



PROFHISTÓRIA

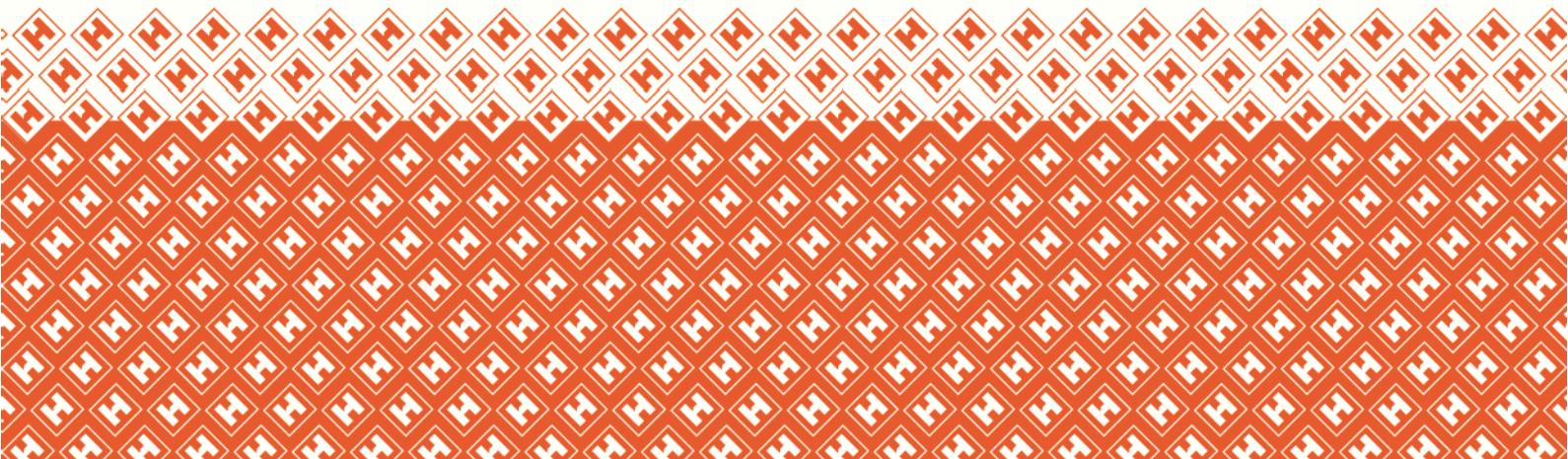
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ANDERSON PORTO DOS SANTOS

**A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TEA:
UM ESTUDO NECESSÁRIO SOBRE A VISÃO DE
PROFESSORES DE HISTÓRIA PARA ESTUDANTES
NEUROATÍPICOS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - UFRR

Março / 2024





**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA**

ANDERSON PORTO DOS SANTOS

**A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TEA:
UM ESTUDO NECESSÁRIO SOBRE A VISÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA
PARA ESTUDANTES NEUROATÍPICOS**

Boa Vista/RR
2024

ANDERSON PORTO DOS SANTOS

**A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TEA:
UM ESTUDO NECESSÁRIO SOBRE A VISÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA
PARA ESTUDANTES NEUROATÍPICOS**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de mestre em ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História/PROFHISTÓRIA da Universidade Federal de Roraima.

Linha de Pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio de Oliveira

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Soraya Ivon Ramirez Moreno Fabian

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

S237i Santos, Anderson Porto dos.

A inclusão escolar de estudantes com TEA : um estudo necessário sobre a visão de professores de história para estudantes neuroatípicos / Anderson Porto dos Santos. – Boa Vista, 2024.

94 f. ; il.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio de Oliveira.

Coorientadora: Profa. Dra. Soraya Ivon Ramirez Moreno Fabian.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em História, Mestrado Profissional em Ensino de História.

1 – Ensino de história. 2 – Transtorno do espectro autista. 3 – Educação inclusiva. I – Título. II – Oliveira, Marcos Antonio de (orientador). III – Fabian, Soraya Ivon Ramirez Moreno (coorientadora).

CDU – 93:376

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA**

ANDERSON PORTO DOS SANTOS

**A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TEA:
UM ESTUDO NECESSÁRIO SOBRE A VISÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA
PARA ESTUDANTES NEUROATÍPICOS**

Dissertação de Mestrado apresentada Programa
de Pós-Graduação em Ensino de História/
PROFHISTÓRIA da Universidade Federal de
Roraima, como requisito parcial para obtenção do
título de mestre em ensino de História

Dissertação aprovada em: **27/03/2024**.

BANCA EXAMINADORA

PROF. DR. MARCOS ANTONIO DE OLIVEIRA
PRESIDENTE (ORIENTADOR) - IFRR

PROF(a). DR(a). MARCELLA ALBAINE FARIAS DA COSTA
MEMBRO INTERNO - UFRR

PROF(a). DR(a). LANA CRISTINA BARBOSA DE MELO
MEMBRO EXTERNO - IFRR

Este trabalho é dedicado ao meu querido e amado filho Arthur Vinícius por ter me feito enxergar a vida por um olhar inclusivo, a minha esposa e família pela compreensão e apoio necessário e a todos aqueles que lutam dia após dia em busca de um amanhã melhor para os autistas.

“Ninguém nasce feito, ninguém nasce marcado para ser isso ou aquilo. Pelo contrário, nos tornamos isso ou aquilo. Somos programados, mas, para aprender. A nossa inteligência se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente. Se constrói. Não é um dado que, em nós, seja um a priori da nossa história individual e social.”

(Freire, 1993, p. 104)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me direciona e ilumina em todos os aspectos da minha trajetória de vida.

A minha esposa Layane e ao meu filho Arthur Vinícius, amores da minha vida, por toda paciência, compreensão que tiveram ao longo desse período de estudos, além de todo aprendizado compartilhado comigo ao longo desses anos.

A minha querida mãe Anedite, que sempre me incentivou desde pequeno a seguir o caminho dos estudos. Mãe, obrigado pelas orações e por cuidar do Arthur quando necessário. Obrigado por tudo, mãe querida!

Agradeço, postumamente, ao casal José de Aneci e Maria Edith, meus queridos e amados avós maternos, que foram mais que avós, foram anjos de luz em minha vida.

Estendo esse agradecimento aos meus irmãos, cunhados (as), sobrinhos, tios (as), sogros, pela compreensão da minha ausência em vários momentos e pelo incentivo constante, muito obrigado família!

Um agradecimento mais que especial ao meu orientador, Prof. Dr. Marcos Antonio de Oliveira, que mesmo enfrentando uma grave doença no ano de 2023, esteve sempre nos dando o devido apoio, mesmo à distância, mostrando o seu compromisso e respeito com o nosso trabalho. A minha coorientadora Prof.^a Dr.^a Soraya Ivon Ramirez Moreno Fabian, que com o seu conhecimento na área do Transtorno do espectro autista (TEA), veio engrandecer o trabalho ora apresentado. Gratidão meus queridos professores e incentivadores!

Aos professores do programa de Mestrado profissional em ensino de História, PROFHISTÓRIA/UFRR, professores(as) Maria Luíza, Carla, Ananda, Raimunda, Alessandra, Marcella e Marcos que foram importantes nessa trajetória até aqui, singularmente com os encaminhamentos valiosos, além do apoio sempre necessário daqueles que muito tem a nos ensinar. Obrigado queridos professores!

Gratidão a todos os colegas de turma do Mestrado, em especial aos companheiros André e Hérika, pelo apoio, às longas conversas e troca de conhecimentos, vocês foram importantes nessa caminhada.

Eu também quero deixar um agradecimento aos nobres companheiros professores de história que participaram ativamente da nossa pesquisa, que por motivos de sigilo das fontes não posso revelar os nomes. Obrigado meus companheiros, essa dissertação é nossa.

Por fim, minha gratidão a todos e todas que direta ou indiretamente contribuíram para a composição deste trabalho. Muito obrigado!!

RESUMO

SANTOS, Anderson Porto Dos. **A inclusão escolar de estudantes com TEA. Um estudo necessário sobre a visão de professores de História para estudantes Neuroatípicos.** 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, RR. p. 95, 2024.

A dissertação de mestrado ora apresentada, parte da inquietação a respeito do tema inclusão de estudantes Autistas e a necessidade de aumentar a visibilidade destes, por vezes tão esquecidos em sala de aula. Em meus 16 anos de docência em História, em muitos momentos me deparei com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), os quais são “inclusos” em sala de aula, porém, acabam experienciando a segregação e/ou participando das práticas didático-pedagógicas. Por consequência, os professores não colocam em prática, de fato e de direito, a inclusão e a socialização, reforçando, dessa forma, velhos paradigmas capacitistas, que estruturalmente permeia as mentes das pessoas, principalmente dos educadores. A partir dessa perspectiva, nossa problematização buscou entender os dilemas pedagógicos e metodológicos enfrentados pelos professores de História que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e também na etapa do Ensino Médio (da 1ª a 3ª série), para isso, considera-se a ambência da sala de aula com estudantes autistas inclusos. É importante destacar que a nossa hipótese a problematização apresentada, nos permite inferir que para as possíveis lacunas do processo formativo dos professores de História, seja em torno da temática da perspectiva do ensino inclusivo, ao desconsiderar as pessoas com deficiência e que necessitam de um olhar diferenciado e inclusivo, seja a formação continuada tão necessária aos professores contemporâneos. Compreendendo o tema se apresenta por uma vertente complexa. Dessa forma, nosso objetivo geral é analisar a percepção pedagógica que os professores de História têm quanto ao processo de inclusão de estudantes autistas em turmas regulares identificando possíveis caminhos para a inserção e encaminhamento de melhores abordagens no trabalho didático e metodológico para esse público, dando ênfase aos conceitos norteadores do ensino de História, da Educação Inclusiva, do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e também da Cidadania.

Palavras-Chave: Ensino de História. Transtorno do Espectro Autista. Educação Inclusiva

ABSTRACT

SANTOS, Anderson Porto Dos. **A inclusão escolar de estudantes com TEA. Um estudo necessário sobre a visão de professores de História para estudantes Neuroatípicos.** 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, RR. p. 95, 2024.

The master's thesis presented here is based on concerns regarding the inclusion of Autistic students and the need to increase their visibility, who are sometimes so forgotten in the classroom. In my 16 years of teaching History, I have often come across students with Autism Spectrum Disorder (ASD), who are “included” in the classroom, however, end up experiencing segregation and/or participating in teaching practices. pedagogical. Consequently, teachers do not put into practice, in fact and in law, inclusion and socialization, thus reinforcing old ableist paradigms, which structurally permeate people's minds, especially educators. From this perspective, our problematization sought to understand the pedagogical and methodological dilemmas faced by History teachers who work in the final years of Elementary School (from the 6th to the 9th year) and also in the High School stage (from the 1st to the 3rd grade), to achieve this, the ambience of the classroom that includes autistic students is considered. It is important to highlight that our hypothesis, the problematization presented, allows us to infer that for the possible gaps in the training process of History teachers, it is surrounding the theme from the perspective of inclusive teaching, by disregarding people with disabilities and who need a different look. and inclusive, is the continued training that is so necessary for contemporary educators. Understanding the topic presents a complex aspect. Thus, our general objective is to analyze the pedagogical perception that History teachers have regarding the process of including autistic students in regular classes, identifying possible ways for the insertion and forwarding of better approaches in didactic and methodological work for this public, emphasizing to the guiding concepts of teaching History, Inclusive Education, Autism Spectrum Disorder (ASD) and also Citizenship.

Keywords: History Teaching. Autistic Spectrum Disorder. Inclusive Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABA	Análise do Comportamento Aplicada (Sigla em inglês)
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	American Psychological Association
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior
CAP	Colégio de Aplicação
CDC	Center of Diseases Control and Prevention
CEB	Câmara de Educação Básica
CEM	Colégio Estadual Militarizado
CNE	Conselho Nacional de Educação
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EUA	Estados Unidos da América
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCD	Pessoa com Deficiência
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
SUS	Sistema Único de Saúde
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas Para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	16
1.1 HISTÓRICO DO PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO SÉCULO XX.	26
1.2 OS AVANÇOS E RETROCESSOS LEGAIS DA ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO INÍCIO DO SÉCULO XXI.	29
1.3 RECONHECENDO OS ESTUDANTES COM TEA	34
2 O ENSINO DE HISTÓRIA E O TEA: VISÕES SOBRE O AUTISMO EM SALA DE AULA	39
2.1 ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA SOBRE OS PROFESSORES DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ESTUDANTES COM TEA.	44
2.2 A VISÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA.	47
2.2.1 Análise do processo formativo	51
3 A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES AUTISTAS.	59
3.1 PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE MINICURSO EM ENSINO DE HISTÓRIA PARA AUTISTAS.	61
3.1.1 Primeiro encontro formativo: unindo a prática a teoria.	65
3.1.2 Segundo encontro formativo: construção e socialização de propostas de ensino de história para autistas.	70
3.1.3 Ementa da proposta de minicurso.	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	79
APÊNDICES	84
Apêndice A – Roteiro de entrevista pesquisa	84
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	86
ANEXOS	88
Anexo A – Modelo do formulário do minicurso: Plano de aula inclusivo	88
Anexo B – Solicitação de Anuênciia para autorização de pesquisa CAp/UFRR	90
Anexo C – Solicitação de Anuênciia para autorização de pesquisa junto ao Colégio Militarizado Carlos Drumond de Andrade	91
Anexo D – Formulários: Plataforma Brasil	92
Anexo E – Ata de Defesa de Qualificação de Dissertação	94
Anexo F – Ata de Defesa da Dissertação	95

"O presente trabalho foi realizado com fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)"

"This work was carried out with the support of Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é fruto do anseio por parte de professores e pais de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), os quais anseiam por melhores resultados e avanços dentro e fora da sala de aula, singularmente porque esta parcela de alunos é cada vez mais crescente, ano após ano. Para se ter uma noção, ao analisar os dados do Censo Escolar do Brasil entre os anos de 2017 e 2021, registra-se um aumento de 280% nos números de estudantes com TEA, matriculados em escolas públicas e/ou privadas em todo o território brasileiro. Em 2018, foram registradas cerca de 180 mil matrículas e, em 2022, o número saltou para 429.521 mil. Quando comparados com os dados de 2023, os quais eram de 636.202 mil, chama atenção o crescimento de 48%, conforme apontam os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)¹

De posse desses números e com a ideia de buscar entender o processo da educação inclusiva no ensino de História, objetivou-se, então, compreender os dilemas pedagógicos enfrentados pelos professores da disciplina, nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. Para isso, tomou-se como referência a inclusão de estudantes Autistas em turmas regulares de duas escolas públicas de Boa Vista, capital do estado de Roraima. É importante salientar que a inquietação inicial parte da realidade enfrentada na vivência profissional, enquanto professor/pesquisador, e na vida pessoal.

Primeiramente, sou profissional da educação há, aproximadamente, 16 anos. Atuando como professor de História, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, de uma escola de um bairro de classe média, na zona oeste da cidade de Boa Vista. Na realidade educacional, de certa forma, sempre nos deparamos com algumas dificuldades, especialmente na aprendizagem de alunos com algum tipo de deficiência, chamo atenção para os portadores de TEA, dos mais variados níveis, das mais diversas complexidades e comorbidades. Depois, destaco a minha própria condição enquanto pai, que vem lidando, há mais de três anos, com os desafios que envolvem o mundo do TEA, e que vê a urgência em se trabalhar questões que envolvam todos os aspectos de dificuldades de ensino e aprendizagem que permeiam esse transtorno.

Compreendendo a importância e a relevância da proposta de estudo, pesquisa e reflexão por entender que a presente dissertação se insere na demanda social da produção de

¹ O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. O Inep é quem coordena a pesquisa e realizada em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

mais estudos, considerando o crescente número de diagnósticos de casos, principalmente nos últimos cinco anos. Essa afirmação também se ampara na estimativa Internacional do órgão de controle de doenças mentais nos EUA, que apontam a prevalência de 1 para 36 crianças de até 8 anos com autismo naquele país.

Assim, diante da falta de confiabilidade dos números de autismo no Brasil e fazendo uma comparação com os estudos norte-americanos, levando-se em consideração uma população estimada de 203.080.756 habitantes, segundo dados do Censo 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), isso daria um número estimado de aproximadamente 5.641.132 autistas no Brasil. Dessa maneira, visualizamos o processo de educação inclusiva de autistas e o ensino de História como instrumento de desenvolvimento de habilidades, entendendo a sua condição cognitiva e a sua capacidade de pensar enquanto sujeitos históricos que são.

Mister salientar que a visão pessoal neste trabalho não se separa da visão profissional. Nosso intuito foi construir um estudo sólido e consistente que possa ajudar professores de História e até mesmo outras disciplinas a desenvolver propostas de trabalho satisfatórias com estudantes que tenham TEA.

Dito isso, alguns questionamentos nos instigaram a prosseguir a presente pesquisa, principalmente no que diz respeito a implementação de estratégias, metodologias ou caminhos para melhor transpor esse problema. Inicialmente levantamos sete pontos que se tornam fundamentais para entender a problemática. Vejamos:

1. Como vamos ensinar esses estudantes sem o conhecimento prévio das peculiaridades sobre o TEA?;
2. Quais são as possíveis abordagens didáticas e metodológicas utilizadas com estudantes com TEA e em que medida o objetivo facilita o entendimento desses estudantes em sala?;
3. Há características ou especificidades no ensino de História que poderiam facilitar o interesse e, consequentemente, a aprendizagem dos estudantes Autistas?;
4. Quais as formas adequadas de mediação dos conteúdos trabalhados e socialização com esse alunado?;
5. É possível que, mesmo diante dos muitos níveis de Autismo, tenhamos um melhor aproveitamento dos estudantes Autistas em ambiente escolar?;
6. Incluir a perspectiva do autismo no estudo da trajetória humana poderia tornar as aulas de História com mais atratividade e participação desses alunos?;

7. Que desafios o ensino para estudantes autistas reserva aos professores de História nos próximos anos?

Diante das indagações acima, delineou-se por objetivo compreender até que ponto a possível ausência de formação de novos professores de História nas Universidades, bem como a formação continuada tem sido fator crucial para as dificuldades de trabalho na inclusão de estudantes Autistas.

No primeiro capítulo deste trabalho, *A educação inclusiva no Brasil: Os desafios da inclusão de estudantes com deficiência*, traçamos uma perspectiva histórica da inclusão no mundo e, por conseguinte, no Brasil, a revisão de literatura com os trabalhos já escritos sobre a temática, sua abordagem legal normativa, o processo de implantação prática e os desafios impostos a esse processo.

No segundo capítulo, com o título *O ensino de História e o TEA: Visões sobre o autismo em sala de aula*, tivemos em vista entender como o Transtorno do Espectro Autista tem sido encarado pelos professores, as teorias em torno desta abordagem e o ensino de História em meio a esse processo. Para o referido capítulo utilizou-se entrevistas realizadas com professores de História, pois elas nos ajudam a fazer uma melhor análise do processo de ensino-aprendizagem para o público Autista, bem como os problemas enfrentados nas salas de aulas, tendo por perspectiva analítica o componente curricular de História.

O terceiro e último capítulo, busca-se contribuir a partir da análise a partir dos dados gerados e também com auxílio das pesquisas bibliográficas realizadas sobre possíveis caminhos ou metodologias capazes de proporcionar uma melhor aprendizagem e aproveitamento para o ensino de estudantes com Autismo. Além disso, será apresentado um produto pedagógico aos moldes de uma proposta de minicurso de formação continuada cuja finalidade é atender os professores de História do Ensino Fundamental, séries finais, e Ensino Médio.

Por fim, apresentaremos as considerações finais sobre esta pesquisa, enfatizando a importância da formação, seja ela a inicial constituída a partir dos cursos de graduação nas Universidades e também a continuada, singularmente as que se utilizam das experiências vividas no ambiente pedagógico e a realidade de estarem no “chão” das escolas. Desse modo, considerando sempre a voz do professor como aquele que, em suas aulas, dá significado e se ressignifica no processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que as formações sejam pautadas na qualidade profissional para uma educação eficaz e contextualizada.

