar de termos vistos nos últimos anos, a presença de graduandos dos cursos de licenciatura cumprindo carga horária de disciplina acadêmica de estágio, no ambiente escolar. São estes momentos que aproveitamos para conversar sobre: Como anda os caminhos da História ensinada lá na universidade, com seus métodos e técnicas de pesquisa.

Diante desse contexto, sou grato a minha expressão do Sagrado, por ter possibilitado meios para que eu visualizasse as agressões aos estudantes com deficiência, ocorridas no meu local de trabalho, pois foi esse enxergar que trouxe-me até este mestrado profissional em ensino de História, e, conseqüentemente, de volta à universidade, buscando elementos para lutar por uma educação, de fato, inclusiva para todos.

Ser professor pressupõe estar em um processo contínuo de formação, pois, a sociedade não é estática, passa por transformações variadas ao longo do tempo e a escola enquanto parte integrante dessa teia social traz para dentro de seus muros tal característica.

Até o ano de 2017, nunca havia deparado-me com questões inerentes ao campo da Educação Inclusiva. Se por lado busquei formação para tratar sobre os tensionamentos relacionados as questões étnico-raciais, ambientais, patrimoniais, de gênero, dentre outros, os estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE), não estavam nas ementas dos cursos de formação que cursei.

Esta dissertação de título: Ensino de História e inclusão de estudante autista: Estudo de caso em uma escola pública de Feira de Santana, Bahia, dialoga com os desafios existentes na sociedade dentro do campo educacional, mais especificamente, com os problemas concernentes a efetivação de leis que garantem uma educação para todos.

Desde a antiguidade até o século XIX, a exclusão fez parte do cotidiano das sociedades humanas, as pessoas com deficiência eram marginalizadas nas relações interpessoais, por serem

diferentes, eram obrigadas ao não convívio com os demais.

Até 1950, o destino para as pessoas fora do padrão exigido para a vida comum, era viver em grupos específicos. Já na década de 1960 surgiu uma tendência que buscava reabilitar os indivíduos fora do padrão, seguindo os caminhos de modelo médico de deficiência, tinha-se aí, a visão integralista que passou a nortear as diretrizes na educação até o final do século XX, os anormais ou fora do padrão social estavam juntos, porém separados em salas de aula especial, escolas especiais e manicômios.

Ao tratar sobre a educação especial numa perspectiva inclusiva, haverá nesta dissertação um esforço em dialogar com um conjunto de documentos legais que normatizam e orientam as práticas pedagógicas rumo às garantias dos direitos conquistados mediante muita luta pelas pessoas com transtornos do neurodesenvolvimento.

O olhar sobre a educação inclusiva no Brasil surge com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4.024/61, publicada durante o governo do então presidente da república, João Goulart, assim também como na Constituição de 1988, outorgada pelo presidente José Sarney, responsável pela gestão do país após o fim do golpe militar de 1964.

Contudo, foi durante a transição entre os séculos XX e XXI que o tema da inclusão escolar no Brasil começou a ganhar forças, influenciado pelas normatizações internacionais sobre o assunto, tais quais a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida na cidade tailandesa de Jomtien em 1990 e da Conferência Mundial sobre Educação Inclusiva, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994.

A partir dos marcos mencionados acima, a legislação nacional que versa sobre inclusão escolar continuou a fazer-se presente nos espaços sociais por meio de leis, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, conhecida como Lei nº 9.394/96, que buscava democratizar o sistema educacional do país. Nesta lei, foi colocado um capítulo específico para a educação inclusiva, ação nunca vista antes no Brasil em relação a inclusão, dessa forma, configura-se como um significativo avanço em resposta às demandas apresentadas naquele contexto no que se refere a proporcionar garantias de acesso educativo com qualidade a todos.

Outras promulgações foram o decreto nº 6.571/08, que formaliza o atendimento educacional especializado e sua disposição na rede escolar básica; a Lei Federal n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, também conhecida como Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA; Lei brasileira de inclusão (LBI), Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015 destinada a instituir a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa

com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania.

Em 04 de maio de 2022, a Lei nº 9.394 / 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) foi alterada pela Lei 14.333/2022, para dispor sobre a garantia de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante.

Aqui, faz-se necessário uma breve explanação sobre o autismo e as formas pelas quais esse transtorno foi concebido ao longo do tempo, uma vez que a presente pesquisa dar-se-á a partir de uma metodologia qualitativa de estudo de caso único que tem como colaborador da mesma, um estudante autista em ambiente educacional.

O TEA, como também é chamado o autismo, segundo Schwartzman, (2011), é considerado atualmente um transtorno do desenvolvimento de causas neurobiológicas cujas características básicas são atipicidades que apesar de muito abrangentes afetam de forma perceptível as áreas da interação social, da comunicação e do comportamento.

A nova nomenclatura “Transtorno do Espectro do Autismo” está em vigor desde a definição do DSM-V 2013 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) tendo sido citado pela primeira vez nesse manual em 1952, em sua versão DSM-I. Em 2022, o DSM-V 2013 passou por uma reestruturação, recebendo o nome de DSM-V TR.

Ao longo do tempo, as percepções sobre o autismo percorreram caminhos repletos de mudança e transformações no campo conceitual. Parafraseando Rodrigues (2008) não são só coisas materiais que mudam. Conceitos, crenças, modo de ver as pessoas e o mundo. Isso implica em mudanças nas relações que estabelecemos com pessoas e com o próprio mundo.

De acordo com Orrú (2012, p.17), “Autismo é uma palavra de origem grega (autós), que significa por si mesmo. É um termo usado, dentro da psiquiatria, para denominar comportamentos humanos que se centralizam em si mesmos, voltados para o próprio indivíduo.” Um panorama histórico acerca do autismo, permite afirmar que antes dos estudos do psiquiatra austríaco Léo Kanner, na década de 40, havia um consenso sobre autismo enquanto expansão da esquizofrenia.

Posteriormente, outros pesquisadores desprenderam estudos sobre o autismo. Guimarães (2017, p.25) traz que

[...] muitas foram as leituras para explicar o quadro clínico das pessoas com a síndrome do autismo, dentre as quais teorias explicativas são destacadas a seguir: 1. Teoria comportamental operante: nela o comportamento é explicado como consequência de fatores ambientais causadores de déficits comportamentais e excessos associados ao autismo. 2. Teoria neurofisiológica: nela o autismo é resultado da falha na regulação homeostática do Sistema Nervoso Central. 3. Estudos epidemiológicos: aplicavam-se questionários para triagem da população e verificação da prevalência nas regiões. 4. Teorias psicanalíticas: busca de explicação do autismo por meio de seus déficits e fixações. 5. Teorias orgânicas: são apontadas “anormalidades cerebrais orgânicas” como influências primárias em muitos casos de autismo.

Exemplificando a citação acima, sobre a teoria psicanalista sobre o autismo, em 1944, Bruno Bettelheim construiu um discurso para o campo da psicanálise que baseava a origem do TEA na relação desprovida de emoções ou sentimentos afetivos entre pais e filhos, abrindo espaço para a criação e desenvolvimento de teorias que lançavam a explicação sobre a dificuldade cognitiva de crianças autistas sobre a família dos mesmos. Conforme Amy (2001) “Bettelheim abriu portas a teorias extremamente culpabilizantes para os pais, que se viram como a causa primeira do atraso de seus filhos”.

A psicanalista Frances Tustin em 1984, levantou a hipótese de que em algum estágio do desenvolvimento psicológico do bebê, acontecia algum tipo de paralisia que provocava o surgimento de traços autistas nas crianças. Como afirma Orrú (2016), em uma de suas conferências realizadas em Paris, ela destacou o autista como uma criança tomada de pânico, apesar de, muitas vezes, parecer passiva e indiferente, evidenciando que a criança autista luta contra uma angústia.

Percorrendo os caminhos conceituais sobre as causas do autismo, percebe-se que até o presente momento, os questionamentos sobre a possível origem para esse transtorno do espectro autista, continua inquietando o cenário científico. Ainda não há na medicina uma explicação para a causa do TEA.

Duas grandes categorias se constituem em temas de onde partem conceitos significativos nesta pesquisa de metodologia qualitativa, dessa maneira, as discussões sobre as categorias de ensino de História e educação inclusiva, são base para interpretação das unidades de sentido no referido estudo.

Concernente ao ensino de história, fundamentamos esta dissertação com as contribuições de autores que oferecem elementos que possibilitam a análise desse objeto de investigação, a saber, Fenelon (1982), que desde o início da década de 1980, já sinalizava sobre a necessidade de deixarmos um lugar de reprodutores, repetidores sociais para assumirmos uma

posição de sujeitos históricos produtores de conhecimento com potencial para assegurar a democracia e o envolvimento com as questões que permeiam a realidade a qual fazemos parte.

Déa Ribeiro Fenelon foi uma das primeiras vozes a indagar sobre qual diálogo estabelecemos com nossos estudantes em relação às posições e experiências sociais vivenciadas por todos nós, assim como questionar de que realidade estamos falando quando dizemos que a História é importante porque nos ensina a analisar a realidade para poder transformá-la.

São base teórica que auxiliam no caminhar desse trabalho também, Bittencourt (2009); Monteiro (2001), pois corroboram com a ideia de que no ensino de História, a ação docente é permeada por saberes outros, dentre os quais merece destaque os saberes da experiência, enfatizando que o fazer docente não se restringe a um ato individual, mas sim, em atitude coletiva carregada de força, podendo ser agente de transformação social em espaço educativo. Schmidt (2004) converge com as autoras citadas acima, salientando que no ensino de História, as problematizações em sala de aula devem ter como base de referência, o cotidiano e a realidade presentes dos estudantes e do professor em seus aspectos individuais e coletivo.

Selva Guimarães Fonseca (2010), nos diz que a construção de uma prática de ensino de História que de fato objetive a formação de cidadãos críticos, requer a valorização permanente das vozes dos diferentes sujeitos, do diálogo, do respeito à diferença, bem como o combate às desigualdades e o exercício da cidadania em todos os espaços. Ainda sobre ensino de história autores como Cavalcanti (2018), Ferreira (2012), Cerri (2006) configuram-se em aportes relevantes para o diálogo sobre a formação de professores nos cursos de licenciatura em História.

Sabemos que nas ciências, o diálogo entre as áreas de conhecimento é constante e indispensável para o aprofundamento dos saberes, assim, a História enquanto ciência humana, transita entre fronteiras cada vez mais flexíveis diante das transformações pelas quais passam as sociedades de modo geral.

Para nos ajudar na compreensão sobre os caminhos possíveis que conduzam a uma educação inclusiva, fundamentamos esta pesquisa com as contribuições de autores que oferecem elementos que possibilitam a análise desse objeto de investigação, sendo assim, Mantoan (2003; 2005), apresenta janelas teóricas que subsidiam a busca por uma educação inclusiva que seja para todos os alunos, não devendo ser alvo de uma escola inclusiva, apenas os estudantes com autismos ou outros transtornos do neurodesenvolvimento.

O professor deve pensar seu planejamento com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento de aprendizagem para a turma e não focar apenas seu olhar para os PcDs,

dessa forma, os educandos com necessidades educacionais especiais seriam também beneficiados através de uma metodologia de ensino que traz uma visão inclusiva em sua prática pedagógica.

Fundamenta esta dissertação também, Pletsch (2011), ao apresentar uma discussão sobre a operacionalização da política de educação inclusiva no cotidiano de escolas públicas, na qual menciona os desafios enfrentados pelos professores diante da demanda de matrículas de alunos PcDs. Dentre esses desafios, a falta de formação para trabalhar com estudantes com educacionais especiais, ganha destaque no contexto das escolas objeto da pesquisa, sendo uma realidade constante em outros contextos.

Corroborando com a referida autora, Glat (2009), contribui com esta investigação ao trazer elementos importantes para a análise sobre o cenário da educação especial e inclusiva no Brasil. Tal cenário, conforme salienta as autoras acima, é perpassada por mudanças verificadas no campo educacional nas últimas décadas. Freire (2011) continua atual em sua visão que traz orientações que sinalizam a importância da rigorosidade metódica, inerente à prática educativa transformadora, sem todavia, distanciar-se da amorosidade que a relação educando-educador permite que se estabeleça, assim, constitui-se em referência rumo aos norteamentos que fornecem subsídios teóricos para a efetivação de uma educação inclusiva.

Fundamentamos esta dissertação com as contribuições de Freire (2011) por enterdermos que seguindo seu pensamento, encontraremos alternativas para lidar com os obstáculos tão característicos da educação brasileira.

A relevância social deste estudo se revela no fato de que, desde o fim do golpe militar de 1964 e o processo de redemocratização do Brasil, que o ensino de História vem passando por mudanças significativas, mudanças essas que trouxeram para sua centralidade em uma perspectiva decolonial, personagens negras, indígenas, os quilombos, as mulheres, as questões de gênero, a educação do campo, problematizações sobre livro didático, enfim, sujeitos antes nunca presentes nas narrativas históricas.

É válido ressaltar que a partir da consulta a plataforma de dissertações do PROFHISTÓRIA, foi possível observar que existem produções que trazem a inclusão para o campo do ensino de História na educação básica para turmas do fundamental II e do ensino médio. Temas como educação anti-racista, questões indígenas e quilombola, estudos sobre gênero, patrimonial, assim como problemas que voltam se para a educação de surdos, estão presentes em nosso campo de atuação, demonstrando que há uma prática de ensino e pesquisa atenta aos avanços da inclusão escolar.

O Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) vem constituindo-se, desde 2012- ano em que começa a ganhar materialidade-, em importante espaço de reflexões sobre ensino e pesquisa, elementos indispensáveis para a uma prática educativa emancipatória e transformadora na educação básica.

Práticas pedagógicas numa perspectiva inclusiva vem sendo também objeto de estudo em cursos de pós-graduação em universidades brasileiras, havendo dissertações e teses que possuem como objeto de estudo dentro do ensino de História, pessoas surdas, deficiente visual e físico e com deficiência intelectual. Contudo, no Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, há apenas uma única dissertação no banco de dados do programa, até o presente momento, que trata sobre o ensino de História com estudante autista. Fato que demonstra a necessidade de pesquisas que tratem sobre o tema na área de ensino de História.

Referente a relevância educacional, urge estudos que versem sobre práticas escolares inclusivas nos variados componentes disciplinares. Trazer estratégias de ensino que proporcione um direcionamento que vise garantir um processo de ensino-aprendizagem para todos os estudantes, respeitando as diferenças presentes na sala de aula, configura-se como papel relevante desta pesquisa.

No diz respeito a relevância acadêmica e científica, estudos que tem como objeto de pesquisa, o cenário educativo, possui um grande potencial no que refere a construção de conhecimento que associe teoria e prática. Ao estudar o desenvolvimento de um estudante autista em espaço escolar, seguindo os métodos e todo o rigor exigido por uma investigação científica, leva-se para academia, a possibilidade de traçar diálogo entre áreas do saber que durante muito tempo permaneceram numa relação de distanciamento. Sendo assim, esta pesquisa possibilita que as experiências do cotidiano da educação básica esteja presente em hall acadêmico numa perspectiva dialógica, quebrando a hierarquização do saber.

No que diz respeito a relevância pessoal, a nossa prática enquanto professores de História, deve estar relacionada às demandas que se apresentam na sociedade e não apenas em temas distantes de nossa realidade, longe das questões do nosso cotidiano profissional, mais sim, atento às inquietações que provém do nosso lugar social.

Nos meus 18 anos de docência na educação básica, sempre tive a preocupação de trazer para minhas aulas, sujeitos invisibilizados nos processos históricos. Assim, temas como questões indígenas, História local e patrimonial, relações étnico-raciais, tolerância religiosa, o movimento social das mulheres, e, recentemente, os tensionamentos sobre gênero, tem sido constante em meu ofício de historiador.

Porém, trabalhar com as categorias citadas no parágrafo anterior, para além das aulas em ambiente escolar, abre espaço também para realização de aulas em campo, o que demanda recursos financeiros que na maioria das vezes não são disponibilizados pelas secretarias de educação dos municípios e do Estado.

Diante dessa constatação, visando contribuir com o aumento do capital cultural dos estudantes, essas viagens pedagógicas, em grande parte, são custeadas pelos próprios alunos. Há uma urgência em investir recursos governamentais em ações pedagógicas que possibilite aos professores e estudantes, vivenciar outras experiências fora da sala de aula.

Como trabalhar a independência do Brasil na Bahia no dois de julho de 1823, com turmas da educação básica na escola na que leciono- Imaculada Conceição- sem levá-los a Cidade de Cachoeira, distante de Feira de Santana apenas 45 KM? Como falar em período colonial e imperial na Bahia, sem oportunizar aos mesmos, uma aula no centro histórico de Salvador - distante de Feira de Santana, 100 KM? Como fazer uma roda de conversa sobre relações étnico-raciais com essas turmas, sem ir a uma das comunidades quilombolas existentes em nossa cidade? Como trabalhar a História patrimonial e local de nossa cidade, sem visitar alguns pontos estratégicos da mesma, sem conhecer algumas lagoas que fazem parte da construção de nossa cidade? Poderia estender a escrita desse parágrafo, elencando vários outros locais que se constituem em aumento de ganho de capital cultural dentro do contexto educacional.

Apesar de termos na atualidade, recursos outros que possibilita acesso aos locais, tais quais, visita virtual a museus do Brasil e do mundo, acesso a canais no youtube, uso de ferramentas tecnológicas para projetar imagens, além de livros e revistas ilustrativas, nenhuma das estratégias apresentadas, equipara-se a visitação pessoal, física, aos lugares palcos de acontecimentos históricos. Fica aqui um desabafo.

Durante meu fazer pedagógico, tendo a oportunidade de trabalhar com estudantes autistas, deparei-me com uma outra inquietação, percebi a minha carência pessoal de buscar novas maneiras de mediar a construção do conhecimento com esses estudantes.

Se possuía planejamentos para conversar em sala de aula, sobre os temas descritos anteriormente, não tinha formação para trabalhar com autistas. Nem sabia como identificá-los, quais as características comportamentais dos mesmos, não dominava as maneiras de iniciar uma conversa, um diálogo, muitas vezes, preferi não lançar o olhar sobre eles. Medo, despreparo, falta de formação. Falta de sala de recurso no colégio, sem atendimento educacional especializado, falta de suporte por parte do Estado. E agora, o que fazer? Não queria torná-los

invisíveis dentro de minha sala de aula, isto, infelizmente, em muitas situações, a sociedade já os faz.

Vislumbrando perceber quais caminhos são possíveis na construção do conhecimento numa perspectiva inclusiva ao ensinar História é que me debruço sobre o processo de inclusão a partir de minha prática pedagógica, buscando levar em consideração, a importância do trabalho conjunto, interdisciplinar e colaborativo entre os participantes da comunidade escolar.

Enquanto problema de pesquisa, temos: Como o trabalho realizado no colégio para assegurar a inclusão do estudante autista influenciou as concepções do Ensino de História? Essa questão é a trilha sonora desta investigação científica, uma vez que ela foi o motor basilar da intencionalidade para a elaboração dos objetivos explicitados no parágrafo abaixo.

Tendo-se em vista que os objetivos possuem função estruturante em uma pesquisa, definindo a direção e a natureza da mesma, os objetivos aqui elaborados nortearam a metodologia e as técnicas apresentadas para o processo de investigação.

Sensibilizado pelo problema de pesquisa mencionado acima, o objetivo geral desse estudo configura-se em compreender como o trabalho realizado no colégio para assegurar a inclusão de estudante autista influenciou as concepções do Ensino de História. Por conseguinte, no intuito de subsidiar o êxito do objetivo geral apresentado, foram elaborados objetivos específicos que auxiliaram no trilhar dessa pesquisa, são eles:

Discutir como se dá a abordagem de Educação Inclusiva no contexto do Ensino de História com estudantes autistas da educação básica; Descrever a história e o contexto da comunidade na qual o Colégio Estadual Imaculada Conceição está inserido, em especial, a experiência do surgimento de uma comissão de acolhimento e inclusão de estudantes autistas; Analisar o caso de um estudante autista e seu percurso dentro do ambiente escolar e a relação com o ensino de história; Elaborar material pedagógico sobre práticas inclusivas no ensino de História.

No sentido de concretizar esse estudo, optamos por uma abordagem de natureza qualitativa no intuito de compreender as singularidades que existem em nosso objeto de estudo. Entende-se que ao buscar um aprofundamento sobre situações que percorrem os caminhos dos sentimentos, percepções de realidade, interpretações, subjetividades e as relações que o indivíduo desenvolve com o meio ao qual está inserido, as análises qualitativas se afirmam como opção metodológica procedente.

Ao pesquisar um fenômeno social com o objetivo de explicar como ou porque ele funciona, o estudo de caso possui uma pertinência considerável, uma vez que esse método

possibilita ter uma maior amplitude e aprofundamento sobre as questões não conhecidas que envolvem o objeto estudado. Yin (2001), André (2013), foram base literária científica nesta jornada, trazendo discussões sobre o conceito e os fundamentos do estudo de caso qualitativo em educação que nortearam nossa opção.

Dessa maneira, esta pesquisa cuidou da metodologia procedimental de estudo de caso único com um estudante autista e seu percurso dentro do ensino de História na unidade de educação investigada. O interesse nesse estudo de caso está na notoriedade que esse estudante teve e continua a desenvolver dentro da comunidade escolar, uma vez que foi a partir das experiências vividas por ele no convívio com os outros em contexto educacional que possibilitou o despertar de professores e estudantes para a necessidade de dialogar sobre diferenças, diversidades e alteridade.

Os colaboradores dessa pesquisa, a saber, o referido estudante e o professor de História que o acompanhou lecionando essa disciplina do 6º ano do ensino fundamental II ao 3º ano do ensino médio, constituem-se nas fontes para obtenção de dados e subsequente análise de conteúdo que se deu por meio da pré – análise, da Exploração do material e tratamento dos dados.

Após as transcrições das entrevistas semi-estruturadas individuais, foi realizado a codificação e sistematização das unidades de sentido pertencentes as categorias dessa pesquisa – Ensino de História e Educação Inclusiva. Com o intuito de analisar os dados obtidos, foram utilizados os pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (1977), segunda a qual, as entrevistas semi-estruturadas configuram-se em documentos que podem ser submetidos a análise de conteúdo. Da mesma maneira, Flick (2009) também ressalta que a entrevista semi-estruturada tem o objetivo de demonstrar o conhecimento existente nas respostas provenientes de colaboradores de pesquisas e que são passíveis de interpretação.

O procedimento de interpretação de dados se deu de forma conjugada com a triangulação dos mesmos, buscando compreender e analisar como as fontes dialogaram entre si, tornando possível uma maior segurança aos resultados, elemento fundamental numa pesquisa qualitativa. Por meio da triangulação de dados foi possível obter com rigor, de forma ampla e aprofundada, informações detalhadas, assim como uma maior compreensão sobre as nuances e vivências do fenômeno social estudado.

O contexto de pesquisa aborda a realidade de um colégio da rede estadual da Bahia, cuja razão social chama-se Imaculada Conceição, fundada na década de 1970 e que recebe esse nome em homenagem a santa católica que dá nome ao bairro – Imaculada Conceição.

Nesse contexto citado, nosso estudante autista vivenciou experiências marcadas por ações de violência verbal e física, constituindo-se em episódios característicos de bullying. Estes atos tornaram-se constantes e recorrentes contra o mesmo, tanto dentro da sala de aula, quanto no pátio da escola.

Observado a ausência de conteúdos curriculares e projetos de intervenção que versassem sobre o respeito à alteridade dentro da escola, a partir desses eventos indisciplinados, surgiu um grupo composto por três professores, alunos representantes de turmas e coordenadora pedagógica, que iniciou um trabalho baseado em rodas de conversas sobre o autismo e outros tipos de transtornos, assim também como jogos e brincadeiras coletivas que visam levar o respeito ao próximo via interação social e colaboração cognitiva, palestras e formações para professores, estudantes e familiares.

A escola mencionada é campo onde ocorreu o desenrolar da pesquisa, de forma que os indivíduos existentes no referido espaço, com suas práticas, metodologias de trabalho em sala de aula, e, principalmente com suas vivências, subsidiam a construção desse texto.

A primeira seção dessa dissertação traz a educação inclusiva no contexto do ensino de história. Assim, inicia-se com um panorama da educação inclusiva no Brasil, a partir de dois marcos internacionais (Educação para Todos, 1990 e Salamanca, 1994) passando-se logo em seguida, para uma subseção que trata sobre a legislação brasileira específica numa ordem cronológica de publicação. Logo após, apresento uma breve discussão sobre os caminhos percorridos pelo ensino de História após o fim do golpe militar de 1964 e início do processo de redemocratização do país, por final, trago a necessidade de pensar sobre uma abordagem do ensino de História numa perspectiva inclusiva com estudante autista na educação básica.

Na segunda seção, descrevemos a história e o contexto da comunidade na qual o Colégio Estadual Imaculada Conceição está inserido, em especial, a experiência do surgimento de uma comissão de acolhimento e inclusão de estudantes autistas nas relações sociais existentes dentro do ambiente escolar.

A terceira seção é destinada a um estudo de caso com estudante autista. Traz o percurso do referido aluno na construção do conhecimento nos processos inerentes ao ensino de História numa perspectiva inclusiva. São apresentados dados obtidos através de entrevista semi-estruturada e questionário realizadas a um professor de História e ao estudante autista.

A quarta seção, foi acompanhada de muita inquietação. Foram dias refletindo sobre qual o melhor caminho a seguir, rumo a elaboração de uma solução mediadora de aprendizagem – dimensão propositiva - visto que, por ser um programa de mestrado profissional, há o pré-

requisito em trazermos para defesa também tal proposição.

De início, foi pensando em organizar um catálogo com estratégias possíveis para o ensino de história com estudante autista. Essas estratégias pedagógicas seriam obtidas via conversa e entrevista com professores de História que possuem estudante com TEA em sala de aula. Como recurso tecnológico para aquisição das estratégias de ensino, seria utilizado o aplicativo de comunicação WhatsApp, onde existe um grupo virtual denominado ProfHistória Brasil, composto por 120 historiadores da educação básica das cinco regiões do país.

Contudo, ao iniciar conversa com alguns professores de História sobre a intenção de desenvolver a solução mediadora de aprendizagem pretendida, a maioria dos docentes mencionou a não existência de projeto sobre inclusão em suas escolas.