1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

“A escola prepara o futuro e, de certo que, se as crianças aprendem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aulas, serão adultos bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão!”

(MANTOAN, 2003, p. 91)

Falar em Inclusão de estudantes com algum tipo de transtorno ou deficiência, ainda, é algo que gera polêmicas e, por vez, muitos questionamentos. Este trabalho tem como ponto central abordar como a perspectiva do ensino de História inclusivo para estudantes Autistas vem sendo encarado pelos professores dessa disciplina escolar da rede pública do ensino básico, tendo como ênfase o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio.

Em nossa experiência como professor, observamos a visão que muitos professores têm de que os estudantes com autismo não aprendem ou não conseguem se desenvolver no contexto escolar. São concebidos, em muitas ocasiões, como sujeitos incapazes na ambiência da aprendizagem escolar por meio dos componentes curriculares ofertados nas etapas de ensino, neste caso nos anos finais dos Ensino Fundamental e/ou no próprio Ensino Médio. Essa concepção se dá por causa das características dos quadros que incorrem os transtornos dos estudantes inclusos. Nessa condição, permanecem à mercê dos sistemas educacionais, vulneráveis entre as intervenções educativas e aos anseios familiares que buscam uma educação promotora de situações de aprendizagem que lhes tragam autonomia.

Conceituar de maneira clara o aspecto de inclusão escolar de pessoas com algum tipo de transtorno ou deficiência é importante. Conforme Coelho (2015, p. 94) “a inclusão é compreendida de forma genérica como a educação de crianças e jovens com deficiências em contextos regulares de ensino”. No entanto, cabe mostrar que esse conceito de inclusão se torna mais amplo, pois engloba também a luta das Minorias² por inclusão social, principalmente, a partir da segunda metade do século XX. Sua implementação inicial no âmbito escolar deu-se no Brasil por meio da Constituição Federal de 1988, a qual estabeleceu

² Segundo Ramacciotti, Calgaro (2021, p.2) o conceito de minorias resulta de uma construção histórico-política-filosófica-social-teórica, cujos elementos basilares derivam respectivamente de pares-conceituais surgidos no debate filosófico empregados pelas Ciências Sociais, a saber: a Ciência Política teoriza o par-conceitual minoria-maioria, a Sociologia examina o par-conceitual dominância-subjugação (vulnerabilidade) e a Antropologia tematiza o par-conceitual identidade-diferença/ diferenciação.

nas linhas dos artigos 205 e 206 igualdades de acesso e permanências nas escolas (Brasil, 1988)

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V- SUPRIMIDO; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1988).

De acordo com a visão de Maria Teresa Eglér Mantoan, educação inclusiva é:

A nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. (Mantoan, 2003, p.20)

Todavia, antes de passar para o próximo ponto, se faz necessário compreender o aspecto inclusivo, ao estar ligado ao modelo da educação especial, ao qual foi estabelecido pelo do art. 3º, da resolução n. 2/2001, do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica que define educação especial como:

Modalidade de educação escolar: entende-se um processo de educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (CNE/CEB, 2001)

Não muito diferente da visão legal, Marcos Mazzotta nos reafirma a necessidade de distanciar a educação especial do sentido da ideia segregativa e problematizada ao qual muitas vezes é enxergada pela sociedade. Diante disso, torna-se oportuno compreender o seu significado:

Educação Especial é um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, para garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens. (Mazzotta , 1989, p.39)

Contudo, é fundamental destacar a diferenciação existente entre a educação especial e a inclusão de pessoas com deficiência. Na visão da Educação Especial o ambiente escolar torna-se um local de pleno acolhimento, adaptado ao estudante. A Educação Inclusiva difere da Educação Especial, uma vez que não pode ser caracterizada como modalidade, mas como um procedimento metodológico presente na educação básica.

[...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996- LDB 9694/96- é promulgada, propondo a adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente todas as crianças. Diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passam a ser foco do discurso de inclusão escolar (Kassar, 2011, p. 71).

Do ponto de vista prático e didático, o trabalho inclusivo na educação especial, ao considerar a perspectiva do ensino de História, torna-se de fundamental importância, singularmente por privilegiar a responsabilidade social, a qual se tornou inerente neste campo do saber. Desse modo, ele vem assumindo, nos últimos tempos, um protagonismo ainda maior, ampliando, assim, o seu raio de visão a todos os que se encontram à margem do saber, essencialmente ao romper com os paradigmas excludentes e, por conseguinte, conseguindo levantar bandeiras dos excluídos sócio educacionais. Seguindo essa linha de pensamento, a historiadora Ana Maria Monteiro (2007), nos mostra a importância política e social assumida pela História nos seus mais diversos sentidos. Segundo ela:

A História é uma disciplina escolar que tem (ou deveria ter) profunda relação com a prática sociopolítica e cultural, mas que muitas vezes se torna um conhecimento esotérico e enigmático para os alunos, fenômeno este que acreditamos estar de alguma forma relacionado com a ação dos professores (Monteiro, 2007, p. 27)

É possível perceber, a partir da fala de Monteiro (2007), que a ação do professor pode tornar o ensino de história “esotérico” ou “enigmático” ao pensar o ensino de História em classes inclusivas para Autistas. Neste ponto, nota-se, a amplitude do desafio teórico-metodológico, o qual é apresentado ao professor na ambição da sala de aula, ainda mais por se tratar de um tema pouco explorado no campo do ensino de História. A este respeito, em nossas buscas, nos bancos de teses e dissertação na Rede Nacional do PROFHISTÓRIA, no portal Scielo e também da CAPES, encontramos um pequeno número de trabalhos que abordam o tema.

Essa constatação nos levou a ventilar a possibilidade de que os pesquisadores da área do ensino de História, por exemplo, não se atraiam pela discussão ou a fazem de forma tímida. Ela, no nosso entender, é tão necessária, especialmente atualmente, pensando singularmente a perspectiva do ensino de História para estudantes com deficiência. Diante da parcimônia de produções em ensino de História relacionados ao aspecto inclusivo de pessoas com deficiência, sobretudo dos autistas, apresentaremos nos parágrafos seguintes alguns destes trabalhos que serviram de balizas para esta temática e contribuíram para o desenvolvimento da presente dissertação.

Eduardo Schutz dos Santos, em sua dissertação, de 2021, intitulada “Ensino de História e Inclusão: um caminho para a cidadania”, aborda a questão muito presente da

construção da perspectiva cidadã inerente ao trabalho realizado na via de mão dupla do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História. Segundo o autor, o objetivo da dissertação é “refletir sobre o Ensino de História para a formação cidadã dos estudantes e das alunas a partir do paradigma da inclusão. A construção do percurso didático foi norteada pelo conceito de inclusão escolar defendido pela professora Maria Teresa Eglér Mantoan”. (Santos, 2021, p.8).

Com essa ideia, Santos (2021) realiza a sua pesquisa com a elaboração e aplicação de questionários realizados de modo geral com estudantes sem deficiência e com algum tipo de deficiência, de modo a entender como os estudantes percebem questões concernentes à cidadania durante os conteúdos ministrados nas aulas de História. Dessa forma, foi possível entender que os estudantes com algum tipo de deficiência conseguem fazer associações e de pensar a sociedade ao seu redor a partir do conhecimento histórico obtido.

Já o artigo “O Ensino de História e o Processo de Inclusão Escolar: o ensino de história a estudantes inclusos na rede pública do Estado do Rio de Janeiro” apresentado no V Congresso Internacional de História no ano de 2011, Carla Márcia Pamphile dos Santos propôs uma reflexão acerca do ensino da história para estudantes inclusos. Destarte, o foco do trabalho centra suas considerações:

[...] acerca de uma prática educacional que atenda aos novos paradigmas educacionais da educação inclusiva nas escolas públicas do Estado do RJ e procuraremos refletir sobre as problemáticas enfrentadas pelo profissional da educação, no caso o professor de história, que se depara com uma escola que não é preparada para atender as novas políticas públicas educacionais de inclusão – social, gênero, étnica e de necessidades especial - e procura conciliar essa prática com as novas abordagens do ensino de história que devem atender aos parâmetros curriculares nacionais. (Santos, 2011, p. 1)

O trabalho de Santos (2011) torna-se uma das referências iniciais da visão de construção de uma postura do ensino de História preocupado com os estudantes com algum tipo de deficiência e que foram inclusos em sala de aula comum. Isto fica claro em nossas pesquisas, pois a autora é uma das primeiras com essa vertente à qual tivemos contato. O trabalho dela pautou-se em três eixos a partir de três divisões que servem com base estruturante do artigo.

Na primeira parte, ela se serve de fundamentação teórica, fundamentalmente com uma breve abordagem sobre o ensino da História e suas considerações adotadas em sala de aula. Na segunda parte, Santos (2011) situa o leitor por meio do conceito de educação inclusiva como novo paradigma educacional adotado em escolas públicas de ensino médio. Finalizando, na terceira parte, foram inseridos, como exemplificação e problemática, um estudo de caso em escola pública com a presença de estudantes inclusos.

Como já mencionado anteriormente, um dos desafios enfrentados nessa caminhada de pesquisa foi a pouca quantidade de trabalhos de referência sobre ensino de História para autistas, não obtendo uma visão sobre essa perspectiva em sentido geral. Diante da realidade enfrentada, pautamos nossas pesquisas nos trabalhos que dão ênfase ao processo de inclusão a partir de outras deficiências. Nesse sentido, surgem dois trabalhos de grande relevância para o ensino de história que trabalham a inclusão de estudantes surdos em escolas públicas.

Primeiramente, apresentamos a dissertação de mestrado de Paulo Roberto Martins da Silva, do ano de 2020, que produziu o trabalho “Ensinando História para educandos surdos em uma escola inclusiva: um ensino possível”. Durante a abordagem, o autor analisou os estudos recentes que remontam ao saber histórico escolar e ensino para estudantes surdos. Neste caso, o autor lançou mão das contribuições teóricas da Pedagogia Visual e do uso de imagens históricas em sala de aula. Esse aporte favoreceu a construção de uma metodologia capaz de dar suporte a prática dos professores de História, em escolas inclusivas. Desse modo, pode-se inferir que ele é um trabalho cujo objetivo é facilitar o trabalho com o público de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Por sua vez, Paulo José de Assumpção dos Santos, em sua dissertação de mestrado Ensino de História para estudantes surdos em classes inclusivas: práticas e propostas, defendida na Universidade Federal do Rio de Janeiro, no ano de 2018, aponta diversos desafios no ensino e aprendizagem, mormente quando há a manutenção de práticas pedagógicas inapropriadas à construção de aprendizagem significativa pelos referidos estudantes. Por serem entendidas como práticas inapropriadas, os estudantes permanecem excluídos em um contexto que deveria ser de inclusão. Dadas as constatações, o presente autor estabelece a construção de um “Caderno de orientações e sugestões para o ensino de História em classes inclusivas com estudantes surdos”, sendo fruto da análise realizada sobre estudo de história e educação inclusiva, através dos subsídios gerados pela presente pesquisa.

Já Adriana de Carvalho Alves, em artigo com o título “Ensino de História para estudantes com deficiência e transtornos: derrubando barreiras de acesso ao conhecimento”, publicado no ano de 2022, na Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), aborda experiências de práticas de ensino para estudantes com deficiências do Ensino Fundamental, experiência com base no *lócus* onde leciona, no município de São Paulo.

Mister destacar que os relatos apresentados das práticas pedagógicas, desenvolvidas nas aulas de História, com estudantes com deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA), visou discutir a relevância da História na formação da cidadã, além de abordar os

desafios presentes na prática docente, singularmente para esse grupo de estudantes. Assim, comprehendo que a cultura escolar deve ser repensada e, por conseguinte, considerar as diversidades humanas e a sua relevância, tanto nas práticas sociais, quanto no percurso acadêmico.

Mais recentemente, em nossas constantes buscas por trabalhos sobre a temática, nos deparamos com a dissertação de Moisés Pires Teixeira, sob o título “Formação continuada de professores: O Ensino de História numa perspectiva inclusiva”, a qual foi defendida no ano de 2020, junto ao ProfHistória, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Neste trabalho, o pesquisador fez uma análise a partir das estratégias pedagógicas que os professores de História da educação básica devem utilizar ao considerar a perspectiva inclusiva, especificamente para estudantes com TEA.

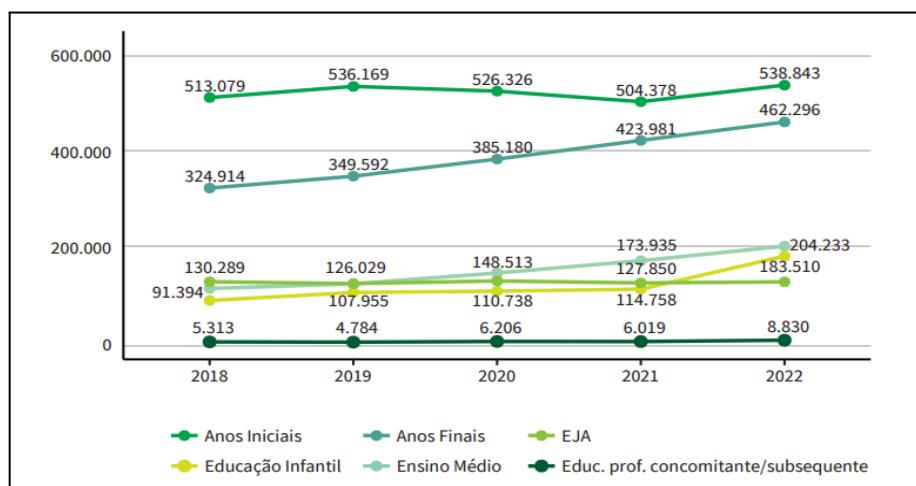
Em suma, o trabalho em tela, mostra a necessidade da abertura do leque na formação continuada dos professores de história com eixos que contemplem perspectivas metodológicas mais abrangentes, principalmente sob o viés da aprendizagem significativa com o uso de imagens a partir das zonas de interesse do estudante. Dessa maneira, no que se refere ao aspecto metodológico, Teixeira destaca possíveis caminhos a ser seguido pelos professores de História com vista de contemplar e incluir o alunado autista.

Por entender que parte significativa dos trabalhos de relevância sobre a temática estão presentes na área da educação inclusiva, trazemos como revisão de literatura a dissertação com o título “Escolarização de estudantes com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino”, de autoria de Luiza Pinheiro Leão Vicari, defendida no ano de 2019, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O estudo teve por objetivo analisar as práticas educativas adotadas no cotidiano escolar de dois estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculados em uma escola da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, Minas Gerais. A partir da pesquisa é possível inferir que os professores reconhecem os avanços do e no processo inclusivo no contexto da rede municipal. No entanto, eles denotam insegurança, e com dúvidas quanto às estratégias e metodologias a serem utilizadas com esse público, tendo em vista que não identificavam apoio efetivo da rede no processo de inclusão.

Nosso objeto tem base nas áreas do ensino inclusivo (educação) entrelaçando a perspectiva do ensino de História, sendo o foco principal do programa ao qual será submetido a presente dissertação. Por conseguinte, os conceitos norteadores que serviram de apoio na costura da análise dessa pesquisa foi: Educação Inclusiva, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Ensino de História.

É oportuno evidenciar os dados apresentados no Censo escolar de 2022. Nele, o Ministério da Educação (MEC), aponta que 429.521 estudantes com autismo estavam matriculados e distribuídos nas etapas de ensino Infantil, Fundamental e Médio. Esses dados se referem às matrículas da rede pública e privada. Quando comparados com os dados do ano de 2021, eles revelam uma alta de aproximadamente 31.5%, pois no ano base de 2021 foram registrados 294.394 estudantes com autismo. Já quando comparamos com os números de 2017, as matrículas têm uma diferença de, quase, 312%. Ao fazer uma análise mais aprofundada, é possível que esse aumento do quantitativo de estudantes autistas é reflexo de um aumento de matrículas de estudantes com deficiências desde o censo 2018, o que pode ser comprovado no gráfico a seguir:

GRÁFICO 1 – Número de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2018-2022



Fonte: Censo escolar 2022 - INEP/ MEC.

Com base nos dados do Censo educacional de 2022, ao analisar a capacitação dos professores para o atendimento educacional, eles nos causam preocupações, haja vista que os apontam que só 5,7% dos professores em todo o Brasil, de um total de 2,2 milhões, têm algum tipo de formação para atuar na educação inclusiva. Ou seja, um quantitativo de aproximadamente 125.400 professores capacitados para atender o grande número de estudantes com algum transtorno ou deficiência no país.

Ainda sem a precisão dos dados oficiais, a estimativa do governo Federal é de que existam aproximadamente 2 milhões de pessoas com TEA no Brasil. Esses dados são confrontados por estimativas realizadas pelo site *Canal Autismo*³ em que há uma defesa da incidência de um aumento significativo de crianças diagnosticadas com esse transtorno até os

³ Cf. <https://www.canalautismo.com.br/>

8 anos. Quando comparados com os dados de 2022, do CDC⁴ (Center of Diseases Control and Prevention), órgão responsável pelo monitoramento referente às deficiências mentais e transtornos do neurodesenvolvimento nos EUA, os dados apontam para uma incidência, de aproximadamente, 1 caso de autismo para 36 crianças nascidas até aquele ano, o que, diante da falta de números com maior exatidão no Brasil e fazendo uma transposição desse processo de análise, daria um quantitativo aproximado de 5,95 milhões de crianças com TEA no Brasil, isso sem contar com os adolescentes e adultos que têm o transtorno.

Com base nos dados acima apresentados e na busca em compreender as diferenças e a realidade do processo de inclusão, tivemos em vista conduzir a pesquisa com professores e professoras de História que possuam estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em suas classes de aula. Desse modo, o campo de análise se deu em duas escolas, uma da zona oeste e outra da zona norte da cidade de Boa Vista, capital do estado de Roraima. A Escola da zona oeste pertencente à recente rede estadual de Colégios Estaduais Militarizados⁵. Já a instituição da zona norte é atrelada a rede Federal de Ensino por meio da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Dito isso, é necessário explicar um pouco melhor o significado da sigla TEA. Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), atualizado no ano de 2023, o TEA, ou seja, o Transtorno do Espectro Autista, consiste na presença de prejuízos nos domínios de comunicação e, além disso, comportamentos restritos e repetitivos. Desse modo, há desenvolvimento comprometido ou acentuadamente anormal da interação social e da comunicação e um repertório muito restrito de atividades e interesses em pessoas de todas as idades. As manifestações do transtorno variam imensamente, assim, depende do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo.

Compreendendo que os estudantes com TEA inclusos em sala de aula comum requerem uma atenção diferenciada, em função das suas características e especificidades. Neste caso, há a necessidade de que os professores de diferentes níveis de ensino ajustem e/ou adequem suas práticas de ensino. Esses ajustes e/ou as adaptações passam, em primeiro lugar,

⁴ CDC: Sigla de “Center of Diseases Control and Prevention”, traduzindo para o português, Centro de Controle e Prevenção de Doenças dos Estados Unidos

⁵ Os Colégios Estaduais Militarizados do Estado de Roraima foram criados por meio do Decreto Governamental N° 24.851-E de 05 de março de 2018, com a proposta de atender as escolas da rede estadual que tinham problemas disciplinares em regiões de Roraima consideradas de grande risco social. Esses colégios têm uma gestão compartilhada entre a PM (Polícia Militar) e a SEED (Secretaria de Educação e Desporto), tendo uma filosofia pautada na disciplina militar, com os parâmetros pedagógicos e de conteúdos geridos por um corpo civil. Nos anos posteriores ao decreto, a rede de colégios militarizados tem sido ampliada em todo o Estado, em meio aos resultados disciplinares alcançados e à popularidade desse sistema entre os pais de estudantes da rede estadual de ensino.

pela necessidade de compreender o desafio do processo de ensino-aprendizagem, bem como de tirá-los da invisibilidade. Sabendo da importância e dos impactos que a educação tem na vida do estudante autista, o professor, como sujeito importante no processo de aprendizagem deste estudante, deve assumir sua responsabilidade frente aos desafios educacionais para proporcionar uma inclusão de fato e de direito.

Cabe ressaltar que é que a partir da sua sensibilidade que se inicia o processo de reconhecimento do público com algum tipo de deficiência, uma vez que é ele que se encontra na ponta da corda do processo de ensino, e que tem o contato direto com os alunos. Dessa forma, o educador precisa (re)conhecer com quem está trabalhando e, por conseguinte, tenha condições didático-pedagógica de implementar ou acionar estratégias eficazes e que alcance todos os estudantes, singularmente os que mais precisam e se fazem presente a partir do processo inclusivos.

A partir dessa perspectiva apoiar-se-á na visão dialética da teoria histórico-cultural em que Dermeval Saviani se configura como uma grande referência. Ele corrobora com o nosso ponto de vista, sobretudo quando infere que o professor de sala de aula deve ter um cuidado sobre a visão de práticas educacionais, as quais priorizam aspectos objetivos sem deixar de entender as particularidades presentes em cada ser social na sala de aula. Dessa forma, o autor acrescenta:

À vista das características da subjetividade humana evidenciadas pela perspectiva marxiana, o educador, o professor se defrontam com um educando, com um aluno concreto e não, simplesmente, com um aluno empírico. Isto significa que o aluno, isto é, o indivíduo que lhe cabe educar, sistematiza em si as relações sociais próprias da sociedade em que vive e em que se dá o processo de sua educação. (Saviani, 2016, p. 96)

Fundamentando melhor a ideia, recorremos a Flávia Eloísa Caimi (2015) ao parafraseá-la – “para ensinar história a estudantes autistas é preciso entender de Ensinar, de História e de Autismo”⁶ –. Parto da ideia de que o professor de história, para ensinar, precisa entender quem são os seus estudantes e de que forma pode contribuir para o aprendizado dele. Essa condição se torna, ainda, mais urgente ao ter estudantes autistas inclusos em sala de aula regular, dado os níveis de especificidades desses sujeitos com esse transtorno.

Contudo, é necessário ter o devido cuidado para que a responsabilidade do processo de inclusão de estudantes com alguma deficiência não recaia somente para o professor. Existe toda uma realidade de descasos provocados por quem deveria garantir o melhor panorama

⁶ A referida citação foi parafraseada com base na frase original: “Para ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João”, presente no artigo ***O que precisa saber um professor de história?***, de Flávia Eloísa Caimi (2015).

para realização do trabalho com este alunado. Descaso que se visualiza com a precarização do trabalho docente, com o excesso de carga horária de trabalho, a falta de formação continuada e os baixos salários. Como é possível constatar, essa realidade não serve de atrativo aos professores, mas ao contrário.

Outros fatores são fáceis de destacar, dentre eles: o sucateamento das unidades de ensino que além de não disporem de estrutura física adequada, encontram-se em déficit de servidores e servidoras. Ademais, faltam condições técnicas de prestar o atendimento a esses estudantes conforme é previsto na legislação brasileira. Sem esse apoio a partir das unidades físicas, as quais devem ser mais bem aparelhadas e com equipes multidisciplinares nas escolas, os avanços serão minimizados e arrisca-se continuarmos “remando” contra a correnteza, em desfavor desses estudantes que tanto precisam desse suporte.

Para Rosângela Prieto (2006) é necessário entender o papel que deve ser desempenhado pelos professores no que diz respeito às responsabilidades que estes têm com todo o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiências.

Uma das competências previstas para os professores manejarem as suas classes é considerar as diferenças individuais dos seus estudantes e suas implicações pedagógicas como condição indispensável para elaboração do planejamento e para a implantação de propostas de propostas de ensino e de avaliação da aprendizagem, condizentes e responsivas às suas características. (Prieto, 2006, p. 60)

É importante salientar, de maneira clara, como iremos nos referir aos estudantes atendidos pelos professores de História. Alguns autores utilizam a ideia de que qualquer pessoa que tenha algum tipo de limitação no que se refere a transtornos (como o Autismo) ou limitação física deve atender a um tipo de nomenclatura – “pessoa com deficiência” –, no nosso caso, os “estudantes com deficiência”. Essa ideia foi bastante propagada a partir do ano de 1960, instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU), a qual instituiu o ano da “Pessoa com Deficiência”. Sobre essa visão, Romeu Kazumi Sassaki (2005) nos diz que:

O impacto provocado por essa nomenclatura foi tão grande que influenciou fortemente a maneira de se observar essas pessoas, pois, enfim, parecia estar sendo atribuído o esperado valor, por meio do “pessoas”, àqueles que tinham deficiência, igualando-os, assim, em direitos e dignidade (Sassaki, 2005, p. 3).

Com base no exposto, se faz necessário mostrar que a perspectiva da inclusão de estudantes com deficiência em sala de aula regular é relativamente recente e fruto de lutas, as quais se buscam quebrar paradigmas e também a invisibilidade dessas pessoas. Essa compreensão se dará a partir de uma abordagem histórica nos tópicos seguintes.

1.1 HISTÓRICO DO PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO SÉCULO XX.

O movimento mundial pela Educação Inclusiva é uma ação social, cultural, pedagógica e política. Ação iniciada com a defesa dos direitos de todos os estudantes, compartilhando e aprendendo, sem discriminação. É um processo relativamente recente e tem se consagrado no mundo Ocidental, especialmente a partir do final da década de 80 do século passado, sendo o termo inclusão o lema impulsor de importantes movimentos sociais e de ações políticas. Na Europa e nos Estados Unidos da América, já nos anos 1970, a Inclusão social das pessoas com deficiência figurava entre os direitos sociais básicos expressos em importantes documentos legais e normativos. Gradativamente as sociedades democráticas vêm divulgando, discutindo e defendendo a inclusão como direito de todos em relação aos diversos espaços sociais.

Compreendemos que com o final da Segunda Guerra Mundial e com a criação da ONU, em 24 de outubro de 1945, o debate sobre os direitos da humanidade figurou como uma das tópicos do mundo a partir daquele momento. Em grande medida, isso ocorreu depois dos horrores impostos pelo holocausto nazista. Os milhares de mortos, órfãos e pessoas com alguma limitação causada por esse conflito de grandes proporções. O mundo tinha o dever de agir e buscar mecanismos que garantisse direitos e uma melhor condição de vida.

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, Resolução 217 A III de 10 de dezembro de 1948, que em seus mais de 30 artigos difunde essa visão humanística por todo o mundo, entendendo as particularidades da humanidade, seus anseios e suas diferenças. É importante mostrar que, anteriormente, na resolução da ONU, as pessoas com alguma deficiência não tinham nenhum tipo de visibilidade, em termos mundiais. Elas, eram consideradas pessoas inaptas ao processo produtivo humano e por esse motivo eram mantidas no esquecimento das famílias como um verdadeiro peso para a sociedade, com nenhum tipo de inserção no modelo escolar em suas muitas vertentes.

Buscando entender melhor o processo de inclusão escolar de pessoas com alguma deficiência no Brasil, é preciso retornar aos anos de 1990, quando existia o processo de escolarização totalmente segregativo. Essa segregação se deu com as escolas “Especiais” ou “Expcionais”. Nelas juntavam-se as crianças e os jovens com algum tipo de deficiência, principalmente a intelectual e mental.

A Educação Especial no Brasil foi por muito tempo definida como uma assistência dada aos estudantes com deficiência, pois na *visão capacitista* de muitos educadores, era considerada inviável e até mesmo impossível de se trabalhar com esse alunado tão complexo.

O que acontecia era apenas um atendimento clínico. Dessa forma, as pessoas com deficiências não eram vistas como cidadãos, possuidoras de direitos. O fato do desconhecimento sobre essas necessidades fez com que os sujeitos fossem marginalizados e impedidos de terem uma vida social e até mesmo se comunicarem.

A situação exposta nos leva a introduzir o conceito de capacitismo que, segundo Dias (2013, p. 2) “[...] é a concepção presente no social que lê as pessoas com deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes de gerir as próprias vidas”. Esse tipo de pensamento, nos leva a compreender que o capacitismo é um preconceito social. Anahi Mello fala sobre o capacitismo quando afirma que:

Os estudos recentes sobre o tema definem como capacitismo a forma como pessoas com deficiência são tratadas como “incapazes”, aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais como o racismo, o sexismo e a homofobia. (Mello, 2016, p.8)

A participação de estudantes com deficiências na história da educação remonta a passagem do século XIX para o século XX, em que eram pautadas a separação física dos estudantes tidos, à época, “normais e os anormais”. Nesse momento da história, conforme Kassar (2000, p. 5) “a organização da sala de aulas homogêneas era considerada uma prática racional e produtiva”. Sobre essa concepção de homogeneidade das classes de salas de aula e de educação das pessoas com deficiência separadas dos demais estudantes é que nos anos de 1930, em Minas Gerais, o Instituto Pestalozzi, que estava sob a égide filantrópica do assistencialismo médico, servindo de padrão no processo de educação especial. O governo Vargas, é também conhecido pelo grande esforço em organizar e estruturar o sistema educacional do Brasil, particularmente na primeira metade do século XX. De acordo com Kassar (2011):

No Brasil, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências foi construído separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características explícitas que as caracterizasse como “anormais”. Dessa forma, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum (Kassar, 2011)

A preocupação com a organização da educação especial, na percepção de Demerval Saviani (2009, p. 146), singularmente com a formação de professores voltada para as especificidades da atuação na educação especial, somente aconteceu quando se publicou a Lei orgânica do Ensino Normal, decreto-lei n. 8.530, de 02 de janeiro de 1946. Ela estabelecia as normas para a formação de professores com esse fim, os quais deveriam atuar no ensino primário.

Buscando uma análise local sobre a perspectiva da Educação Especial e posteriormente da Educação Inclusiva, consideramos a tese de Maria Edith Romano Siems-Marcondes sob o título “Educação Especial em Roraima: História, Política e Memória”. Por ela, é possível constatar como ponto central o mapeamento histórico das ações e das políticas da Educação Especial no estado de Roraima, com destaque aos processos ligados a constituição dos apoios e serviços especializados de pessoas com deficiência, em instituições educativas ou assistenciais, bem como compreender a gênese da implantação, bem como da estruturação dos serviços de apoio a Educação Especial no estado de Roraima.

Dessa maneira, os apresentados por Siems-Marcondes (2013), nos conduz ao entendimento de que, diferentemente do restante do Brasil, a política de Educação Especial em Roraima nunca esteve atrelada às instituições de ensino de cunho filantrópicos assistencialistas, aos moldes dos Institutos Pestalozzi e da Associação de Pais e Amigos dos Expcionais (APAE). No caso de Roraima, desde os anos 1970, estiveram vinculadas às instituições do estado, neste caso, a Divisão de Ensino do antigo Território Federal de Roraima e mais tarde, com a passagem a estado em 1988, a Secretaria Estadual de Educação e Desporto (SEED) e as secretarias municipais de Educação.

Desse modo, o trabalho em tela tem um recorte histórico que vai até o início dos anos 2000, ao iniciar a política inclusiva de estudantes com deficiência em sala de aula regular. Nesse sentido, entendemos o quanto tardio se deu no sentido regional a implantação da Educação Especial e isso pode ser explicado a ideia de que Roraima é um dos estados mais novos da federação, tendo sua institucionalização somente a partir dos anos 1990.

A partir da compreensão da visão tardia da Educação Especial em Roraima exposta por Siems-Marcondes (2013), cabe-nos entender que o processo, por aqui, passa logo de cara a partir do ano de 1976 para a visão de “Integração” de estudantes deficientes em classes denominadas “especiais”. Esta visão integracionista gerou muitas críticas tendo em vista que os estudantes tidos, naquele momento, como “Expcionais” ficavam restritos somente ao ambiente de sala, estando privado do contato com outras crianças. Corroborando com essa ideia, Maria Edith Romano Siems-Marconde nos mostra a visão extraída a partir de relatos de professores que atuaram no início desse processo.

As salas de aula cedidas para a realização de atividades destinadas ao Ensino Especial, parecem ser sentidas por seus professores e estudantes como “não pertencentes” à escola, dissonantes com o trabalho do ambiente escolar. O não fazer parte dos projetos da escola, nem em aspectos básicos, como acesso ao lanche, o uso de quadras esportivas ou do pátio de recreio é uma constante. (Siems-Marconde, 2013, p. 133)

Contudo, no Brasil, entende-se que a inclusão de estudantes só teve o seu início a partir dos anos 2000, com a criação de leis garantidoras de direitos e o fim das antigas classes especiais, como também das escolas especiais, como a que existia em Boa Vista, no Parque Anauá. A partir desse momento, o desafio de ensinar professores ganhou mais um capítulo que vem sendo construído dia após dia com a experiência gerada por esse contato direto no chão da sala de aula. Marcos Mazzota nos mostra o papel da escola nesse processo.

Sendo o espaço público de capital importância na construção da cidadania, para cumprir essa função, a escola tem que ser organizada de modo que atenda a diversidade dos educandos, configurando-se como uma instituição social aberta e destinada a todos, com sentido integrador ou inclusivo. (Mazzota; Sousa, 2000, p. 100).

Este trabalho se mostra um desafio de vida tendo em vista que o ensino de história abre novos horizontes aos educandos, sejam eles neurotípicos ou neuroatípicos. Como garantir a formação cidadã para essas crianças e adolescentes, formação essa que garanta inclusive o cumprimento dos seus direitos e deveres no futuro.

1.2 OS AVANÇOS E RETROCESSOS LEGAIS DA ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO INÍCIO DO SÉCULO XXI.

A inclusão de estudantes com TEA no ensino básico regular é um direito garantido por lei, como exposto principalmente no capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9394/96, em que trata sobre o atendimento educacional a estudantes com deficiências e aspectos relativos à educação especial. O processo de educação especial deve visar à integração afetiva e educacional do estudante, visando prepará-lo para a visão autônoma e os critérios de vida em sociedade.

Ao iniciar essa discussão sobre os aspectos legais da inclusão escolar de estudantes com TEA, devemos salientar que o processo de educação inclusiva é bastante recente e acompanhou, como já vimos anteriormente, todo um processo em âmbito mundial, o qual tem por marco a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada na cidade de Salamanca, Espanha, no ano de 1994. Nela foi assinada a “Declaração de Salamanca” que versa sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Cabe salientar que, embora o Brasil não tenha sido signatário da Carta de Salamanca, sua criação configura marco fundamental para grande parte do mundo, empurrando o Brasil para essas mudanças tão importantes.

A primeira tentativa de institucionalizar no estado brasileiro a Educação Especial ocorreu apenas no ano de 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei

4.024/61. Esta legislação explicitava o compromisso com a educação especial, a partir da organização do atendimento ao estudante com deficiências em instituições particulares de caráter assistencialista e com o apoio das primeiras experiências de classes especiais.

A partir do ano de 1977, foi desenvolvida, ainda pelo governo dos militares, a Política de Educação Especial, sob a orientação do Ministério da Educação (MEC) que definia a criação de classes especiais e escolas especiais para as redes de ensino. Adotava-se o modelo médico psicológico e, desde então, a Educação Especial assumia o ensino dos estudantes com necessidades especiais considerados excepcionais até esse momento. Foi nos idos dos anos de 1980 que se acelerou, ainda mais, a criação de instituições filantrópicas de assistência, principalmente na área de deficiência mental, como resultado da interiorização das APAEs⁷ que havia sido fundada no ano de 1954, na cidade do Rio de Janeiro, então capital federal do Brasil.

Por sua vez, a Constituição de 1988 trouxe mudanças significativas para a educação das pessoas com algum tipo de deficiência. Ela estabeleceu mudanças importantes para a educação especial e podemos afirmar que ela já carrega em seu bojo toda a gênese da visão inclusiva quando no capítulo sobre a educação, houve a incorporação do “atendimento educacional especializado às pessoas com deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino” (Art. 208, III) entre os deveres do Estado. Pautada em princípios teóricos fundamentados em ideais democráticos de igualdade, equidade e diversidade, porém, observa-se que na grande maioria das vezes as práticas inclusivas se afastam das proposições teóricas e legais.

Os anos de 1990 foram marcados pelo esforço mundial em busca da implementação de Políticas Educacionais Inclusivas. A Conferência Mundial de Educação para Todos, por exemplo, realizada em 1990 em Jomtien (Tailândia), foi redigida a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a qual consistia na elaboração do “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”. Quatro anos mais tarde, em 1994, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca (Espanha) sob a responsabilidade da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Nesses dois momentos, se observou a construção de propostas concretas e uma mudança nos paradigmas mundiais que, naquele momento, também atingiram o Brasil, principalmente por força do ordenamento de leis, como a própria Lei de Diretrizes e Bases da

⁷ Organização social de apoio, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência intelectual e múltipla.

Educação Brasileira (LDB), em 1996. Em Salamanca (1994), 92 governos e 25 organizações internacionais aprovaram a declaração, tendo como princípio fundamental o “dever das escolas de acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 1997, p. 17).

Os anos 2000 abriram o século XXI com novos horizontes de melhorias para o campo da educação. Quanto aos direitos das pessoas com TEA, foi instituído oficialmente com a Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Ela foi denominada de “Lei Berenice Piana”. Pela Lei passou-se a ter outro olhar com a implementação da Política nacional de proteção aos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ademais, o projeto de lei do Senado Federal, sob o n.168/11, foi apresentado à comissão dos direitos humanos, tendo forte apelo por parte de organizações de pais de autistas, contando também com grande mobilização popular para a sua aprovação.

LEI N° 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012. Lei “Berenice Piana” institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista; Art. 1º Esta lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução. § 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. § 3º Os estabelecimentos públicos e privados referidos na Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, poderão valer-se da fita quebra-cabeça, símbolo mundial da conscientização do transtorno do espectro autista, para identificar a prioridade devida às pessoas com transtorno do espectro autista. Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista: VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis; Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista: IV - 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. Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado. (Brasil, 2012).

A Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência, partiu das demandas de muitas entidades Civis que cobravam, a bastante tempo, melhorias e ações afirmativas para pessoas nas mais diversas deficiências, incluindo os autistas. O Estatuto regula os aspectos de inclusão do deficiente, descrevendo seus direitos fundamentais, bem como prevê crimes, infrações administrativas cometidas contra as pessoas com deficiência ou seus direitos e suas respectivas sanções. Foram separados dois artigos de grande importância em se tratando desse avanço legal. Vejamos:

CAPÍTULO II – Da Igualdade e da Não Discriminação Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação. § 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa

com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas. § 2º A pessoa com deficiência não está obrigada à fruição de benefícios decorrentes de ação afirmativa.

[...]

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico. (Brasil, 2015).

Contudo, forças contrárias ao processo de construção do arcabouço legal da inclusão de pessoas com deficiência dominaram o cenário político a partir do ano de 2016. Isso ocorreu depois do Impeachment da presidente Dilma Vana Rousseff. Ela se mostrava uma forte defensora de políticas de valorização, inclusão social e educacional de pessoas com alguma deficiência. Com a mudança de governo, verificou-se, especialmente, desde o ano de 2018, sucessivas tentativas de desmonte das conquistas, culminando em retrocessos, seja do ponto de vista social como também o educacional.

Para a nossa análise, o momento mais crítico desse processo sombrio aconteceu com a publicação do decreto presidencial, n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, em que previa a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), revogando, por exemplo, o antigo decreto que vigorava desde o ano de 2008. Neste caso, o decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009, foi formatado por grupo de trabalho com renomados especialistas em educação especial e símbolo das lutas das entidades que defendem as pessoas com deficiência, além de um dos motores das conquistas posteriores.