Dessa forma, deparei-me com a seguinte situação: Como irei solicitar estratégias de ensino a professores de História que possuem estudante autista em sala de aula, se de antemão, a maioria dos docentes consultados via enquete sinalizou a falta de uma proposta que envolvesse toda a escola sobre o tema da inclusão escolar? Além disso, ao mesmo tempo, os professores de História solicitaram o compartilhamento do projeto de inclusão existente na minha unidade de ensino, numa tentativa de aplicá-lo em suas escolas.

Diante da constatação proveniente de consulta via enquete ao referido grupo de docentes nacional – ProfHistória Brasil, no dia 28 de julho de 2023, definimos e propomos enquanto solução mediadora de aprendizagem, um material de apoio pedagógico de título: Projeto Inclusão para Autonomia: Uma proposta de uma escola para diversidade. Trouxemos de forma partilhada, nossas vivências ao seguirmos as etapas e os passos do projeto mencionado acima. Optamos em disponibilizar também, as orientações da Secretaria Estadual de Educação (SEC), presentes nas diretrizes inclusiva da Bahia: Mediação das relações de ensino aprendizagem para estudantes com transtorno do neurodesenvolvimento (2017).

Ressaltamos que cada escola possui um contexto singular, por esse motivo, a proposição em forma de projeto numa perspectiva interdisciplinar e inclusiva não tem o objetivo de ser seguido como um manual acabado em si mesmo, mas aberto as alterações e adaptações que fizerem-se necessárias, a partir da realidade do professorado de cada unidade de ensino.

Por fim, apresentamos as considerações finais sobre essa pesquisa. Salientamos às leitoras e leitores, o quanto é relevante para o ensino de História, assim como para as demais áreas do conhecimento, a leitura de trabalhos que versem sobre componentes curriculares numa perspectiva da educação inclusiva.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DO ENSINO DE HISTÓRIA

E nossa história não estará pelo avesso assim, sem final feliz,
Teremos coisas bonitas pra contar!

E até lá, vamos viver
Temos muito ainda por fazer
Não olhe pra trás
Apenas começamos
O mundo começa agora
Apenas começamos.
(Metal contra as Nuvens – Legião
urbana)

Nesta seção, buscamos refletir sobre as categorias que fundamentam a presente pesquisa, a saber, Educação Inclusiva e Ensino de História serão base de reflexão inicial, compondo as unidades de sentidos que virão a posteriori, na seção de interpretação de dados. O objetivo específico desse capítulo é discutir como se dá a abordagem de Educação Inclusiva no contexto do Ensino de História com estudantes autistas da educação básica

A partir da observação dos caminhos percorridos pelas categorias conceituais mencionadas acima, pretendemos verificar em qual situação encontra-se a discussão sobre o ensino de História numa perspectiva inclusiva no mestrado profissional em ensino de História a nível nacional, com estudantes autistas na educação básica.

Enquanto início, este capítulo tem a abordagem sobre educação inclusiva no Brasil, passando-se posteriormente para a abordagem da educação inclusiva no contexto do ensino de História com alunos com TEA – Autismo, analisando as produções de dissertações no banco de dados do Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA.

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Em qualquer sociedade, existindo a necessidade de refletir sobre inclusão e lutar para que a mesma aconteça, significa que elementos importantes da dignidade humana estão sendo negados. Historicamente, a trajetória de pessoas com deficiência no convívio em sociedade passou pelos caminhos da exclusão, da segregação e da integração até chegar-se em práticas inclusivas presentes na atual conjuntura social, política e econômica, sendo o campo educacional integrante da mesma enquanto espaço de produção e reprodução de conhecimento que lida diretamente com a formação de indivíduos.

Sobre o conceito de deficiência, (BRASIL, 2015, Art.2º)

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem 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.

Com o intuito de discutir sobre essas questões, os debates a cerca da inclusão social vem ganhando relevância em vários espaços. Segundo Paixão (2022, p. 39)

Promover a inclusão social e escolar e efetivar uma educação inclusiva, constitui-se no desafio de cotidianamente revisitarmos nossas concepções em relação ao outro, para não subjugar, homogeneizar nem fazer qualquer tipo de discriminação, uma vez que o espectro de diferenças existentes na sociedade é amplo e requer conhecimentos mais específicos para que o docente desenvolva a habilidade de elaborar estratégias pedagógicas capazes de envolver e desenvolver todos os discentes.

No campo pedagógico, afirma Mantoan (2002, p.87)

A inclusão escolar, sendo decorrente de uma educação acolhedora e para todos, propõe a fusão das modalidades de ensino especial e regular e a estruturação de uma nova modalidade educacional, consubstanciada na ideia de uma escola única. A pretensão é: unificar o que está fragmentado, dicotomizado, tratado isoladamente e oficializado em subsistemas paralelos, que mantém a discriminação dentro e fora das escolas; reconhecer as possibilidades humanas; e valorizar as “eficiências desconhecidas” tão comumente rejeitadas e confundidas por não caberem nos moldes virtuais do “bom aluno”.

Sobre a inclusão social e escolar, eventos realizados em outros países exerceram forte influência no Brasil, dentre os quais estão a realização entre os dias 5 e 9 de março de 1990 da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida na cidade tailandesa de Jomtien e da Conferência Mundial sobre Educação Inclusiva, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994.

Ambas conferências tinham o objetivo de discutir e propor uma nova visão de mundo, com embasamento teórico-prático sobre as pessoas com algum tipo de deficiência e a necessidade de incluí-las nos espaços sociais, respeitando suas singularidades e diferenças.

Por esse motivo, esses dois eventos merecem destaque frente as discussões sobre inclusão social. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) em seu Artigo 3, (p.4), traz o direito ao acesso a educação como sendo um direito de todos, em um de seus pontos consta que “é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”

A Declaração de Salamanca (1994, p.1) enfatiza que:

Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Os eventos sobre educação inclusiva ocorridos na Tailândia e na Espanha no final do século XX sob os cuidados da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, (UNESCO) contaram com a participação de inúmeras organizações internacionais e a participação de um grande número de países, fato que explica a dimensão e influência que tais conferências exerceram e continuam a exercer.

No Brasil, as vozes desses encontros internacionais ecoaram e estão presentes nos dias atuais. Segundo Glat (2011, p.1)

Neste novo cenário educacional foi estabelecido um pacto que mobilizou vários governos, entre eles o Brasil, para implantarem reformas significativas em seus sistemas de ensino, para acatar as metas propostas para a construção de uma Educação para Todos. Em nosso país, a Educação Inclusiva vem sendo estabelecida como política pública, respaldada por legislação a nível nacional, estadual e municipal.

Na subseção abaixo, percebe-se que o Brasil, apesar de possuir duas leis e uma constituição que versam sobre a inclusão, anteriores a realização das conferências realizadas na Tailândia- Jamtien 1990 e na Espanha -Salamanca 1994, teve nesses dois eventos, o embasamento para aprimoramento e elaboração de normas que colocaram a inclusão como pauta de discussão de governo e como política públicas de Estado

2.1.1 Legislação Brasileira sobre a Inclusão

No Brasil, a legislação brasileira passou por um processo de adequações no intuito de garantir o acesso a educação à todos, independente de situação física, mental, social, política, religiosa ou étnica. Abaixo será listado em ordem cronológica de publicação, leis e normas que regem a educação especial e inclusiva visando facilitar a compreensão sobre o processo evolutivo de tais prerrogativas.

A nível nacional, antes da década de 1960, não haviam normatizações que tratassem sobre acessibilidade de todos à educação. Somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4.024/61, publicada durante o governo do então presidente da república brasileira, João Goulart (Jango) é que as pessoas com deficiência, naquele período denominados de excepcionais, foram consideradas como sujeitos com potencial de integração na vida em sociedade, via processo educativo, conforme consta no artigo 88 da referida lei que “a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”.

Em 1971, foi publicada a LDB nº 5.692/71, pelo então presidente Emílio Garrastazu Médici, que instituiu uma educação voltada para o ensino tecnicista, voltado a preparação de estudantes para inserção no mercado de trabalho, diminuindo dessa forma, o incentivo ao pensamento crítico proporcionado pelas disciplinas da área de humana, apesar dessa característica conservadora, essa lei preservou a prerrogativa que indicava atenção a integração de pessoas com deficiência nas escolas.

Aqui, sobre o parágrafo escrito acima, faz-se necessário salientar o contexto no qual a LDB nº 5.692/71 foi promulgada. Em 1º de abril de 1964, as Forças Armadas, aliada a setores da sociedade insatisfeitos com a tendência mais progressista do presidente Jango – como era chamado – que realizava reformas sociais e na esfera do trabalho, depuseram João Goulart e deram um golpe na nossa democracia, retirando da presidência da República, um presidente eleito democraticamente.

O país viveu um período que vai de 1964 a 1985, sob as rédeas de um regime ditatorial autoritário que provocou o assolamento de instituições e órgãos governamentais, censura e violação de direitos civis e humanos, perseguições políticas seguidas de assassinatos – ressalta-se que até o tempo presente existem pessoas vítimas desse regime que estão desaparecidas. Médici foi um dos presidentes ditadores que mais fortemente atuou com mão de ferro em prol das violações presenciadas durante aquele período.

Em 1985, com o fim do golpe militar, depois de pressões de sindicatos, de parte da igreja católica, da sociedade civil organizada em mobilizações populares e movimentos sociais que gritavam por eleições diretas, num movimento que ficou conhecido como “Diretas já”, José Sarney torna-se o primeiro presidente após o regime ditatorial.

Assumindo a liderança política do país, Sarney atende ao clamor dos cidadãos marcados pelos traumas emocionais e pelas feridas deixadas pelos ditadores militares, elaborando uma nova constituição e promulgando-a em 1988, Tal documento foi adjetivado de constituição

cidadã por considerar que todos tem acesso ao exercício da liberdade e dos direitos de cidadão. A constituição de 1988 reforça o que preconiza a LDB nº 4.024/61 sobre a inclusão de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino.

A historiadora Lília Schwarcz, afirma que o novo texto constitucional de 1988, tinha a missão de encerrar a ditadura, o compromisso de assentar as bases para a afirmação da democracia no país, e uma dupla preocupação: criar instituições democráticas sólidas o bastante para suportar crises políticas e estabelecer garantias para o reconhecimento e o exercício dos direitos e das liberdades dos brasileiros.

Além das LDBs 4.024/61, 5.692/71 e da constituição de 1988, outras leis foram promulgadas no Brasil, com o objetivo de acompanhar as mudanças que aconteceram no cenário mundial sobre a inclusão, são elas:

- Lei nº 8.069/90 que traz medidas de inclusão para crianças e adolescentes com deficiência;
- Lei nº 8.213/91 que versa garantia de suporte previdenciário para pessoas com deficiência;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) que ratifica a manutenção da educação inclusiva como direito a estudantes com deficiência, trazendo a nomenclatura de transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação;
- Parecer CNE/CEB nº 17/1999, o Conselho Nacional de Educação apresenta orientações para a educação especial na educação básica, indicando como direito do estudante, o acesso ao atendimento educacional especializado.
- Lei nº 10.436/02, oficializou a língua brasileira de sinais- libras- como forma de comunicação das pessoas surdas;
- Decreto nº 6.571/08, formaliza o atendimento educacional especializado e sua disposição na rede escolar básica.
- Lei Federal n.12.764, de 27 de dezembro de 2012, também conhecida como Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA;
- Lei brasileira de Inclusão (LBI), Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos

e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania.

Frisa-se que em 04 de maio de 2022, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 foi alterada pela Lei 14.333/2022, “para dispor sobre a garantia de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante”. artigo 4º da Lei 9.394 passa a vigorar com a seguinte redação (Brasil, 2022, p.1):

IX – Padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriado.

Com as normatizações citadas acima, a pauta que traz a importância de uma inclusiva e não mais integrativa passou a fazer parte das discussões nas universidades e nas instituições governamentais, tendo como um dos objetivos primordial, construir um campo epistemológico e uma prática educativa que tenham como foco principal uma educação de qualidade para todos.

Parafraseando Mendes (2010), temos um enorme caminho pela frente, a fim de que nossas políticas tenham os impactos que esperamos: O de garantir uma educação de qualidade às crianças e aos jovens de todo o Brasil.

É perceptível a evolução pelo qual passou a legislação brasileira que versa sobre marcos inclusivos ao longo da história política do país, desde o ano de 1961 até 2015. Presidentes como João Goulart, José Sarney, Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, contribuíram para o aprimoramento e adequações legislativas numa perspectiva inclusiva.

No entanto, no ano de 2020, durante o governo negacionista de Jair Messias Bolsonaro, foi publicado o Decreto nº 10.502/20 que permitia o retorno de escolas especiais, nas quais as famílias poderiam matricular estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento ou com outras deficiência nesses centros especializados, ao invés de efetivar matrícula no ensino regular, o que representava um retrocesso na luta por uma Educação Inclusiva, pois, toda a militância organizada para que as pessoas com deficiência estivessem inseridas em contexto de ensino regular seria desconsiderada.

É válido salientar que essa atitude foi apenas mais um dos feitos desastrosos cometido pelo então presidente, uma vez que o seu grupo político contribuiu com disseminação de mentiras em vários veículos de comunicação - as chamadas fake News (notícias falsas).

Dentre esses feitos desastrosos estão o ataque às vacinas, sendo que os imunizantes salvaram muitas vidas durante a pandemia do covid-19; ataque as instituições democráticas, universidades e ao Estado de Direito. Com declarações polêmicas e atitudes fascistas, agrediu também grupos “minoritários” de nossa sociedade, a saber, mulheres, negros, homossexuais e indígenas e professores.

Tal menção faz-se necessário para que fique registrado que a luta pela democracia deve ser uma constante, uma vez que ações golpistas permearam nossa história política e continuam a assombrar nossas liberdades individuais e coletivas.

Exemplo recente da afirmação mencionada acima, pode ser encontrado no golpe elaborado por parte da cúpula política do país, associada a interesses do grande capital, em Agosto de 2016, quando a Câmara dos Deputados deu início ao processo de impeachment contra a presidente Dilma Rousseff, que teve seu mandato interrompido após o Senado Federal afastá-la de forma definitiva da presidência da República, sob acusações de que, a então presidenta do Brasil, eleita pela maioria dos votos dos brasileiros em eleições legítimas, teria cometido irregularidades fiscais, chamadas de pedaladas fiscais.

Após vivenciar entre os anos de 2015 a 2022 a vigência de um governo golpista e negacionista que lançou olhares de simpatia ao regime militar ditatorial de 1964, atacando as bases dos direitos humanos e por conseguinte, de nossa democracia, colocando em descrédito junto ao seu eleitorado, inclusive, a confiabilidade de nosso sistema eleitoral, o Brasil, enfim, conseguiu superar as amarras conservadoras e retornar aos rumos que conduzem para as garantias e manutenção do regime democrático, elegendo como presidente da nação brasileira, pela terceira vez, Luís Inácio Lula da Silva.

A sensação de justiça, liberdade e alívio que marcaram o fim do governo negacionista, pode ser exemplificado no discurso de Silvio Almeida, proferido em 03 de janeiro de 2023, ao assumir, a convite do presidente eleito democraticamente, LULA, a pasta do Ministério dos Direitos Humanos (Brasil 247, 2023),

Recebo hoje um Ministério arrasado. Conselhos de participação foram reduzidos ou encerrados, muitas vozes da sociedade foram caladas, políticas foram descontinuadas e o orçamento voltado para os direitos humanos foi drasticamente reduzido. Como crueldade derradeira, a gestão que se encerra tentou extinguir, sem sucesso, a Comissão de

Mortos e Desaparecidos. Não conseguiu. Nesse sentido, quero que todos saibam – e, para isso, irei contar com o compromisso do meu assessor especial Nilmário Miranda, que muito me honra – que todo o ato ilegal, baseado no ódio e no preconceito, será revisto por mim e pelo Presidente Lula – que sempre teve compromisso com a Democracia. Não permitiremos que um Ministério criado para promover políticas de direitos humanos permaneça sendo utilizado para a reprodução de mentiras e preconceitos. Chegamos ao cúmulo de ver a Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos sendo usada para propagar discursos contra políticas de vacinação. Não mais. Essa era se encerra neste momento. Acabou!

Encerra-se também neste momento a era de um presidente que, se outrora se disse orgulhoso “defender a tortura”, usou seu cargo, amparado por sua ministra de Direitos Humanos, para investir contra o Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura. Como se sabe, os membros do órgão foram exonerados e suas remunerações foram extintas, situação essa só foi parcialmente revertida por decisão judicial. Isso acabou. A partir de hoje, garantiremos o pleno funcionamento deste mecanismo nacional de prevenção e combate à tortura.

O discurso do professor e ministro de direitos humanos, Sílvio Almeida citado acima, deixa evidente os apuros pelos quais a sociedade brasileira vinha passando nos últimos 4 anos, frente a uma conjuntura político governamental que priorizava a elite econômica, em especial, os grandes grupos empresariais e do agronegócio, em detrimento das camadas populares. Sobre essa questão, ainda em sua fala, Sílvio Almeida nos diz, (Brasil 247, 2023)

Quero, no entanto, estabelecer aqui um primeiro compromisso. O compromisso deste Ministério com a luta de todos os grupos vítimas de injustiças e opressões, que, não obstante, resistiram e resistirão a todas as tentativas de calar suas vozes. Por isso, permitam-me, como primeiro ato como Ministro, dizer o óbvio, o óbvio que, no entanto, foi negado nos últimos quatro anos: Trabalhadoras e trabalhadores do Brasil, vocês existem e são valiosos para nós. Mulheres do Brasil, vocês existem e são valiosas para nós. Homens e mulheres pretos e pretas do Brasil, vocês existem e são valiosos para nós. Povos indígenas deste país, vocês existem e são valiosos para nós. Pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais, travestis, intersexo e não binárias, vocês existem e são valiosas para nós. Pessoas em situação de rua, vocês existem e são valiosas para nós. Pessoas com deficiência, pessoas idosas, anistiados e filhos de anistiados, vítimas de violência, vítimas da fome e da falta de moradia, pessoas que sofrem com a falta de acesso à saúde, companheiras empregadas domésticas, todos e todas que sofrem com a falta de transporte, todos e todas que têm seus direitos violados, vocês existem e são valiosos para nós.

Com esse compromisso, quero ser Ministro de um país que ponha a vida e a dignidade humana em primeiro lugar.

Foi nesse clima de vitória e esperança em um futuro melhor, mais próspero, que Luís Inácio Lula da Silva foi reconduzido via processo eleitoral legítimo, por meio do sistema do Tribunal Superior Eleitoral, à cadeira da presidência da República Federativa do Brasil.

Na cerimônia de transição governamental, ocorrida em 01 de janeiro de 2023, frente a negação do presidente derrotado nas eleições, em passar a faixa presidencial ao seu sucessor, evento de forte poder simbólico no regime democrático, Lula recebeu a faixa presidencial das mãos de cinco pessoas que representavam o povo brasileiro subindo com os mesmos, logo em seguida, a rampa do palácio do planalto.

Dentre eles estava o influencer Ivan Baron, ativista na luta por direitos de pessoas com deficiência. Ivan Baron tem paralisia cerebral e usa de linguagem didática e humor para desconstruir visões excludentes e segregadoras. Esse gesto nunca visto antes na História política do Brasil, já demonstrava de que maneira a inclusão seria tratada pelo atual governo enquanto política pública.

Entendendo os prejuízos socioeducativos trazidos pelo decreto 10.502/2020, outorgado pelo governo antecessor, Lula o revogou, em janeiro de 2023, cumprindo dessa forma, as orientações da legislação que conduz os rumos da educação inclusiva no Brasil.

Conforme mencionado acima, percebe-se que o contexto da inclusão no Brasil, passou por uma contínua evolução, percorrendo trajetória marcada pelo enfrentamento e pela luta por direitos iguais para as pessoas com deficiência dos mais variados tipos, tal batalha foi organizada por grupos de várias camadas sociais, culminando em conquistas no campo político que garantiram participação de todos os cidadãos nos espaços públicos, independentemente de suas habilidades ou características. Nas próximas seções será apresentado a abordagem do ensino de História numa perspectiva da educação inclusiva.

2.2 ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DO ENSINO DE HISTÓRIA.

Iniciamos esta seção com uma breve contextualização sobre o ensino de história a partir do processo de redemocratização, logo após o fim do golpe militar de 1964-1985. Buscamos compreender de que forma o ensino de História insere-se na perspectiva da educação inclusiva com estudantes autistas na educação básica, para tal, foi consultado a plataforma nacional do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, site no qual todas as dissertações de mestrado do referido programa encontram-se digitalizadas e

disponíveis com acesso gratuito.

2.2.1 Ensino de História: Breve contextualização

Até o final do século XX, a História e o seu ensino baseavam-se na transmissão de conteúdo a partir de memorização de datas, nomes oficiais e eventos patrióticos singulares, marcas características de uma História tradicional positivista.

Ao analisar os caminhos percorridos pelo ensino de História no Brasil constata-se que essa disciplina sempre esteve presente nas discussões educacionais por parte de órgãos governamentais que buscavam controlar a edificação de uma história nacional a partir de personagens políticos e acontecimentos vinculados a uma conjuntura econômico-social elitista, que privilegiava aspectos de ascendência europeia.

Contudo, desde o fim do golpe militar de 1964, e o processo de redemocratização do Brasil na década de 1980, o ensino de História vem passando por uma sequência de mudanças que trazem como conteúdos históricos, novos sujeitos assim como novos métodos e fundamentos para o campo da História, isto possibilitou a prática de procedimentos e temas antes não pesquisados. Segundo Bittencourt (2009,p.227)

Os anos 1980 foram momentos de intensos debates sobre a renovação do ensino de História, nos quais igualmente ocorreram as questões acerca de seu método de ensino, em razão de sua caracterização como disciplina que exige do aluno apenas “saber de cor” nomes, datas de fatos e personagens ilustres.

Sendo assim, a partir do processo de redemocratização, o ensino de história configura-se como fundamental na compreensão dos processos existentes nas diferentes sociedades, seja nas relações que envolvem a geopolítica e seus desdobramentos múltiplos, seja enquanto espaço de construção e reconhecimento de identidades culturais e da teia social que circunda cada indivíduo em sua singularidade.

Percebe-se que ensino de História nas últimas décadas, possui novos métodos de produzir, interpretar e de narrar a construção do conhecimento histórico. Neste tempo presente, está também ancorado em tendências historiográficas que abordam novos problemas de pesquisa que dialogam com a História Cultural, social e do cotidiano, além de interdisciplinaridade com outras ciências sociais.

Nesse cenário de rupturas com uma narrativa histórica centrada em concepções tradicionais de ensino, as produções das professoras Déa Ribeiro Fenelon, Circe Maria

Fernandes Bittencourt, Selva Guimarães Fonseca, Maria Auxiliadora Schmidt e Ana Maria Monteiro, são referências para pensar direcionamentos sobre a necessidade de trazer para o campo do ensino, outras formas de escrever e de narrar a História nacional tanto em ambiente acadêmico, quanto no chão das salas de aulas da educação básica. Segundo Fenelon (2008, p.132)

Queremos, pois, produzir e fazer História com o compromisso social de dar visibilidade a outros sujeitos até aqui excluídos, para que possam recuperar seu lugar na História, reavivando suas memórias, suas lembranças e narrativas, para podermos construir outras histórias em que pessoas se reconheçam, uma História que lhes diga algo ou com a qual passem a se identificar.

Em consonância com as ideias de Déa Ribeiro Fenelon, Circe Maria Fernandes Bittencourt, Selva Guimarães Fonseca, Maria Auxiliadora Schmidt e Ana Maria Monteiro ao falar sobre novos personagens históricos na escrita da história e em suas narrativas, autores como Reznik (1998), Cerri (2006) Abud (1993,2014), Ferreira (2012), Freitas (2013), Monteiro (2007), Cavalcanti (2021) convergem sobre as potencialidades e os vários caminhos percorridos pelo ensino de História, rumo a construção de uma disciplina que estivesse atenta a realidade que cerca os sujeitos históricos.

Dessa forma, os avanços como os mencionados acima, colocam o ensino de História como caminho para construção de uma consciência crítica frente a realidade que nos cerca, como nos diz Bittencourt (2009, p.122) “ a finalidade de uma formação política atribuída ao ensino de História está articulada a outra significativa finalidade: a da formação intelectual.”

Visando o desenvolvimento das formações política e intelectual dos estudantes, a prática docente sempre necessitará de uma reflexão que busque estar atendo às transformações que acontecem na sociedade. Buscando dialogar com a demanda social do tempo presente, na subseção seguinte, trataremos sobre a abordagem da educação inclusiva no contexto do ensino de História com estudantes autistas.

2.2.2 Ensino de História Numa Perspectiva Inclusiva na Educação Básica

Lançar um olhar sobre a educação inclusiva em contexto de ensino de História, constitui-se numa atividade de reflexão que coloca em prática a afirmação de que a História é filha de seu tempo, como diz a frase atribuída a Lucien Febvre. Tempo esse que urge no atual contexto social, em especial, no campo educativo, por saberes científicos que auxiliem o

processo de ensino e aprendizagem envolto numa dimensão inclusiva.

As leis que versam sobre a inclusão escolar citadas na subseção 2.1.1 constituem-se em análises fundamentais para o diálogo em questão, sendo assim, aqueles marcos normativos colocam para os sistemas de ensino, o desafio de organizarem-se para incluir os estudantes e atender suas necessidades educacionais especiais. De acordo com as diretrizes curriculares nacionais da educação básica (1996) o atendimento educacional especializado é parte integrante do processo educacional.

É dentro dessa normatização que as unidades de ensino ocupam papel fundamental no processo de inclusão educacional, pois a escola, enquanto instituição protagonista da formação dos indivíduos na vida em sociedade oferece aos mesmos, a oportunidade de desenvolver competências e habilidades que possibilitam o acesso a convivência respaldada no respeito, na tolerância e na interação em ambientes diversos culturalmente.

Na literatura especializada sobre inclusão escolar, Mantoan (2003), ressalta que essa inserção educacional de estudantes com necessidades educacionais especiais, deve acontecer acompanhada de uma proposta que permita a toda comunidade escolar, por meio de ações pedagógicas, estabelecer relações de aprendizagem individual e coletiva com diferentes grupos sociais, percebendo a pluralidade e singularidade existente na escola e na sociedade, pois inclusão é conviver com as diferenças.