Desprovido de qualquer base técnica ou científica, o decreto n. 10.502/2020 foi um retorno ao modelo antigo de Escola Especial que seguia a lógica de segregação, inviabilizava a autonomia, ignorava a diversidade humana e feria LDB (1996), a qual definia a escola como um espaço inclusivo para todos. Assim, houve diversas manifestações ligas a grupos e entidades representativas da defesa dos direitos das pessoas com TEA, dentre elas: o movimento “Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva”. A coalizão era formada por diversas entidades, como o Instituto Alana, a Ashoka, a Associação Cidade Escola Aprendiz, a Avante, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a Escola de Gente, a Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, o Grupo Juntos, o Instituto Rodrigo Mendes, a Rede Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, dentre outros.

O esforço e unidade dessas organizações e grupos tinha por objetivo a revogação do decreto n. 10.502/2020, pois o referido decreto abria espaço para o retorno do ensino em salas especiais e instituições separadas dos demais estudantes. O receio de toda a comunidade de pais de autistas, dando como exemplo lógico, era que as escolas regulares, de posse do novo decreto, rejeitassem estudantes autistas sobre a alegação de falta de estrutura ou de profissionais capacitados para receber esse público.

Outra questão mencionada era a possibilidade do retorno das escolas especiais, como aquelas que já tivemos no estado de Roraima até o início dos anos 2000, abrindo espaço novamente para o ensino segregativo capaz de invisibilizar os estudantes deficientes, como já tinha acontecido em tempos anteriores. Cabe ressaltar que, mesmo que o atual modelo de educação inclusiva ainda esteja longe da condição ideal almejada, ainda assim representa um grande esforço para modificar o cenário de descaso total anterior.

Felizmente, todo esse ambiente de terror, foi interrompido, primeiramente, com a suspensão imposta pelo Supremo Tribunal Federal (STF), ainda no ano de 2020, e, posteriormente, com a revogação do decreto n. 10.502/2020. Revogação feita pelo atual presidente, Luís Inácio Lula da Silva, decreto este que vinha sendo chamado por especialistas e pelas famílias de crianças e adolescentes com deficiência de **Decreto da Exclusão**. Essa foi uma resposta imediata com a ideia de que estudantes com deficiência não atrapalham os demais estudantes e têm direito constitucional de estarem na escola regular, com o apoio necessário. É preciso salientar que não há diferenças melhores ou piores; o que há é a diversidade humana.

Muitas mudanças vêm acontecendo na perspectiva do ensino de História com a introdução de uma visão econômica da formação escolar que vem acontecendo desde o alinhamento brasileiro às diretrizes do banco mundial no final dos anos 1990. Estas mudanças desembocaram na formatação de um projeto do sistema econômico mundial, desenvolvido aos moldes mercantis e que de grande modo tem uma postura muito mais excludente que inclusiva quando defende uma “igualdade” ampla entre os sujeitos escolarizados, como exposto por Circe Fernandes Bittencourt.

Pelas propostas atuais, em âmbito internacional, muitos dos pressupostos humanistas estão sendo relegados e considerados implicitamente retrógrados. Pelos projetos do moderno capitalismo a educação deve se submeter exclusivamente à constituição de identidades integrantes do mundo globalizado, com total diluição das diferenças. E sob essa concepção de “todos iguais” torna-se possível estabelecer formas de avaliação internacional com pretensões de controle sobre conteúdos, métodos em escala internacional. Assim, a formação das futuras gerações deve, necessariamente, basear-se em uma aprendizagem eletrônica que exige uma reorganização pedagógica para que se possa elevar o capital humano ao status do capital financeiro. O controle

dos currículos pela lógica do mercado é, portanto, estratégico e proporciona o domínio sobre o tempo presente e futuro dos alunos. (Bittencourt, 2018, p. 143).

Todavia, devemos salientar que o processo de inclusão é algo bastante desafiador e que se torna majorado quando falamos em inclusão de autistas. Trata-se de um transtorno que envolve muitas vertentes, ao ponto que devemos analisar cada estudante com base em suas aptidões, reforçando os seus pontos positivos, como bem aborda a teoria Histórico-Cultural, exposta por Vygotsky e defendida por Saviani.

1.3 RECONHECENDO OS ESTUDANTES COM TEA

Entendendo a urgência em se trabalhar o tema inclusão, nosso recorte tem em vista compreender que esforços pedagógicos os professores de história devem ter com os estudantes que têm diagnóstico de TEA (Transtorno do Espectro Autista). Neste caso, o foco e a perspectiva desses estudantes é que são diferentes, mas que tem muito a contribuir com o meio em que vivem e/ou a socialização na sala de aula.

Nos últimos anos, temos nos deparado cada vez mais com estudantes diagnosticados com autismo em sala de aula. Para alguns especialistas esse aumento se deve, em grande medida, pelo acesso cada vez mais ágil ao diagnóstico do transtorno. Ademais, também é preciso considerar o aumento da informação, com o avanço das redes sociais e com a implementação do processo inclusivo de estudantes com deficiência em mesma classe que os estudantes sem deficiência, fato que não existia antes dos anos 2000.

De acordo com estimativas previstas com base em dados do ministério da saúde, no Brasil existem mais de 4 milhões de pessoas com TEA em seus três níveis de complexidades. Mas, o que devemos saber a respeito de estudantes com autismo, de que forma podemos ensiná-los, como tirá-los da invisibilidade e dá-los a condição de protagonismo? Com essas indagações, entendemos os dilemas vividos pelos professores de história em busca de ensinar para esse público tão presente. Aliás, ainda em nossos dias, muitos são os profissionais que nos questionam a real capacidade de aprendizado do estudante autista. Sendo assim, vejamos essa visão sobre o estudante com TEA:

O aluno com autismo não é incapaz de aprender, mas possui uma forma peculiar de responder aos estímulos, culminando por trazer-lhe um comportamento diferenciado, que pode ser responsável tanto por grandes angústias como por grandes descobertas, dependendo da ajuda que ele receber (Cunha, 2014, p. 68).

Desse modo, precisamos conceituar o que é o autismo em sua visão científica. Antunes (2004), nos mostra que a expressão “Autismo” foi utilizada pela primeira vez

por Bleuler⁸ em 1911, designando que a perda do contato com a realidade, acarreta uma grande dificuldade ou impossibilidade de comunicação desses indivíduos, os considerando “alheios” ao mundo. Em 1943, Kanner⁹ usou a mesma expressão autismo para descrever 11 crianças que apresentavam dificuldades inatas em estabelecer contato interpessoal e que se tratava de uma síndrome bastante rara. Por sua vez, em 1944, Asperger¹⁰ complementa os estudos sobre o autismo mostrando casos em que havia algumas características semelhantes ao autismo em relação às dificuldades de comunicação social em crianças com inteligência típica. Dessa maneira, consegue estabelecer a visão que o autismo não é uma doença única, mas sim, um distúrbio de desenvolvimento complexo, definido de um ponto de vista comportamental, com etiologias múltiplas e graus variados de severidade (Antunes, 2004, p. 44).

Corroborando com a visão anterior, entende-se que o autismo apresenta seus primeiros sinais na primeira infância, a partir do 6º mês, sendo mais perceptível a partir do 2º ano de vida. Em se tratando do âmbito escolar, as pessoas com TEA apresentam dificuldades de interação e relacionamento direto com os colegas, professores e demais membros da unidade escolar. Ademais, há disfunções da fala e também da fala funcional, dificuldades nas relações interpessoais (alguns preferem viver sozinhos em seu mundo, outros já escolhem pessoas para se relacionar, ou seja, são muito restritivos com amizades e relacionamentos pessoais), muitos apresentam dificuldades na leitura e escrita tendo melhor aproveitamento nas disciplinas exatas, dificuldades no entendimento e cumprimento de regras sociais, rigidez com o cumprimento das rotinas específicas, interesses exacerbados por áreas específicas (hiperfoco), sensibilidade auditiva, demonstram muitas estereotipias físicas (mexer os braços e mãos “Flap”, balançar o corpo para os lados, mexer as pernas, a cabeça) como também as estereotipias vocais ou ecolalias, agitação motora e em alguns casos agressividade e autoagressão.

Atualmente, a nomenclatura autismo é utilizada para designar um dentre vários transtornos de neurodesenvolvimento. Numa visão ampla, esta interpretação está compreendida dentro do TEA. Para Carlo Schmidt (2013, p. 13), “[...] o TEA é definido como

⁸ Paul Eugen Bleuler, 1857-1939. Foi um psiquiatra suíço notável pelas suas contribuições para o entendimento da esquizofrenia, esquizoide e autismo.

⁹ Leo Kanner, 1894-1981. Especializou por seu próprio esforço em psiquiatria pediátrica, tendo estudado por seus próprios meios. Em 1930, pouco depois de ter se mudado para a Escola de Medicina da Universidade Johns Hopkins, foi selecionado pelos diretores de psiquiatria e de pediatria da instituição para desenvolver o primeiro serviço de psiquiatria infantil em um hospital pediátrico. Desenvolveu 1943 o estudo "Autistic disturbances of affective contact", na revista *Nervous Children*, seu principal trabalho sobre autismo.

¹⁰ Johann Hans Friedrich Karl Asperger, 1906-1980. Psiquiatra Austríaco, desenvolveu importantes trabalhos na área de autismo no século XX.

um distúrbio do desenvolvimento neurológico que deve estar presente desde a infância, apresentando déficit nas dimensões sócio comunicativa e comportamental". Já as definições utilizadas pela American Psychological Association (2013 *Apud Zanon et al.*,2014) ratificam o mesmo pensamento exposto no conceito de Schmidt (2013). Vejamos essa definição:

[...] as manifestações comportamentais que definem o TEA incluem comprometimentos qualitativos no desenvolvimento sociocomunicativo, bem como a presença de comportamentos estereotipados e de um repertório restrito de interesses e atividades, sendo que os sintomas nessas áreas, quando tomados conjuntamente, devem limitar ou dificultar o funcionamento diário do indivíduo (APA, 2013 *Apud Zanon et al.*, 2014, p.25).

Segundo os parâmetros do DSM-V, atualizado no ano de 2023, os estudantes que apresentam boa compreensão e raciocínio sem ter comprometimento cognitivo são considerados de alto funcionamento; já os que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem ou distúrbio do desenvolvimento intelectual fazem parte do grupo de baixo funcionamento. Sendo assim, dificulta ainda mais o trabalho com esses estudantes, tendo em vista as diferenciações presentes no mesmo transtorno.

Ao mesmo tempo, em que há estudantes que, de maneira simples, acompanham os conteúdos de História ao fazer as ligações com a atualidade e, por conseguinte, conseguem estabelecer senso crítico com aquilo ensinado. Outros, por sua vez, não têm a mesma condição, tendo dificuldade com a leitura e a compreensão do texto, concentração nas aulas, falta de capacidade, entendimento do assunto frente a dificuldade de abstração, tão necessário para o entendimento do conhecimento histórico.

[...] vale ressaltar que ser autista não é o mesmo que ser um aprendiz com TEA, pois devemos, como seres humanos e profissionais da educação, enxergar a identidade da pessoa e acreditar na capacidade que a mesma possui em aprender e, além disso, como um garimpeiro, levá-lo a descobrir as habilidades que possui e ainda não teve oportunidade de se dar conta disso (Teixeira, 2020, p. 33).

De todo modo, cabe o esforço para compreender que os estudantes com TEA, muitas vezes, estão inseridos no ambiente de sala de aula sem o devido suporte necessário para que o processo de ensino-aprendizagem se dê com melhor ênfase. Legalmente é direito dos estudantes com deficiência o acompanhamento de profissional cuidador (quando necessário), professor auxiliar e apoio da equipe do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno da escola ou em outra instituição escolar. Entretanto, essas demandas necessárias a esse público, em muitos casos, não vêm sendo cumpridas, tanto em escolas públicas quanto em escolas privadas. Em muitas, por exemplo, ainda não foram implantadas sequer as salas multifuncionais onde é realizado o atendimento educacional especializado para o público com deficiência.

Com base no documento orientador do programa implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2010, p.9), o professor do AEE tem por função realizar o atendimento de forma complementar ou suplementar ao processo de escolarização. Ele deve considerar as habilidades e as necessidades educacionais específicas dos estudantes públicos alvo da educação especial, entre os quais os autistas estão inseridos. As atribuições do professor de AEE contemplam:

- Elaboração, execução e avaliação do plano individual de AEE do estudante;
- Definição do cronograma e das atividades do atendimento do estudante;
- Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis;
- Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para estudantes surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular;
- Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e demais ambientes escolares;
- Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;
- Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre a aplicabilidade e funcionalidade dos recursos utilizados pelo estudante;
- Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras.

Somando-se ao que foi exposto no parágrafo anterior, na esfera de intervenções e na rede de apoio no qual são previstas para os transtornos do espectro autista, existem as de ordem psicopedagógicas, as quais fazem parte de uma gama de terapias comportamentais, sendo fundamentais, para o avanço necessário da área educacional, uma vez que possibilita a diminuição do atraso no desenvolvimento das crianças e adolescentes com autismo. Infelizmente, diante dos abismos sociais e econômicos presentes na sociedade brasileira, os tratamentos são acessíveis a um quantitativo, ainda pequeno, de pessoas diagnosticadas com TEA. Atualmente, essa realidade pode configurar como um grande entrave para os professores em sala de aula quando se deparam com estudantes do ensino médio ou fundamental, séries finais que têm dificuldades simples de atender comandos ou até de se manter sentados durante as aulas. Para os autistas, essas terapias comportamentais a partir de equipe multidisciplinar (de fora da escola) envolvendo Psicoterapia, Psicopedagogia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Análise do Comportamento Aplicado (ABA), e em

alguns casos exigindo a ampliação dessa equipe para outras áreas a serem exploradas quanto ao avanço do desenvolvimento da criança ou adolescente.

Diante do exposto, o professor de história, já ciente que encontrará dificuldades frente à complexidade do TEA, sabe que, grande parte, esse alunado poderia estar em melhor condição para o processo de aprendizagem na disciplina se tivesse o apoio terapêutico tão necessário para essas pessoas. Por esse motivo, muitas vezes nos deparamos com crianças da mesma idade e com níveis de aprendizado diferentes. Geralmente, essas situações são reflexo da falta de tratamento especializado em tempo correto, implicando na omissão do estado em garantir melhores condições de tratamentos para esse público por meio Sistema Único de Saúde (SUS).

Complementando a ideia exposta acima, se faz necessário compreender que os estudantes com TEA, necessitam também um currículo capaz de valorizar as experiências sociais, possibilitando, dessa forma, que ele entenda de maneira “mais fácil” e, assim, mitiga as dificuldades de socialização e, ele consiga acompanhar as regras e as rotinas do dia a dia presentes na ambência escolar. Dessa maneira, acredita-se que sua capacidade de autonomia se desenvolverá, além de permitir a sistematização importante para a sua melhora de relacionamento com as pessoas ao seu redor, elevando os seus vínculos de afetividade.

Portanto, o professor de História tem o grande desafio de administrar esse imenso ambiente diverso que é a sala de aula. É justamente em meio a essa diversidade que entenderá que a inclusão não é somente para o estudante com deficiência, mas é quando ele consegue estabelecer a uma ponte interligando esses vários segmentos presentes no ambiente escolar.

2 O ENSINO DE HISTÓRIA E O TEA: VISÕES SOBRE O AUTISMO EM SALA DE AULA

Ao defrontar-se com crianças e/ou adolescentes autistas no ambiente de sala de aula, alguns professores de História, podem se deparar com algumas dificuldades, especialmente por não saber lidar com as especificidades desse público. Isso ocorre, geralmente, porque esse transtorno se apresenta com variações de níveis. Cabe salientar que *a priori* o professor não tem obrigação de ser um profundo convededor do TEA, não existindo nenhuma legislação que garanta ou obrigue uma preparação, ou formação específica. O que existe é tão somente a lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Ela institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, bem como os incentiva a buscar capacitação para lidar com estudantes autistas.

Trabalhar com estudantes Autistas representa um grande desafio para os professores de qualquer área do conhecimento, principalmente porque lidar com pessoas com transtornos de espectro autista, para os menos familiarizados, pode ser percebido com uma realidade muito complexa. Por essa razão, se faz necessário conhecê-lo mais e melhor, já que são três níveis de suporte e implicações. Nos últimos anos, muito esforço tem sido empenhado, principalmente na área da educação, em busca de tornar o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência mais eficiente, criando metodologias e caminhos pedagógicos que favoreçam esse complexo processo.

Considerando que as pessoas com autismo têm uma desorganização da atividade neurológica que afeta algumas áreas, consequentemente dificultando sua interação social e seu domínio de linguagem e comunicação, as práticas pedagógicas na área do ensino de história devem ser desenvolvidas respeitando essas limitações, mas, ao mesmo tempo, incentivando a superação. Dessa maneira, a história se mostra de fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem de autistas, tendo em vista que o Ensino de História e a inclusão da pessoa com deficiência se foca sempre na vertente de entender a diversidade presente no ambiente de sala de aula.

A ideia é que o professor de História considere o diferente enquanto membro regular do processo histórico do ensino deste componente curricular. A diferença deve constituir em um dos paradigmas para pensar as práticas de ensino, transformando-a numa atividade permanentemente desafiadora, ao suscitar muitos questionamentos sobre a práxis profissional, a qual tem por sua referência o chão da sala de aula. Assim, o professor de História precisa desconstruir a visão de mero professor repassador ou transmissor de conteúdo. Ele precisa se

reconstruir a partir da concepção de um professor que busca algo a mais, um professor que não se limita a postura presente do comodismo que os percalços que a carreira gera.

Ademais, entendemos também que ele precisa estar antenado com uma grande variedade de materiais e possibilidades, em particular na hora de planejar. O planejamento didático-pedagógico precisa articular conteúdos com as práticas de ensino-aprendizagem. Desse modo, ele conseguirá fomentar situações que auxilie os estudantes a progredir no processo de aprendizagens, sobretudo sobre o mundo e a própria vida, nas diferentes esferas que compõem o que está ao seu redor.

Assim, é necessário que o professor tenha o hábito e a preocupação na busca por temas que contemplam as realidades presentes no meio do educando, de modo que estes instiguem a curiosidade e aguacem o senso crítico, levando a debates que engrandeçam a sua aula. É importante lembrar que esses temas precisam estar linkados a outras áreas do conhecimento (Interdisciplinaridade) e temas que contemplam a diversidade que compõe o meio, a exemplo a Educação Especial e a inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares, foco deste trabalho.

É preciso compreender, ainda, que o professor de história, tenha clareza e, ao mesmo tempo, consciência do seu papel socioeducacional. Essa condição o fará buscar alternativas pedagógicas a fim de conduzir o seu aprendiz para o desenvolvimento de uma consciência histórica, não apenas através da visão teórica, mas principalmente nas visões de mundo que balizam o tempo vivido até aquele momento. No que diz respeito a ideia de consciência histórica, tão falada atualmente, é necessário recorrer a Jörn Rüsen, quando diz:

A consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conforme com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretação das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias da vida. (Rüsen, 2001, p. 59).

Antes de mais nada, precisamos, primeiramente, compreender um dos fios condutores desse processo que se dá por meio da consciência histórica. A História para muitos figura enquanto porta para a transformação que deve existir em sala de aula, como um fenômeno social que une o ensino formal aos conhecimentos pré-estabelecidos, dando origem ao Ensino de História escolar. Para definir melhor esse conceito, Luís Fernando Cerri (2009) nos diz que o Ensino de História é:

[...] a síntese móvel entre as demandas políticas e sociais por identidade coletiva e orientação no tempo, as concepções do que seja a teoria e o método históricos, e ainda as visões sobre qual conhecimento do passado é essencial para ser conhecido e assimilado pelas novas gerações. (Cerri, 2009, p. 150).

Por sua vez, é necessário observar a função identitária atribuída a história ao qual utiliza a perspectiva do Ensino de História para alcançar ou entender os fenômenos sociais e a própria identidade coletiva, como nos diz Cerri (2009). No passado, não muito distante, a função principal da história era a formação da identidade política, principalmente na ideia da formação da dita “Cidadania” plena. Presentemente, a expectativa se amplia cada vez mais a fim de contemplar as “identidades”, de modo a atender aos critérios não somente do cidadão político, mas também o crítico, atentos cada vez mais às visões coletivas, conectadas às questões das lutas sociais, as quais reivindicam direitos e ocupam espaços na sociedade.

Já para Circe Bittencourt, em seu livro “Ensino de História: Fundamentos e Métodos”, faz uma abordagem mais formal a respeito do Ensino de História e formação das identidades. Segundo a autora:

[...] a finalidade de uma formação política atribuída ao Ensino de História está articulada a outra significativa finalidade: A formação intelectual pelo ensino da disciplina ocorre por intermédio de um compromisso de criação de instrumentos cognitivos para o desenvolvimento de um ‘pensamento crítico’, o qual se constitui pelo desenvolvimento da capacidade de observar e descrever, estabelecer relações entre o presente-passado-presente, fazer comparações e identificar semelhanças e diferenças entre a diversidade de acontecimentos no presente e no passado. (Bittencourt, 2008, p. 122).

Dentre as críticas mais recorrentes a respeito do ensino para pessoas com deficiência, seja com professores de história ou até de outras áreas do conhecimento, está a nas lacunas de formação nos cursos de graduação no que diz respeito à educação inclusiva de pessoas com alguma deficiência. Esse é um debate que gera grande desconforto tanto para as universidades quanto pelos professores do ensino básico. Como atender ao público autista, que cresce vertiginosamente sem uma base mínima de conhecimento sólida que proporcione níveis satisfatórios no processo de ensino-aprendizagem.

Mesmo ciente da não obrigatoriedade de os professores terem formação para atender a esse público, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, no Capítulo V, define a “Educação Especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para portadores de necessidades especiais”, mostrando a necessidade de capacitar cada vez mais professores. O processo de capacitação tende a contribuir para uma educação de qualidade, pois os professores melhor preparados podem trabalhar melhor com os estudantes e suas necessidades peculiares, provendo a integração da turma e a implementação do ensino inclusivo de forma mais adequada. O domínio dos conhecimentos pedagógicos pelos professores torna-se essencial, pois assim, poderão desenvolver suas atividades de ensinar, planejar e avaliar o ensino para seus alunos.

Entendendo que os estudantes com deficiência no processo inclusivo têm matrícula garantida frente a obrigatoriedade legal seja na rede pública de ensino ou nas unidades privadas, acarreta a obrigação dos profissionais que escolheram a carreira do magistério a também escolherem obrigatoriamente ensinar para esses estudantes, como a exemplo dos autistas. Com isso, ao adquirir mais conhecimento para atender estudantes autistas, o professor também consegue interferir em questões sociais que adentram as portas da escola. Segundo Demerval Saviani (1995, p.45), “[...] ao adquirir competência o professor ganha também condições de perceber, na escola, os obstáculos que se opõem à sua ação competente”.

Assim, ao longo dos últimos anos, vêm sendo incluídas, cada vez mais diretrizes cuja finalidade é permitir a formação inicial de todos os professores, para capacitá-los para atenderem as demandas específicas dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), bem como possibilite adquirir conhecimentos sobre necessidades especiais. Neste caso, não sendo mais um tema para as tradicionais habilitações em educação especial (Mantoan, 2006).

Em se tratando de estudantes autistas, essas diretrizes são ainda mais complexas tendo em vista os já abordados níveis de suporte inerentes ao TEA. Atuar com estudante autista exige do professor de história maior atenção em relação à sua prática de sala de aula, não podendo prender-se aos planejamentos padrões como prever a BNCC, por exemplo. As diferenças do estudante neuroatípico criam a necessidade de novas e diferentes formas de planejar e executar as atividades didáticas, de organizar a sala de aula, da maneira de interagir com esses estudantes.

Os professores sabem que a prática de ensinar História não é uma tarefa fácil e dada. Dia após dia o professor vai compreendendo que nessa “missão” a habilidade e a paciência é algo que devemos semear para atrair os olhares dos estudantes, atendendo ao tempo que cada ser tem no processo de ensino-aprendizagem, para atender com êxito ao longo do tempo de construção do saber. Outrossim, em se tratando do ensino de história para autistas, é somente no chão de sala de aula que muitas, das possíveis, soluções podem ser encontradas. Não obstante, se faz necessário considerar que existem inúmeras vertentes presentes, assim, o professor necessita observar o seu aluno, compreender quais são as zonas de interesse do seu aluno, buscar maneiras de atingir essa zona de interesse e encaixar o conteúdo trabalhado de forma atender esse interesse individual. Como bem disse o grande teórico Paulo Freire, “a prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro”. (Freire, 2011, p. 23).

Desta forma, o grande desafio para as universidades é formar professores preparados para construir estratégias de ensino e adaptar as atividades e os conteúdos, não só para os estudantes considerados especiais, mas para todos os integrantes de sua classe. Os professores, em sua formação, precisam ter acesso a disciplinas que promovam a reflexão acerca do respeito às diferenças e o reconhecimento dos tempos e ritmos diferentes no processo ensino-aprendizagem. É necessário também que os professores compartilhem informações e estimulem nos colegas o mesmo propósito educacional igualitário.

Para Mantoan (2006) um caminho possível passa pela melhoraria a formação dos professores tendo por fio condutor a perspectiva da inclusão. Neste caso, pode ser pensando o uso de recursos do ensino à distância para atender o processo formativo dos professores para o atendimento às deficiências sensoriais, físicas e intelectuais ao nível de extensão e, ao mesmo tempo, organizar cursos de pós-graduação para assegurar uma formação mais adequada.

No entanto, pelo que temos observado, ao trabalhar com estudantes autistas, não somente a falta de formação que dificulta a ação pedagógica do professor de História. Por vez, despertar nela a sensação incapacidade ao não saber lidar com “alguém recluso ao seu próprio mundo” e da “sua realidade”, fica inerte por não conseguir “transpor” de forma alguma as barreiras, e que talvez, por esse motivo, sinta que o estudante autista não consiga se relacionar com o mundo social que o cerca.

Desse modo, é notório que o “caminho mais fácil” ao educador é dar prosseguimento ao seu trabalho com os demais estudantes, ignorando os estudantes atípicos. Isso se explica não somente pela falta de formação para lidar com esse público, mas também pelo excesso de carga de trabalho imposta aos profissionais da educação. A título de exemplo, o professor disciplina de História, no sistema de ensino do estado de Roraima, que tem contrato de trabalho de 40 horas semanais (seja nos anos finais do Ensino Fundamental ou no Médio), necessita trabalhar, efetivamente, 26 horas em sala de aula, sendo que cada turma há duas aulas semanais, totalizando 2h cada turma. Para dar conta da carga horário do contrato, ele precisa, necessariamente, atuar em 13 turmas.

Fazendo uma estimativa com base no quantitativo aproximado de 30 estudantes, por turma, temos o número de quase 400 estudantes aos quais o professor ministra aulas durante a semana. Soma-se a esta realidade que acaba precarizando o fazer pedagógico, a defasagem (ou mesmo da desvalorização) salarial. Não raro encontramos professores que necessitam complementar suas finanças e acabam assumindo mais carga horária a fim de conseguir mais rendimentos financeiros. Diante dessa realidade, é comum encontrar professores que fazem

dupla ou até tripla jornada de trabalho, chegando a totalizar mais de 60 horas de trabalho em sala de aula durante a semana.

Diante do apresentado anteriormente, como está sendo realizado o planejamento diferenciado desse professor? Seria possível proceder bom trabalho com estudantes autistas mesmo tendo formação adequada? Seria possível tirar o foco do quesito falta de formação e colocar no critério tempo?

2.1 ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA SOBRE OS PROFESSORES DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ESTUDANTES COM TEA.

A partir do momento que nos vemos em sala de aula, encontramos uma realidade dura a ser enfrentada. Nela existem crianças e jovens, os quais, muitas vezes, são encarados pelos professores e demais profissionais de educação como “problemáticos”, “desinteressados”, “apáticos”. E, quando investigados, mostram ter algum tipo de transtorno, deficiência ou dificuldade de aprendizagem. Realidade que se expressa na prática pelo mau rendimento nas respectivas disciplinas escolares e da falta de socialização com o restante da turma e demais atividades em classe.

É preciso contrapor a visão deturpada, expressa anteriormente. Muitos professores, em especial os de História que são o foco da nossa análise, inclinam-se, diante de inúmeras justificativas a invisibilizar o processo de aprendizagem dessas crianças e adolescentes que possuem algum tipo de deficiência ou transtorno, principalmente os autistas e os com deficientes intelectuais. Essa conduta tem como fundamento a visão compartilhada de muitos colegas profissão de que é muito difícil realizar algum tipo de atividade com esse público, quase sempre entrando pelo subterfúgio da falta de formação adequada e desconhecimento de estratégias eficazes para garantir esse processo.

De todo modo, não desconhecemos que de fato essas lacunas alegadas pelos professores são verdadeiras e precisam de respostas para que não se dê continuidade ao disfarce da educação atual, no que tange ao processo de inclusão de estudantes com algum tipo de deficiência ou transtorno no Brasil. A Formação continuada deve fazer com que o professor desbrave novos processos de aprendizagem e desenvolvimento para todos. Antônio Nóvoa tem a seguinte visão a respeito da formação docente:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. [...] A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (Nóvoa, 1995, p. 25)

Para Saviani (2009), o problema da lacuna formativa dos professores remonta ao dualismo entre posturas impostas pelo sistema. Vejamos:

Em verdade, quando se afirma que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores. De fato, o que está em causa aí não é propriamente uma omissão da universidade em relação ao problema da formação dos professores, mas a luta entre dois modelos diferentes de formação. De um lado está o modelo para o qual a formação de professores propriamente dita se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. (Saviani, 2009, p. 149)

Por sua vez o pesquisador Miguel Chacon (2001), realizou um trabalho intitulado “Formação de Recursos Humanos em Educação Especial: resposta das Universidades à Recomendação da Portaria Ministerial n. 1793 de 27/12/1994”, no qual identificou que as lacunas nos cursos de formação de professores ainda se mostram muito presentes no desafio da educação inclusiva. Vejamos:

[...] É preciso ressaltar que, o desafio posto para a universidade de formar o licenciado para um trabalho que contemple a diversidade, tem sido muito deficitário, uma vez que não congrega 50% dos cursos em universidades brasileiras. Esta tem sido uma das justificativas bastante utilizada pelos pesquisadores que têm proposto trabalhos com relação a formação continuada, principalmente no que diz respeito à uma educação para todas as pessoas. (Chacon, 2001)

Segundo Nóvoa (2009), a formação dos professores, nesses novos tempos, precisa estar focada não somente na construção permanente de aprendizagens, mas em responder aos desafios da diversidade e do desenvolvimento de métodos apropriados de utilização de novas tecnologias. Segundo o autor, para se construir a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores, é fundamental uma articulação da formação inicial com a aprendizagem cotidiana da vida, baseada na investigação e no trabalho colaborativo.

Mesmo sabendo que a formação continuada é um dos pilares para o bom êxito das práticas pedagógicas, reconhecemos a letargia do setor público na ofertar na formação continuada, especialmente aos professores que têm estudantes com necessidades educacionais especiais. Formação que aparece como uma exigência nas diretrizes, como a lei n. 10.172/2001. Ela preconiza por meio do Plano Nacional de Educação (PNE) e da resolução n. 2/2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE), e da Câmara de Educação Básica (CEB), a garantia das formações com o intuito de garantir melhores prática e aproveitamento os estudantes com necessidades educacionais especiais.

Nosso trabalho se mostra importante porque descontinará a realidade docente e, ao mesmo tempo, abordar a inclusão como base da ação pedagógica dos professores de História. Ademais, visamos reconhecer as experiências profissionais com o público autista, além dos seus anseios quanto a esse transtorno tão complexo. Assim, o professor de História pode assumir um papel de destaque quanto ao processo de formação dos estudantes com ou sem deficiências na visão cidadã. Contudo, não deve se desligar da sua formação, entendendo a omissão do estado quanto a qualificação dos professores nesse processo de inclusão. O professor, mesmo diante das adversidades enfrentadas, deve primar sempre pela busca por mais reflexões a respeito da temática da inclusão, uma vez que é um profissional que colabora com a formação cidadã das pessoas com alguma deficiência. Selva Guimarães entende que:

O professor de história, como cidadão educador, tem um papel estratégico, pois tem o poder de participar diretamente da formação política e da consciência histórica dos jovens. Portanto, formar professores de história exige refletir sobre o passado presente e sobre o presente futuro, pensar sobre as intencionalidades educativas da história, o valor da educação e do ensino de história para a formação de cidadãos na sociedade do século XXI. (Guimarães, 2016, p. 91)

Segundo Moran (2018), as pesquisas atuais da neurociência comprovam que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e que cada pessoa aprende o que é mais relevante e o que faz sentido para si, gerando conexões cognitivas e emocionais. (MORAN, 2018, p. 38).

O que se percebe, em alguns professores de História, ao buscarem caminhos possíveis, por exemplo, para aulas significativas e, ao mesmo tempo, que faça sentido para os estudantes (independente se eles são portadores de TEA ou não) deve, primeiramente, ter a consciência de que a História não é a resolução a problemática do mundo interior. Ela, pode e deve, ser instrumento e, ao mesmo tempo, espaço de construção do conhecimento histórico em que aja a formação para uma cidadania consciente. Não obstante, é de suma importância que estejamos abertos a diálogos que proponham novas formas de perceber e encarar o ensino. Ainda sob a olhar de Selva Guimarães,

Nós, como professores de história, sabemos que o desenvolvimento do aluno, como sujeito social, com capacidade de análise e intervenção crítica na realidade, pressupõe a compreensão da história política do país, dos embates, projetos, problemas e dificuldades nas relações entre Estado e sociedade, na construção da cidadania, da democracia. (Guimarães, 2003, p. 195)

É importante compreender que os estudantes, autistas ou não, têm anseio por conhecimento, pois dessa maneira nos afastamos ainda mais da visão capacitista e entrarmos na vertente Freiriana, como bem aborda Luís Fernando Cerri (2020) quando fazendo um

contraponto com as ideias de Freire (1987) demonstra mais uma vez que nenhum estudante é uma folha em branco, por mais dificuldades que tenha, todos sabem de algo:

O humanista científico revolucionário não pode, em nome da revolução, ter nos oprimidos objetos passivos de sua análise, da qual decorram prescrições que eles devam seguir. Isso significa deixar-se cair num dos mitos da ideologia opressora, o da absolutização da ignorância, que implica na existência de alguém que decreta a alguém. No ato dessa decretação, quem o faz, reconhecendo os outros como absolutamente ignorantes, se reconhece e à classe a que pertence como os que sabem ou nasceram para saber (Freire, 1987, p. 75).

Desta forma, considera-se urgente a produção de trabalhos que tragam em seu bojo visões que contemplam o ensino inclusivo para crianças e jovens em processo de escolarização do ensino básico. Como já mencionado anteriormente, em meio a estimativa de aumento de diagnósticos de autismo, essa situação tende a se acentuar ainda mais em sala de aula. Assim, na condição de professores de História, temos a difícil tarefa de mostrar como o seu ensino, o qual pode e deve ser um instrumento de reflexão do papel na sociedade dos estudantes com algum tipo de deficiência, exaltando que os saberes individuais de cada ser não pode ser desprezado, de outra maneira, esse processo continuará a ser de exclusão, inviabilidade e esquecimento desse público tão relevante.

2.2 A VISÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA.

Na busca constante de compreender os dilemas que o professor de história tem enfrentado na docência dos estudantes autistas, fez-se necessário a realização de entrevistas com os professores de duas escolas já indicadas anteriormente, Colégio estadual militarizado Carlos Drummond de Andrade (CEM XXX), bem como o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima (CAP/UFRR). Assim, foram entrevistados cinco professores que atuam com o componente curricular de História, atuando com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e o Médio, além de terem estudantes com TEA, nas turmas as quais lecionam.

FOTO 1 – Colégio de Aplicação (CAp/UFRR)



Fonte: Divulgação/ UFRR

FOTO 2 – Fotografia do Colégio Estadual Militarizado Carlos Drummond de Andrade (CEM - XXX)



Fonte: Divulgação ASSCOM/RR

O perfil dos professores se constituiu a partir da representatividade de quatro homens e uma mulher. Os participantes, com idade entre 26 e 58 anos e, ao mesmo, variação tempo de atuação, variando entre 1 à 31 anos de atividade profissional. Essa realidade nos permite inferir que existem diferentes abordagens ou mesmo concepções do fazer pedagógico. Algumas experiências, por exemplo, remontam ao processo da gênese da educação inclusiva em Roraima, a qual teve como marco o início dos anos 2000. Já outros profissionais tiveram o processo formativo bem mais recente e, consequentemente, chegaram ao chão da sala de aula a lógica do pensamento da e na educação inclusiva, o que vem impactar nas possíveis boas práticas no fazer pedagógico.

As entrevistas, para melhor condução e operação, considerando, principalmente, o tempo e a disponibilidade dos entrevistados, precisei elaborar um roteiro com 14 pontos, os quais foram respondidos no modelo de entrevistas semiestruturada (Apêndice). Elas foram gravadas e tiveram duração entre 30 a 65 min. A variação do tempo sofreu interferência direta da disponibilidade e das possibilidades dos entrevistados, além da própria dinâmica que o narrador desenvolvia ao discorrer as respostas aos questionamentos formulados pelo pesquisador.

Ao longo da construção do corrente trabalho, ficou claro para mim, a necessidade de entender até que ponto os aspectos da “formação inicial” e da “formação continuada” são primordiais no tratamento dos problemas, enfrentados em sala de aula, não somente com o público autista, mas com a grande parcela de estudantes PCDs que são/estão matriculados regularmente nas escolas, em todo o Brasil. Na dura realidade enfrentada por esses profissionais, esses estudantes muitas vezes são encarados como entrave para o melhor andamento das aulas tendo em vista a suas dificuldades e limitações, o que demonstra objetivamente o quanto o processo de inclusão em todas suas formas ainda representa uma “exclusão” mascarada pelo simples fato da permanência desse alunado em ambiente de sala de aula. Dessa maneira, seria muito mais uma perspectiva integrativa que a inclusiva, foco central da abordagem.

Um dos primeiros pontos que destaco é a necessidade de uma reformulação no atual modelo de ensino. É preciso ressignificar o olhar e construir uma nova visão capaz de entender a inclusão como um modelo de ensino de todos e para todos. Outrossim, compreendendo que as diferenças existem, mas não devem se configurar uma barreira segregativa e sim um elemento a mais do grande processo multicultural e diverso que se materializa no ambiente de sala de aula. É necessário que, o professor de história, cada vez mais pense a sua escola enquanto um ambiente plural, visualizando-a a partir de novos paradigmas e, assim, possibilite uma mudança de posicionamento quanto aos estudantes inclusos com deficiência, de modo que se possa garantir sua permanência no ambiente regular de ensino, juntamente com os demais estudantes que não tem deficiência.

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos. (Mantoan, 2003).

Para Candau (2012), é no processo dicotômico da dialética entre igualdade e diferenças que as desigualdades tendem a ser superadas, valorizando sempre a diversidade, promovendo redistribuição e reconhecimento dessas parcelas excluídas da sociedade. Dessa

maneira, o direito à educação é um dos pilares inegociáveis dos direitos humanos. Utilizando a visão exposta por Vera Candau, entendemos o papel agregador da educação, de modo que todos os seres devem ter acesso a esse bem, ao qual estabelece uma posição de mola transformadora para a humanidade.

Pensando com essa visão, devemos entender o processo educativo como instrumento de ampla construção da tão sonhada cidadania participativa, a formação de cidadãos plenos de direitos, a formação do sujeito humano para todos os que estejam nela inseridos. Nesse mote, o professor de história assume função central, tendo em vista que esse campo do saber proporciona as leituras de mundo necessárias à compreensão dos fenômenos sociais do presente e do passado, objetivando a formação plena do cidadão. É necessário que os profissionais entendam de educar para as diferenças.