Contudo, entre as várias leis que tratam sobre o processo inclusivo, nenhuma delas especifica ou menciona as estratégias que os professores das múltiplas disciplinas escolares devem proceder para viabilizar a construção de conhecimento com estudantes, público alvo de tais políticas públicas, conforme afirma Paixão (2022, p.45)

A legislação que dispõe sobre a inclusão escolar não aborda sua relação com as disciplinas, nem determina aportes que instruem o docente desta ou daquela disciplina a organizar suas estratégias pedagógicas para tal fim. E assim, fatalmente, nos deparamos com algumas questões que envolvem a viabilização da inclusão escolar, na abordagem de uma disciplina específica, no nosso, caso, a História.

Trazendo a discussão para o campo da História ensinada nas salas de aulas de escolas da educação básica no Brasil, tal afirmação possui procedência. Porém, diante dessa constatação, no que se refere a ausência de normatizações sobre metodologias e práticas que auxiliem o ensino de disciplinas escolares a alunos público alvo da educação inclusiva, sabemos que dentro do ensino de história, como bem afirma a professora Ana Maria Monteiro (2007) os docentes são produtores de saberes necessários para dar conta das demandas impostas no

cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, uma dessas demandas é mediar a construção do conhecimento históricos com estudantes autistas, movendo saberes com o intuito de desenvolver suas potencialidades.

Enquanto professor da rede básica de ensino do Estado da Bahia, tive necessidade de subsidiar minha prática pedagógica em procedimentos e métodos que possibilitasse o desenvolvimento do ensino de História com alguns estudantes autistas dentro de minha sala de aula.

Não encontrando material disponível sobre o assunto na área e ao deparar-me com a ausência de tais orientações nas leis e normatizações sobre o tema, encontrei na afirmação de Paixão (2022) citada de forma direta no parágrafo acima, a realidade que, no meu lugar social, estava vivenciando, a saber, a necessidade seguida da falta de orientações sobre como produzir conhecimento histórico com estudantes autistas na educação básica na disciplinar escolar de História.

A partir da inquietação descrita, ao realizar o estado da arte sobre meu objeto de pesquisa na plataforma digital do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), que disponibiliza um banco de dados com todas as dissertações de mestrado apresentadas no programa em nível nacional, percebemos que há apenas uma dissertação no banco de dados do PROFHISTÓRIA onde o ensino de História dialoga com o autismo.

A referida dissertação é de autoria de Moisés Pires Teixeira e possui como título: Formação continuada de professores: O ensino de história numa perspectiva inclusiva, na qual o autor busca analisar a elaboração de estratégias pedagógicas com professores da Educação Básica numa perspectiva inclusiva para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na rede municipal de Educação de Paty do Alferes.

Teixeira (2020) constata em sua pesquisa que é possível desenvolver estratégias pedagógica com estudantes com TEA (transtorno do espectro autista), ele traz como estratégia, uma sequência didática cujo tema Tempo e Espaço trabalha conteúdos tais quais, fontes históricas e a memória; mudanças e permanências.

Além dos conteúdos de História, essa sequência, segundo o autor, permite uma construção de conhecimentos procedimentais e atitudinais baseados nas reflexões sobre o tema. Salienta ainda, as dificuldades encontradas pelos professores ao lidar com estudantes que requerem uma atenção às suas necessidades educacionais especiais.

Buscando pontes possíveis para a construção do conhecimento com estudantes autistas na educação básica dentro do ensino de História, transformei minha inquietação profissional sobre o tema do autismo, em objeto de pesquisa no PROFHISTÓRIA.

Partindo de uma perspectiva inclusiva dentro do ambiente escolar, é notório que a mediação realizada pelo professor, possui papel de relevância na construção de conhecimento com todos os estudantes, viabilizando o desenvolvimento de saberes significantes também para os alunos autistas ou com Transtorno do Especto Autista (TEA) na educação básica e em especial, no ensino de história.

Portanto, para além de teorias deterministas, o indivíduo deve ser considerado um aprendiz potencial, independente de comorbidades apresentadas pelo mesmo, não devendo, dessa maneira, ocorrer no processo de ensino e aprendizagem de nenhuma das disciplinas escolares, posturas negacionistas e excludentes no que se refere a disponibilidade de metodologias, recursos e possibilidades mediadoras para a construção de conhecimento.

3 HISTÓRIA E O CONTEXTO DO COLÉGIO ESTADUAL IMACULADA CONCEIÇÃO

Nesta seção, temos a história e o contexto do colégio estadual Imaculada Conceição, assim como uma descrição de sua parte estrutural no que se refere a aspectos físico e humano. Tratar-se-a também sobre a legislação apresentada na primeira seção desta dissertação, buscando perceber de que maneira os marcos normativos que versam sobre a educação inclusiva faz-se presente no ambiente escolar mencionado.

Na seção abaixo descreveremos a história e o contexto da comunidade na qual o colégio estadual Imaculada Conceição está inserido, em especial, a experiência do surgimento de uma comissão de acolhimento e inclusão de estudantes autistas constitui-se em parte integrante desse texto.

3.1 CIDADE DE FEIRA DE SANTANA, “A PRINCESA DO SERTÃO”

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede estadual de Feira de Santana, por conseguinte, passaremos nos próximos parágrafos, a uma breve escrita sobre a origem desse município, que recebeu de Rui Barbosa - escritor, político, jornalista e diplomata - o apelido de “princesa do sertão”, por volta de sua visita a esta localidade, em 1919, apelido esse que tornou-se em um dos adjetivos mais utilizados ao referir-se a cidade.

Feira de Santana está localizada na subregião conhecida como agreste nordestino, no território de identidades denominado de Portal do Sertão, situa-se a cerca de 105 km a noroeste (NW) da cidade de Salvador, capital do estado baiano, tendo como retângulo envolvente as coordenadas geográficas 12°09' e 12°20', na latitude Sul e 38°53' e 39°07', de longitude oeste.

Com bioma, fauna e clima típicos da região nordeste do Brasil, caracteriza-se por ser um importante entrocamento, contemplando dentro de sua teia, a confluência de importantes rodovias nacionais como a BR 101, BR 116 e a BR 324.

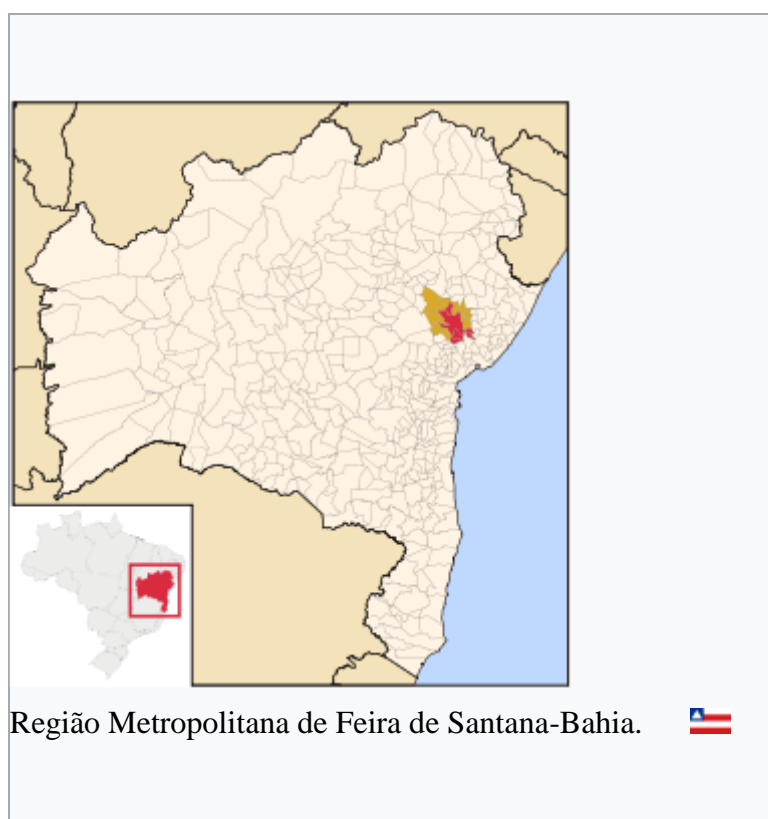
Possui forte atrativo industrial, comercial, além de destacar-se no campo educativo, com a existência da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, Universidade Federal do Recôncavo Baiano - UFRB e o Instituto Federal da Bahia – IFBA, instituições que recebem estudantes de todas as regiões do Brasil nos seus mais variados cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado. Assim, as atividades que geram renda na localidade, vão desde os setores primário e secundário até o setor terciário da economia.

Dados divulgados oficialmente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), após a realização do censo demográfico 2020, concluído em 2023 devido aos cortes no orçamento imposto ao instituto durante o contexto pandêmico por um governo negacionista, traz Feira de Santana como a segunda maior cidade do estado, com uma população de 616.279 habitantes e IDH - índice de desenvolvimento humano de 0,712.

Mostra uma densidade demográfica de 472,45 habitantes por quilômetro quadrado, uma vez que o município tem enquanto área de unidade territorial 1.304,425 km².

Ressalta-se que em 2011, foi criada a região metropolitana de Feira de Santana, com números expressivos que reforçam a importância que o município possui frente as cidades circunvizinhas, conforme demonstra a figura 01.

Figura 01: Localização da Região Metropolitana de Feira de Santana



Fonte: IBGE

O site oficial da Câmara Municipal de Feira de Santana (2023, s/n), apresenta a seguinte narrativa sobre a origem da cidade, baseada no que tradicionalmente é encontrado em memoriais e em algumas dissertações sobre o povoamento da vila,

Em meados do século XVIII, os donos da Fazenda Sant'Anna dos Olhos D'Água, Domingos Barbosa de Araújo e Ana Brandoa, construíram uma Capela dedicada a Nossa Senhora Sant'Anna. Esta, por sua localização privilegiada, passou a ser ponto de referência para aqueles

que trafegavam naquela região. No final do século, o desenvolvimento do comércio, em particular de gado, deu origem a uma feira, que acabou por se transformar em um centro de negócios. Com o grande número de feirantes, o povoado foi forçado a progredir. Ruas foram abertas, facilitando o trânsito; lojas começaram a aparecer em grande número; e, assim, foi chegando o progresso. Em 1832, foram criados o município e a vila, com o território desmembrado de Cachoeira e constituído pela freguesia de São José das Itapororocas.

Contudo, pesquisadores como a historiadora Zelia Lima (1990), em sua dissertação de mestrado, traz uma origem que remota não a fundação da fazenda Sant'Ana dos Olhos D'água, pertencente a Domingos Barbosa de Araújo e Ana Brandoa como sendo o marco que explica como surgiu Feira de Santana, mais sim, ao povoamento da região de São José das Itapororocas, onde já havia uma dinâmica rural. Sabe-se também que, para além das características religiosas, políticas e comerciais ligadas a criação de gado na região, a existência de lagoas exerceu forte influência no desenvolvimento econômico feirense. Segundo Santos (2021, p.28)

É um município marcado pela presença de lagoas e nascentes, essa característica foi, em tempos passados, atrativa para os viajantes do sertão que reabasteciam, saciavam a sede do gado e dos próprios boiadeiros que conduziam os rebanhos. Lobão e Machado (2005) afirmam que as lagoas urbanas de Feira de Santana possuem uma importância ambiental e cultural. Essa ideia é confirmada por Franca Rocha e Nolasco (1998), que pontuam que as águas das nascentes e lagoas de Feira de Santana abasteceram a cidade e serviram de lazer para a população até a década de 1970.

Atualmente, a maioria das lagoas existentes no município sofre com a expansão da malha urbana, que vem aumentando de forma desordenada, sem planejamento, provocando danos ambientais em larga escala. Como afirma Santos (2021, p.28)

As lagoas de Feira de Santana-BA vêm sofrendo grandes impactos ambientais ao longo dos anos, devido à expansão industrial e às ocupações irregulares nessas áreas. Os aterramentos para construção de imóveis, leva à diminuição da área, até mesmo o desaparecimento total do corpo d'água. Além disso, a disposição de lixo nas lagoas e no seu entorno, e a falta de rede de esgotos em muitos bairros compromete a qualidade das águas, tendo em vista que 35,7% dos esgotos produzidos na cidade não são coletados e nem tratados (ANA, 2017). O despejo de esgotos, nas lagoas e nascentes da cidade, é uma das principais causas de poluição desses corpos d'água.

Percebe-se que a especulação do setor imobiliário, associado a falta de políticas públicas que visem preservar de forma veemente o lençol freático da cidade e seus “olhos d’água” como são chamados as nascentes de lagoas no perímetro urbano feirense, são fatos que levaram ao aterramento de muitos espelhos d’água da “Princesa do Sertão”.

Na subseção abaixo, passaremos à localização na qual a escola estadual Imaculada Conceição está inserida enquanto comunidade escolar, assim com suas características estrutural (física) e humana.

3.1.1 Localização e caracterização da comunidade escolar

A escola estadual Imaculada Conceição está inserida no bairro Conceição I, que, apesar de estar em região periférica, vem apresentando um desenvolvimento econômico rápido, com aberturas de casas comerciais e forte especulação imobiliária.

Essa unidade de ensino é rodeada, tanto por empreendimentos residenciais do programa habitacional do governo federal minha casa minha vida, destinado a famílias de baixa renda, quanto por condomínios privados, dessa forma, os estudantes provém de famílias com diferentes perfis socioeconômico, configurando-se num espaço escolar diverso, com estudantes de realidades marcadas pela desigualdade historicamente existente na sociedade brasileira.

O bairro da Conceição surgiu na década de 1960, quando seus primeiros habitantes chegaram para povoar um espaço deserto e distante do centro da cidade de Feira de Santana. Os habitantes desse novo bairro precisavam de escolas para seus filhos e para os adultos que ainda não eram alfabetizados. Assim, surgiu a necessidade de uma unidade escolar para atender a essa demanda.

As primeiras atividades da escola começaram na Capela da Igreja Imaculada Conceição, e posteriormente, em duas pequenas salas anexas, construídas pela Igreja para as aulas de catequese. Com o passar do tempo, viu-se a necessidade de providenciar um local apropriado para as atividades escolares, ou seja, a necessidade da construção de um prédio de fato e, para isso, contou-se com a colaboração de moradores do local, inclusive para obtenção do terreno no qual foi construído o prédio escolar.

Tal terreno foi viabilizado via doação de uma senhora moradora do bairro, que doou a outra parte do terreno para a construção da Escola Imaculada Conceição. Após alguns anos nesta parceria, a Igreja, em comum acordo com a escola, construiu um muro que separou as duas construções, ficando as salas anexas construídas pela Igreja, na parte da escola.

A Igreja possui a escritura da área e consta, que metade da edificação da escola, pertencem à Igreja. A escola foi fundada em 08 de dezembro de 1969, ocupando uma área de 1.0773,00m². Recebeu esse nome porque o antigo proprietário do terreno era devoto de Nossa Senhora da Imaculada Conceição.

Inicialmente, a escola atendia alunos do Ensino Fundamental I e II. Com o passar dos anos e o crescimento populacional do Bairro, alguns membros da comunidade, mobilizaram-se e a escola passou a funcionar também no turno noturno. Em 2007, veio a implantação do Ensino Médio, assim sendo, atualmente, temos o Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA.

Os estudantes do Colégio Estadual Imaculada Conceição são de origem diversificada, proveniente do próprio local, assim também como de bairros circunvizinhos, respectivamente dos bairros da Conceição I e II, Santo Antônio dos Prazeres e Parque Brasil, sendo que a maioria é proveniente da Conceição I e II. O referido bairro possui 22 mil habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010).

3.1.2 Caracterização da escola

Enquanto um lugar social, a escola configura-se como uma instituição propulsora para a divulgação e construção de conhecimentos, o espaço escolar ocupa uma centralidade no processo de formação do indivíduo. De acordo com Figueira (2012, p.7)

A escola é uma instituição destinada a formar cidadãos, e não apenas a fornecer informações e teorias. Depois da família, a escola é o principal lugar de aprendizado e de sociabilidade das crianças e dos adolescentes. Assim, ela deve ser capaz de oferecer uma base cultural comum a todos os alunos. Na escola os alunos formam suas identidades no âmbito individual e coletivo e estabelecem relações com diferentes grupos sociais.

Assim sendo, a descrição das principais características que definem a Escola Estadual Imaculada Conceição, lócus dessa pesquisa, tanto no aspecto físico quanto no aspecto humano, são de extrema importância para a compreensão do processo educacional que acontece no referido espaço.

Tendo descrito acima o entorno no qual o colégio está inserido, passamos a descrever a parte estrutural da nossa escola em seus caracteres físico. Funcionamos em uma edificação que data da década de 1970, com a ressalva de ter havido uma grande reforma em todo o perímetro do colégio no ano de 2018, que envolveu as partes elétrica, hidráulica, cobertura e edificação.

São nove salas de aula, uma sala de secretaria, uma cantina, uma sala de diretoria e uma de vice direção, possuímos uma pequena sala destinada a guarita do profissional que resguarda a parte patrimonial da unidade, assim também como três pequenas salas que funcionam como depósito de material pedagógico e de higiene.

Nossa biblioteca funciona num espaço pequeno diante da demanda vigente por parte dos estudantes, não sendo possível realizar ações pedagógicas com turmas completas ou outras estratégias semelhantes naquele local. Não dispomos de quadra poliesportiva, as atividades práticas de educação física acontecem na área do pátio, que também funciona como estacionamento para os professores. Existem dez banheiros no prédio, sendo um para os professores e um com adaptação para pessoas com deficiência física (PeD).

Os eventos esportivos geralmente ocorrem em ginásio municipal localizado no bairro circunvizinho denominado Caseb, ambos separados pelo anel de contorno rodoviário da cidade. Por não dispormos de auditório, os eventos integrantes do plano político pedagógico, como as culminâncias dos projetos acontecem em um quiosque que se localiza no pátio da escola. Infelizmente, nosso grupo também comunga da mesma falta de apoio tecnológico existente na grande maioria das escolas da rede pública do Estado da Bahia, a saber, falta de laboratório de ciências e de informática para estudantes e professores.

No primeiro semestre de 2023, a escola foi contemplada com uma sala de atendimento educacional especial. Salientamos que não foi possível construir mais salas de aula, auditório, quadra de esporte na reforma de 2018 porque não dispomos de terreno, ou seja, de metro quadrado livre para ampliar nossa capacidade física estrutural.

Considerando-se que auxiliado pela infraestrutura escolar, a equipe docente, juntamente com a gestão, coordenação pedagógica e corpo técnico da escola desempenham um papel vital na qualidade da educação fornecida, proporcionando um ambiente educacional adequado ao desenvolvimento intelectual, cognitivo, social e cultural dos estudantes, descreveremos a seguir, a parte organizacional de nosso colégio.

A Escola Estadual Imaculada Conceição funciona conforme o procedimento padrão sugerido na legalidade do magistério nacional. Aulas com duração de 50 minutos nos turnos matutino e vespertino com um intervalo de 20 minutos entre a terceira e a quarta aula e aulas contínuas no noturno. Há uma disponibilidade de oferta de vagas que vai do sétimo ano do ensino fundamental II ao terceiro ano do ensino médio – no noturno oferta-se a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O CEIC possui um grupo de professores composto por quarenta docentes,

acompanhados pedagogicamente por duas coordenadores, duas vice-diretoras e uma gestora. Sete profissionais exercem o cargo de segurança, mais precisamente quatro na vigilância patrimonial e três na portaria. Nove servidoras trabalham na secretária, três na biblioteca, seis no apoio e seis na cantina.

Em muitos espaços de convívio social, a diversidade é elemento presente, fazendo parte também do cenário de nossa escola. Essa característica se faz rotina em nosso meio, pois existe entre nós, diferentes origens culturais, sociais e opções políticas diversas. Os momentos mais críticos dentro desse contexto de pluralidade foram durante as eleições de 2018 e 2022, ocasiões nas quais as opções políticas individuais estremeceram as relações dentro de nosso ambiente escolar, envolvendo tensionamentos entre alguns estudantes, familiares e equipe docente, o que exigiu desses sujeitos, maturidade profissional, ética e muita parcimônia para bem conduzir aqueles difíceis períodos de enfrentamento político não somente em sala de aula, mais em todas as camadas da sociedade – frisamos que em muitos momentos, principalmente durante as aulas de História, os professores desse matéria eram questionados sobre posicionamentos políticos e acusados de doutrinação por parte de alguns poucos estudantes e familiares.

Contudo, uma das características fortes da nossa escola reside na cumplicidade existente entre os professores que formam o corpo docente. As relações interpessoais são construídas na base do respeito mútuo e as ações pedagógicas acontecem sobretudo, de forma colaborativa, assim, durante as realizações dos projetos interdisciplinares, tais quais Independência do Brasil na Bahia, feira de saúde, semana de culminância sobre relações étnico-raciais, Sarau, campeonato interclasses, Viagens de campo às cidades históricas do estado da Bahia, dentre outros, existe uma relação baseada no diálogo e na busca pelo bem comum entre as diferentes áreas do conhecimento.

Assim como em todo grupo escolar, em nossa realidade também há um local destinado ao intervalo dos docentes, tal local recebe o nome de sala dos professores. Espaço onde num tempo de vinte ou vinte e cinco minutos, nós professores, partilhamos nossos desafios, alegrias e dificuldades presentes na nossa sala de aula. A sala dos professores é antes de tudo o lugar onde as relações entre docentes são formadas e fortalecidas. Geralmente acontece entre uma conversa e outra, entre uma gargalhada e outra, também deliberações importantes sobre os rumos de nossa jornada profissional diária dentro da unidade de ensino. Podemos afirmar que se trata de um lugar de afetos, de desabafos, relato de experiências, mais sobretudo, do nosso lugar de sentir os nossos pares, permitindo-nos vivenciar a realidade que nos cerca. De fato, diante de tantos obstáculos enfrentados por nós, professores do CEIC, constituimo-nos numa

equipe, temos pertencimento a esta escola e ela faz parte de nossa identidade.

Ao descrevermos a relação entre Professores e estudantes em nosso colégio, consideramos relevante trazer algumas ideias apresentadas por Paulo Freire (1993) em sua carta aos professores. Paulo Freire ressaltava que valorizar a participação ativa dos estudantes em sua própria jornada educacional é de fundamental importância na promoção da sala de aula enquanto espaço para o diálogo, estímulo ao pensamento crítico e para a criação de oportunidades que possibilitem aos educandos, expressarem suas opiniões, dúvidas e conhecimentos prévios, incentivando o engajamento e a construção do saber de forma mais significativa.

No ato de ensinar, segundo Paulo Freire, é preciso que o professor esteja aberto ao novo e que assuma uma posição de humildade diante da construção de conhecimento juntamente com os educandos. É preciso que o professor não tenha receio de dizer à sua turma, que durante a ação de ensinar, ele próprio também está aprendendo, sem, contudo, deixar passar para os mesmos a imagem de um profissional despreparado, o domínio do conteúdo é condição indispensável ao papel do professor. Ao exercer um bom relacionamento com os estudantes, o docente cria condições para que haja um enriquecimento da experiência de todos que compõem o ambiente escolar, preparando os alunos de forma mais ampla e eficaz para os desafios existentes na vida em sociedade. Segundo (Freire, 1993, p.19)

O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como um burocrata da mente, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criatividade – o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado.

Essas palavras de Paulo Freire na carta aos professores, direcionam as prerrogativas que devem existir no caminho dentro do contexto educacional para que as relações estabelecidas em sala de aula possam atingir resultados significantes no processo de ensino-aprendizagem.

Na escola estadual Imaculada Conceição, observamos que há um bom relacionamento entre professores e alunos. Aqui, não se trata de afirmar que não exista episódios de indisciplina em alguns momentos, mas sim, de sinalizar que durante ações permeadas por indisciplina, seja com os docentes ou entre os alunos, os mesmos estão abertos ao diálogo na busca da melhor resolução para os problemas interpessoais que acontecem no colégio. Uns com maior receptividade à conversas, outros com certa resistência, carecendo da presença de familiar.

A indisciplina ou o “mau comportamento” não se configuram como características predominantes nas relações que envolvem o alunado e o corpo docente ou técnico administrativo de nossa escola. As atividades extra classe desenvolvidas pelos professores, a saber, campeonato interclasses, os jogos e brincadeiras realizadas durante os eventos do projeto Inclusão para a Autonomia, as ações da semana do estudante e as viagens de campo, contribuem para estreitar os laços entre os sujeitos envolvidos no processo educacional em nossa unidade.

Motivados pelo relacionamento saudável existente entre professor-aluno, muitos procuram seu professor “preferido” para relatar situações que acontecem em ambiente tanto familiar quanto escolar e que repercutem no momento das aulas, interferindo no ganho de aprendizagem, uma vez que não há concentração necessária para gerar construção de conhecimento. É prática recorrente dos professores do CEIC, encaminhar alunos com problemas dos mais variados tipos para a sala de coordenação pedagógica, onde acontece os direcionamentos necessários para cada caso em questão.

Consideramos tal iniciativa por grande parte dos estudantes em procurar professores para expor seus sentimentos e vivências, como uma forte demonstração que há na nossa escola, senão como um todo, em grande percentual dela, um vínculo professor-aluno que busca superar o modelo tradicional de ensino que coloca o docente em um nível superior, como um dominador do saber que conduz a trajetória de ensino de forma unilateral, sem olhar para a turma, sendo indiferente aos seus saberes prévios.

Nas seções abaixo que compõem a seção seguinte, serão relatadas as experiências vivenciadas por uma comissão de acolhimento e inclusão de estudantes autistas no colégio estadual Imaculada Conceição, assim como os desdobramentos ocorrido na escola, frutos da existência desse grupo de acolhimento e inclusão no espaço educativo.

3.2 EXPERIÊNCIA DA COMISSÃO DE ACOLHIMENTO E INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS EM CONTEXTO ESCOLAR

Nas últimas décadas, a discussão sobre práticas inclusivas vem ganhando espaço nas universidades, nas redes municipais e estaduais de educação básica, no mercado de trabalho, nas relações humanas de modo geral. Conforme mencionado ao longo desta dissertação, a promulgação de dispositivos legais que possibilitam o acesso e inserção de pessoas com deficiência em lugares sociais ainda carece de reflexão nos mais variados contextos.

Antes de descrever as atividades desenvolvidas pelo grupo de acolhimento, iremos relatar um episódio de exclusão acontecido na turma a qual fiz parte ao cursar a graduação em licenciatura em História.

Recordo-me que, no semestre 2003.2, na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, tive a oportunidade de estudar com uma colega cega, com muito domínio em Braille - código formado por sinais em relevo que possibilitam a leitura e escrita das pessoas com deficiência visual. Na ocasião, nenhum dos materiais de estudo foi disponibilizado para a estudante cega, em sistema Braille, os professores das disciplinas direcionaram a atenção para a graduanda, enfatizando que, infelizmente não sabiam como proceder diante daquela realidade específica.