Dessa maneira, o aspecto formação se torna primordial na construção de fundamentos necessários e subsídios ao ensino inclusivo. Esse foi o ponto de partida para compreender as entrevistas realizadas, ou seja, entender com o processo formativo dos professores analisados bem como compreender a existência ou não de esforços tanto por parte dos professores quanto das unidades de ensino e o próprio sistema ao qual o profissional está inserido no que tange a difusão de conhecimentos sobre o mundo o TEA e as demais deficiências e transtornos presentes nos estudantes em sala de aula.

Em tempo, se faz necessário destacar que as entrevistas serviram se apoio na hora da análise do objeto de estudo, no entanto, é importante ter cautela com as afirmações dadas pelos professores colaboradores, primeiro porque representam uma proporção de apenas 5 professores dentro do universo muito amplo que é o corpo docente da educação básica no estado de Roraima. Outrossim, o segundo ponto que precisamos destacar é a generalização ao considerar as narrativas como um sentimento generalizante, Há muitos casos permeados pelo senso comum e outros que denotam visões pessoais e, não necessariamente, a percepção da categoria.

Nos subtópicos adiante, serão analisados alguns aspectos das entrevistas, as quais consideramos relevantes para o entendimento dos dilemas pedagógicos enfrentados pelos professores de história nas salas de aula do ensino fundamental séries finais e ensino médio do Colégio estadual militarizado Carlos Drummond de Andrade (CEM XXX), bem como do Colégio de aplicação da Universidade Federal de Roraima (CAP/UFRR).

2.2.1 Análise do processo formativo

Para se entender melhor a abordagem relacionada à formação, cabe-nos indicar que desde o princípio a nossa hipótese nos encaminhava para essa vertente, tendo em vista que em nossa própria trajetória profissional esse tem sido um dos entraves que torna o nosso trabalho mais difícil. Assim sendo, foi realizado aos cinco professores entrevistados a seguinte indagação: “No seu processo de formação, o senhor ou a senhora teve alguma disciplina, tópico obrigatório ou optativo voltado para o ensino inclusivo de pessoa com deficiência?”

Neste sentido, fazendo uma análise das entrevistas, a maioria dos professores nos mostrou uma preocupação muito forte neste sentido, uma vez que não obtiveram em suas matrizes curriculares nenhuma disciplina que os tivesse preparado de fato para o trabalho com estudantes com alguma deficiência. Essa foi a situação, dando como exemplo, do professor(a) L.N.J, que tem uma experiência de 31 anos ensinando História. Vejamos:

“Isso é uma coisa que vai se dar ao longo da minha carreira, porque, quando nós iniciamos em 1992, não havia inclusão, como é feita hoje. Nessa época, tinha a escola especial para atender as crianças com deficiências [...] acabaram levando essa demanda para dentro de sala de aula, fato que se deu no início dos anos 2000, que é quando a gente começa a ter esse tipo de enfrentamento em sala aqui em Roraima, Por que ninguém foi preparado para essa situação [...] portanto, não tive formação porque não havia essa preocupação a época da minha formação” (L.N.J, 2023).

Diante do exposto por L.N.J, na época da sua graduação, em história pela Universidade Federal de Roraima, na década de 90 do século passado, não teve, matriz curricular, a visão do processo inclusivo. A justificativa é que o movimento por uma educação inclusiva só aconteceu, no Brasil, a partir de meados dos anos 2000, conforme exposto no capítulo 1 deste trabalho. (cf. p. 24) Neste sentido, os profissionais formados nessa época tiveram que fomentar a busca por essa formação através do processo continuado, outro gargalo presente na ideia dos problemas enfrentados por esses professores.

Por sua vez, o Professor F.M.M.N, do alto dos seus 12 anos de experiência em ensino de história, dentre os quais, uma boa parte no ensino superior e outros no ensino básico, nos mostra uma visão diferente a respeito da sua formação em inclusão de pessoas com deficiência.

Eu tive na graduação, na minha formação na graduação, eu brinco que tinha uma leque muito amplo de disciplinas, de conteúdo, mas principalmente do campo didático pedagógico, por exemplo, eu tive duas disciplinas de psicologia da educação, I e II, e elas eram ministradas pelo curso de psicologia, eu tive uma disciplina também sobre inclusão [...] essa disciplina trouxe elementos que foram muito além da inclusão, ela trouxe elementos que diziam que como nós, futuros professores em formação, poderíamos trabalhar poderíamos trabalhar de uma forma didática, metodológica, com estudantes inclusos, no qual sempre foi e sempre será

uma demanda muito forte, principalmente no campo da educação básica. (F.M.M.N, 2023)

É importante salientar que no processo das entrevistas para a pesquisa ora apresentadas, contou-se não somente com a contribuição de professores que tiveram a sua graduação a algum tempo, mas também de professores de história que saíram mais recentemente dos bancos das universidades. Esse é o exemplo bem claro dos professores T.T.S.S e D.A.V, ambos com aproximadamente 1 ano de experiência em ensino de História. Em sua fala a respeito da visão sobre inclusão e educação especial que teria recebido em sua formação universitária, a professora T.T.S.S nos demonstra que muito pouco mudou com o tempo em se tratando da formação de professores no sentido apresentado. Vejamos o trecho da entrevista:

Não, a minha formação não cobre educação especial ou ensino inclusivo, portanto, quando eu deixei a graduação e finalmente eu me formei, o caminho árduo que foi, eu tinha algumas lembranças que no ensino médio, eu tinha alguns colegas surdos [...] então eu pensei que como professora, com estudantes surdos, como eu daria aula. Como ensinar história para eles [...] na graduação mesmo não tive nenhuma disciplina que contemplasse a educação especial (T.T.S.S, 2023)

Essa tônica da lacuna em educação especial e inclusão se intensifica na fala do professor D.A.V, que teve o seu processo formativo na Universidade Federal do Amazonas em um período recente. A sua fala deixa claro que da sua parte não observou nenhum esforço em se tratando de educação especial ou inclusão de pessoas com alguma deficiência na matriz curricular do curso de História da instituição de formação. “Não, depois que eu me formei, com a mudança de matriz curricular da UFAM, foi posto, sim, foi posto libras, mas eu mesmo não tive nada não” (D.A.V, 2023)

Já o professor W.M.M, nos expõe uma fala muito singular a respeito da temática inclusiva no ambiente escolar. Com aproximadamente 2 anos de atuação como professor de História, para ele, o aspecto formativo dos professores de história ainda é muito deficitário no banco da universidade. Isso se reflete diretamente nas salas de aula, não é condição adversa única, mas de grande peso no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com alguma deficiência:

Não. Eu vim entender essa situação quando eu entrei no colégio de aplicação, porque eu vim ter essa situação aqui, então o que eu tenho de conhecimento hoje é conversando com os colegas do AEE, como eu só tenho 2 anos de escola, eu ainda não tive o tempo, porque eu também assumi gestão, não tive um tempo ainda pra buscar isso, mas eu sinto uma necessidade de buscar essa formação pra poder atender melhor.” (W.M.M, 2023).

Observando atentamente as respostas advindas do presente item, a de se imaginar que as visões gerais do aspecto formativo tendem a uma resposta muito parecida sobre a

problemática. Contudo, é preciso esclarecer alguns aspectos sobre a formação que muito pode explicar a realidade atual do modelo nas universidades. Para esclarecer melhor o tema, é necessário lembrar que antes dos anos 1990, existia um abismo entre o que se ensinava nas universidades e o chão da sala de aula.

A ideia principal que se tinha do ambiente acadêmico era criar uma barreira entre o saber erudito da academia e o saber baseado na vivência do dia a dia. Isso, na verdade, era proposital, tendo em vista que o objetivo em foco era distanciar cada vez mais as classes menos favorecidas do ambiente universitário. Os cursos de formação de professores se davam na maioria nas chamadas escolas normalistas, que realizavam essa formação a níveis técnicos, mesclando o ensino teórico com a prática de professor, que se dava na mesma escola. O grande problema se deu quando, gradualmente, a reflexão e a prática foram se distanciando da formação de professores no momento em que as universidades ocuparam esse espaço com os cursos de licenciaturas. (Nóvoa, 2017).

A partir da Constituição Federal, de 1988, e início dos anos 90, do século XX, a demanda reprimida pelas classes menos favorecidas, as quais não tinham acesso aos bancos universitários, fazem pressão e cobram por direitos outrora lhe negado. Outrossim, foi a partir dos anos 2000, com as políticas afirmativas de acesso dos mais pobres, incluindo os pretos, indígenas e, posteriormente, os PCDs as vagas nos cursos superiores em todo o Brasil.

Essa abertura contínua das portas da academia proporciona uma difusão da perspectiva diversa nos meios profissionais em várias áreas, inclusive nas licenciaturas. Contudo, essa abertura diversa não vem sendo acompanhada por um ensino que valoriza cada vez mais as diversidades. Ainda presentemente, esse ensino tem estado distante da realidade encontrada no ambiente escolar. Dessa maneira, a ideia de que “o conhecimento pode ser entendido, sim, como aquilo que adquirimos nos livros, nas aulas e nas conversas, mas para alcançar entendimento da realidade [...]” (Luckesi, 1994, p. 183).

Dessa maneira, essa fenda aberta entre o saber teórico e o saber prático vem se traduzindo ainda em nossos dias quando analisamos os currículos das universidades dos cursos de licenciatura. A título de exemplo, cito a minha própria experiência formativa universitária, ano de 2007. Nessa ocasião, não tivemos nenhuma disciplina, na matriz curricular obrigatória do curso, nem tão pouco nas optativas sobre a abordagem da educação especial e, muito menos, alguma abordagem acerca da questão inclusivo de pessoas com deficiência, algo que ainda não se conhecia naquela ocasião. Desse modo, pessoalmente, penso que essa lacuna, durante a formação no curso de História, pesou na minha caminhada

inicial, profissionalmente, fato que me exigiu esforço maior na busca do "tempo perdido", o qual se faz cada vez mais necessário no fazer pedagógico.

A visão construída, com as possíveis formações deficitárias, devem ser superadas, especialmente porque os professores têm necessidade de qualificação, a fim de atender melhor o seu aluno. Dessa forma, passamos a compreender que o primeiro espaço de aprendizagem se faz na própria sala de aula. Ela, portanto, é um espaço privilegiado de aprendizado, não somente para o estudante, mas também para o próprio docente. Sendo assim, a escola é o grande laboratório para se entender toda e qualquer situação, incluindo aí a questão de aprendizagem dos estudantes com TEA, "o melhor lugar para aprender a lecionar melhor é a própria escola. A produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas". (Nóvoa, 2001)

É importante salientar que, na atualidade, as universidades têm se colocado em posição muito mais abertas às novas tendências pedagógicas e, ao mesmo tempo, ao diálogo constante com as instituições escolares. Creio que um bom exemplo são os Programas, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), entre outros. Ademais, ainda é possível encontrar diversas plataformas na modalidade EaD que oferecem cursos, de capacitação e/ou de formação continuada. São exemplos como esses que vêm contribuindo, ainda que de maneira tímida, para uma melhoria da práxis educacional de profissionais que estão recebendo sua formação inicial, bem como na ideia da constante formação continuada.

Somando-se a esse aspecto, é importante que o professor de história busque cada vez mais a formação continuada enquanto instrumento de melhora do seu fazer pedagógico. Pensando nisso, perguntamos aos nossos professores entrevistados "como estava a busca pessoal por formação continuada na área de inclusão escolar de pessoas com alguma deficiência?" Neste critério, observou-se uma inclinação de respostas que mostram um certo interesse pela temática, no entanto, com respostas evasivas que em muito confundem a formação continuada com pesquisas sem aprofundamento sobre a questão. Além disso, os professores mencionados trazem como alegação a falta de tempo para realizar estas formações, falta de apoio institucional e público para realizar estas atividades de complementação formativa.

Sim, como não temos acompanhamento nós temos que buscar para fazer o mínimo. O AEE ajuda, mas ele não interfere nas questões específicas da disciplina, nós sempre temos que buscar através das pesquisas, o que demanda um tempo que muitas vezes o professor não tem, o nosso contrato é de 40 horas mas nós trabalhamos 50 horas semanais." (W.M.M, 2023)

Por sua vez, o professor L.N.J, relata a busca formativa para lidar com estudantes autistas em sala de aula como também por questões pessoais. Vejamos a sua opinião:

Tenho buscado algum conhecimento pessoal por conta própria, mesmo porque tenho um neto autista de 3 anos. Mas, no quesito de sala de aula, tenho buscado muito pouco, mesmo porque já estou em fase de aposentadoria, essa busca vai ficar mais para quem está iniciando, que devem enfrentar esse desafio" (L.N.J, 2023).

Já o professor D.A.V. reconhece a não realização de cursos e capacitações aos moldes de formações continuadas, atribuindo outras atribuições como barreira para sua realização:

Eu leio, eu leio algumas coisas sim, eu procuro artigos sobre o tema, para que os estudantes possam evoluir de alguma forma. Quase sempre esbarramos em nossas próprias limitações. Eu leio coisas que me ajudem a acessar aos alunos, mas formação continuada, que por exemplo me forneça 440 horas, eu ainda não fui atrás. Minha busca é sempre por uma maior integração em sala. Como ensinar História, que é tão subjetiva, para uma pessoa autista, que tem uma visão muito literal. Essa é uma grande dificuldade" (D.A.V, 2023).

A partir das falas dos professores analisados comprehende-se o quanto o aspecto formação continuada é tratada de maneira secundária por professores nas mais diversas áreas. A compreensão que temos é que realmente não se trata de prioridade, o que se agrava quando perguntamos aos professores pesquisados a respeito da oferta de formação tanto pela instituição de origem quanto pelo poder público. Nesse ponto temos uma divisão. Os professores entrevistados do CAP, Colégio de aplicação da UFRR, nos afirmaram claramente que a instituição tem estabelecido formações ao longo do ano letivo, o que possibilita maior suporte aos professores para trabalhar com os estudantes PCDs.

Já os professores, do Colégio estadual Militarizado Carlos Drummond de Andrade (CEM XXX), quando questionados sobre a existência ou não da oferta de formação continuada, pela instituição, relataram que não terem tido nenhuma formação ou esforço dessa instituição quanto a preparação para lidar com estudantes com algum tipo de deficiência, o que contrasta com a mensagem exposta na faixa fixada no portão do colégio, a qual diz: "Disciplina, Respeito e Inclusão".

FOTO 3 – Fotografia da Faixa no portão do CEM - XXX



Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2023.

Sendo assim, a análise das entrevistas, nos permitem deduzir que não podemos somente creditar a incapacidade de trabalhar com estudantes autistas pelo aspecto formativo já que a mudança, precisa partir primeiramente do próprio professor, pois, o discurso de melhorias, para as aulas para implementação da inclusão de todos, infelizmente, ainda continuam tratando os estudantes como irrelevantes em sala de aula, aumentando, dessa forma, ainda mais a visão capacitista. Alguns, por exemplo, não faz a sua parte, a qual é garantir a formação cidadã e de mundo para estes também partícipes da educação.

Algo que nos chama atenção frente a problemática apresentada, diz respeito ao seguinte questionamento: “Qual o entendimento que os professores pesquisados têm a respeito de estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA)?”. A grande maioria dos entrevistados nos relataram ter qualquer conhecimento básico sobre esse transtorno e isso lhes traz insegurança para trabalhar com estes estudantes em sala de aula. De fato, desse modo, entendemos o quanto as formações na área, sejam elas iniciais nas universidades ou na formação continuada, seriam importantes nesse aspecto do esclarecimento desses profissionais que lidam no dia a dia com esse público. Um exemplo claro vem do professor F.M.M.N. Vejamos:

[...] Eu tenho muitas dificuldades de te responder com mais propriedade essa questão porque nos últimos tempos, aí é uma impressão minha, pessoal, espero que eu esteja equivocado, mas tudo tornou-se autismo. [...] Eu não tenho um profundo conhecimento sobre o TEA, sinto que eu preciso me aprofundar mais, porque embora tenhamos estudantes com laudo, nós temos um grande número de estudantes sem laudo que apresentam grandes características, mas que não posso dizer nem que sim, nem que não. Então eu sempre vejo a necessidade de uma

formação continuada pensando nesses estudantes com algum tipo de deficiência (F.M.M.N, 2023).

Já a professora T.T.S.S, nos relatou que melhor que entender sobre o autismo é preciso saber entender o autista e suas peculiaridades, ressaltando que é preciso reconhecer esse estudante autista enquanto um ser com suas particularidades.

O entendimento que eu tenho é que a depender das características pessoais, como o transtorno está presente em alguns, eu vou precisar trabalhar mais em metodologias, não apenas metodologias ditas inclusivas e sim metodologias que conversem com o universo daquela pessoa [...] por que eles têm particularidades e interesses bem específicos, como por exemplo, tem estudantes que avançaram bastante com o uso de animes em sala, tirando as visões expostas pelos animes e aplicando dentro do ensino de História, o que tem trazido grandes resultados" (T.T.S.S, 2023).

Continuando na busca por entender melhor o cotidiano e os dilemas pedagógicos enfrentados pelos professores de História em sala de aula, surge-nos o questionamento se o professor entrevistado “tem o hábito de planejar para os estudantes com deficiência”. Deste modo, observou-se que houve divergências de respostas entre os professores de história das duas instituições analisadas. Os professores que trabalham no Colégio estadual Militarizado Carlos Drummond de Andrade (CEM XXX) ao responder sobre o planejamento para esse público, sinaliza que não faz parte do seu cotidiano de trabalho e por vezes, o fazem por desconhecimento, inclusive para realizar as atividades inclusivas, bem como, outras vezes, a justificativa para não fazer se dar pela falta de tempo, como bem aborda o professor L.N.P.

Olha, é outra coisa que é extremamente difícil, porque, tem estudantes que sequer estão alfabetizados, ainda estão lidando com a questão da coordenação motora [...] o planejamento se torna difícil nesses termos, como é que você vai fazer um planejamento, se você não tem conhecimento nesse âmbito para lidar com as questões dos estudantes com deficiências [...] o planejamento é uma experiência onde o professor entende que não atende ao que poderia ser feito com esses estudantes (L.N.P, 2023)

Com relação aos profissionais entrevistados do Colégio de Aplicação (CAP/UFRR), a posição a respeito do planejamento é diferente, o que demonstra maior preparo da equipe de professores bem como um esforço maior de integração entre o Corpo Docente, Coordenação Pedagógica e equipe da sala do Atendimento Educacional Especializado¹¹ (AEE), o que pode ser comprovado na fala do professor W.M.M. a seguir:

Sim, nós fazemos as atividades adaptadas em parceria com o AEE, no início do ano eles nos orientam, sobre as necessidades de cada aluno, indicam como devemos adaptar, e depois passamos para eles para ver se está tudo ok. No caso, eu estou no fundamental nas séries finais, dos 6* aos 9* anos. Geralmente eu faço as minhas atividades no sábado, envio para o AEE, e até a segunda-feira eles nos dão o feedback se está tudo ok ou não (W.M.M, 2023).

¹¹ Alguns também conhecem por sala multifuncional.

Diante dos dados levantados através das entrevistas realizadas, não podemos ignorar a ideia de que se trata de pequena amostragem de uma visão ampla e complexa, sendo assim, outros fatores devem ser considerados para se estabelecer uma posição mais sólida e consistente a respeito da problemática apresentada. No entanto, é possível, sim, estabelecer como ponto central das dificuldades, enfrentadas pelos professores, as falhas no processo formativo, seja por meio da na graduação, seja pela formação continuada dos professores. Neste último caso, as que deveriam ser estimuladas pelo setor públicos/institucionais, ou mesmo pela busca constante dos profissionais pelo melhor entendimento do público Autista e o trabalho com esses estudantes em sala de aula.