O Departamento de Ciências Humanas e Filosofia - DCHF ao qual o curso de licenciatura em História faz parte, naquele período, não possuía um programa voltado para atender estudantes com deficiência em suas necessidades. Alguma ajuda era oferecido a estudante cega, por nós, colegas de turma. Realizávamos rodas de conversas sobre os autores trabalhados nas disciplinas, auxiliávamos com a locomoção até alguns espaços da UEFS, como biblioteca, lanchonete, departamentos, ponto de ônibus, contudo, era sem regularidade. A ausência de suporte por parte da instituição influenciou a desistência daquela graduanda no semestre subsequente.

Aqui, não se trata de apontar as lacunas ou ineficiência existentes dentro dos sistema de ensino da universidade, mas sim, chamar a atenção sobre a importância de não lançar um olhar romantizado sobre os processos de inclusão. Ressalto também que menciono o caso de uma colega cega dentro do contexto da UEFS e não realidades de outras universidades - que por certo, vivenciaram e vivenciam situações semelhantes - por fazer parte de minhas memórias.

No que se refere ao acesso, permanência e inclusão real de estudantes com deficiência

em universidades e no espaço escolar, há ainda grandes lutas a serem travadas para que as prerrogativas contidas nos marcos normativos legais que versa sobre educação inclusiva, sejam de fato, colocados em prática.

Em se tratando de ambiente educativo, Glat e Blanco (2009, p. 16) aponta que

Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Precisa realimentar, sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas.

Partindo da afirmação acima, pode-se aplicar a orientação de Glat e Blanco (2009), em outros lugares sociais, uma vez que compreende-se que para a construção de um ambiente inclusivo, seja no âmbito educacional, religioso, profissional, familiar ou de lazer, é preciso criação de dinâmicas que envolvam as leis inclusivas e as práticas que ocorrem nesses lugares.

Os parágrafos seguintes tem como objetivo descrever as atividades desenvolvidas por um grupo de acolhimento a estudantes atípicos e típicos que vivenciaram e vivenciam algum tipo de exclusão em nossa escola.

Nos dias de 2017, um grupo de estudantes que cursava o 6º ano do ensino fundamental II, incomodados com situações recorrentes de agressões verbais e físicas sofridos por um estudante autista dentro da escola, solicitou a uma professora de Geografia, que alguma ação fosse desenvolvida visando diminuir esses episódios de bullying em espaço escolar.

Até aquele momento, os professores, eram informados sobre quais alunos possuíam necessidades educativas especiais, apenas nos momentos do conselho de classe – momento programado pela secretaria de educação no calendário escolar que tem como objetivo, analisar o desenvolvimento dos alunos reprovados nas avaliações internas após o término de cada ciclo e ao fim do ano letivo.

A análise sobre a situação dos estudantes com notas abaixo da média nas disciplinas – 5,0 na rede estadual – dá-se mediante um padrão classificatório, sinaliza se o aluno está apto a acompanhar os demais colegas de turma diante do conteúdo programático da série seguinte. Tal modelo vai ao encontro das ideias de Valle (2013, p. 417) ao afirmar que,

Ao pôr em prática uma série de mecanismos de seleção e de classificação, a escola distancia os detentores de capital herdado dos que não o possuem, realizando uma verdadeira operação mágica que separa o sagrado do profano, assim como o fizera Durkheim, e, dessa forma, reforça e reproduz as diferenças sociais, culturais e educacionais

de origem.

Ao observar se os reprovados demonstraram bom comportamento ao longo das aulas, implica em dizer que o foco não está sobre os caminhos possíveis de aprendizagem, mas sim, se o indivíduo acompanhou ou se tem condições cognitivas de acompanhar os estudantes tido como padrão, pelas notas acima da média que conseguem alcançar. Segundo Hoffman (2014, p. 3)

Não se pode dizer que se avaliou apenas por observar ou conhecer os alunos. Ou denominar por avaliação apenas a correção de seus testes e o registro das notas, porque, nesse caso, o processo reduz-se ao julgamento.

Trata-se de uma abordagem classificatória baseada ainda na pedagogia do exame, não considerando a história de vida dos estudantes e suas realidades singulares, buscando um modelo ideal de educando, o que acarreta em agravamento das desigualdades ao invés de proporcionar mudanças que permita a liberdade e emancipação do aluno.

Assim sendo, os estudantes com transtorno do neurodesenvolvimento, sempre presentes nesses conselhos, não tinham sequer a chance de serem colocados na pauta de conversa, ouvi muito durante esses momentos, a seguinte frase: - “pula esse porque é ‘especial’ e não pode ser reprovado. Fato que demonstra o quanto fui neutro sobre essas questões até aquele ano de 2017.

Visto isto, havia naquele ambiente um tipo de violência caracterizada por uma forma não física e sutil de imposição de poder por meio de símbolos como a linguagem e comportamento sócio-culturais de forma naturalizada e que tornava as escolas em lugar de reprodução de desigualdades e injustiças, uma vez que, por meio desse tipo de relação indivíduos ou grupos mantinham seus semelhantes em situação subalterna e de indiferenças.

Na minha prática docente, ao mesmo tempo que trazia sujeitos esquecidos nos processos históricos para minhas aulas, tais quais Maria Felipa (Itaparica), Maria Quitéria (Feira de Santana), no contexto da Independência do Brasil na Bahia, ocorrido na primeira metade do século XIX; Lucas da Feira (Feira de Santana) e sua revolta contra um sistema escravista; João Cândido, conhecido como o Almirante negro e a revolta da Chibata (Rio de Janeiro), lançava por outro lado, de forma não intencional, uma invisibilidade sobre os alunos autistas, com outros transtornos do neurodesenvolvimento e com dificuldade de aprendizagem.

Existia na nossa escola, quase que intencionalmente, o conformismo em não trabalhar através de propostas de ensino, ações que tivessem como objetivo um processo de sensibilização sobre a importância de conviver com as diferenças. Havia professores que

trabalhavam alguns temas sensíveis e decoloniais, contudo, a educação inclusiva não era objeto de discussão dentro da unidade escolar.

Dessa forma, pode-se afirmar que os dispositivos legais que versam sobre a educação inclusiva, estavam presentes no colégio lócus dessa pesquisa, apenas no que se refere à garantia de matrícula de alunos com necessidades educativas especiais ou com transtorno do neurodesenvolvimento. Existia até 2017 a tentativa de acolhimento, sem contudo, efetivar a inclusão dos mesmos dentro das relações escolares entre os pares, resultando em processo de exclusão.

Então, como resposta a inquietação dos alunos e atendendo ao convite da professora de Geografia, no decorrer do ano de 2017, eu e uma professora de História que faz parte do quadro de professores da casa desde 2009, somamos forças na difícil missão de trabalhar com o tema da inclusão dentro de nossa escola naquele recorte temporal.

Conversamos sobre as possibilidades diante da problemática trazida pelos alunos e desenvolvemos um plano de ação que teria como fio condutor a elaboração de um projeto sobre inclusão escolar.

O projeto recebeu o seguinte título: Projeto de Ensino Inclusão para Autonomia: Uma proposta de escola para diversidade. Com uma proposta de construção processual, esse projeto possibilitou a realização de palestras na escola ao longo do ano, para as turmas do matutino e do vespertino, sobre inclusão e exclusão social, autismo, déficit de atenção, desafios dos deficientes físicos e visuais, bullying e cyberbullying, sempre tendo como tema gerador a importância de conviver com as diferenças.

No ano de 2018, além de palestras e rodas de conversas sobre os temas mencionados acima, foi colocado em prática mais um dos objetivos do projeto, a saber, criar uma comissão de acolhimento que atuasse dentro da escola.

A partir da formação desse grupo, composto por estudantes e professores, foi possível desenvolver oficinas de jogos e brincadeiras para as séries iniciais do fundamental II, que tinham como foco, proporcionar um ambiente de interação entre alunos típicos e atípicos em ambiente pedagógico.

Com a interação dos pares por meio da ludicidade foi possível entender que o ato de brincar tem um significado muito expressivo na vida dos estudantes com deficiência, ou algum tipo de dificuldade, pois ao interagir com os jogos e brincadeiras conseguem desenvolver a dimensão afetiva, e assim, adquirir novos conhecimentos e desenvolvimento de habilidades.

Na jornada pedagógica de 2019, a comissão de acolhimento passou a contar com a

participação da coordenação pedagógica, fato que possibilitou um diálogo contínuo e mais forte com a gestão.

A partir desse diálogo entre estudantes, professores, coordenação pedagógica e gestão, foi possível, após o período pós-pandêmico, incluir as famílias no projeto de inclusão existente na escola, pois, conforme é sabido, a família apresenta-se como a primeira instituição social a qual o indivíduo tem contato e desempenha papel imprescindível na formação do ser humano, exercendo influência fundamental no bom andamento das ações pedagógicas dos estudantes. A parceria entre escola e família aumenta consideravelmente as chances de efetivação dos objetivos educacionais inclusivos.

A apresentação da proposta para as famílias vem sendo trazida durante rodas de conversa com familiares, contando com a participação da psicopedagoga do Centro de Apoio Pedagógico - CAP. Os encontros ocorridos com as famílias traz para nós, professores, a real necessidade de trabalhar de forma conjunta com as mães, visto que ficou claro a cobrança e pressão emocional que as mesmas carregam consigo na busca pelas garantias de direitos previstos em lei para seus filhos com transtornos.

Essas mães trazem histórias de vidas que chegam a nos emocionar com seus relatos que são verdadeiros desabafos sobre o sofrimento que é cuidar de um indivíduo que exige atendimento especializado, sem encontrar agilidade nos serviços públicos.

Mencionam que muitas terapias as quais são necessárias para proporcionar um bom desenvolvimento de seus filhos como fisioterapia, fonaudiologia, musicoterapia, nutricionista, neurologista, entre outros acompanhamento nem sempre estão disponíveis no Sistema Único de Saúde – SUS. Soma-se essa questão, o fato de grande parte das mães de nossos alunos serem mãe solo que precisam aliar o cuidar dos filhos, com a obrigação de serem a provedora do sustento familiar.

Uma fala que marcou um desses nossos encontros foi uma mãe proferir que: - “ Eu não posso nem pensar em morrer, nem esse direito de pensamento eu tenho, porque se eu morrer, quem irá cuidar de meu filho autista?” (fala angustiada com expressão de tristeza e lágrimas escorrendo no rosto dessa mãe). A roda de conversa com os familiares, hoje, corresponde como um lugar de partilha e escuta coletiva - existe no campo da psicologia uma afirmação que enfatiza que a escuta também é terapêutica, assim como o falar sobre sentimentos, algo que é assegurado às mães nesses momentos.

Prosseguindo, é válido ressaltar que, para o ano de 2020, havia uma proposta de estabelecer diálogo com outras escolas com o intuito de partilhar experiências sobre as práticas

de inclusão, contudo, tal encaminhamento não foi possível em virtude do isolamento social.

Ressalto também que durante a pandemia houve acompanhamento remoto por parte de integrantes desse grupo a alguns estudantes que enfrentaram situações de insegurança alimentar, estando o estudante autista desse caso, como um dos assistidos pela comissão de acolhimento via entrega de material pedagógico, assistência social e psicopedagógica.

Com o retorno ao ensino presencial, em 2022, por meio da ampliação do grupo, foi possível criar uma rede colaborativa composta por teia social que envolve, além dos participantes já mencionados, psicólogo, psicopedagogos e sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE, friso que a AEE de nossa escola foi uma conquista fruto de luta dessa comissão para que a mesma fosse solicitada pela gestão 2019 e disponibilizada para a comunidade, tendo sido implementada no primeiro semestre de 2023, ainda com muitos ajustes a serem feitos.

Ainda em 2022, a comissão foi convidada a partilhar suas experiências para graduandos da Universidade Estadual de Feira de Santana, a convite do professor doutor Pedro Paulo Souza Rios, docente de cursos de graduação e pós-graduação da UEFS, onde na oportunidade, o estudante autista que motivou a criação do grupo, relatou os episódios de violência sofrida pelo mesmo antes da formação da comissão de acolhimento, socializando como ocorreu seu processo de inclusão e os seus enfrentamentos, em especial, o quanto era alvo de bullying.

Em 2022, essa proposta inclusiva foi apresentada no II Congresso do PROFHISTÓRIA, ocorrido na UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Foi naquela oportunidade que ouvi pela primeira vez, da professora doutora mediadora do grupo de discussão do evento, a necessidade de socializar as nossas experiências com outros professores de História. De lá pra cá, vim amadurecendo essa sugestão em conversa com minha orientadora, prof^a dr^a Ana Lago, até que optamos em levar tal ideia a frente, via solução mediadora de aprendizagem, exigida pelo programa de mestrado ao qual esta pesquisa está inserida.

Foi apresentado também na II Semana de Pedagogia Inclusiva – SEPI (UNEAD/UNEB). O projeto também foi submetido e aprovado no Congresso Internacional sobre Movimentos de Professores em 2022.

Em 2023, além de estar proporcionando formação coletiva para pais, estudantes e professores sobre práticas inclusivas, o projeto impulsionou dois professores a dar continuidade no processo formativo e aprofundar os estudos sobre o tema, com pesquisa via programa de mestrado profissional e acadêmico em universidades estaduais – UNEB e UEFS.

Em virtude de novos professores terem chegado em substituição a outros que

aposentaram, o projeto foi apresentado na escola durante a jornada pedagógica de 2023, momento no qual todos os professores da escola reúnem-se para planejamento e deliberação das ações que ocorrerão com o passar do ano letivo.

Na oportunidade, por meio de uma dinâmica baseada numa metodologia cartográfica, todas as produções do projeto foram mapeadas e apresentadas visualmente aos professores. Foi sinalizado que a proposta está em aberto a adesão por parte da comunidade escolar, em especial aos professores que desejarem acompanhar e colaborar com o projeto.

Neste ano de 2023 - dando continuidade à formação sobre adaptações curriculares para os professores ocorrida em 2022 -, durante o conselho de classe, no turno matutino, uma ação formativa sobre avaliação adaptada foi proporcionada. A formação foi mediada por uma psicopedagoga, funcionária do CAP -Centro de Apoio Pedagógico do Estado.

A instituição acima – CAP – ofertou no segundo semestre de 2023, mais um momento formativo sobre o tema: Acessibilidade, adaptações curriculares e atitudinais, dividido em dois momentos, o primeiro módulo aconteceu entre os dias 01, 02 e 03 de Agosto e o segundo módulo nos dias 29, 30 e 31 de Agosto, o que reforça a rede de apoio que foi construída em prol dos primeiros passos rumo a implementação de uma escola inclusiva no CEIC.

Finalizando as ações de 2023, no dia 05 de dezembro do referido ano, das 09:30 às 12:30H, retornamos à UEFS, após mais um espaço de diálogo entre a universidade e a educação básica proporcionado pelo Profº Drº Pedro Paulo Souza Rios – uma experiência muito rica e proveitosa-, dessa vez, para uma roda de conversa sobre nossa experiência com os desafios da inclusão escolar no CEIC.

Na ocasião estavam presentes o docente regente da disciplina de didática, graduandos dos cursos de Geografia e Física, 02 professores, 02 coordenadoras pedagógicas, estudantes atípicos e com transtornos do neurodesenvolvimento do colégio estadual Imaculada Conceição, assim como mães que fazem parte do grupo de acolhimento e inclusão existente na escola. Enfatizamos que esse momento de aproximação entre o mundo acadêmico e a educação básica é de fundamental importância, sobretudo nos cursos que contém público composto por futuros professores/pesquisadores.

O entrelaçamento de vozes que provem desses dois lugares sociais é uma forma de trazer para as instituições de ensino superior e básica possibilidades de diálogo que apontem para setas sinalizadoras de caminhos que conduzam à afetivação de uma educação contextualizada, reflexiva e portanto, de transformadora.

Ainda em 08 de dezembro de 2023, dois integrantes do grupo participaram da V

Conferência Territorial dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Portal Sertão, promovido na cidade de Feira de Santana, Bahia.

Ressaltamos que o projeto não se restringe a estudante com relatório contendo a especificidade de algum transtorno ou dificuldade de aprendizagem apenas, mas sim, a todos que de alguma forma esteja excluído no ambiente escolar.

3.2.1 Projeto de acolhimento e sua trajetória na escola

Como mencionamos acima, na jornada pedagógica de 2023, a coordenação pedagógica de nosso colégio, solicitou que expuséssemos para os colegas recém chegados em substituição a outros que se aposentaram, assim como para os demais e gestão, o histórico do grupo de acolhimento e nossas ações na escola.

Na ocasião, para explicitar as produções do projeto Inclusão para a Autonomia: Uma proposta de escola para a diversidade, adotamos uma dinâmica com o intuito de mapear os desafios, as oportunidades, as ações e descrever as necessidades dos estudantes com diferentes características, visando criar um ambiente educacional mais acolhedor, acessível e inclusivo.

Na referida dinâmica, utilizamos o espaço da sala de aula, para dispor sobre o piso, em forma de mapa cartográfico, cada ação de nosso projeto, desde sua elaboração em 2017. Para identificá-las, nomeamos cada parada nesta estrada que nos conduz a inclusão como coordenada geográfica, assim, fomos demonstrando nosso percurso na escola, dentro do tema educação inclusiva. Apresentaremos nas linhas abaixo, a referida dinâmica de impulsionamento do Projeto Inclusão para a Autonomia: Uma Proposta de Escola para a Diversidade.

O projeto Inclusão para a Autonomia: Uma Proposta de Escola para a Diversidade, tem como objetivo promover a inclusão escolar de maneira abrangente e contextualizada. Iniciamos a dinâmica com os passos trilhados no caminho representado pelas coordenadas geográficas a seguir:

- Coordenada geográfica A: 2017 - Construção do projeto e engajamento dos membros: Nesta fase inicial, educadores e estudantes foram sensibilizados para a importância da inclusão e da valorização da diversidade.
- Coordenada geográfica B: 2018 - Criação de uma rede de apoio com o objetivo de promover ações inclusivas na escola. Foram realizadas palestras, rodas de conversa e atividades que versavam sobre a importância de acolher e conviver com todos os alunos de maneira igualitária.

- Coordenada geográfica C: 2019 – Sistematização da comissão de acolhimento composta por professores, estudantes, dentre os quais, líderes de classe, psicólogas, assistente social, psicopedagogas.
- Coordenada geográfica D: 2020 – Adesão ao projeto de inclusão por parte da coordenação pedagógica do colégio, fato que possibilitou um diálogo contínuo e mais forte com a gestão.
- Coordenada geográfica E: 2021 – Havia uma proposta de estabelecer diálogo com outras escolas com o intuito de partilhar experiências sobre as práticas de inclusão, contudo, tal encaminhamento não foi possível em virtude do isolamento social provocado pela COVID-19. Acompanhamento remoto por parte de integrantes desse grupo a alguns estudantes que enfrentaram situações de insegurança alimentar.
- Coordenada geográfica F: 2022 – Ingresso de dois professores pertencente a comissão de acolhimento, em programas de mestrados da UEFS e da UNEB objetivando dar continuidade no processo formativo e aprofundar os estudos sobre o tema.

Relato de experiência do grupo de acolhimento para turmas da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS; Em congresso do mestrado profissional em ensino de História, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ; Também na II Semana de Pedagogia Inclusiva – SEPI (UNEAD/UNEB). O projeto também foi submetido e aprovado no Congresso Internacional sobre Movimentos de Professores.

- Coordenada geográfica G: 2023 – Abertura da sala de atendimento educacional especial (AEE); Formação coletiva para pais, estudantes e professores sobre práticas inclusivas.

Os próximos passos dados no solo fértil da sala de aula estarão disponíveis nas coordenadas geográficas futuras que localizarão a firmeza da continuidade de nossas ações nesse processo desafiador que é tratar sobre inclusão escolar. Passaremos agora para as orientações que conduzem nossa prática na busca por uma comunidade mais inclusiva:

- Levantamento de Informações - A partir de conversas com a família dos estudantes com necessidades educacionais especiais, a coordenadora pedagógica discute com o grupo de professores durante as atividades complementares de área, sobre as informações coletadas. Isso inclui alunos com deficiência, origens étnico-raciais diversas, situações socioeconômicas diferenciadas.
- Caminhos para a diversidade - Diálogo com a especialista responsável pela sala

de AEE sobre os caminhos possíveis para a aprendizagem em contexto de diversidade.

- **Análise e Planejamento** - A partir das demandas da comunidade escolar, ações são propostas nas áreas de maior desafios e tensionamentos. Juntos, elaboramos planos de ação que inclui estratégias para aprimorar as atividades educativas e sociais com foco na inclusão, como combate ao bullying e cyberbullying.
- **Implementação e Monitoramento** - As estratégias são implementadas gradualmente, com acompanhamento constante. A comissão promove oficinas de capacitação para educadores, sobre avaliação, adaptação e ações de conscientização para a comunidade.
- **Avaliação** - Após um período de implementação, é realizada uma avaliação abrangente para verificar o impacto das ações. Ajustes são feitos com base nos resultados e no feedback dos envolvidos.

Resultados Esperados: Espera-se que o projeto resulte em uma escola mais inclusiva, onde todos os alunos se sintam valorizados, respeitados e apoiados. Além disso, a proposta promove a conscientização sobre a importância da diversidade, estimula a empatia e a solidariedade entre os alunos e a comunidade, e serve como modelo para outras instituições que desejam promover a inclusão por meio de abordagens participativas.

Esta proposição aborda a inclusão escolar, permitindo que os próprios alunos e a comunidade escolar contribuam para a identificação de desafios e soluções, tornando a inclusão não apenas uma meta, ou tema romantizado, mas uma prática enraizada na cultura escolar e na construção do conhecimento histórico.

Finalizando esse relato de experiência de um grupo composto por pessoas integrantes da comunidade escolar, que juntos somam força na formação de uma comissão de acolhimento e inclusão no colégio estadual Imaculada Conceição, poderia surgir o seguinte questionamento: O Colégio Estadual Imaculada Conceição é uma escola inclusiva...

Hoje, diria que não, ainda não somos uma escola inclusiva porque o processo de inclusão se dá de forma processual, com pequenas atitudes docente e discente no cotidiano escolar. Apesar de discutirmos sobre tolerância, respeito às diferenças e inclusão, ainda presenciamos atos de exclusão, de bullying, falta de suporte por parte dos órgãos competentes, entre outras situações.

Contudo, podemos afirmar que desde 2017, passos firmes estão sendo dados no caminho que nos conduzirá a uma instituição educacional mais justa, onde o desenvolvimento de

competências e habilidades será, de fato, um direito de todos.

É possível observar que nesses 07 (sete) anos de projeto, a realidade do colégio vem mudando, a cada ano observa-se uma postura profissional diferente de professores, gestão, funcionários e estudantes em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, eles não estão mais na invisibilidade, não são apenas números. Estão presentes nos comentários dos professores sobre atividades que conseguiram realizar, estão presente nos grupo de estudo formados nas salas de aula, fazem parte da pauta de discussão e ação da coordenação pedagógica, feitos que não ocorriam antes do início do projeto.

Podemos afirmar que a existência dessa comissão afetou as práticas desenvolvidas na escola e foi fundamental para que a legislação brasileira que versa sobre a educação inclusiva se fizesse presente em nossa realidade, uma vez que as leis estavam no ambiente apenas enquanto garantia de matrícula.

Se a escola não possibilitar a todos os indivíduos que fazem parte dela, o acesso a um espaço no qual as relações humanas e educacionais não estejam pautada na busca por um “modal de homem” - ou modelo ideal de aluno sem levar em conta suas singularidades -, a escola será um lugar de produção e reprodutora das desigualdades sociais, afastando-se dessa maneira, do papel que dela se espera, que é proporcionar construção de conhecimento libertador e emancipatório permeado pela autonomia.

4 ENSINO DE HISTÓRIA COM ESTUDANTE AUTISTA: UM ESTUDO DE CASO

“Eles acham que pessoas com autismo são loucas e doentes, simplesmente por terem comportamentos diferentes e não conviverem com pessoas da mesma idade, por exemplo.

Eu posso até nem demonstrar pra ninguém, mas eu tenho fé que algum dia as pessoas vão parar com esses pensamentos ruins sobre pessoas com deficiência e vão começar a acolher mais cada um de nós, tratando sem agressões e sem a violência pública”.

(Estudante autista colaborador dessa pesquisa)

Na seção anterior, apresentamos a experiência de uma comissão de acolhimento e inclusão de estudantes autistas na referida escola. Neste capítulo, iremos dialogar sobre as vivências de um professor de História e de um estudante autista do colégio Estadual Imaculada Conceição, unidade de ensino que fica localizada na cidade de Feira de Santana-Bahia.

Entre os participantes dessa comissão de acolhimento, o aluno autista foi escolhido para ser um dos colaboradores dessa pesquisa porque foi a partir das situações de violência física e emocional sofrida pelo mesmo em ambiente escolar, que os demais estudantes tiveram a iniciativa de lançar o convite aos professores para que houvesse a criação de um grupo de acolhimento na escola, objetivando mediar os tensionamentos e conflitos existentes não somente dentro da sala de aula, mas também no pátio, durante os intervalos.

Escolhemos o professor de História desse aluno autista para também ser um colaborador da pesquisa, pelo fato de estarmos em um mestrado profissional em ensino de História, portanto, analisar de que forma a existência de um grupo de acolhimento e inclusão afetaram a concepção de ensino, de história e de inclusão desse docente foi de fundamental importância para andamento da pesquisa.

Ressaltamos que a relação entre os participantes dessa pesquisa teve duração de 6 anos, tendo sido iniciada em 2018, quando o aluno autista cursava o 7º ano do ensino fundamental II e perdurou até a conclusão do 3º ano do ensino médio. Nas citações, usaremos a palavra professor colaborador para nos referirmos as falas do docente e a estudante autista para indicar as contribuições do aluno autista.

4.1 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Os dados que apresentaremos, foram coletados mediante questionários e entrevistas semiestruturada, precedida de conversas prévia e informal com os colaboradores. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi lido e explicado para os participantes da pesquisa, assim como as orientações que regem a resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, sinalizadas na submissão do projeto ao comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Os direitos a anonimato, a preservação de imagem, o direito de não responder a algum questionamento em caso de constrangimento ou desconforto emocional, a garantia de ter acesso a transcrições das entrevistas, assim como a desistência enquanto participante, seja por quais motivos for, independente do andamento da pesquisa, foram assegurados.

Ao apresentarmos a proposta de pesquisa, o professor de História solicitou que sua participação se desse também fazendo uso de questionário em algumas perguntas do roteiro, justificando que, por meio da escrita, o mesmo alcançava um nível maior de concentração para emitir suas concepções.

O participante foi prontamente atendido em seu pedido. As conversas com o professor de História, aconteceram em ambiente escolar reservado para aquele momento, livres de intervenções externas.

Já o estudante autista, fez a opção de participar da pesquisa via entrevista, desde que os encontros acontecessem em sua residência, solicitou também que a mãe não estivesse presente no mesmo lugar no qual a entrevista estivesse sendo realizada, segundo o aluno, ele não gosta de fazer memória com a mãe sobre esses momentos anteriores a criação do grupo de acolhimento escolar porque ela sempre chora toda vez que escuta os relatos de violência física e psicológica sofrida por ele em ambiente escolar.

Saliento que nesse momento, ambos, mãe e filho, lacrimejaram os olhos, sendo que a mãe concordou prontamente em atender ao pedido do filho. Dessa forma, as entrevistas com o aluno autista aconteceram na sala de estar/visita de sua residência.

Seguindo o percurso de uma pesquisa de cunho metodológico qualitativo, uma vez que não trouxemos para esta empreitada, a intenção de quantificar dados, mas sim, interagir com as vozes dos colaboradores que compõem este estudo de caso, partiremos para a análise de conteúdos obtido por meio de conversas, questionário e entrevistas semiestruturadas.

Dentro da metodologia qualitativa, mesmo tendo uma característica de subjetividade, a entrevista ocupa uma posição relevante quando se trata de investigar visões de mundo,

concepções sobre temas, situações, processos coletivos e individuais. Por esse motivo, essa ferramenta de coleta de dados, desempenha função imprescindível quando o objetivo de uma investigação é ter acesso a interpretações sobre como eventos específicos acontecem em ambiente social.

As entrevistas possibilitaram o acesso às percepções de mundo e aos sentimentos demonstrados pelos participantes diante das vivências experimentadas pelos mesmos em ambiente escolar. Desenvolvendo a estrutura das entrevistas, codificando as falas, ao ler e reler os conteúdos, fomos levados a uma reflexão sobre a prática do outro, mas sobretudo, sobre o nosso fazer profissional, na medida em que para nós, por meio dos comentários dos entrevistados, foram apresentadas as realidades educacional e humana que integram nossos espaços de interação e de vivências.

Entrevistar pessoas que convivem num mesmo ambiente que o nosso, ainda que se tratando de um lugar profissional, constituiu-se numa possibilidade de visualizar os desafios existentes dentro do nosso fazer docente, muitas vezes, conduzido de forma desprovida de autoavaliação e de momentos que favoreça a identificação de pontos positivos e negativos.

Em Pedagogia para a Autonomia, somos convidados a pensar sobre a real necessidade de incorporar em nossa prática, a reflexão sobre nossas ações. Segundo Freire (2011, p.39) “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o processo dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.”

O olhar para nosso próprio percurso nos momentos de conversa que precederam os questionários e as entrevistas, foram marcadas por momentos de emoções tanto por parte do entrevistador quanto por parte dos entrevistados, configurando-se aquele momento, como o processo dinâmico e dialético mencionado por Paulo Freire ao referir-se sobre a prática docente crítica, que por ser viva e em constante transformação, assume esse lugar de sentimentos e afetividades dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Tendo as transcrições e questionários em mãos, ao interpretar os dados optamos em dar passos pelo caminho da análise de conteúdo apresentado por Bardin (1977) enquanto referencial teórico. Assim sendo, nosso percurso foi composto por uma pré-análise e por uma exploração do material coletado, antes de realizarmos o tratamento dos resultados obtidos e interpretação do mesmo.

Duas grandes categorias estão presentes na nossa investigação, a saber, ensino de História e inclusão escolar. Buscamos organizar a codificação dos dados desta pesquisa e o tratamento das subcategorias, seguido de sua interpretação, a partir das palavras, temas,

acontecimentos, personagem, documentos e objetos, presentes nas falas dos participantes, tendo sido essas unidades de registros, os balizadores de nossa discussão.

4.2 A força motriz desta pesquisa: A indagação inicial.

Temos na problematização desta pesquisa, a força motriz que conduziu nossa investigação. Buscamos compreender como o trabalho realizado no colégio para assegurar a inclusão de estudante autista influenciou a concepção do ensino de História na escola. Como salienta Minayo (2012, p. 622)

A indagação inicial norteia o investigador durante todo o percurso de seu trabalho. Sua reflexão analítica, neste momento, orienta-se para o delineamento adequado do objeto no tempo e no espaço: que não deve ser tão amplo que permita apenas uma visão superficial e nem tão restrito que dificulte a compreensão de suas interconexões. A definição de um objeto não reside na indagação em si, mas no seu esclarecimento e contextualização por meio da teorização que o torna um fato científico construído. É óbvio que a clareza sobre o objeto - que nunca será total e definitiva - só se alcança ao final de uma pesquisa. Qualquer investigação nada mais é do que a busca de responder à indagação inicial.

Seguindo as proposições de Minayo (2012), em nosso caminhar de professor-pesquisador, os passos foram desenvolvidos de forma processual. Entre conversas informais, visão analítica do campus, preparação do cenário escolhido para os questionários e entrevista semiestruturada, aos poucos os resultados encaminharam-se para a abordagem da indagação declarada.

Dentre os achados que estão intrinsicamente relacionados ao propósito que nos lançamos a alcançar, a narrativa abaixo vai ao encontro de nosso objetivo geral. Ao ser perguntado se as ações do grupo de acolhimento existente no colégio afetaram sua prática de ensino em História, o colaborador ressalta que:

As ações do grupo são importantes e afetam a prática de ensino de qualquer matéria, não apenas do ensino de história. Ao longo desses anos tenho observado o interesse do grupo de acolhimento pelo assunto e as ações que ele vem desenvolvendo. (Professor colaborador)

O professor acima, não participa diretamente do grupo de acolhimento, contudo, as ações desenvolvidas pela comissão não passam despercebida aos seus olhos, o que reforça a

importância de planos de intervenção pedagógicos que tragam para a pauta de discussão nas escolas, as experiências pessoais de indivíduos que transitam por temas concernentes aos processos de inclusão.

Necessariamente, o afetamento não parte apenas da experiência em participar de núcleos de estudos sobre um assunto específico, mas também das vivências que a existência de um projeto numa perspectiva inclusiva desperta na comunidade escolar, uma vez que, por meio de relatos de experiências acontecidos em espaços coletivos, podemos ser levados a uma reflexão sobre nossa própria prática. Pensamos, ancorado em Minayo (2012, p. 624) que:

A vivência é produto da reflexão pessoal sobre a experiência. Embora a experiência possa ser a mesma para vários indivíduos (irmãos numa mesma família, pessoas que presenciam um fato, por exemplo) a vivência de cada um sobre o mesmo episódio é única e depende de sua personalidade, de sua biografia e de sua participação na história. Embora pessoal, toda vivência tem como suporte os ingredientes do coletivo em que o sujeito vive e as condições em que ela ocorre.

Neste sentido, a resposta do professor nos permite dizer que, de fato, a sensibilização de um ou mais docente em deixar uma carga horária em sua disciplina para conversar sobre situações de exclusão/inclusão, disponibiliza uma janela para enxergar a demanda crescente de presença de alunos com deficiência na educação regular. Seja na mesma área de conhecimento, durante as AC's – atividade complementar, ou com colegas de outras áreas do saber, tal abertura permite um primeiro passo no caminho de mudanças que precisam ocorrer nas instituições de ensino frente a uma nova realidade social, política e educacional.

Sobre sua empatia com a questão da inclusão, o professor nos diz que:

Em relação ao ensino de História eu tenho me sensibilizado há algum tempo com estudantes, não apenas autistas, mas com um espectro mais amplo de dificuldades, como estudantes surdos, com baixa visão ou dificuldades de locomoção, tentando adaptar o ensino da melhor maneira possível para eles, com uma forte colaboração da professora. (Professor colaborador)

É interessante perceber que no relato, o professor sujeito da investigação, vincula sua sensibilização em estar atento às demandas de sua sala de aula com estudantes autistas e com outras deficiências, ao fato de ter recebido uma forte colaboração da professora que juntamente com alguns alunos, deu o pontapé inicial rumo a constituição da comissão de apoio e acolhimento no CEIC.

Podemos fazer uma inferência sobre esse fato. A partir das palavras do docente em evidência, “Ao longo desses anos tenho observado o interesse do grupo de acolhimento pelo assunto e as ações que ele vem desenvolvendo” notamos o quão potente é a ação de uma pessoa pertencente a comunidade escolar na luta pela construção de um espaço educativo realmente atento aos apelos por um fazer didático inclusivo.

Uma professora apenas, foi capaz de lançar sementes inclusivas no chão da escola no ano de 2017, essas germinaram, cresceram, e, encontrando terra fértil, floriram e dão frutos até o momento presente (2024). Este relato demonstra que a voz de um único profissional, se não pode transformar a realidade na qual está inserido, tem a capacidade de ser canal de militância que, sem sombras de dúvidas, repercute no coletivo, provocando inquietações, sentimentos, experiências e mudanças no ofício da pedagogia diária, sonho que se sonha só, é apenas um sonho. Sonho que se sonha juntos, é realidade.

Sobre esse aspecto, a análise aprofundada das falas do professor colaborador é indicadora do quanto as palestras, oficinas, rodas de conversas, formações, encontro entre professores, coordenação e famílias de alunos com deficiência, influenciaram a sua concepção de ensino de História numa perspectiva inclusiva. Segundo a narrativa do Prof. Colaborador

Constata-se entre os estudantes com que atuamos, de forma geral, em todos os níveis da educação básica, uma deficiência cada vez mais alarmante em termos de conhecimentos, muitas vezes elementares, em todas as áreas de conhecimento.

As explicações para esse fenômeno podem não ser simples e não cabe serem discutidas aqui, mas, a História, como qualquer outro conhecimento, é indispensável para termos uma sociedade melhor, seja qualquer tipo de sociedade em que vivamos. A preocupação para que qualquer aluno saia com o máximo que ele possa aprender, não como um repositório de informações, que para isso eles já utilizam o Google, mas com um certo discernimento, um mínimo de reflexão sobre essas informações, eu vejo como um trabalho eminentemente social.

Com essa convivência, nós, educadores e os demais estudantes, podemos não apenas aprender muito sobre pessoas com esse transtorno, como também os próprios estudantes autistas podem desenvolver a sua maneira de se relacionar e adquirir outros conhecimentos que não o delimitado no seu hiperfoco.

A educação em si deve ser inclusiva e o estudante autista tem que ser incluído não apenas no sentido de ser aceito pela comunidade escolar, mas no da aprendizagem, como qualquer outro estudante. (Professor)

A narrativa trazida pelo prof. está em consonância com o pensamento de Mantoan (2003, p. 42) “Para ensinar a turma toda, parte-se do fato de que os alunos sempre sabem alguma

coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e no jeito que lhe são próprio”.

Nesta vertente, o educador teve sua narrativa confirmada na entrevista com o estudante autista. Perguntado sobre seu desenvolvimento em sala durante as aulas de História, o mesmo diz que “o professor, a professora viu como eu era, que tipo de pessoa eu sou e como eu sou, especificamente em todas as características, ele me acolheu, me ajudou bastante”.

Da mesma maneira também, a manifestação do aluno autista sobre a ajuda que ser acolhido em classe lhe proporcionou, foi ratificada pelas palavras pronunciadas por seu professor ao ser questionado sobre desenvolvimento de habilidades por esse estudante, após a formação da comissão de acolhimento e inclusão na escola, “Acredito que o trabalho dessa comissão seja importante e tenha contribuído para melhora significativa. Eu percebo um desenvolvimento visível no desempenho do estudante autista ultimamente”.

Lembramos que o discente sujeito desta pesquisa, como mencionado no terceiro capítulo, trata-se de um indivíduo que apresentava ao ser matriculado na escola: Dificuldade na interação social, diversas vezes escondendo-se debaixo das carteiras durante as aulas, dificuldade na leitura e na escrita, comunicação centralizada no seu hiperfoco, sem desenvolvimento de outras habilidades cognitivas, atos constantes de agressões físicas e emocionais.

Pelo exposto, ter um grupo de inclusão na escola influenciou não somente a prática do professor, mas também a desenvoltura do aluno em suas atuações escolares, uma vez que hoje, o mesmo participa ativamente do grupo, saindo a campo para relatar suas experiências juntamente com os demais membros da comissão, exercendo papel de leitor para outros colegas atípicos, escrevendo narrativas históricas sobre “super-heróis”. Assim, Mantoan (2003, p. 42) é assertiva ao indicar que “As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem/restringem o processo de ensino”.

Os ganhos na interação social dentro e fora do ambiente escolar são perceptíveis, observa-se que este sujeito antes invisibilizado é visto e enxerga-se a ele próprio como participante ativo da construção de sua trajetória de vida, auxiliando os demais colegas típicos e atípicos a edificarem relações nas quais as diferenças sejam respeitadas e acima de tudo, compreendidas. Corroborando com essa perspectiva de aprendizagem possível com alunos com necessidades educacionais especiais, Orrú (2016, p.159) exprime que

Ambientes enriquecidos com práticas dialógicas, de olhares sensíveis às singularidades dos aprendizes (inclusive daqueles com autismo) repletos de sentidos e significados a partir de vivências reais, concretas,

onde as relações sociais são privilegiadas e os interesses dos aprendizes e suas habilidades são valorizados, favorecem, sem dúvida, o aprendizado do sujeito.

Todavia, apesar dos resultados mencionados acima estarem de acordo com a literatura científica que versa sobre nossa temática, constatamos que ainda existem resquícios de atos na escola a qual os colaboradores da presente pesquisa estão inseridos, que a torna um ambiente ainda não inclusivo, como pode ser verificado nas expressões linguísticas do entrevistado ao se referir ao seu local de estudo,

“Eles acham que pessoas com autismo são loucas e doentes, simplesmente por terem comportamentos diferentes e não conviverem com pessoas da mesma idade, por exemplo.
Eu posso até nem demonstrar pra ninguém, mas eu tenho fé que algum dia as pessoas vão parar com esses pensamentos ruins sobre pessoas com deficiência e vão começar a acolher mais cada um de nós, tratando sem agressões e sem a violência pública”. (Estudante autista)

É notório que o educando continua a enfrentar situações de desafios em algum momento de sua permanência na escola, pois ele traz o verbo achar e conviver, em uma conjugação que denota atos que acontecem ainda no tempo presente. Já sobre sua expectativa de viver sem exclusão, o estudante usa uma locução verbal composta pela junção de um verbo auxiliar e um principal (vão parar) com conjugação em tempo futuro para expressar seu esperar rumo a um contexto com características diferentes do atual.

Continuaremos na subseção seguinte, a discutir os dados obtidos no traçado metodológico da pesquisa. Nossa interpretação sobre os resultados oriundos das entrevistas e questionários serão base de diálogo com a literatura científica específica.

4.3 O professor, sua concepção de ensino de História, inclusão escolar e suas estratégias pedagógicas com o estudante autista.

Mencionamos ao longo desta pesquisa que o ensino de História nas últimas décadas, mais precisamente a partir do processo de redemocratização do Brasil, vem passando por transformações em seus fundamentos, métodos e técnicas, trazendo para o meio das análises dos processos históricos, sujeitos antes silenciados e em alguns casos, apagados do caminho da História ensinada, Fenelon (2008); Fonseca (2010); Bittencourt (2009); Schmidt (2004); Monteiro (2007); Cavalcanti (2021).

Após uma longa trajetória marcada por narrativas que apresentavam aos alunos uma construção nacional a partir de personagens brancos de origem europeia, com conteúdo centrados em memorização de nomes, datas e fatos eurocêntricos, estamos, com muita luta, conseguindo superar a visão de mundo baseada em uma educação bancária para irmos ao encontro de uma prática libertadora de ensino.

Recordamos que o professor colaborador desta pesquisa, concluiu sua graduação em Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana em 2000 e um mestrado, também na UEFS, em 2019. Enquanto concepção dessa categoria, ensino de História o professor relata:

Que o estudante, aqui eu me refiro a qualquer estudante, não precisa aprender tudo de história, uma vez que isso não é possível, nem para nós educadores, mas entender que a história é um processo, que se faz também no presente, resultado da interação de grupos humanos, com suas negociações e conflitos. (professor colaborador)

Compreendemos, por meio do relato do professor colaborador, que a concepção que o mesmo possui de ensino de História já traz uma visão diferente da proposta eurocêntrica de enxergar os acontecimentos históricos que marcou a história do Ensino de História até fins do século XX. Aqui, é apresentada uma narrativa que entende os caminhos da História enquanto um percurso que envolve a interação de diferentes grupos humanos com seus variados aspectos sócio-político-econômico e culturais, englobando a existência de conflitos e negociações tão característicos dos processos históricos. Como vem sendo apontado por diversos autores, Bittencourt (2009, p. 59) nos diz que

A História do ensino de história tem sido objeto de estudos de vários pesquisadores brasileiros, notadamente a partir da década de 80 do século passado. A História, enquanto disciplina escolar, possui uma longa história, permeada de conflitos e controvérsias na elaboração de seus conteúdos e métodos.

A concepção de ensino de História trazida pelo professor, em consonância com Bittencourt (2009), nos mostra que, juntamente com a militância dos movimentos sociais que objetivavam uma maior abertura política no Brasil na década de 1980, a busca por mudanças no campo da História diante daquele momento de contestação à ordem ditatorial então em vigor e as formas de encarar e mediar a realidade com os alunos dentro do ensino de História, surtiram efeito positivo nas décadas seguintes no que se refere ao fazer pedagógico crítico e

transformador.

Partindo dessas considerações, discutiremos a seguir a percepção do professor sobre inclusão escolar e suas estratégias pedagógicas com estudante autista. Frisamos no segundo capítulo deste texto que as leis que orientam as unidades escolares a matricular alunos com deficiência (BRASIL, 2001, 2008, 2015); (BAHIA, 2017), não são acompanhadas por direcionamentos específicos por disciplina escolar, ou seja, cada docente precisa desenvolver na prática, a melhor maneira de disponibilizar estratégias didáticas para a construção do conhecimento com os estudantes com necessidades educacionais especiais.

Deste modo também, ao fazermos o estado da arte, observamos que o ensino de História numa perspectiva inclusiva ainda possui um longo caminho pela frente, pois, se há vários estudos em forma de artigo, dissertações e teses sobre grupos silenciados ou apagados da historiografia brasileira, tais quais quilombolas, indígenas, mulheres, camponeses, LGBTQIA+, há um grande espaço para os estudos e produção sobre o ensino de História com estudante autista.

Diante desta realidade, o professor registra que:

O ensino em si deve ser pensado numa perspectiva inclusiva, pois estamos trabalhando com seres humanos que, apesar de trazer alguma intuitividade, precisam ser ensinados e informados sobre todos os aspectos da vida, inclusive sobre a história da sua sociedade e da interação desta com as demais. Parece que as pessoas que trazem alguma necessidade especial têm maiores dificuldades para aprender, mas todas as pessoas têm alguma dificuldade de aprendizagem em alguma área, ou para aprender de alguma maneira, como escutando apenas, ou lendo apenas. Trabalhar com pessoas com necessidades especiais é apenas procurar a maneira mais adequada de comunicação, assim como com pessoas com idade bastante jovem ou o contrário, dentre outros casos. (Professor colaborador)

A fala acima ilustra a concepção do docente sobre a importância de pensar o Ensino de História numa Perspectiva Inclusiva, mesmo não tendo cursado nenhuma disciplina na matriz curricular da graduação em licenciatura em História que trouxesse a inclusão escolar para sua ementa, o profissional busca estar atendo às necessidades de sua sala de aula, recorrendo as inteligências múltiplas e às formas e tempo diferenciado de aprendizagem de seus alunos. Conforme Glat (2011, p.76) “É sabido que as concepções dos educadores influenciam diretamente sua prática pedagógica, sobretudo no contexto de uma classe inclusiva”.

A compreensão de um ensino de História atento aos desafios do mundo contemporâneo demonstrada pelo professor, possibilitou o desenvolvimento de estratégias pedagógicas para mediar a construção do conhecimento histórico com o estudante autista, o relato a seguir é ilustrativo a esse respeito:

Ao perceber que o mesmo tinha um interesse bastante elevado pela expressão artística, como a modelagem com materiais sólidos ou o desenho, isso serviu como um gancho para me aproximar do estudante e procurei usar como um elemento favorável para estabelecer algum nível de interação dentro do componente curricular. (Professor colaborador)

Durante a coleta de dados, após fazer a transcrição das entrevistas do estudante autista e o tratamento dos resultados do professor – como o transcrito acima-, uma subcategoria surgiu em meio aos questionários, entrevistas e conversas informais com os colaboradores da pesquisa - A constatação da afetividade que perpassava os processos de ensino-aprendizagem entre o professor de História e o estudante autista como uma estratégia pedagógica para a construção de conhecimento.

Aqui, percebemos que a ação atitudinal do professor em ir ao encontro do discente autista, mesmo diante de sua falta de capacitação para lidar com aspectos da educação inclusiva, configura-se como uma demonstração de afetividade, uma vez que ser um profissional afetuoso vai além das habilidades sensitivas do ser humano, do toque, do cumprimentar, do fazer uma saudação, ter afetividade no processo de ensino e aprendizagem significa também um comprometimento com as práticas de saberes, ao mesmo tempo, expressa para o indivíduo participante da relação, o ser visto, enxergado, visualizado ou ainda percebido em seu espaço escolar. As palavras do professor trazidas para este texto, convergem com as ideias de Leite e Tassoni (2020, P.20)

[...] as relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhida, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, como também afetam a sua autoimagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões.

A propósito, ao ser perguntado sobre a construção de conhecimento em sala de aula na disciplina de História, a entrevista do jovem autista é sinalizadora da existência de afetividade na relação professor-aluno, como exprime:

Construo muita coisa, porque antes do professor, tinha uma professora que

estava no lugar dele, antes de eu ir para o sétimo ano, só que ela se aposentou e não está mais. Na época, conhecendo o professor, eu fui conversando com ele, convivendo com ele, até que veio uns momentos de amizade e coisa e tal, só que com a substituição dele e aí eu fiquei só aguardando ele voltar. (Estudante autista)

É sabido que durante muito tempo aspectos da subjetividade não eram bem aceitos no campo educacional, herança do cientificismo que vigoraram em séculos passados. Não é difícil encontrarmos professoras e professores com discurso que proclama o aluno como um ser fragmentado, afastando-se de uma concepção de estudante enquanto um ser integral, completo e constituinte do meio sociocultural em que vive.

Paulo Freire, no livro *Pedagogia da Autonomia*, no terceiro capítulo da obra, em seu subtema 3.9: Ensinar exige querer bem aos educandos, já chama a atenção das educadoras e educadores para o fato de que, Freire (2011 p, 138)

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano.

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e efetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele.

Subsidiados por Freire (2011), salientamos que a práxis do professor sujeito dessa pesquisa, encontra-se em consonância com o mesmo na medida em que ao abrir-se para mais um desafio, fez uma imersão em umas das máximas freiriana, a saber: O ensinante também aprende com o ato de ensinar, de maneira amorosa, crítica e libertadora.

Conforme apresentou em sua resposta, o professor diante de sua falta de formação e da não existência de estudos que orientem a prática de ensino de História numa perspectiva inclusiva, encontrou caminhos possíveis para a construção de conhecimento com o autista, na prática pedagógica afetiva, não excludente e ao mesmo tempo inovadora, trazendo o eixo de interesse do aluno para dentro de seu plano de aula, sem todavia, afastá-lo da rigorosidade

metodológica. Como registra o docente ao ser questionado sobre os instrumentos avaliativos para mensurar o desenvolvimento do estudante autista diante do ensino de História:

Não é muito diferente do que se é utilizado para os demais estudantes. A avaliação escrita individual não tem muito peso e com o estudante autista é quase irrelevante, levando em conta a especificidade desse estudante. A produção feita em sala de aula, no dia a dia é mais valorizada, além da participação qualitativa.
(professor colaborador)

As palavras do colaborador acima se entrelaçam com as de Mantoan (2003) incluir é possuir um olhar voltado para toda a turma, não somente para os autistas ou PcD's. O processo de inclusão escolar é benéfico a todos que estão no ambiente da escola. O estudante que tem dificuldade de aprendizagem por um motivo ou por outro, o que não consegue “passar em matemática”, aprender português, que enfrenta problemas de relacionamentos e interação social, todos são alvo da inclusão escolar.

Nesse sentido, pode-se pressupor que a interação que ocorre no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos. Pode-se supor, também, que a afetividade se constrói como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os diversos objetos do conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas. (Leite e Tassoni, 2000, p. 9-10)

Portanto, diante do exposto, somos levados a considerar a relevância que a afetividade possui na elaboração de planos didáticos com viés inclusivo, possibilitando via interação professor-aluno, ganhos no processo de ensino e aprendizagem, conforme sinaliza

4.4 Uma velha conhecida nossa: “A falta de Formação”

A análise sobre a formação docente, não se constitui como objetivo dessa pesquisa, contudo, durante os questionários e conversas com o professor, fomos conduzidos a essa unidade de sentido, o que nos levou a uma breve discussão sobre esse achado. Nesta ocasião, foi ratificado nos resultados, a falta de componentes curriculares durante a graduação cursada pelo professor, em licenciatura em História, pela Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS, que abordasse o tema inclusão escolar.

É válido salientarmos que o professor concluiu sua graduação no ano 2000 e um mestrado na área de educação no ano de 2019. Ao ser perguntado sobre sua reação inicial ao

saber que teria um estudante autista em sua turma, o professor relatou que

Seria difícil, dada a falta de formação, mas que seria um desafio a mais para ser superado na nossa prática. Não contei com nenhum curso específico de formação ou pós-graduação que fosse fundamental. (professor colaborador)

Tal cenário representa uma realidade comum em outros contextos educacionais brasileiro, confirmando estudos anteriores de Teixeira (2020) grande parte dos profissionais atuam nas salas de aula regular sem formação em educação especial, com o mínimo de conhecimentos específicos para esse fim.