3 A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES AUTISTAS.

Quando o professor de História se depara com um estudante autista em sua sala de aula, paira logo de início o sentimento de insegurança, seja por conta do despreparo latente fruto possivelmente de uma formação deficitária nessa área, seja pelo medo de lidar com essa demanda tão diferente do habitual. Esta tem sido uma tônica constante na atuação dos professores em qualquer área do conhecimento que atue. Como conseguir ensinar para esses estudantes, contribuindo para que estes sejam sujeitos sociais plenos do seu papel no meio em que vivem.

Sendo assim, logo de início é necessário se estabelecer uma reflexão com o entendimento de que o objetivo principal do professor é fazer com que o estudante seja incluído, e não integrado ao modelo escolar posto. Mantoan (2006) nos mostra a diferenciação entre os modelos inclusivo e integrativo:

A integração escolar pode ser entendida como justaposição do ensino especial ou regular, ocasionando um inchaço dessa modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas comuns. Quanto à inclusão, questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da educação comum como também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os estudantes devem frequentar as salas de aula do ensino regular (Mantoan, 2006, p. 27-28).

Infelizmente, o que se pode notar, ao adentrar os ambientes escolares, ainda que se propague um modelo de visão integrativa do estudante. Em grande medida, essa perspectiva se alicerça na falsa ideia estabelecer a condição mínima de garantir a permanência do estudante autista na escola a partir da função de, apenas, socializar essas crianças e adolescentes. Visão essa que corrobora com a velha ideia capacitista de que estes são incapazes de aprender, já exposta no capítulo 1 deste trabalho.

Outro ponto bastante destacado, nas entrevistas dos professores, se relaciona ao excesso de estudantes, no ambiente escolar, uma vez que, há um quantitativo elevado de matrículas, em uma mesma turma, por si só gera um possível prejuízo no aprendizado até para estudantes considerados neurotípicos, quem dirá aos estudantes neuroatípicos já que necessitam de um olhar mais atencioso, por parte do docente. Durante as nossas entrevistas nos foi relatado um quantitativo de estudantes no geral, entre autistas e não autistas de aproximadamente 30 a 35 estudantes por turma no Colégio estadual militarizado Carlos Drummond de Andrade (CEM-XXX), a qual a análise inicial nos mostra as grandes

dificuldades que os professores de história que desenvolvem suas atividades nesta instituição encontram em garantir um acompanhamento mais individualizado com o alunado com TEA.

Por sua vez, no Colégio de Aplicação, da Universidade Federal de Roraima, há um quantitativo aproximado de 25 a 28 estudantes por turmas, destes, se faz presente um número significativo de estudantes com algum tipo de deficiência, dentre os quais estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Dessa maneira, o professor de História dispõe de uma condição mais confortável para realizar o trabalho pedagógico, considerando que menos estudantes, permite exercitar atividades, as quais são inerentes ao processo educacional. Dessa forma, o fator tempo contribui para, até mesmo, elaborar um planejamento diferenciado, para os que necessitam de um atendimento/acompanhamento melhor, além de possibilitar adaptação do conteúdo proposto, a fim de proporcionar uma educação inclusiva.

Durante as entrevistas, em destaque ao longo deste trabalho, os narradores deixaram claro a existência de fortes lacunas no processo da formação inicial com respeito a Educação Inclusiva de pessoas com deficiência nas universidades. Portanto, fica claro a necessidade de cada vez mais investir na formação continuada dos professores de História para uma melhora efetiva desse campo de ensino e da aprendizagem. É necessário, ainda, compreender a importância que as entrevistas tiveram nesse trabalho, tendo em vista a pouca quantidade de trabalhos produzidos sobre essa temática.

Assim sendo, a experiência dos professores se torna relevante para responder aos questionamentos propostos. Neste ponto, concordamos com Moura; Ferreira; Paine, 1998, p. 80) quando asseveraram que “a entrevista se mostra particularmente útil, quando a amostra é composta por pessoas que não têm condições de dar respostas por escrito como, por exemplo, no caso dos analfabetos, ou quando as perguntas exigem respostas de natureza mais complexa.”

Neste sentido, desde o princípio a inquietação que nos instigou a adentrar o processo investigativo, singularmente a respeito do processo educacional, além da relação existente entre professores de História e estudantes autistas. Ademais, o ensino de História e a inclusão, pareceu-nos certo, diante de nossa experiência na área, que o grande gargalo que dificulta esse processo está na formação, sendo essa a nossa hipótese a se destacar. Sendo assim, nossa ideia teve por base a construção de uma Proposta de Formação Continuada ao nível de Minicurso (Cf. O modelo e a estrutura do minicurso no Anexo A), de modo a apontar questões sobre o TEA, melhores abordagens de ensino para o público e possíveis metodologias na área do ensino de História.

Como já sabemos, alguns estudiosos da área pontuam uma análise mais sistemática do autismo, com o entendimento da existência de problemas psicológicos e neurológicos na maioria dos indivíduos, os quais apresentam um diagnóstico do TEA, entre eles: a precarização da interação social com os outros, dificuldades da comunicação verbal e não verbal e uma forte barreira para a compreensão das atividades lúdicas e imaginativas. Essas expressões básicas para os indivíduos neurotípicos, para pessoas com autismo são difíceis de serem construídas, devido à dificuldade de expressar seus sentimentos, o que se mostra um entrave na disciplina de História, tendo em vista a condição de subjetividade presente nesse campo do saber.

Visualizando o aprendizado, Cipriano Luckesi nos mostra que a utilização de práticas lúdicas em sala de aula não garante a sua efetiva ludicidade, uma vez que para ele a dita ludicidade é uma experiência interna do sujeito, que acontece por meio de uma provocação externa. Ou seja, a utilização de práticas lúdicas não terá necessariamente o mesmo efeito em todos os sujeitos pois depende muito das características psíquicas individuais de cada sujeito. Dessa maneira, nos diz Luckesi:

Então, ludicidade é um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas. Não necessariamente a ludicidade provém do entretenimento ou das ‘brincadeiras’. Pode advir de qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem (Luckesi, 2014, p. 18).

Sendo assim, ao desenvolver práticas lúdicas no chão da sala de aula, o professor de História não terá nenhuma garantia de que todos os estudantes alcançarão de alguma forma a ideia lúdica para o conteúdo trabalhado. Da mesma forma, não se pode atribuir que qualquer de seja a prática ou metodologia utilizada, o alcance global será atingido. Portanto, utilizar atividades lúdicas na sala de aula pode ser entendido apenas enquanto mais uma possibilidade pedagógica no cardápio existente. De posse dos resultados do processo, o professor comprometido em averiguar a viabilidade desse caminho diante do objeto que se planeja abordar em sala de aula precisa distinguir a sua eficácia ou não. Quando necessário, em caso de ineficácia da prática proposta, migrar para outras estratégias didáticas/metodológicas.

3.1 PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE MINICURSO EM ENSINO DE HISTÓRIA PARA AUTISTAS.

Compreendemos, que o ensino de História para estudantes autistas deve acontecer de fato na perspectiva inclusiva. Assim, creio que se faz necessário, cada vez mais, não somente

investir na formação inicial e continuada, mais também na infraestrutura, a qual deva ser condizentes as demandas dos estudantes da Educação Especial, bem como incrementar políticas que conscientizem a população e todos os estudantes, seja a respeito da necessidade e da visibilização desse grupo, na grande maioria, esquecidos ou negligenciados em nossa sociedade. Para que isso possa acontecer, entendemos como necessário e urgente, trabalhar colaborativamente com soluções criativas a partir de reflexões críticas da própria prática docente.

Nesse sentido, a partir das reflexões advindas das entrevistas realizadas dos professores das instituições pesquisadas bem como também da experiência pessoal e profissional, pensamos o ensino de História numa visão inclusiva como aquele que tem como função principal lançar luzes de esclarecimentos nos indivíduos, tirando-os da visão oriunda do senso com a construção permanente de um sujeito mais autônomo e ativo, que saiba se reconhecer como cidadão e que assim transforme a sua realidade e a de outras pessoas que estejam ao seu redor.

Explicando melhor a ideia, um minicurso é uma formação de curta duração, que tem como finalidade o compartilhamento de um assunto proposto com base em uma demanda identificada pelo seu ofertante. Na situação proposta por esse trabalho, o minicurso foi uma demanda identificada a partir da necessidade de se qualificar os professores da disciplina de História do estado de Roraima na perspectiva do ensino de pessoas com TEA do ensino fundamental séries finais e ensino médio da rede pública de ensino. Neste viés, o minicurso pode ser configurado de diferentes formas, visto que todos os tópicos que o caracterizam em sua construção (área científica, tema, objetivo, público-alvo, duração, meio de divulgação, apresentação, consolidação, etc.) são absolutamente interdependentes e variáveis.

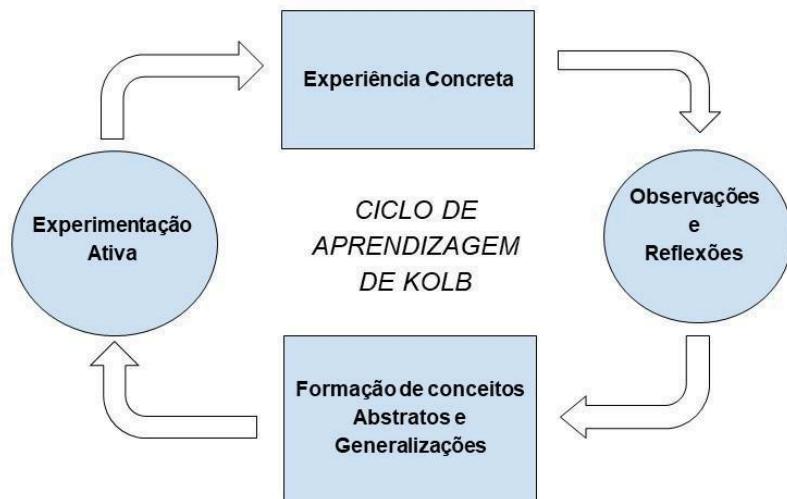
Pensando nesse sentido, nossa ideia é aproveitar toda a experiência de sala de aula dos professores para, a partir dos problemas gerados a partir dessa prática, proporcionar a reflexão necessária para o avanço no sentido formativo. Nesse ponto, nossa proposta formativa tem como base o modelo conhecido como “Preceitos de Kolb”, pelo qual, a experimentação é o ponto fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, é importante que o professor vivencie sempre a experiência de aprender, para, a partir de então, adquirir consciência crítica e reflexiva do aprendizado. “Aprendizagem é o processo por onde o desenvolvimento ocorre” (Kolb, 1984, p. 132).

Estando em constante observação do processo de aprendizagem ao qual estão propriamente inseridos, os professores refletem sobre a experiência, considerando muitas

vertentes da situação problema apresentada, formulando seus conceitos a partir dessa construção constante, o que em tese tende a gerar uma nova experiência a ser compartilhada.

Conhecer o ciclo, denominado por Kolb de Aprendizagem Vivencial ou Experimental, para Lauria, Zampar e Lemos (2019) faz com que o docente entenda os estudantes enquanto partícipes do processo educacional de ensino-aprendizagem. Assim sendo, a proposta do minicurso pode servir como meio, não só para oferecer um momento de formação teórica sobre o ensino inclusivo de História para estudantes com TEA, mas também, de experimentação a proposta que facilite o trabalho dos professores, nos diversos campos do saber, ou seja, essa proposta é ampla e visa atender a todos que necessitam um olhar diferenciado para o processo educacional.

FIGURA 1 – Esquema do Ciclo de Aprendizagem Experiencial de Kolb.



Fonte: KOLB, David. Experiential Learning. 1984.

A ideia de se aprender com base nas experiências não quer dizer que qualquer tipo de vivência resulte em um processo de aprendizagem. É um processo de aprendizagem totalmente mental e sendo assim, faz com que os saberes sejam únicos e individualizados, demandando processos contínuos de ação e reflexão sobre essa visão da experiência. Conforme as ideias de David Kolb, o homem é um ser em constante integração aos aspectos naturais e culturais, dotado de níveis de capacidade de aprendizado a partir de sua experiência. Empenha-se deliberadamente na obtenção de aprendizado que lhe faça sentido, o que se aplica muito bem a ideia do ensino de História para autistas, trazer sentido a esse ensino a esse público tão específico. A partir das ideias de Kolb, aprendizagem experiencial é:

[...] o processo por onde o conhecimento é criado através da transformação da experiência. Esta definição enfatiza que o conhecimento é um processo de transformação, sendo continuamente criado e recriado. A aprendizagem transforma a experiência tanto no seu caráter objetivo como no subjetivo. Para compreendermos aprendizagem, é necessário compreendermos a natureza do desenvolvimento, e vice-versa. (Kolb, 1984, p. 38)

Para Kolb, o processo de experimentação é importante para estabelecer relações entre prática e teoria, sempre objetivando promover o desenvolvimento profissional. Como a experiência concreta, ideias, valores, crenças e histórico pessoal de aprendizado são peças de um mesmo tabuleiro, em que apreender novos conceitos e maneiras de reorientá-los principia um processo ascendente e dialético de aprendizagem.

Diante da necessidade em construir um modelo formativo para professores, apresenta-se um a partir da perspectiva de um minicurso, o qual buscará trabalhar a concepção inclusiva do ensino e da aprendizagem, especialmente porque há um número significativo de estudantes autistas presentes, na maioria das salas de aula espalhadas por todo o estado de Roraima. Assim, parece-nos razoável aceitar que o ciclo de Kolb diante da visão com base na experiência como meio a se chegar à construção do conhecimento se agrega muito bem a essa ideia. Nossa objetivo na formação proposta é fazer com que os profissionais cheguem a um melhor entendimento a respeito do TEA através de toda a bagagem com esse público que trazem em sua trajetória profissional. Vale destacar que a referida proposta de minicurso, além de atender a uma demanda presente no ambiente escolar, faz parte de requisito do programa de mestrado profissional em ensino de História, PROFHISTÓRIA, da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Compreendendo a demanda, é necessário apresentar de que forma mais consistente a apresentação do referido minicurso. Trata-se de uma formação planejada para acontecer em dois encontros com duração de 3 horas e 30 minutos cada, que ocorrerá no período destinado à formação dos professores, preferencialmente no período do contra turno. Num primeiro momento, a proposta é para que este minicurso seja ministrado aos professores de História das duas instituições às quais lecionam os professores entrevistados neste trabalho ora apresentado. Nossa ideia é num segundo momento elaborar um ciclo de turmas a partir de possíveis demandas futuras de escolas que se manifestem interessadas, bem como de escolas a serem sondadas por critérios de seleção.

3.1.1 Primeiro encontro formativo: unindo a prática a teoria.

Inicialmente, o planejamento elaborado é que no primeiro encontro, com duração prevista de 3h e 30 minutos, a abordagem do minicurso se detenha nas questões teóricas/metodológicas e as experiências vividas com esse público em se tratando do processo de ensino-aprendizagem de História para estudantes com TEA. As considerações teóricas são pautadas nas postulações de autores como Mantoan (2003) que traz em seu bojo teórico uma ampla colaboração sobre os aspectos relacionados à inclusão escolar de estudantes com deficiência. Por sua vez, utilizar-se-ão autores como Caimi (2015) e Guimarães (2016) no qual trazem uma abordagem necessária sobre o ensino de História, enquanto mola propulsora de produção e difusão do conhecimento, de modo a atender critérios como a cidadania social, o entendimento do papel que cada estudante autista pode ter na sociedade.

Isto posto, ao desenvolver as atividades do primeiro encontro tem-se como objetivo fazer com que o professor de História modifique o seu ângulo de visão para com esses estudantes, muitas vezes taxados como problema para o bom andamento das aulas. Compreendendo a angústia que esses profissionais têm ao receberem a responsabilidade de ensinar crianças e adolescentes autistas é necessário motivá-los a entender que mesmo diante de tantas adversidades, é fundamental que o professor enxergue esses estudantes com muita seriedade e procure alternativas pedagógicas que podem se materializar mediante um bom planejamento voltado para esse público tão crescente.

Outro ponto a se destacar é que o professor não deve estar preso apenas às habilidades e focos que estas crianças e adolescentes têm para planejar suas aulas, mas também, dar oportunidade a criação de novas habilidades, compreendendo as suas limitações e estimulando ao reconhecimento de novas perspectivas a serem alcançadas. Um dos grandes entraves apresentados pelos professores pesquisados foi a ausência de tempo para realizar esse planejamento específico para esse público, como bem aborda o professor W.M.M. em um trecho de sua entrevista (cf. p. 49) no qual nos diz que é até muitas vezes inviável para o professor em vistas das extensas cargas de trabalhos e outros afazeres inerentes a vida pessoal de cada profissional.

É certo reconhecer que de fato “sobra” pouco tempo para se pensar nas particularidades presentes no processo de ensino-aprendizagem para pessoas com TEA e esse debate necessita ser melhor discutido quando na elaboração dos Planos de Cargos, Carreiras e

Remuneração¹² (PCCR) daqui por diante. Essa é uma agenda necessária que deve ser cada vez mais debatida pela categoria e principalmente pelas entidades de classe como o sindicato, a exemplo do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Roraima (SINTER), que juridicamente representa a categoria sindicalizada.

Partindo das ideias expostas acima, nesse primeiro momento, utilizando a visão do preceito de aprendizagem de Kolb (1984) para a realização da formação, os professores cursistas voltar-se-ão a focar nas experiências com seus estudantes com TEA presentes em suas salas de aula, de modo a observar não somente os seus aspectos conflitantes mas também as perspectivas positivas conforme os seus focos de interesses, sempre articulando esses conhecimentos prévios aos conteúdos a serem trabalhados com esses estudantes.

Pensando da maneira exposta nos parágrafos anteriores, a intenção da proposta de minicurso é garantir um diálogo a partir de todo o conhecimento adquirido pelos professores no seu percurso profissional. Com isso, de início a proposta está pautada na visão de que precisamos escutar os professores cursistas de modo a entender quais são as suas inquietações, os problemas enfrentados bem como os possíveis caminhos serem seguidos como alternativas metodológicas viáveis ao bom andamento das aulas de História para o público autista.

Dentre as prováveis alternativas a serem apresentadas, está a proposta de utilização de games/Jogos como facilitador do ensino-aprendizagem para autistas. Para efeito inicial, é necessário definir de maneira clara a perspectiva gamificação. Mauricio Fonseca da Paz em seu trabalho de dissertação de mestrado estabelece a seguinte definição:

A começar, o termo gamificação, presente no título desse estudo, se refere inicialmente a metodologia desenvolvida a partir dos anos 2000 nos Estados Unidos. A autoria do termo é do desenvolvedor de jogos eletrônicos Nick Pelling, que em 2002 utilizou o termo gamification para se referir ao conjunto de práticas que desenvolviam interfaces com base em princípios de jogabilidade. Ou seja, a construção de mecanismos com características associadas de forma empírica a jogos. Essas características, que aqui serão descritas mais à frente, prevalecem como sendo uma forma de definição, ainda que inicial, do que é a gamificação (Paz, 2018, p. 7.)

A partir da definição exposta, podemos entender que os games se mostram de grande importância frente ao mundo tecnológico e a maior facilidade de acesso a estes meios em nossos dias. É muito provável que uma boa parcela dos estudantes presentes em sala de aula seja muito familiarizada com os games, disponíveis tanto por meio dos computadores ou através dos consoles, cada vez mais modernos e dispostos a atender uma realidade virtual com

¹² O PCCR tem como princípio o desenvolvimento profissional, o qual possibilita o estabelecimento de trajetória das carreiras, mediante progressão e promoção. Essa progressão leva em consideração a avaliação periódica, a frequência e o compromisso com o interesse público.

mais detalhes que contemplam fatores presentes no dia a dia bem como gráficos que trazem mais realismo aos games.

Contudo, enquanto professores de História, devemos ter em mente que ainda é muito grande o número de pessoas que têm pouco ou nenhum acesso aos meios tecnológicos, o que dificulta de todo o modo a utilização de games por computadores e consoles. Pensando nisso, como proposta para utilização, nos parece adequado a utilização como também a produção de jogos a serem utilizados no ambiente escolar.