Sobre esta questão BAHIA (2017), busca promover ideias e ações que auxiliam os docentes a caminhar rumo as orientações que visam o exercício de um fazer educacional inclusivo. Apesar de tal esforço por parte da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, em ser signatária da legislação que rege o direito de participação de todos no ensino regular (BRASIL, 2001, 2008, 2015), ainda constatamos obstáculos a serem superados, conforme mencionou o professor de História ao saber que teria um estudante autista entre seus alunos. Um desses obstáculos, além da falta de formação mencionada pelo professor, por ser representado na fala do estudante, ao referir-se ao seu ambiente escolar

Já faz algum tempo, 7 anos, quando eu entrei no colégio no sexto ano, eu percebi muitas coisas que eu não tinha visto antes, como por exemplo, muita agressão, violência, até eu fui agredido por pessoas que eu não conhecia e que eu já conhecia. E muitas delas faziam um monte de coisas comigo..., entre muitas dessas, vão acabar comigo de uma vez, uma dessas pessoas ainda estuda comigo e eu fiz tudo para manter a distância, mas ele insistia em qualquer coisa possível.

Me chamaram de coisas que eu não gostei mesmo, eu chorei, eu sofri, me escondia em qualquer canto que eu coubesse, mas, com o tempo, eu fui mostrando que por trás de alguém baixo, tem alguém bruto, muito bruto. (Estudante autista)

Como pode ser inferido na entrevista acima, o espaço escolar em questão no recorte de tempo retratado, 2017, não proporcionava condições de inclusão escolar para pessoas com deficiência.

Diante do relato, podemos afirmar que o Colégio Estadual Imaculada Conceição – CEIC, estava seguindo as leis que garantem o acesso de todos ao sistema de ensino regular, todavia, o estudante autista vivenciou de forma traumática situações de bullying verbal, físico, material, psicológico e moral. Todas essas situações expressam o processo de exclusão vivido pelo aluno com deficiência dentro da escola. Segundo Silva (2010, p.22)

Algumas atitudes podem se configurar em formas diretas ou indiretas de praticar o bullying. Porém, dificilmente a vítima recebe apenas um tipo de maus-tratos; normalmente, os comportamentos desrespeitosos costumam vir em “bando”. Essa versatilidade de atitudes maldosas contribui não somente para a exclusão social da vítima, como para muitos casos de evasão escolar.

Não foi apenas por meio de palavras que o estudante autista expressou sua experiência marcada pela dor e constrangimentos no CEIC, ele também fez uso da linguagem do desenho para externalizar seus sentimentos, movidos em virtude das situações de exclusão citada. Isto pode ser verificado através dos desenhos que o estudante produziu na sala de atendimento educacional especializado – AEE.

O desenho configura-se como uma possibilidade de projeção de fala, por meio dele é possível identificar elementos relevantes da vida familiar e social de uma criança, segundo a perspectiva de Albano (2013, p. 20)

O desenho é para a criança uma linguagem como o gesto ou a fala. A criança desenha para falar e poder registrar a sua fala. Para escrever. O desenho é sua primeira escrita.

Ainda sobre a importância dos desenhos como forma de expressão e de vivências, Conceição Evaristo (2020) ao descrever o nascimento de sua escrita e de sua escrevivência, aponta para o lugar de destaque que os desenhos produzidos por sua mãe, em presença das filhas, ocuparam na formação de suas memórias. Segundo Conceição Evaristo, em Duarte (2020, p. 49)

[...] ela desenhava um grande sol, cheio de infinitas pernas. Era um gesto solene, que acontecia sempre acompanhado pelo olhar e pela postura cúmplice das filhas, eu e minhas irmãs, todas nós ainda meninas. Era um ritual de uma escrita composta de múltiplos gestos, em que todo o corpo dela se movimentava e não só os dedos. E os nossos corpos também, que se deslocavam no espaço acompanhando os passos de mãe em direção à página-chão em que o sol seria escrito. Aquele gesto de movimento-grafia era uma simpatia para chamar o sol. Fazia-se a estrela no chão. Na composição daqueles traços, na arquitetura daqueles símbolos, alegoricamente, ela imprimia todo o seu desespero. Minha mãe não desenhava, não escrevia somente um sol, ela chamava por ele...

Como observado no relato de Conceição Evaristo, as formas de expressar uma fala são múltiplas, o desenho insere-se nesta multiplicidade de verbalizar os sentimentos, as vivências, as impressões experimentadas em um lugar, em um encontro, seja de forma individual ou coletiva. Pautados nesta prerrogativa, trouxemos algumas das produções do estudante como forma de denunciar a falta de entrelaçamento que existe entre a teoria que rege a construção de

O desenho 02 representa as angústias e desconforto com as situações vivenciadas no ambiente escolar, fruto de interações sociais desprovidas de empatia e acolhimento.

Desenho 03 - Isolamento



Fonte: Arquivo pessoal

O desenho 03, apresenta a exclusão e a invisibilidade provocadas pela falta de estratégias que garantam ao estudante, acessibilidade aos saberes escolares, aos quais, o respeito às diferenças é parte integrante.

Como podemos inferir, os desenhos 01, 02 e 03 registram o grau traumático e o nível de stress aos quais o estudante foi submetido ao ser matriculado em uma escola sem preparo para receber, acolher, incluir e cuidar dos alunos com deficiência e transtorno do neurodesenvolvimento.

Somos levados a crer, fazendo uma imersão nos desenhos apresentados, que é de fundamental importância a elaboração de estratégias legislativas que venham assegurar garantias das pessoas com deficiência à sala de aula comum (BRASIL, 2001, 2008); (BAHIA, 2017) mas, a existência de normatizações por si só, não é suficiente para garantir a inclusão e permanência dos mesmos nas unidades escolares.

Nos últimos anos, a pauta sobre a inclusão escolar vem ganhando destaque no cenário estadual e nacional, contudo, é preciso não romantizar essa discussão. Observamos no lócus dessa pesquisa que o acesso de alunos com deficiência estava sendo colocada em prática como sinônimo de inclusão, quando na verdade incluir vai muito além do simples fato de efetivar matrículas no sistema de educação pública ou particular.

A escola é um espaço micro de um todo que é a sociedade, essa, está em constante movimento, portanto, para que haja um trabalho pedagógico que vise transformar os lugares sociais e seus personagens em indivíduos aberto às diferenças, faz-se necessário a constante formação dos profissionais que compõe a estrutura educacional, dessa maneira, gestores, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários, estudantes e seus familiares necessitam de acompanhamento especializado e de formação, sem essas condições, dificilmente conseguiremos construir um ambiente favorável à inclusão e diferente do lugar hostil que recebeu o aluno autista na primeira série do fundamental II- 6º Ano.

Sobre a frase muitas vezes repetidas por profissionais da educação: “Não recebi, não tenho formação para trabalhar com pessoas com necessidades educacionais especiais”, urge trazermos as ideias de Paulo Freire em sua carta aos professores, de acordo com Freire (1997, p. 19)

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

Segundo o último censo escolar da educação básica realizado em 2022, o Brasil possui quase 1,3 milhões de alunos com deficiência matriculados em escolas públicas e privadas, isto demonstra a procura crescente de famílias que buscam inserir seus filhos no sistema comum de ensino. Ao mesmo tempo, nós, profissionais da educação, sabemos que a existência de leis que falam sobre educação especial e sobre inclusão não obrigam os Estados a ofertarem capacitação ou formação para que os professores e coordenadores pedagógicos estejam preparados teoricamente para lidar com tal demanda. Teixeira (2020) afirma que

A escola atual tem recebido cada vez mais um público de alunos diversificado; contudo, o ambiente escolar e o processo de ensino-aprendizagem vêm se mantendo, na maioria das práticas, distantes das novas realidades que os cercam.

Por conseguinte, em consonância com as ideias de Freire (1997) citadas acima e da lacuna legislativa no tocante a falta de formação docente para trabalhar com estudantes com necessidades educacionais especiais, somos levados a conduzir nosso fazer pedagógico estando atento às demandas de nossa sala de aula, e, sem dúvida, a procura por um aprofundamento

teórico sobre temas que estão presentes no nosso cotidiano escolar deve ser inerente ao professor. Entretanto, concordamos com Santos (2018, p. 43-44) ao mencionar que

Transformar posturas, adotar novas práticas, entender que o discurso da homogeneidade já não faz mais parte da escola não é uma tarefa fácil e rápida; demanda estudo, tomado de consciência de como o contexto está organizado e a busca insistente de transformação a partir de novas e diferentes ações.

Precisamos compreender ainda que o ato de assumir o compromisso com uma formação contínua não deve ser desprovido de uma crítica militante por uma maior participação dos órgãos e instituições competentes no que se refere a oferta de condições que possibilitem a efetivação de uma educação dentro da perspectiva inclusiva. Atualizar-se sim, sem lutar, jamais! É preciso “gritarmos” para que nossas dificuldades sejam escutadas em meio às transformações pelas quais a sociedade passa e que chegam até nosso lócus de trabalho.

Através da discussão apresentada nesta seção, buscamos compreender como o trabalho realizado no colégio para assegurar a inclusão de estudante autista influenciou a concepção do ensino de História na escola. Elaboramos uma análise de conteúdo em sintonia com Minayo (2012, p. 625), haja vista que

A interpretação nunca será a última palavra sobre o objeto estudado, pois o sentido de uma mensagem ou de uma realidade está sempre aberto em várias direções. No entanto, quando bem conduzida, ela deve ser fiel ao campo de tal maneira que caso os entrevistados estivessem presentes, compartilhariam os resultados da análise.

Os entrelaçamentos dessa análise apontaram que as ações desenvolvidas no colégio para assegurar a inclusão de estudante autista influenciou a prática do professor, no entanto, é válido mencionar que a concepção de ensino de História e de inclusão escolar que o docente traz consigo, foi uma porta de entrada para a adesão de uma forma de lecionar sua disciplina dentro de uma perspectiva empática e inclusiva.

A afetividade dentro do processo de ensino e aprendizagem constituiu-se como uma descoberta entre os achados de pesquisa, por meio dessa categoria de sentido, foi possível construir uma relação professor-aluno que possibilitou uma interação pedagógica permeada por momentos de vivências significantes para ambos. Dessa forma, percebemos que enquanto estratégia de ensino com o aluno autista, o educador desenvolveu a afetividade como mediadora de construção de conhecimento.

Por conseguinte, a aproximação entre os dois, representada pela visibilidade que o professor deu ao educando, permitiu ao mesmo, conhecer o hiperfoco do autista, estando atento

às inteligências múltiplas existentes nos indivíduos e a partir desse saber, pegar ganchos para o desenvolvimento de seus planejamentos de aula, valorizando assim, os conhecimentos prévios do estudante.

Salientamos que, como avisado antes, não temos como objetivo específico nesta investigação, a categoria de formação de professor, porém, essa unidade de registro surgiu entre os dados de pesquisa, aqui, observamos que a realidade do professor colaborador não difere do contexto macro da educação brasileira, na qual a maioria dos docentes é desprovida de formação continuada sobre inclusão escolar ou educação especial.

Na próxima subseção, trataremos sobre uma SMA – solução mediadora de aprendizagem, com o intuito de estar disponibilizando estratégia que auxilie ações na busca por diálogo que vise transformar a comunidade escolar em um lugar de respeito e tolerância às diferenças, apresentaremos um projeto intitulado Inclusão para a autonomia, uma proposta de escola para a diversidade.

4.5 Solução Mediadora de Aprendizagem Inclusão para Autonomia: Uma Proposta de uma Escola para Diversidade

Seguindo às exigências do mestrado profissional em ensino de História – PROFHISTÓRIA, no que se refere a elaboração de uma dimensão propositiva, além da dissertação, optamos em apresentar como solução mediadora de aprendizagem, disponível também numa versão e-book, um projeto de ensino que intitulamos Inclusão para autonomia: Uma proposta de uma escola para Diversidade.

Este, encontra-se no anexo B desta dissertação e hospedado no aplicativo Heyzine, podendo ser acesso por meio do endereço eletrônico a seguir (copiar e colar em página de acesso à internet): <https://heyzine.com/flip-book/86fec26002.html>

A Proposta de Ensino Interdisciplinar Numa Perspectiva Inclusiva: Projeto Inclusão para Autonomia: Uma Proposta de uma Escola para Diversidade, foi construído como estratégia pedagógica na tentativa de transformar o ambiente escolar em um espaço acolhedor e inclusivo não somente para estudantes público alvo da educação especial na perspectiva inclusiva, mas também para os demais que apresentam dificuldade de aprendizagem.

Percorrendo os caminhos da história que versa sobre os variados tipos de deficiência, observamos que os processos de exclusão permearam a vida dessas pessoas, colocando-os em

um lugar de invisibilidade.

A partir de normatizações internacionais as quais o Brasil é signatário, como a Declaração de Salamanca, (1994) que ratifica as orientações da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), temos visto que o acesso de pessoas com necessidades educacionais especiais tem sido uma constante nas escolas do Brasil nas décadas de 2000 a 2020, demonstrando um futuro no qual as pessoas com deficiência estarão cada vez mais presentes no ensino regular das redes de educação brasileira seja no setor público ou privado, essa conquista deve-se a luta travada por representantes da causa a nível internacional e nacional.

Entretanto, é visível as dificuldades que os estudantes possuidores de algum tipo de deficiência como transtorno do neurodesenvolvimento, surdez, baixa visão, cegueira, entre outros, enfrentam no que se refere aos processos de inclusão escolar, sendo geralmente alvos de violência em suas mais variadas formas, sofrendo dessa maneira, exclusão social dentro da sala de aula e na escola como um todo.

Sendo assim, enquanto tema central da nossa dimensão propositiva, temos a inclusão escolar enquanto prerrogativa de garantias de uma educação que seja de fato, inclusiva para todos. No ebook, discutiremos sobre ações conjuntas que podem tornar possível um diálogo sobre a inclusão de forma não romantizada, envolvendo colaboradores da própria comunidade escolar.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/1996, no artigo 59, inciso I, as escolas regulares devem oferecer para esses estudantes “[...] Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. Buscamos disponibilizar meios, através da proposição de ensino, para que os estudantes com necessidades educacionais especiais estejam envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, lutando dessa forma, a favor de práticas pedagógicas não excludentes nas escolas de ensino regular que possibilitem a acessibilidade de todos a uma educação onde a equidade seja propulsora de construção de conhecimento.

Observamos que desde o processo de redemocratização do Brasil que o ensino de História vem passando por mudanças relevantes no que tange aos seus objetos, métodos e técnicas. As questões de gênero e étnico-raciais ganham cada vez mais espaço na educação de cunho decolonial, assim, surgem na prática do ensino de História, sujeitos antes invisibilizados devido a uma visão de mundo eurocêntrica, racista e excludente.

Contudo, ainda há espaço para trazermos novos sujeitos para nosso campo de atuação,

nesse aspecto, estar aberto ao estudo das pessoas com deficiência é estar atento às trajetórias de vida marcadas por confinamento familiar, exclusão, segregação e integração social.

Portanto, configura-se como responsabilidade também do ensino de História, o compromisso com uma prática de ensino inclusivo, mesmo diante da ausência de cursos de capacitação/formação por parte dos órgãos competentes, para que os professores saibam lidar com a demanda crescente em sala de aula, representada pelo aumento do número de alunos com deficiências.

A proposta apresentada como dimensão propositiva no ebook é abrangente por não centralizar suas ações apenas em um grupo específico, mas sim, em professores, coordenação pedagógica, gestação e estudantes do ensino fundamental e médio, que vivenciam ações de exclusão em ambiente escolar, seja por motivo de deficiência física, intelectual, surdez, baixa visão, cegueira, de aprendizagem, dislexia, autismo e outros transtornos do neurodesenvolvimento.

Sabemos que os marcos normativos que regulam a inclusão escolar no Brasil não apresentam estratégias de ensino para que os professores trabalhem com estudantes com deficiência em sala de aula, apesar de existirem leis potentes que garantem o acesso dessas pessoas ao sistema regular de ensino, constatamos uma ausência dos órgãos competentes, quando o assunto são essas questões pedagógicas.

Nós, professores de História, assim como os demais profissionais de outras disciplinas da educação básica, buscamos trabalhar a inclusão a partir de nossas percepções e formações adquiridas em espaços outros – Congressos, simpósios, seminários temáticos, entre outros.

Diante de tal afirmação, levamos para nossa solução mediadora de aprendizagem no formato de ebook, o seguinte questionamento, que pode ser encarado como questão disparadora do projeto de ensino: De que forma podemos trazer o acolhimento e a inclusão para dentro de nossa prática de ensino na comunidade escolar, garantindo acessibilidade a construção de conhecimento para todos? Por meio dessa problematização podemos ter enquanto objetivo geral dessa proposta, promover um diálogo e práticas de acolhimento e inclusão dentro da comunidade escolar com estudantes do Ensino Fundamental II e Médio.

Enquanto objetivos específicos aparecem, conversar sobre definição e características do transtorno do neurodesenvolvimento - como autismo/TEA; analisar os processos de exclusão, segregação, integração e inclusão que marcaram a trajetória das pessoas com deficiência na vida em sociedade; conhecer as leis que regem os direitos das pessoas com deficiência; desenvolver o espírito de empatia entre os pares na construção do conhecimento,

demonstrando a importância de conviver respeitando as diferenças no contexto escolar; elaborar ações de combate ao Bullying e ao cyberbullying; Possibilitar a criação de uma comissão de acolhimento e inclusão formada por representantes da comunidade escolar, a saber, estudantes, professores, gestão, coordenação pedagógica, funcionários, pais de alunos.

Sugerimos que a proposta apresentada na versão ebook seja apresentada durante a jornada pedagógica ou nos encontros semanais de AC – Atividade Complementar -, nas diferentes áreas de ensino via coordenação pedagógica, articulação de área ou docentes interessados, com o objetivo de socializar a intenção de colocar em prática enquanto uma proposta interdisciplinar de ensino, dessa forma, pretendemos que a aplicação desta proposição aconteça de forma dialogada com todo o corpo docente, tendo o apoio da gestão escolar.

Como estratégia inicial para esse momento, podemos partir de uma mobilização mais geral, com apresentação do número de alunos com necessidades educacionais especiais existente na unidade de ensino e a urgência de falarmos sobre acolhimento, inclusão e acessibilidade.

O objetivo é estabelecer um diálogo entre os professores da AEE – atendimento educacional especializado e os professores de turmas regulares, buscando colocar em prática um ensino colaborativo, no qual os professores trabalham os conteúdos com toda a turma e o professor da AEE fornece caminhos possíveis para a construção do conhecimento com os alunos com deficiência e dificuldade de aprendizagem.

No ebook, orientamos que a apresentação do projeto às famílias dos alunos, aconteça no início do ano letivo, na primeira reunião de pais e mestres, como forma de demonstrar para a comunidade escolar a existência de um olhar voltado para a necessidade de construirmos um espaço geográfico pautado no respeito às diferenças, no qual a empatia permeie os lugares com seus significados particulares e as relações sociais. Dessa maneira, estaremos exercitando a reflexão sobre a importância de desenvolver o espírito de empatia entre os pares na construção do conhecimento.

Para iniciar os trabalhos sobre o tema com os estudantes, sugerimos em nossa dimensão propositiva, fazer uma sensibilização onde os professores poderão conversar em sala de aula sobre o conceito de inclusão escolar, trazendo para esse momento uma mostra seguida de reflexão sobre um documentário, imagem, frases, música ou filme que trabalhem tal conceito, fazendo uso de uma roda de conversa.

Isso possibilitará explorar os conhecimentos prévios dos alunos sobre processos de inclusão e exclusão escolar mediante alguns questionamentos. Os integrantes da roda de

conversa devem ser incentivados a expressarem suas opiniões de forma livre, enquanto o professor mediador faz a anotação de respostas proveniente das perguntas abaixo na lousa para retomar a discussão após a participação de todos que queiram interagir.

Proporcionar formação sobre práticas inclusivas para os professores com especialistas em educação especial, psicopedagogos, profissionais de Centro de Apoio Pedagógico – CAP, ou de outras instituições, além de momento formativo, é também um canal para esboço de uma rede de apoio proveniente da comunidade externa. É por meio dessa rede de apoio que os momentos de formação serão viabilizados.

Realização de palestras com especialistas sobre deficiências, como surdez, dislexia, cegueira, baixa visão, autismo e outros transtornos do neurodesenvolvimento. Essas mesas podem ser composta por um palestrante para cada uma ou duas séries, conforme a realidade de cada unidade de ensino, em ambiente que acomode um número de alunos de forma confortável.

Uma outra atividade possível também é solicitar a construção de um quadro comparativo entre os conceitos de exclusão, segregação, integração e inclusão, situando-os nos tempos históricos correspondentes, apresentando as características que identifica cada termo em questão. Em sala de aula, numa roda de conversa, explorar de forma dialógica, as produções apresentadas pelos estudantes.

Para realizar essa ação, os professores de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, poderão fazer uso da estratégia de sala de aula invertida, oferecendo aos estudantes, material físico ou digital, que possibilite o contato extraclasse com as formas de exclusão, segregação, integração e inclusão que marcam a trajetória das pessoas com deficiência ao longo da História.

Um passo importante dentro desta proposta de ensino colaborativo é criar um grupo, ou seja, uma comissão de acolhimento e inclusão em ambiente escolar. Os professores podem convidar sujeitos do colégio para serem protagonistas de ações de combate ao bullying e ao cyberbullying. É interessante e de fundamental importância que essa comissão seja composta por todos os segmentos da comunidade escolar, pais, gestão, professores, funcionários, coordenação pedagógica, líderes e vice-líderes de sala, oferecendo formação para o grupo recém construído, estaremos disponibilizando acesso as leis que regem os direitos das pessoas com deficiência e realizando um aprofundamento sobre os marcos que norteiam a inclusão no Brasil, elaborando, dessa maneira, ações de combate ao Bullying e ao cyberbullying.

Esperamos que a proposta explicitada na íntegra na versão ebook e no anexo B nesta dissertação, resulte em uma escola mais inclusiva, onde todos os alunos sintam-se valorizados e respeitados. Além disso, o projeto promove a conscientização sobre a importância da

diversidade, estimula a empatia e a solidariedade entre os alunos e a comunidade além de servir como modelo para outras instituições que desejam promover a inclusão por meio de abordagens acessíveis e colaborativas.

Ressaltamos a importância de nós, professores de História, trazermos para nosso campo de atuação, o compromisso com as pessoas com deficiência em nossa sala de aula, uma vez que durante muito tempo, esses sujeitos negligenciados, também sofreram com o apagamento intencional durante a vigência de uma prática política, econômica e social elitista e excludente, que invisibilizava ideologicamente, tanto as questões de classe, de gênero e étnicos raciais, quanto todos que não apresentavam um padrão físico e cognitivo exigido pela sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa transitou sobre os caminhos do ensino de História numa perspectiva inclusiva, conforme mencionamos na introdução, as forças propulsoras desta missão tem na pergunta-problema - **Como o trabalho realizado no colégio para assegurar a inclusão do estudante autista influenciou as concepções do ensino de História na escola?** Assim como no objetivo geral - compreender como o trabalho realizado no colégio para assegurar a inclusão de estudante autista influenciou a concepção do ensino de História na escola, as suas bases de sustentação, uma vez que foram fundamentos para a estruturação e desenvolvimento desta investigação, sendo assim, eles nortearam as nossas conclusões.

Verificamos entre os principais achados, que as ações desenvolvidas na escola contra bullying, cyberbullying, oficinas de adaptação avaliativas, palestras sobre respeito e convívio com as diferenças, rodas de conversas sobre autismo, formação sobre ensino inclusivo, encontros com pais de alunos com deficiência, não passaram despercebidas, reforçando a concepção de ensino de História atento às mudanças do tempo presente apresentada pelo professor colaborador desta pesquisa.

Por meio dos objetivos específicos trazidos para esta investigação, mediante análise de conteúdo, evidenciamos através dos questionários e entrevistas aos colaboradores desta investigação qualitativa com metodologia de estudo de caso, que, influenciado pelas ações inclusivas desenvolvidas no ambiente escolar e subsidiado por integrante do grupo de acolhimento e inclusão, o professor colaborador deu espaço para a afetividade no ensino de História, tendo-a como uma estratégia mediadora de aprendizagem na medida que possibilitou uma aproximação potente na relação professor-aluno.

Ficou evidente a relevância que os gestos atitudinais desempenharam no caminho que conduz rumo a promoção de uma educação inclusiva. O comportamento empático do professor contribuiu para a construção de um espaço onde o estudante diferente se sentiu visto e valorizado, independente de sua condição de PcD autista. Percebemos que as ações atitudinais em sala de aula favoreceram o desenvolvimento integral do aluno, frente as suas singularidades e habilidades.

No que tange a formação a nível superior, a graduação do professor não foi diferente da realidade da maioria dos docentes que lecionam em sala de aula com estudantes com deficiência, ou seja, nenhuma disciplina que tivesse na ementa, aspectos da educação inclusiva ou especial. Esta ausência, contudo, não condicionou o professor a lançar sobre seu aluno

autista, um olhar de invisibilidade, fato que proporcionou ao educando, ganho de autonomia e aprendizagem no ensino de História, a partir do seu ponto de interesse bastante elevado pela expressão artística, com hiper foco em modelagem com materiais sólidos ou desenhos gráficos.

Conseguimos compreender o atual contexto da abordagem do ensino de História com estudantes autistas na educação básica. Tal traçado foi possível através de um passeio pela literatura científica que apresenta o ensino de História numa perspectiva inclusiva. Constatamos um vazio quando procuramos um ensino de História voltado para estudantes com TEA, existindo apenas uma pesquisa que versa sobre a temática no banco de dissertações do PROFHISTÓRIA, demonstrando, dessa forma, a necessidade de estudos voltados a suprir essa carência.

Descrevemos a história e o contexto da comunidade na qual o colégio estadual Imaculada Conceição está inserido, em especial, o surgimento de uma comissão de acolhimento e inclusão de estudantes autistas, apresentamos, tanto as singularidades da unidade de ensino em questão, quanto as vivências provenientes do processo de reflexão sobre nossas próprias práticas e experiências diante das ações inclusivas desenvolvidas dentro da comunidade escolar.

Demonstramos os benefícios que a existência de uma rede de apoio à inclusão composta por agentes da própria escola, como também formada por colaboradores externos, desempenha na comunidade escolar. Sem essa junção de forças, as atividades que visam tornar a escola em um ambiente inclusivo tornam-se tarefa difícil e de curto alcance.

Faz-se necessário dizer que este estudo de caso possui suas limitações, na medida em que esta investigação, apesar de ter possibilitado um aprofundamento sistemático sobre o fenômeno social em questão, tendo permitido uma análise do caso aqui tratado no contexto ao qual pertence, não nos permite ampliar os resultados obtidos para cenário mais amplo, uma vez que apresentou uma amostra pequena da realidade em estudo. Pesquisas futuras poderão trazer investigações com um maior número de sujeitos participantes, assim como fazer uso de metodologia de cunho qualitativa associada a quantitativa na busca por uma visão macro sobre o problema de pesquisa que norteou nosso percurso.

Esperamos que a discussão apresentada possa trazer novas possibilidades de proposição científica, sendo semente em terra fértil rumo a concretização do que prega os marcos normativos que garantem oficialmente, o acesso de todos a uma educação realmente inclusiva.

Reforçamos, diante da pouca produção acadêmica sobre práticas que abordam um ensino de História na perspectiva da inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista, a necessidade de ter como campo de investigação, os fazeres docentes que utilizam

metodologias de êxito na aprendizagem de estudantes com TEA.

Os educadores que conseguem articular estratégias educativas geradoras de aprendizagem, tem perante si, a oportunidade de fazer uma reflexão sobre sua própria prática, tomando o seu trabalho docente como objeto de pesquisa e material de subsídios para nosso campo de atuação, uma vez que os professores de História que trabalham com discentes autistas – realidade crescente a cada ano -, precisam de ajuda para lidar, tanto com a falta de formação específica em educação especial, quanto com a falta de material didático que oriente como mediar o trabalho com estudante com transtorno do neurodesenvolvimento.

Nesta vertente, disponibilizamos no anexo B desta dissertação e em um ebook, a versão na íntegra – a pedido de colegas historiadoras e historiadores- , a experiência de elaboração e desenvolvimento de um projeto de inclusão escolar organizado pela comissão de acolhimento e inclusão que participo.

Construir uma dissertação nos fortalece enquanto professor-pesquisador. Na condição de um docente que muitas vezes esteve perdido diante da presença de estudantes autistas e outras deficiências em minha sala de aula, por meio deste mestrado, pude ratificar minhas convicções acerca das potencialidades que existem na relação professor-aluno, relação esta que em alguns casos, significa a única oportunidade que o estudante tem de alcançar êxito no processo de aprendizagem.

Às vezes, fico a me perguntar o que teria sido do estudante autista colaborador desta pesquisa, se alguns dos seus colegas e professores continuassem a lançar sobre ele, a invisibilidade..., ao mesmo tempo, deparo-me com relatos de exclusão vivenciados diariamente em muitos de nossos espaços escolares e acadêmicos, por esse motivo, não medirei esforços para ocupar lugares onde essa temática seja uma necessidade. O tensionamento nesta vertente faz-se urgente diante do alto número de pessoas com deficiência existentes no Brasil e o baixo número desses mesmos indivíduos em cargos ou posições de destaque no mercado de trabalho.

Assim, trazer as inquietações sobre um tema sensível como a inclusão para o meio acadêmico – este lugar privilegiado de produção de saberes científico -, é uma forma de sinalizar para a universidade, as demandas surgidas na escola e que estão inseridas também nos demais espaços da sociedade, a saber, a urgência em discutir de forma não romantizada, como podemos transformar a nossa educação em um lugar não apenas de acolhimento ou socialização de pessoas autistas e outras deficiências, mas também de respeito às diferenças, tendo na inclusão a porta de acesso à aprendizagem e, por conseguinte, à construção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ALBANO, Ana Angélica. O espaço do desenho: a educação do educador / Ana Angélica Albano. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- AMY, M.D. Enfrentando o autismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.
- ANDRÉ, M. E. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- BENDER, Willian N. Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BERGMANN, Jonathan. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2018.
- BERUTTI, FLÁVIO. Ensinar e Aprender História. / Flávio Berutti e Adhemar Marques. – Belo Horizonte: RHJ, 2009.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos: São Paulo: Cortez, 2009.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os Confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. *Revista Brasileira de História*: São Paulo. Vol. 13, nº 25/26, PP. 193 - 221, Set. 1992/ago. 1993
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. O Saber Histórico na Sala de Aula. São Paulo: Contexto, 2008.
- BOURDIEU. Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- _____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário da República Federativa do Brasil, Poder Executivo*, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Capítulo V, p. 11.
- _____. Lei n. 9394, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 28 dez. 2012.

_____. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015a.

_____. LEI FEDERAL Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, MEC/INEP, 2015b.

CAVALCANTI, Erinaldo. Ensino de história, livro didático e formação docente de professores de História no Brasil. Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales, Barcelona, n. 18, p. 49-61, 2019.

CAVALCANTI, Erinaldo. A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. Educar em Revista, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 249–267, nov./dez. 2018.

CERRI, Luis Fernando. Oficinas de ensino de história: pontes de didática da história na transição do currículo de formação de professores. Educar, Curitiba, n. 27, p. 221-238, 2006. Editora UFPR

CONTIJO, Rebeca (org.). A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 33-55.

CORREIA, Patrícia Carla da Hora. Modos de coMviver do índio com deficiência : um estudo de caso na etnia indígena Pankararé / Patrícia Carla da Hora Correia. – 2013.

DENARI, F. E. Educação especial e inclusão escolar: das dimensões teóricas às ações práticas. Revista @mbienteeducação, São Paulo , v. 1, n. 2, p. 31-39, ago./dez. 2008.

DUARTE, Constância Lima, Isabella Rosado Nunes. Escrivivência : a escrita de nós : reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo / organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes ; ilustrações Goya Lopes. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro : Mina Comunicação e Arte, 2020.

FENELON, D. R. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. Projeto História, São Paulo, n. 2, p. 7-19, 1982.

FERREIRA, C. A. L. ; PACHECO, Celeste . História local, ensino de História e estágio curricular: uma experiência na UEFS. Diversa Prática , v. 1, p. 1-111, 2012.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa / Uwe Flick; tradução Joice Elias Costas. -3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

FIGUEIRA, Cristina Aparecida Reis. Educação Patrimonial no Ensino de História no Anos Finais do Ensino Fundamental: Conceitos e Práticas / Cristina Aparecida Reis Figueira, Lilian de Cássia Miranda de Gioia. – São Paulo: Edições SM, 2012.-(Somos mestres)

FONSECA, Selva Guimarães. Caminhos da História Ensinada. Campinas: Papirus, 1993.(magistério: Formação e trabalho pedagógico).

FONSECA, S. G. e COUTO, R. C. A formação de professores de História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: FONSECA, S. G. e ZAMBONI, E. (orgs.). Espaços de formação do professor de história. Campinas: SP, Papirus, 2008.

FREIRE, Paulo .Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

_____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa/ São Paulo, Paz e Terra, 2011.

_____. Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olhos d'água, 1997.

GLAT, R. e BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org). EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. P. 15-35.

_____ e Márcia Denise Pletsch. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais / Rio de Janeiro: EdUERJ,2011.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza e GUIMARÃES, Arlete de Brito. Interações sociais envolvendo crianças com transtorno do espectro do autismo em classes comuns: o olhar de seus professores / Arlete de Brito Guimarães. - Salvador, 2017.

HERNÁNDEZ, F.: VENTURA, M. A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

LIMA, Zélia de Jesus. Lucas Evangelista: O Lucas da Feira. Estudo sobre a rebeldia escrava em Feira de Santana. 1807-1849. Dissertação de mestrado. UFBA. Salvador. 1990.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. A. Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças. In Nova Escola, maio, 2005.

MENDES, Enicéia. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. Revista Educación y pedagogia. Vol. 22, n. 57. Mayo-agosto de 2010.

MINAYO, M. C. DE S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. Ciência e Saúde

coletiva, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012.

ORRÚ, S. E. Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: WAK, 2007.

_____. O re-inventar da inclusão – Os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

_____. Aprendizes com Autismo – Aprendizagens por eixos de interesse em espaços não-excludentes. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

PAIXÃO, Indinéia Ramos. POR OUTRAS FORMAS DE FALAR: Estratégias Pedagógicas para discentes surdos(as) no ensino de História / Indinéia Ramos Paixão. - Salvador, 2022.

PRESTES, Z. (2012). Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados.

REZNIK, L. O lugar da história do Brasil. In: MATTOS, I. R. de (org.). História do ensino da História no Brasil. Rio de Janeiro: Access, 1998.

RODRIGUES, O.M.; MARANHE, E.A. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (org.). Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Transtornos do Espectro do Autismo: Conceitos e generalidades. IN: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de. Transtornos do Espectro do Autismo. São Paulo: Memnon, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e ABUD, Katia Maria. 50 anos de Ditadura Militar – Capítulos sobre o Ensino de História no Brasil. Curitiba: W&A Editores, 2014. (cap 3 – ABUD, Katia. O ensino de História no contexto da Ditadura Militar – ajustamento e convivência – p. 53-70 e ANEXOS – p.131-175).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Manuais de didática da história destinados à formação de professores e a constituição do código disciplinar da história no Brasil: 1935-1952. História (São Paulo) v.30, n.2, p. 126-143, ago/dez 2011.

_____. HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: UMA PROPOSTA DE PERIODIZAÇÃO. Revista História da Educação – RHE, Porto Alegre, v. 16, n. 37, Maio/ago. 2012.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DA BAHIA. Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia: Pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.2017. Disponível em <http://educacao.ba.gov.br/educacaoespecial1>. Acesso em: 07 de mai. 2023.

SOUZA, A. da S., Jesus, T. B. de, & Santos, L. T. S. de O. (2021). Cartilha educativa com propostas de inserção das lagoas de Feira de Santana no ensino de Ciências. *Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA)*, 16(5), 27–45.

TEIXEIRA, Moisés Pires. Formação continuada de professores: o ensino de História numa perspectiva inclusiva. 2020. 140p. Dissertação (Programa de PósGraduação em Ensino de História). Instituto de Ciências Humanas e Sociais / Mestrado Profissional - PROFHISTÓRIA / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2020.

UNESCO, DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca-Espanha. 1994.

_____, Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, 1990.

VALLE, Ione Ribeiro. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. *Rev. Diálogo Educ.* [online]. 2013, vol.13, n.38, pp.411-437. ISSN 1981-416X.

YIN, R. K., Estudo de Caso: planejamento e método. Trad. Daniel Grassi. 2^a ed., Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO

ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

ANEXO B - PROPOSTA DE ENSINO INTERDISCIPLINAR NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: PROJETO INCLUSÃO PARA AUTONOMIA, UMA PROPOSTA DE UMA ESCOLA PARA DIVERSIDADE

ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

PLATAFORMA BRASIL

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Ensino de História e inclusão de estudante autista: Estudo de caso em uma escola pública de Feira de Santana, Bahia.

Pesquisador: EDSON LIBERATO DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 71128923.9.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.190.031

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de pesquisa, pretende percorrer os caminhos de uma abordagem de natureza qualitativa, analisando aspectos subjetivos do fenômeno social estudado, não havendo uso de dados quantificáveis aos comportamentos. Conforme Ferreira (2015, p.117) A perspectiva qualitativa na pesquisa possibilita ao pesquisador desvelar e interpretar a fala dos entrevistados (...) A análise qualitativa é essencial para o entendimento da realidade humana, das dificuldades vivenciadas, das atitudes e dos comportamentos dos sujeitos envolvidos, constituindo e um suporte teórico essencial. A pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas sociais (Flick, 2009). Buscando fazer uma leitura comportamental, a partir da subjetividade dos colaboradores envolvidos na pesquisa, a abordagem qualitativa desempenha papel fundamental na mesma. Conforme Flick (2009, p.25).

Problema: Como o trabalho realizado na escola para assegurar a inclusão do estudante autista influenciou nas concepções do ensino de História na escola.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Compreender como o trabalho realizado na escola para assegurar a inclusão de estudante autista influencia as concepções de ensino de História na escola.

Objetivo Secundário: Discutir como se dá a abordagem de educação inclusiva no contexto do ensino de história com estudantes autistas da educação básica; Descrever a história e o contexto da comunidade na qual o Colégio Estadual Imaculada Conceição está inserido, em especial, a experiência do surgimento de uma comissão de acolhimento e inclusão de estudantes autistas no auxílio ao ensino de história; Analisar o caso de um estudante autista e seu percurso dentro do ambiente escolar e a relação com o ensino de história; Elaborar material pedagógico de práticas diferenciadas de ensino de história inclusivo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora descreveu os riscos e forma de minimiza-los. Os benefícios da pesquisa evidenciados no projeto, destacamos que as linhas de raciocínio explicitadas neste parecer não são restritivas as formas de aplicar os benéficos e atenuar os riscos em campo, sempre em prol dos princípios éticos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Destacamos que todos os comentários deste parecer são baseados na correlação dos princípios éticos (autonomia, não maleficência, beneficência, equidade e justiça) com os aspectos da pesquisa (objeto, participante, metodologia e aspectos do campo). Sempre na perspectiva da orientação e sem julgamento de valores, conforme preconiza a ética no seu significado mais profundo que é propor a dignidade humana.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da normativa, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Em conformidade com a normativa;
- 2 – Termo de confidencialidade: Em conformidade;
- 3 – A autorização institucional da proponente: Em conformidade;
- 4 – A autorização da instituição coparticipante: Em conformidade;
- 5 - Folha de rosto: Em conformidade;
- 6 – Modelo do TCLE: Em conformidade;
- 7 - Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Em conformidade;
- 8 – Concessão: Em conformidade;
- 9 – Cronograma: Em conformidade;
- 10 – Orçamento: Em conformidade.

Os modelos para adaptação à realidade da pesquisa e outras orientações para construção do

protocolo de pesquisa, estão disponíveis em www.uneb.br/comitedeetica.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto “Ensino de História e inclusão de estudante autista: Estudo de caso em uma escola pública de Feira de Santana, Bahia.”. Após a apreciação encontra-se aprovad

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|--------------------------------|---|---------------------|-------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2171450.pdf | 02/07/2023 20:15:36 | | Aceito |
| Outros | termo_de_confidencialidade.pdf | 02/07/2023 20:15:08 | EDSON LIBERATO DA SILVA | Aceito |
| Outros | Termo_de_concordancia_com_o_desenvolvimento_da_pesquisa.pdf | 30/06/2023 19:22:00 | EDSON LIBERATO DA SILVA | Aceito |
| Outros | termo_de_compromisso_para_coleta_de_dados_em_arquivos.pdf | 30/06/2023 19:20:32 | EDSON LIBERATO DA SILVA | Aceito |

Continuação do Parecer: 6.190.031

| | | | | |
|---|--|---------------------|-------------------------|--------|
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETO_DETALHADO.docx | 29/06/2023 12:47:54 | EDSON LIBERATO DA SILVA | Aceito |
| Outros | termo_de_concessao.pdf | 29/06/2023 00:41:02 | EDSON LIBERATO DA SILVA | Aceito |
| Outros | Termo_de_autorizacao_institucional_da_coparticipante.pdf | 29/06/2023 00:39:35 | EDSON LIBERATO DA SILVA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.docx | 29/06/2023 00:18:27 | EDSON LIBERATO DA SILVA | Aceito |
| Outros | Termo_compromisso_do_pesquisador.pdf | 28/06/2023 23:59:20 | EDSON LIBERATO DA SILVA | Aceito |
| Outros | Autorizacao_instituicao_proposante.pdf | 28/06/2023 23:54:01 | EDSON LIBERATO DA SILVA | Aceito |
| Folha de Rosto | FOLHA_DE_ROSTO.pdf | 28/06/2023 23:47:23 | EDSON LIBERATO DA SILVA | Aceito |

Situação do Parecer:

APROVADO

Necessita Apreciação da CONEP:

NÃO

SALVADOR, 19 de Julho de 2023

Assinado por:

Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

ANEXO B - PROPOSTA DE ENSINO INTERDISCIPLINAR NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: PROJETO INCLUSÃO PARA AUTONOMIA, UMA PROPOSTA DE UMA ESCOLA PARA DIVERSIDADE

SOLUÇÃO MEDIADORA DE APRENDIZAGEM

Seguindo às exigências do mestrado profissional em ensino de História – PROFHISTÓRIA, no que se refere a elaboração de uma dimensão propositiva, além da dissertação, optamos em apresentar como solução mediadora de aprendizagem, um projeto de ensino que intitulamos de: Inclusão para autonomia: Uma proposta de uma escola para Diversidade.

Ressaltamos a importância de nós, professores de História, trazermos para nosso campo de atuação, o compromisso com as pessoas com deficiência em nossa sala de aula, uma vez que durante muito tempo, esses sujeitos negligenciados, também sofreram com o apagamento intencional durante a vigência de uma prática política, econômica e social elitista e excludente, que invisibilizava ideologicamente, tanto as questões de classe, de gênero e étnicos raciais, quanto todos que não apresentavam um padrão físico e cognitivo exigido pela sociedade.

Apresentaremos também, as vivências experimentadas por meio das ações desenvolvidas pelos colaboradores do referido projeto, a saber, três professores de História, uma professora de geografia, uma coordenadora pedagógica, pedagogos, assistente social, psicopedagogos, visando socializar as práticas existentes no CEIC e que foram possíveis de acontecerem mediante as rodas de conversas e a rede de apoio a inclusão escolar criada desde a elaboração dessa proposta, no ano de 2017 até a presente data – 2024.

PROPOSTA DE ENSINO INTERDISCIPLINAR NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: PROJETO INCLUSÃO PARA AUTONOMIA: UMA PROPOSTA DE UMA ESCOLA PARA DIVERSIDADE

INTRODUÇÃO

O presente projeto de ensino foi construído como estratégia pedagógica na tentativa de

transformar o ambiente escolar em um espaço acolhedor e inclusivo, não somente para estudantes público alvo da educação especial na perspectiva inclusiva, mas também para os demais que apresentam dificuldade de aprendizagem.

O estigma construído historicamente sobre as pessoas com deficiência, permitiu que esses sujeitos fossem segregados e impedidos de viver em sociedade e construir sua própria identidade. Percorrendo os caminhos que versam sobre os variados tipos de deficiência, observamos que os processos de exclusão permearam a vida desse público, colocando-os em um lugar de invisibilidade. Essa regra social foi a grande norteadora de sociedades pertencentes a períodos diferentes de nossa história.

A partir de normatizações internacionais as quais o Brasil é signatário, como a Declaração de Salamanca, (1994) que ratifica as orientações da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), temos visto que o acesso de pessoas com necessidades educacionais especiais tem sido uma constante nas escolas do Brasil nas décadas de 2000 a 2020, demonstrando um futuro no qual estudantes com deficiência estarão cada vez mais presentes nas redes de educação brasileira seja no setor público ou privado.

Entretanto, é visível as dificuldades que os estudantes possuidores de algum tipo de dificuldade ou transtorno do neurodesenvolvimento enfrentam no que se refere aos processos de inclusão escolar, sendo geralmente alvos de violência em suas mais variadas formas, sofrendo dessa maneira, exclusão social dentro da sala de aula e na escola como um todo.

Sendo assim, enquanto tema central neste projeto de ensino, temos a inclusão escolar enquanto prerrogativa de garantias de uma educação que seja de fato, inclusiva para todos. Nas seções seguintes, discorreremos sobre ações conjuntas que podem tornar possível um diálogo sobre a inclusão de forma não romantizada, envolvendo colaboradores da própria comunidade educacional.

Justificativa

Conforme mencionamos acima, nas últimas décadas, houve um significativo aumento de estudantes com algum tipo de transtorno do neurodesenvolvimento nas escolas de ensino regular, essa conquista deve-se a luta travada por representantes da causa a nível internacional e nacional.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/1996, no artigo 59, inciso I, as escolas regulares devem oferecer para esses estudantes “[...] Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas

necessidades”.

Buscamos disponibilizar meios, através dessa proposição de ensino, para que os estudantes com necessidades educacionais especiais estejam envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, lutando dessa forma, a favor de práticas pedagógicas não excludentes nas escolas de ensino regular

Observamos que desde o processo de redemocratização do Brasil que o ensino de História vem passando por mudanças relevantes no que tange aos seus objetos, métodos e técnicas. As questões de gênero e étnico-raciais ganham cada vez mais espaço na educação de cunho decolonial, assim, surgem na prática do ensino de História, sujeitos antes invisibilizados devido a uma visão de mundo eurocêntrica, racista e excludente.

Contudo, ainda há espaço para trazermos novos sujeitos para nosso campo de atuação, nesse aspecto, estar aberto ao estudo das pessoas com deficiência é estar atento às trajetórias de vida marcadas por confinamento familiar, exclusão, segregação e integração social.

Portanto, configura-se como responsabilidade também do ensino de História, o compromisso com uma prática de ensino inclusivo, mesmo diante da ausência de cursos de capacitação/formação para que os professores lidem com a demanda crescente em sala de aula, representada pelo aumento do número de alunos com deficiência, por parte dos órgãos competentes.

Público alvo:

Este projeto de ensino é abrangente por não centralizar suas ações apenas em um grupo minoritário, mas sim, em professores, coordenação pedagógica, gestação e estudantes do Ensino Fundamental e Médio, que vivenciam ações de exclusão em ambiente escolar, seja por motivo de deficiência física, intelectual, cegueira, baixa visão, surdez, de aprendizagem, dislexia, autismo ou outros transtornos do neurodesenvolvimento.

Problematização

Sabemos que os marcos normativos que regulam a inclusão escolar no Brasil não apresentam estratégias de ensino para que os professores trabalhem com estudantes com deficiência em sala de aula, apesar de existirem leis que garantem o acesso desse público ao sistema regular de ensino, constatamos uma ausência dos órgãos competentes no assunto sobre

essas questões pedagógicas.

Nós, professores de História, assim como os demais profissionais de outras disciplinas da educação básica, buscamos trabalhar a inclusão a partir de nossas percepções e formações adquiridas em espaços outros.

Diante de tal afirmação, somos levados ao seguinte questionamento, que pode ser encarado como questão disparadora desse projeto de ensino: **De que forma podemos trazer o acolhimento e a inclusão para dentro de nossa prática de ensino na comunidade escolar?**

OBJETIVO GERAL

Promover um diálogo e práticas de acolhimento e inclusão dentro da comunidade escolar com estudantes do Ensino Fundamental II e Médio.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Conversar sobre definição e características do transtorno do neurodesenvolvimento - como autismo/TEA.

Analisar os processos de exclusão, segregação, integração e inclusão que marcaram a trajetória das pessoas com deficiência na vida em sociedade.

Conhecer as leis que regem os direitos das pessoas com deficiência.

Desenvolver o espírito de empatia entre os pares na construção do conhecimento, demonstrando a importância de conviver respeitando as diferenças no contexto escolar.

Elaborar ações de combate ao Bullying e ao cyberbullying.

Possibilitar a criação de uma comissão de acolhimento e inclusão formada por representantes da comunidade escolar, a saber, estudantes, professores, gestão, coordenação pedagógica, funcionários, pais de alunos.

Etapas propostas

Passo I: Apresentar a proposta de ensino à gestão, coordenação pedagógica e docentes.

Sugerimos que esse projeto seja apresentado durante a jornada pedagógica ou nos encontros de AC – Atividade complementar - nas diferentes áreas de ensino via coordenação pedagógica, articulação de área ou docentes interessados, com o objetivo de socializar a intenção de colocar em prática enquanto uma proposta interdisciplinar de ensino, dessa forma, pretendemos que a aplicação desta proposição aconteça de forma dialogada com todo o corpo docente, tendo o apoio da gestão escolar.

Como estratégia inicial para esse momento, podemos partir de uma mobilização mais geral, com apresentação do número de alunos com necessidades educacionais especiais existente na unidade de ensino e a urgência de falarmos sobre acolhimento e inclusão.

O objetivo é estabelecer um diálogo entre os professores da AEE – atendimento educacional especializado e os professores de turmas regulares, buscando colocar em prática um ensino colaborativo, no qual os professores trabalham os conteúdos com toda a turma e o professor da AEE fornece caminhos possíveis para a construção do conhecimento com os alunos com deficiência.

Passo II: Apresentar o projeto aos estudantes e comunidade escolar.

Orientamos que a apresentação do projeto às famílias dos alunos, aconteça no início do ano letivo, na primeira reunião de pais e mestres, como forma de demonstrar para a comunidade escolar a existência de um olhar voltado para a necessidade de construirmos um espaço geográfico pautado no respeito às diferenças, no qual a empatia permeie os lugares com seus significados particulares e as relações sociais.

Dessa maneira, estaremos exercitando a reflexão sobre a importância de desenvolver o espírito de empatia entre os pares na construção do conhecimento.

Para iniciar os trabalhos sobre o tema com os estudantes, pode-se fazer uma sensibilização onde os professores poderão conversar em sala de aula sobre o conceito de inclusão escolar, trazendo para esse momento uma mostra seguida de reflexão sobre um documentário, imagem, frases, música ou filme que trabalhem tal conceito, fazendo uso de uma roda de conversa.

Isso possibilitará explorar os conhecimentos prévios dos alunos sobre processos de inclusão e exclusão escolar mediante alguns questionamentos. Os integrantes da roda de

conversa devem ser incentivados a expressarem suas opiniões de forma livre, enquanto o professor mediador faz a anotação de respostas proveniente das perguntas abaixo na lousa para retomar a discussão após a participação de todos que queiram interagir.

1. O que você entende por situações de inclusão e exclusão escolar?
2. Você já presenciou alguma situação de exclusão em sala de aula ou em outros ambientes da escola? Consegue falar ou escrever qual foi essa situação?
3. Você considera a escola na qual estuda como uma escola inclusiva? Justifique.

Passo III: Proporcionar formação sobre práticas inclusivas para os professores com especialistas em educação especial, psicopedagogos, profissionais de centro de apoio pedagógico – CAP, ou de outras instituições.

Além de ofertar formação, esse momento é significativo, pois configura-se como canal para o estabelecimento de uma rede de apoio proveniente da comunidade externa. É por meio dessa rede de apoio que os momentos de formação serão viabilizados.

Passo IV: Organizar mesas sobre dislexia, surdez, autismo e outros transtornos do neurodesenvolvimento.

Palestras com especialistas na área de surdez, dislexia, TEA e outros transtornos. Essas mesas podem ser compostas por um palestrante para cada uma ou duas séries, conforme a realidade de cada unidade de ensino, em ambiente que acomode um número de alunos de forma confortável.

Passo V: Analisar juntamente com estudantes, os processos de exclusão, segregação, integração e inclusão que marcaram a trajetória das pessoas com deficiência na vida em sociedade.

Para realizar essa análise, os professores de História, Geografia, Sociologia e Filosofia,

poderão fazer uso da estratégia de sala de aula invertida, oferecendo aos estudantes, material físico ou digital, que possibilite o contato extraclasse com as formas de exclusão, segregação, integração e inclusão que marcam a trajetória das pessoas com deficiência ao longo da História.

Uma atividade possível é solicitar a construção de um quadro comparativo entre os conceitos de exclusão, segregação, integração e inclusão, situando-os nos séculos correspondentes, apresentando as características que identifica cada termo em questão. Em sala de aula, numa roda de conversa, explorar de forma dialógica, as produções apresentadas pelos estudantes.

Passo VI: Possibilitar a criação de uma comissão de acolhimento e inclusão formada por representantes da comunidade escolar, a saber, estudantes, professores, gestão, coordenação pedagógica, funcionários, pais de alunos.

Com o objetivo de criar um grupo, ou seja, uma comissão de acolhimento e inclusão em ambiente escolar, os professores podem convidar sujeitos do colégio para serem protagonistas de ações de combate ao bullying e ao cyberbullying. É interessante e de fundamental importância que essa comissão seja composta por todos os segmentos da comunidade escolar, pais, gestão, professores, funcionários, coordenação pedagógica, líderes e vice-líderes de sala.

Passo VII: Formação para a comissão recém formada.

Ao oferecer formação para o grupo recém construído, estaremos disponibilizando acesso as leis que regem os direitos das pessoas com deficiência e realizando um aprofundamento sobre os marcos que norteiam a inclusão no Brasil, elaborando, dessa maneira, ações de combate ao Bullying e ao cyberbullying.

Disponibilizamos abaixo, em ordem cronológica, as leis que regem a inclusão no Brasil, assim como as estrangeiras às quais somos signatários.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

_____. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nº 9394/96. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

_____. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, jan. 2008

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Brasília, 2008.

_____. A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência comentada. Coordenação de Ana Paula Crosara de Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. 127 p.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

_____. Decreto n. 7.750, de 08 de junho de 2012. Regulamenta o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e o Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional - REICOMP. Brasília, 2012.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE): Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125). Brasília, 2014.

_____. Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

_____. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, 2016.

ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006.

_____. Declaração Mundial de Educação para Todos. Conferência de Jomtien, Tailândia. UNICEF, 1990.

_____. Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das

Necessidades Educativas Especiais. Salamanca-Espanha, 1994.

CRONOGRAMA

O período de aplicação das etapas ou passos podem ser modificados conforme a realidade de cada unidade de ensino.

| Etapas | Descrição | Duração |
|------------------|--|-----------------|
| Passos I, II,III | Etapa de apresentação e formação | I Semestre |
| Passos IV,V,VI | Etapa de aprofundamento e estruturação. | II Semestre |
| Avaliação | Ao término de cada passo, conversar de forma partilhada sobre os afetamentos de cada ação. | I e II semestre |
| | | |

RECURSOS:

Para a execução do projeto, os recursos materiais principais utilizados serão tv, notebook, internet, revistas, livros e jornais com reportagens sobre inclusão escolar. Enquanto recursos humanos teremos como colaboradores, a própria comunidade (professores, estudantes, funcionários, gestão, coordenação pedagógica e familiares dos alunos) e a rede de apoio composta por profissionais de postos de saúde, faculdades, universidades, centro de apoio pedagógico e instituições privadas, a saber, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, especialistas em educação especial.

Resultados Esperados:

Espera-se que o projeto resulte em uma escola mais inclusiva, onde todos os alunos sintam-se valorizados e respeitados. Além disso, o projeto promove a conscientização sobre a importância da diversidade, estimula a empatia e a solidariedade entre os alunos e a comunidade, e serve como modelo para outras instituições que desejam promover a inclusão

por meio de abordagens participativas.

Este projeto aborda a inclusão escolar, permitindo que os próprios alunos e a comunidade escolar contribuam para a identificação de desafios e soluções, tornando a inclusão não apenas uma meta ou tema romantizado, mas uma prática enraizada na cultura escolar e na formação da consciência histórica.

Relato de vivências de um grupo de acolhimento e inclusão no colégio estadual Imaculada Conceição, Feira de Santana-Bahia.

Como mencionamos acima, na jornada pedagógica de 2023, a coordenação pedagógica de nosso colégio, solicitou que expuséssemos para os colegas recém chegados em substituição a outros que se aposentaram, assim como para os demais e gestão, o histórico do grupo de acolhimento e nossas ações na escola.

Na ocasião, para explicitar as produções do projeto Inclusão para a Autonomia: Uma proposta de escola para a diversidade, adotamos uma dinâmica com o intuito de mapear os desafios, as oportunidades, as ações e descrever as necessidades dos estudantes com diferentes características, visando criar um ambiente educacional mais acolhedor, acessível e inclusivo.

Na referida dinâmica, utilizamos o espaço da sala de aula, para dispor sobre o piso, em forma de mapa cartográfico, cada ação de nosso projeto, desde sua elaboração em 2017. Para identificá-las, nomeamos cada parada nesta estrada que nos conduz a inclusão como coordenada geográfica, assim, fomos demonstrando nosso percurso na escola, dentro do tema educação inclusiva. Apresentaremos nas linhas abaixo, a referida dinâmica de impulsionamento do Projeto Inclusão para a Autonomia: Uma Proposta de Escola para a Diversidade.

O projeto Inclusão para a Autonomia: Uma Proposta de Escola para a Diversidade, tem como objetivo promover a inclusão escolar de maneira abrangente e contextualizada. Iniciamos a dinâmica com os passos trilhados no caminho representado pelas coordenadas geográficas a seguir:

- Coordenada geográfica A: 2017 - Construção do projeto e engajamento dos membros: Nesta fase inicial, educadores e estudantes foram sensibilizados para a importância da inclusão e da valorização da diversidade.
- Coordenada geográfica B: 2018 - Criação de uma rede de apoio com o objetivo de promover ações inclusivas na escola. Foram realizadas palestras, rodas de conversa e atividades que versavam sobre a importância de acolher e conviver com todos os

alunos de maneira igualitária.

- Coordenada geográfica C: 2019 – Sistematização da comissão de acolhimento composta por professores, estudantes, dentre os quais, líderes de classe, psicólogas, assistente social, psicopedagogas.
- Coordenada geográfica D: 2020 – Adesão ao projeto de inclusão por parte da coordenação pedagógica do colégio, fato que possibilitou um diálogo contínuo e mais forte com a gestão.
- Coordenada geográfica E: 2021 – Havia uma proposta de estabelecer diálogo com outras escolas com o intuito de partilhar experiências sobre as práticas de inclusão, contudo, tal encaminhamento não foi possível em virtude do isolamento social provocado pela COVID-19. Acompanhamento remoto por parte de integrantes desse grupo a alguns estudantes que enfrentaram situações de insegurança alimentar.
- Coordenada geográfica F: 2022 – Ingresso de dois professores pertencente a comissão de acolhimento, em programas de mestrados da UEFS e da UNEB objetivando dar continuidade no processo formativo e aprofundar os estudos sobre o tema.

Relato de experiência do grupo de acolhimento para turmas da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS; Em congresso do mestrado profissional em ensino de História, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ; Também na II Semana de Pedagogia Inclusiva – SEPI (UNEAD/UNEB). O projeto também foi submetido e aprovado no Congresso Internacional sobre Movimentos de Professores.

- Coordenada geográfica G: 2023 – Abertura da sala de atendimento educacional especial (AEE); Formação coletiva para pais, estudantes e professores sobre práticas inclusivas.

Os próximos passos dados no solo fértil da sala de aula estarão disponíveis nas coordenadas geográficas futuras que localizarão a firmeza da continuidade de nossas ações nesse processo desafiador que é tratar sobre inclusão escolar. Passaremos agora para as orientações que conduzem nossa prática na busca por uma comunidade mais inclusiva:

- Levantamento de Informações - A partir de conversas com a família dos estudantes com necessidades educacionais especiais, a coordenadora pedagógica discute com o grupo de professores durante as atividades complementares de área, sobre as informações coletadas. Isso inclui alunos com deficiência, origens étnico-raciais diversas, situações socioeconômicas diferenciadas.
- Caminhos para a diversidade - Diálogo com a especialista responsável pela sala

de AEE sobre os caminhos possíveis para a aprendizagem em contexto de diversidade.

- **Análise e Planejamento** - A partir das demandas da comunidade escolar, ações são propostas nas áreas de maior desafios e tensionamentos. Juntos, elaboramos planos de ação que inclui estratégias para aprimorar as atividades educativas e sociais com foco na inclusão, como combate ao bullying e cyberbullying.
- **Implementação e Monitoramento** - As estratégias são implementadas gradualmente, com acompanhamento constante. A comissão promove oficinas de capacitação para educadores, sobre avaliação, adaptação e ações de conscientização para a comunidade.
- **Avaliação** - Após um período de implementação, é realizada uma avaliação abrangente para verificar o impacto das ações. Ajustes são feitos com base nos resultados e no feedback dos envolvidos.

Finalizando esse relato de experiência de um grupo composto por pessoas integrantes da comunidade escolar, que juntos somam força na formação de uma comissão de acolhimento e inclusão no colégio estadual Imaculada Conceição, poderia surgir o seguinte questionamento: O Colégio Estadual Imaculada Conceição é uma escola inclusiva...

Hoje, diria que não, ainda não somos uma escola inclusiva porque o processo de inclusão se dá de forma processual, com pequenas atitudes docente e discente no cotidiano escolar. Apesar de discutirmos sobre tolerância, respeito às diferenças e inclusão, ainda presenciamos atos de exclusão, de bullying, falta de suporte por parte dos órgãos competentes, entre outras situações.

Por esses motivos, a inclusão escolar em nossa escola ainda é um grande desafio que nos impulsiona a buscá-la enquanto objetivo carregado de tropeços, quedas, erguimento, conquistas e continuidade do sonho de termos um espaço educacional de fato, acolhedor e inclusivo.

Podemos afirmar que desde 2017, passos firmes estão sendo dados no caminho que nos conduzirá a uma instituição educacional mais justa, onde o desenvolvimento de competências e habilidades será, de fato, um direito de todos.

É possível observar que nesses 07 (sete) anos de projeto, a realidade do colégio vem mudando, a cada ano observa-se uma postura profissional diferente de professores, gestão, funcionários e estudantes em relação aos alunos com deficiência, eles não estão mais na invisibilidade, não são apenas números. Estão presentes nos comentários dos professores sobre

atividades que conseguiram realizar, estão presente nos grupos de estudo formados nas salas de aula, fazem parte da pauta de discussão e ação da coordenação pedagógica, feitos que não ocorriam antes do início do projeto.

A existência dessa comissão afetou as práticas desenvolvidas na escola e foi fundamental para que a legislação brasileira que versa sobre a educação inclusiva se fizesse presente em nossa realidade, uma vez que as leis estavam no ambiente apenas enquanto garantia de matrícula.

Se a escola não possibilitar a todos os indivíduos que fazem parte dela, o acesso a um espaço no qual as relações humanas e educacionais não estejam pautadas na busca por um “modal de homem”, - ou modelo ideal de aluno sem levar em conta suas singularidades -, a escola será um lugar de produção e reprodutora das desigualdades sociais, afastando-se dessa maneira, do papel que dela se espera, que é proporcionar construção de conhecimento libertador e emancipatório permeado pela autonomia.

Propensos a seguir a meta estabelecida nos marcos normativos e regulatórios sobre inclusão escolar, segue indicação de leitura sobre os norteamentos da secretaria estadual de educação presentes nas diretrizes inclusiva na Bahia: Mediação das relações de ensino aprendizagem para estudantes com transtorno do neurodesenvolvimento (2017). Esse documento pode ser encontrado na íntegra no endereço eletrônico disponibilizado abaixo:

<http://escolas.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midiateca/documentos/2021/media-caotrilhas11.pdf>.

Esse documento elenca de forma sucinta, conforme parágrafos abaixo, alguns aspectos teóricos práticos importantes para realização de atividades junto aos estudantes com necessidades educativas especiais.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): DE QUE PESSOA COM DEFICIÊNCIA ESTAMOS FALANDO?

O autismo integra a categoria de transtorno, na terceira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM III) e na Classificação Internacional de Doenças (CID-10), enquadrando-se nos Transtornos Globais do Desenvolvimento.

A quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais engloba os transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger em apenas uma denominação, Transtorno do Espectro Autista (DSM-5 2014, p.53).

O Transtorno do Espectro Autista - TEA é um transtorno do desenvolvimento de causas neurobiológicas definidas de acordo com critérios eminentemente clínicos (Schwartzman 2011, p. 37).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2014) engloba os transtornos reforçando a ideia de que o autismo faz parte de um espectro, pois a heterogeneidade do transtorno do espectro autista é descrita em três níveis, organizados de acordo com a gravidade dos sintomas, isto é, os níveis do espectro iniciam da maior gravidade para a menor, portanto, parte do nível 3 para referir ao mais grave, em seguida são abordados o nível 2 e o nível 1, sendo este último o mais leve.

No entanto, o próprio manual ressalta que os níveis de gravidade do transtorno podem variar de acordo com o contexto ou oscilar com o tempo. Além disso, o DSM – 5 destaca que “as categorias descritas de gravidade não devem ser usadas para determinar a escolha e a provisão de serviços, isso somente pode ser definido de forma individual e mediante a discussão de prioridade e metas pessoais” (APA, 2014, p. 51).

AEE: EXPLORANDO POSSIBILIDADES DE APRENDER ADAPTAÇÃO/ ADEQUAÇÃO CURRICULAR

No contexto educacional foi necessário assegurar os direitos do educando com TEA, principalmente no que diz respeito a sua especificidade. Assim é sancionada a Lei nº 12.764 em 27 de dezembro de 2012, a qual dá uma maior visibilidade às pessoas com TEA.

De acordo com a Lei 12.764/2012, art. 1º é considerada pessoa com TEA aquela que apresenta síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I – Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, 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.

Ainda no art. 3º dessa mesma lei é assegurado o acesso:

- a) à educação e ao ensino profissionalizante;
- b) à moradia, inclusive à residência protegida;
- c) ao mercado de trabalho;
- d) à previdência social e à assistência social.

Ao estudante com TEA fica garantido o seu acesso à educação, mas também formas de permanência e avanço a outros níveis de ensino. Desse modo, a Lei Brasileira de Inclusão (nº 13.146/15), sustenta essa necessidade esclarecendo em seu artigo 28 que: compete ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar questões relacionadas a ações inclusivas.

Dentre as ações garantidas nesse artigo e que auxiliam o processo de inclusão do público-alvo da educação especial reafirma-se:

[...] II o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, para atender as demandas específicas de cada público, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

[...] VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

[...] IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência; XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

[...] XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas. São visíveis os esforços e progressos legislativos para que o atendimento educacional das pessoas com o Transtorno do Espectro Autista seja subsidiado por uma prática pedagógica embasada no conhecimento a respeito das necessidades e características desse público.

A nota técnica nº 24 orienta os sistemas de ensino quanto à formação inicial e continuada do professor para:

1) Superação do foco de trabalho nas estereotipias e reações negativas do estudante no contexto escolar, para possibilitar a construção de processos de significação da experiência escolar;

2) Mediação pedagógica nos processos de aquisição de competências, por meio da antecipação da organização das atividades de recreação, alimentação e outras, inerentes ao cotidiano escolar;

3) Organização de todas as atividades escolares de forma compartilhada com os demais

estudantes, evitando o estabelecimento de rituais inadequados, tais como: horário reduzido, alimentação em horário diferenciado, aula em espaços separados;

4) Reconhecimento da escola como um espaço de aprendizagem que proporciona a conquista da autonomia e estimula o desenvolvimento das relações sociais e de novas competências, mediante as situações desafiadoras;

5) Adoção de parâmetros individualizados e flexíveis de avaliação pedagógica, valorizando os pequenos progressos de cada estudante em relação a si mesmo e ao grupo em que está inserido; 6) Interlocução permanente com a família, favorecendo a compreensão dos avanços e desafios enfrentados no processo de escolarização, bem como dos fatores extraescolares que possam interferir nesse processo;

7) Intervenção pedagógica para o desenvolvimento das relações sociais e o estímulo à comunicação, oportunizando novas experiências ambientais, sensoriais, cognitivas, afetivas e emocionais;

8) Identificação das competências de comunicação e linguagem desenvolvidas pelo estudante, vislumbrando estratégias visuais de comunicação, no âmbito da educação escolar, que favoreçam seu uso funcional no cotidiano escolar e demais ambientes sociais;

9) Interlocução com a área clínica quando o estudante estiver submetido a tratamento terapêutico e se fizer necessária a troca de informações sobre seu desenvolvimento;

10) Flexibilização mediante as diferenças de desenvolvimento emocional, social e intelectual dos estudantes com transtorno do espectro autista, possibilitando experiências diversificadas no aprendizado e na vivência entre os pares;

11) Acompanhamento das respostas do estudante frente ao fazer pedagógico da escola, para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, considerando a multiplicidade de dimensões que envolvem a alfabetização, a resolução das tarefas e as relações interpessoais, ao longo da escolarização;

12) Aquisição de conhecimentos teóricos-metodológicos da área da Tecnologia Assistiva, voltada à Comunicação Alternativa/Aumentativa para estes sujeitos;

13) Planejamento e organização do atendimento educacional especializado considerando as características individuais de cada estudante que apresenta transtornos do espectro autista, com a elaboração do plano de atendimento objetivando a eliminação de barreiras que dificultam ou impedem a interação social e a comunicação.

ENO CONTEXTO DA SALA DE AULA, COMO SE DÁ ESSA APRENDIZAGEM? Seguem alguns facilitadores para a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual, transtorno do espectro autista.

- 1) Material didático objetivo, conciso com bastantes recursos visuais, o qual despertará interesse do estudante e facilitará entendimento para a realização de atividades propostas;
- 2) Enunciados curtos e claros;
- 3) Fonte 14, caixa alta, espaçamento entre linha 1,5 linhas;
- 4) Filtrar os conteúdos. Dar prioridade ao que realmente o estudante precisa aprender de forma significativa
- 5) Evitar longos textos que exijam uma interpretação complexa;
- 6) Ter menos exercícios por página. Excesso de informações pode desfocar a atenção do estudante, comprometendo assim o objetivo da atividade;
- 7) Não utilizar a dubiedade. Questões com duplo sentido podem ser mais difícil para o entendimento do estudante.

Referências

BENDER, Willian N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.

BERGMANN, Jonathan. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2018.



HERNÁNDEZ, F.: VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

APÊNDICE

APÊNDICE A – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE

APÊNDICE B: TCLE – PARA ESTUDANTE MENOR DE IDADE

APÊNDICE A – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE

| | |
|--|--|
| <p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95 Campus I – DEDC I</p> | <div data-bbox="1220 358 1396 425">  PROFHISTÓRIA <small>MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA</small> </div> <div data-bbox="877 448 1220 560">  UNEB <small>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</small> </div> <div data-bbox="877 504 1013 548"> <small>PPG Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação</small> </div> |
|--|--|

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA – UNEB.
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I - CAMPUS I
 MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA.

TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome _____ do _____ Participante:

Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M ()

Data de nascimento: ____ / ____ / ____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: () _____ / () _____

II – EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: Ensino de História e inclusão de estudante autista: Estudo de caso em uma escola pública de Feira de Santana, Bahia, de responsabilidade do pesquisador Edson Liberato da Silva, mestrando da Universidade Estadual da Bahia que tem como objetivo geral Compreender como o trabalho realizado na escola para assegurar a inclusão de estudante autista influencia as concepções de ensino de

História na escola.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para professores, em especial de História, estudantes autistas e também para alunos com necessidades educacionais especiais, uma vez que a pesquisa buscará suscitar a necessidade de pensar e elaborar adaptações pedagógicas nas aulas de história numa perspectiva inclusiva, oportunizando aos mesmos uma interação dentro do contexto de ensino e aprendizagem, garantindo dessa forma, que a inclusão não fique apenas no âmbito do acolhimento mais que vislumbre conquistas nas competências e nas habilidades do indivíduo conforme preconiza os marcos normativos da inclusão escolar a nível nacional e internacional.

Caso aceite, o senhor (a) será submetido a uma entrevista com uma série de perguntas que versarão sobre o ambiente escolar e os processos desenvolvidos no mesmo, elaboradas pelo mestrando Edson Liberato da Silva, pertencente ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, da UNEB. Devido a coleta de informações o (a) senhor (a) poderá sentir-se constrangido ou desconfortável. No entanto, asseguramos que tomaremos todas as medidas cautelares para não requerer nenhuma informação que venha a gerar tal sentimento e nos comprometemos, com zelo rigoroso e muita empatia, cuidar de sua valiosa contribuição para a realização desta pesquisa. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela.

Afirmamos que sua identidade será tratada com sigilo, de forma anônima e, portanto, o sr(a) não será identificado. Caso deseje ou sinta necessidade pessoal motivada por quaisquer sentimento, poderá a qualquer momento, desistir de ser um participante desta pesquisa, retirando dessa forma, sua autorização. Caso isso aconteça, em nada mudará a relação entre as partes envolvidas, tanto de forma interpessoal, quanto institucional.

Surgindo qualquer dúvida, o (a) senhor poderá apresentá-las ao pesquisador, persistindo alguma inquietação, poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética da Universidade da Bahia – UNEB, no intuito de obter todos os esclarecimentos que fizerem-se necessários. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras o (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo de onde constam o contato dos pesquisadores que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou quando houver necessidade.

III – INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Edson Liberato da Silva

Endereço: Rua Lima Paim, N 83, Bairro: Conceição I, CEP: 44065-698 Feira de Santana-Ba.

Telefone: (75) 9 9125-0072 (também WhatsApp) e-mail: liberatofsa@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNEB

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador – Ba. Cep: 40460-120.

Telefone: (71) 3312-3420; (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP: End: RSTV 701, Via W 5 Norte, lote D – Edifício PO 700,3º andar – Asa Norte, CEP: 70719-040, Brasília – DF.

IV – CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação no projeto de nome Ensino de História e inclusão de estudante autista: Estudo de caso em uma escola pública de Feira de Santana, Bahia, e ter entendido o que foi explicado para mim, eu concordo em participar dessa pesquisa sob livre e espontânea vontade e na condição de voluntário consinto que os resultados da pesquisa sejam apresentados e divulgados em eventos e artigos científicos desde que minha identificação não seja realizada, dessa maneira, assinarei este documento em duas vias, sendo uma para o pesquisador e outra destinada a mim.

Feira de Santana, ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente (orientando)

Assinatura do professor responsável

APÊNDICE B: TCLE – PARA ESTUDANTE MENOR DE IDADE

| | |
|--|--|
| <p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95 Campus I – DEDC I</p> | <div data-bbox="1249 360 1422 423" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="896 456 1238 555" data-label="Image"> </div> |
|--|--|

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA – UNEB.
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I - CAMPUS I
 MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA.

TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Menor de idade)

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome _____ do _____ Participante:

Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M ()

Data de nascimento: ____ / ____ / ____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: () _____ / () _____

Eu, _____, RG _____, CPF _____, responsável legal pelo menor acima mencionado, declaro estar ciente e concordo com a participação do meu filho(a) menor de idade na pesquisa abaixo descrita.

II – EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) a autorizar a participação do menor acima mencionado na pesquisa: Ensino de História e inclusão de estudante autista: Estudo de caso em uma escola pública de Feira de Santana, Bahia, de responsabilidade do pesquisador Edson Liberato da Silva, mestrando da Universidade Estadual da Bahia que tem como objetivo geral Compreender como o trabalho realizado na escola para assegurar a inclusão de estudante autista influencia as concepções de ensino de História na escola.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para professores, em especial de História, estudantes autistas e também para alunos com necessidades educacionais especiais, uma vez que a pesquisa buscará suscitar a necessidade de pensar e elaborar adaptações pedagógicas nas aulas de história numa perspectiva inclusiva, oportunizando aos mesmos uma interação dentro do contexto de ensino e aprendizagem, garantindo dessa forma, que a inclusão não fique apenas no âmbito do acolhimento mais que vislumbre conquistas nas competências e nas habilidades do indivíduo conforme preconiza os marcos normativos da inclusão escolar a nível nacional e internacional.

Caso o senhor (a) autorize, haverá entrevista com uma série de perguntas que versarão sobre o ambiente escolar e os processos desenvolvidos no mesmo, elaboradas pelo mestrando Edson Liberato da Silva, pertencente ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, da UNEB. Devido a coleta de informações o (a) senhor (a) poderá sentir-se constrangido ou desconfortável. No entanto, asseguramos que tomaremos todas as medidas cautelares para não requerer nenhuma informação que venha a gerar tal sentimento e nos comprometemos, com zelo rigoroso e muita empatia, cuidar de sua valiosa contribuição para a realização desta pesquisa. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela.

Afirmamos que as identidades serão tratadas com sigilo, de forma anônima e, portanto, o sr (a) não será identificado. Caso deseje ou sinta necessidade pessoal motivada por quaisquer sentimentos, poderá a qualquer momento, desistir de ser um participante desta pesquisa, retirando dessa forma, sua autorização. Caso isso aconteça, em nada mudará a relação entre as partes envolvidas, tanto de forma interpessoal, quanto institucional.

Surgindo qualquer dúvida, o (a) senhor poderá apresentá-las ao pesquisador, persistindo alguma inquietação, poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética da Universidade da Bahia – UNEB, no intuito de obter todos os esclarecimentos que fizerem-se necessários. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras o (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo de onde constam o contato dos pesquisadores que poderão tirar suas dúvidas sobre o

projeto e sua participação, agora ou quando houver necessidade.

III – INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Edson Liberato da Silva

Endereço: Rua Lima Paim, N 83, Bairro: Conceição I, CEP: 44065-698 Feira de Santana-Ba.

Telefone: (75) 9 9125-0072 (também WhatsApp) e-mail: liberatofsa@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNEB

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador – Ba. Cep: 40460-120.

Telefone: (71) 3312-3420; (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP: End: RSTV 701, Via W 5 Norte, lote D – Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte, CEP: 70719-040, Brasília – DF.

IV – CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação no projeto de nome Ensino de História e inclusão de estudante autista: Estudo de caso em uma escola pública de Feira de Santana, Bahia, e ter entendido o que foi explicado para mim, eu concordo em participar dessa pesquisa sob livre e espontânea vontade e na condição de voluntário consinto que os resultados da pesquisa sejam apresentados e divulgados em eventos e artigos científicos desde que minha identificação não seja realizada, dessa maneira, assinarei este documento em duas vias, sendo uma para o pesquisador e outra destinada a mim.

Feira de Santana, ____ de _____ de ____.

Assinatura do responsável legal do menor participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente (orientando)

Assinatura do professor responsável