A ideia inicial é que os jogos ou as gamificações possam ser um instrumento para realizar um exercício de posicionamento dentro das visões que se constroem sobre a História, de ter empatia e se colocar no lugar do outro, em especial no caso das pessoas que têm autismo e as limitações ou dificuldades presentes no espectro. Assim, pensa-se em minimamente, conseguir desenvolver a imaginação histórica necessária ao fomento do ensino-aprendizagem dos sujeitos históricos que são os estudantes com TEA. Segundo Paz (2018, p. 57.), “Gamificar é um conjunto de técnicas que transportam elementos de jogabilidade para um momento de não-jogo. Ela pode ser parcial, explorando um ou mais elementos ou total, criando um jogo adaptado a realidade qualquer local ou tempo”.

Corroborando com a ideia anterior, Marcella Albaine F. da Costa (2017, p. 24) nos mostra em seu livro “Ensino de História e Games: dimensões práticas em sala de aula”, a necessidade de se promover cada vez mais a capacidade criativa dos professores de História e considera a sala de aula de história um espaço de *interação* e de *experimentação*, um “lugar pensado e organizado para a realização de múltiplas e diferenciadas aprendizagens, em que o jogar é admitido e valorizado”.

Costa (2017), complementando temática, mostrar a importância de se explorar os games de maneira lúdica em sala de aula, metodologia que favorece o posicionamento histórico dos estudantes, objetivando fundamentalmente responder às necessidades da vida prática e podendo contribuir como importante ferramenta de inclusão não somente para os autistas, tendo em vista o fascínio que esse público nutre pelo mundo digital, mas no contexto diverso amplo de sala de aula.

[...] aproximações e afastamentos entre a narrativa dos jogos e a narrativa histórica escolar na medida em que eles permitem ao usuário-aluno se colocar como sujeito histórico ao tomar decisões, escolher caminhos, vivenciar conflitos e incertezas, o que gera infinitas possibilidades e desdobramentos. (Costa, 2017, p. 37).

Contudo, sabemos que um dos aspectos presentes no TEA é a dificuldade de interação social dos indivíduos que estão no espectro com outros indivíduos, sejam eles

neurotípicos ou neuroatípicos. Isso pode de certo modo dificultar a realização dos jogos que muitas vezes necessitam do trabalho em conjunto entre os diversos jogadores, principalmente em se tratando dos jogos de tabuleiro. Um caminho, então, seria dar mais viabilidade aos jogos individuais ou aqueles que são realizados por exemplo na perspectiva online.

Entre os materiais mais interessantes que pudemos ter acesso, nos chamou atenção o **“Hoje tem aula normal? Um guia para gamificação e utilização de jogos no Ensino de História.”** desenvolvido como produto pedagógico da dissertação de mestrado de Maurício Fonseca da Paz, 2018. Com a função de servir como um guia de sugestões e práticas na área de gamificação aos professores de História da educação básica.

[...] basicamente a proposta é de fazer uso da gamificação como ferramenta para construção de exercícios de ensino de história no contexto da sala de aula. E buscar as reflexões e provocações que tais exercícios podem trazer, contribuindo para o estímulo da formação da consciência histórica de nossos alunos. (Paz, 2018, p.59)

Nossa ideia é apresentar o presente guia supracitado aos cursistas durante a realização do primeiro encontro do minicurso, como mais uma ferramenta de gamificação disponível para auxiliar na produção de aulas diferenciadas com a objetivo de atender a demanda não somente dos estudantes autistas, mas que possa servir de meio pelo qual o professor possa incrementar a sua aula, realizando verdadeiramente a inclusão de todos.

É importante destacar que o objetivo da presente proposta de formação não está pautado em se aprofundar em possíveis ferramentas ou metodologias a serem aplicadas aos estudantes autistas, mas sim consiste de maneira clara em apontar possíveis caminhos, uma vez que vale ressaltar se tratar de um público bastante heterogêneo, o que exige que cada professor de História entenda as particularidades, de modo a atender a todos sem distinção.

Em busca do atendimento pleno de todos, compreendemos que grande parcela dos autistas têm dificuldades de comunicação por meio da fala, contudo, isso não se reflete nos aspectos da visão e audição, tendo em vista que há uma percepção visual e auditiva muito apurada em indivíduos com TEA. Torna-se necessário que o professor selecione atividades e métodos visuais concretos. Se forem dadas instruções muito longas, o ideal é que se faça por meio de estímulos visuais e não verbais, pois pessoas com TEA têm dificuldades em sequências verbais. É provável que por essa habilidade visual refinada, é que muitos autistas se tornam grandes artistas, desenhistas e programadores de computador.

Diante da necessidade de fortalecer a questão visual, outro possível caminho a ser percorrido nesse processo de inclusão, se dará com o estudo de história por parte dos autistas com a utilização de imagens ou desenhos. Sabe-se que o entendimento da História de um povo transpõe somente o saber cultural, costumes ou ambientes vividos por uma sociedade.

Dessa maneira, as imagens no contexto da sala de aula vêm facilitar como mais uma ferramenta de ensino, para que os estudantes com TEA tenham a possibilidade de reconhecer toda a diversidade presente na história, tornando as aulas mais atrativas e facilitadas para esse público.

Entende-se que o olhar é a porta principal de chegada de uma mensagem a qualquer pessoa que não tenha deficiência visual, chega bem antes inclusive da fala. Assim, os seres humanos comunicam-se primeiramente pela visão. Dessa maneira, pode-se dizer que a imagem tem o poder de transmitir qualquer que seja a mensagem de modo a compreender algo de melhor maneira sem o uso da fala. Assim também acontece ou pelo menos deve acontecer com o ensino de História, como bem aborda Circe Bittencourt. Vejamos:

[...] Fazer os estudantes refletirem sobre as imagens que lhe são postas diante dos olhos é uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para as diferentes escolas e condições de trabalho, considerando a manutenção das enormes diferenças sociais, culturais e econômicas pela política vigente. (Bittencourt; 1998, p. 89)

Não podemos esquecer de mencionar que o uso de imagens necessita de uma ampla abordagem por parte do professor, inclusive para a sua utilização com estudantes autistas. Uma imagem por si só sem uma análise criteriosa por parte do professor de História não se constitui como uma fonte histórica. Antes de utilizá-las em suas aulas inclusivas o professor deve entendê-la dentro dos parâmetros teóricos, e compreendê-la como um complemento, sendo necessário relacionar a teoria e a prática na utilização da imagem na disciplina de história.

[...] Qualquer imagem precisa ser bem utilizada e bem explorada e, quando necessário, articulada a um texto, passível de ser interpretada, pois, representa uma determinada época. Dessa forma, se constituirá em uma autêntica fonte de informação, de pesquisa e de conhecimento, a partir da qual o aluno pode perceber diferenças e semelhanças entre épocas, culturas e lugares distintos (Litz, 2009, p. 6).

Diante das imagens selecionadas, é necessário se expor uma realidade retratada a sua volta que pode se materializar de diversas formas, desde a escrita, passando pela música e por sua vez chegando nas imagens, que tem a capacidade de representar uma visão do passado. Uma das maneiras de mostrar esse artifício são, por exemplo, os quadros pintados pelo artista Pedro Américo ainda no século XIX. Encomendado pelo imperador D. Pedro II, a obra “O grito do Ipiranga”, até nossos dias atuais, vem mostrar erroneamente uma visão representativa da Independência do Brasil, no ano de 1822, fortalecendo a postura de interesse nacional da monarquia, que é ainda nos dias atuais, reconhecido como a representação fidedigna desse momento, inclusive para o público autista.

Dessa maneira, Miriam Hermeto (2012) nos indica que devemos identificar alguns elementos básicos presentes numa imagem, assim como numa canção: o narrador, o tema retratado, o lugar social da narrativa, circulação e percepção no tempo, sentimentos e sensações, dentre outros. Sendo assim, os professores de História precisam conhecer os seus estudantes com TEA, como é abordado na frase parafraseada de Flávia Eloísa Caimi (2015) no capítulo 1 deste trabalho (Cf. p. 19), para que adentrando em seus níveis de interesses pessoais consigam identificar de que maneira uma imagem pode ser utilizada com aquele estudante, reconhecendo as suas características e transpondo para uma realidade que possa ser compreendida por ele.

Portanto, parece-nos um caminho bastante significativo a utilização de imagens nas mais diversas formas com os estudantes autistas, de modo que seja atingido a aprendizagem possível e significativa com esse alunado. Entende-se que muito possivelmente esbarraremos na dificuldade de utilizar este tipo de metodologia com alguns indivíduos que têm diagnóstico de TEA, principalmente em níveis 2 e 3 de suporte, com muito comprometimento da comunicação e que necessitam de suporte substancial, conforme exposto no DSM-5 (2013), que estabelece três níveis para caracterizar os autistas, conforme a condição de suporte aplicada. Neste sentido, o professor precisa entender o comprometimento do seu aluno e buscar focar naquilo que estiver dentro da condição prevista.

Sendo assim, o planejamento se encerra para o primeiro dia de trabalhos do minicurso com a proposta de produção prática para o próximo momento. A ideia é fazer com que os cursistas tragam ideias a serem postas em prática no segundo momento, de modo a garantir a construção de aulas que possam fortalecer o modelo de ensino-aprendizagem para os estudantes autistas.

3.1.2 Segundo encontro formativo: construção e socialização de propostas de ensino de história para autistas.

A partir dessa fase do minicurso, sairemos das etapas teóricas/metodológicas e de compartilhamento das experiências vividas com estudantes autistas em nas salas de aula e partimos para uma perspectiva mais prática, de construção de propostas que possam garantir um melhor processo de ensino-aprendizagem da disciplina de História para esse público.

Este encontro formativo está estruturado com o tempo de 1 h e 30 min para a produção da atividade proposta dirigida e as outras 2 h para a socialização das propostas, que podem ser realizadas em grupo ou individual, a depender da quantidade de cursistas por

turma. Podemos dizer que este dia de trabalho é planejado para que possa acontecer em 3 etapas, Vejamos:

1. Inicialmente, será proposto a escolha de temas, a livre escolha, com base nos dois modelos metodológicos para execução das referidas propostas, conforme já apresentado na primeira parte da formação;

2. Posterior a essa escolha, os cursistas farão a produção das propostas de trabalho até o prazo de 1 h e 30min, de modo a atender o planejamento, conforme modelo a ser repassado pelo formador (Cf. modelo no Anexo A). Desse modo, a intenção recai na produção de materiais, os quais acontecem durante os dois dias de curso. Registra-se que durante a produção das referidas propostas de aula, os cursistas receberão a todo o momento a orientação necessária por parte do formador, que deixará os cursistas com total liberdade para tomar as decisões pertinentes e elencar as melhores formas de construção do processo;

3. Ao final, será realizado o período de socialização das propostas com a divisão do tempo de apresentação conforme a quantidade de cursistas e a disponibilidade do tempo. Nesse período, os cursistas apresentarão como pretendem desenvolver um referido assunto, seja ele, da área de História ou com temas transversais atendendo ao caráter multidisciplinar tão necessário em nossas salas de aula, principalmente em se tratando da questão inclusão de pessoa com deficiência, autismo e diversidade, temas muito presentes em nossos ambientes escolares.

Com o intuito de obter melhor feedback sobre o andamento do minicurso proposto e buscando evoluir com essa proposta de trabalho, nossa ideia é que ao final de cada ciclo formativo, seja promovido um questionário de diagnóstico a ser disponibilizado de maneira individual por meio de formulário Google Forms. Isso se torna de fundamental importância pois através desse levantamento de opinião poderemos acrescentar aspectos ao modelo bem como corrigir possíveis falhas e encaminhamentos equivocados durante o percurso.

3.1.3 Ementa da proposta de minicurso.

MINICURSO: A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TEA E A VISÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA PARA ESTUDANTES NEUROATÍPICOS.

O referente minicurso é uma formação continuada destinada a professores de História do Ensino Fundamental II (anos finais) e Ensino Médio em que os profissionais terão a oportunidade de discutir questões referentes aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) inclusos na sala de aula comum, questionamentos e dificuldades enfrentadas

por esses professores com esse público e possíveis encaminhamentos de trabalho no sentido metodológico.

OBJETIVO GERAL

Garantir formação continuada aos professores de História com o objetivo de trazer mecanismos que possa melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes autistas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Contribuir para que o professor de História modifique o seu ângulo de visão para com os estudantes autistas;
- Garantir a utilização de novas ferramentas e abordagens adequadas que facilitem a inclusão desse público no processo de ensino e aprendizagem
- Compreender a importância que o processo de constante formação profissional tem na carreira dos professores de História.

JUSTIFICATIVA DO MINICURSO

Durante a presente pesquisa ora apresentada, foi observado que uma boa parcela dos problemas enfrentados pelos professores de História, com o ensino de estudantes autistas poderia ser equacionado com a realização de formações constantes, tendo por foco a inclusão escolar de pessoas com deficiência, tendo como ponto central os autistas. Essa linha não exclui a responsabilidade do ente público, muito menos da família. Entretanto, os profissionais de sala de aula necessitam estar preparados para enfrentar esses desafios, tendo em vista o crescente número de matrículas nos últimos anos, como já abordado neste trabalho.

METODOLOGIA A SER ADOTADA

O modelo de formação adotado é o de minicurso, ou seja, de curta duração, tendo em vista a dificuldade de se romper o elemento tempo nas instituições onde serão ministradas as formações. Atende ao modelo presencial durante 2 dias, com a duração e certificação de 7 horas de curso. No aspecto teórico e por se tratar de uma formação de cunho profissional, utilizaremos o modelo da aprendizagem experiencial de Kolb(1984), conforme já explicitado no corrente capítulo, de modo a privilegiar as experiências vividas com o público autista na sala de aula.

MÓDULOS/ETAPAS

1º DIA DE ENCONTRO FORMATIVO: UNINDO A PRÁTICA A TEORIA.		
CONTEÚDOS ABORDADOS	FORMADOR	CARGA HORÁRIA
<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem das questões teóricas/metodológicas e as experiências vividas com esse público em se tratando do processo de ensino-aprendizagem de História para estudantes com TEA. - Apresentação de modelos bem sucedidos de implantação do planejamento estratégico em organizações públicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prof. Me. Anderson Porto dos Santos 	3 horas e 30 min
2º DIA DE ENCONTRO FORMATIVO: CONSTRUÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE PROPOSTAS DE ENSINO DE HISTÓRIA PARA AUTISTAS.		
CONTEÚDOS ABORDADOS	FORMADOR	CARGA HORÁRIA
<ul style="list-style-type: none"> - Visão prática do curso. - Construção de propostas que possam garantir um melhor processo de ensino-aprendizagem da disciplina de História para esse público. - Socialização de propostas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prof. Me. Anderson Porto dos Santos 	3 horas e 30 min

CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO

A carga horária da formação é de 7 horas, divididas em 2 dias de evento.

OBS: É IMPORTANTE RESSALTAR QUE O REFERIDO PLANEJAMENTO DE CURSO PODE SOFRER ADAPTAÇÕES CONFORME AS PECULIARIDADES DAS TURMAS DE CURSISTAS. ESTE É UM PLANEJAMENTO QUE ESTÁ A DISPOSIÇÃO DE TODOS PARA QUE POSSA SER APLICADO POR QUALQUER PROFISSIONAL COM O OBJETIVO DE MELHORAR A PRÁTICA DOCENTE EM ENSINO DE HISTÓRIA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a presente dissertação intitulada “A inclusão escolar de estudantes com TEA: um estudo necessário sobre a visão de professores de História para estudantes neuroatípicos”, a qual teve por objetivo analisar a percepção pedagógica que os professores de História têm quanto ao processo de inclusão de estudantes Autistas em turmas regulares, identificando possíveis caminhos para a inserção e encaminhamento de melhores abordagens no trabalho didáticos-pedagógico e metodológicos para esse público.

Para isso, o nosso ponto de partida se deu com a pesquisa bibliográfica sobre a questão, seguida da realização de entrevistas com 5 professores que atuam em duas escolas que serviram de *lócus* investigativos e também de análise. Posteriormente, como produto, elaborou-se uma proposta de minicurso com o mesmo título do presente trabalho, cuja função é garantir formação continuada a professores de História, apontando possíveis caminhos para o ensino-aprendizagem da disciplina de História para os estudantes autistas incluídos nas salas de aula regular.

Vale destacar que diante da necessidade de estabelecer um conhecimento sólido aos leitores referente ao processo inclusivo e educacional de Pessoas com Deficiência, em especial os Autistas, foi realizado um apanhado histórico que permitiu, no primeiro momento, situar o leitor desta dissertação, para as diferentes visões e interpretações ao longo do tempo, singularmente sensibilizando para a necessidade de construir uma escola inclusiva, além da inserção de autistas nesse processo. Logo depois, compreendeu-se a visão legal estabelecida com os avanços a partir dos anos 2000 e início do século XXI e a grande marcha mundial pelos direitos das pessoas com alguma deficiência ou transtorno. Cabe destaque nesse processo, o período recente nos quais se observou a tentativa de se retirar conquistas e avanços dessa grande parcela da sociedade que muito necessita de políticas públicas que atenda às suas reais necessidades.

A reflexão inicial se posicionou inicialmente a compreender de que forma a lacuna no processo formativo dos professores de História, seja ele formação inicial ou continuada, é preponderante para os problemas enfrentados com os autistas por esses profissionais nas salas de aula. Além disso, trouxemos para discussão, neste trabalho, a perspectiva de precariedade no trabalho docente, implicando também o processo inclusivo de pessoas com deficiências, tendo em vista a inexistência de ambiente minimamente favorável para o trabalho com esse público, seja pela falta de estrutura e materiais de trabalho, como também pela pouca formação para atuar com pessoas que tenham algum tipo de limitação.

Dessa maneira, nossa abordagem geral presente nesta pesquisa gira em torno da investigação necessária sobre até que ponto a formação dos professores de História tem influenciado nas barreiras impostas ao ensino de História para autistas. Isso se deu com um olhar sempre buscando entender que existem outras vertentes de relevância que perpassam desde o pouco tempo para buscar um planejamento diferenciado até a desinteresse que muitos professores ainda conservam para com um tema de tanta urgência como é o ensino de pessoas com deficiências.

No que tange a formação de professores verificamos alguns problemas como a falta de conhecimento sobre a Educação Especial numa perspectiva da inclusão escolar de crianças e adolescentes no Ensino Fundamental dos anos finais (do 6º aos 9º anos) e também no Ensino Médio, etapas analisadas na presente dissertação. Observamos alguns esforços são uma marca nas disciplinas eletivas dos cursos de graduação ou na formação continuada, em grande medida, para os que já passaram pela etapa da universidade e desejam aprender um pouco mais sobre a área. Dessa forma, fechando as possíveis lacunas. Contudo, muitos professores seguem o mesmo discurso e continuam com o sentimento de despreparo para atender ao processo de ensino-aprendizagem de estudantes com alguma deficiência.

Um outro aspecto importante a ser destacado é o processo de inclusão educacional que, por vezes, parece ser confundido como sinônimo de Educação Especial, ou seja, de pessoas com deficiência. Alguns professores de história ou até de outras áreas do conhecimento se negam a pensar o processo inclusivo de maneira mais ampla, em que existem outros sujeitos e/ou grupos de pessoas excluídas, como os indígenas, descendentes de quilombolas, os homoafetivos, as mulheres, os pretos, as pessoas de religiões de matriz africana ou afrodescendentes, entre outros. Enquanto isso, muitos de nós, professores de História continuam a propagar, inconsciente ou de forma deliberada, essa visão de exclusão. É preciso superar o preconceito para edificarmos uma educação inclusiva de fato e de direito.

Ao longo das entrevistas, realizadas com os professores, elas deixaram claro a existência de brechas, por ocasião do processo formativo inicial, ou seja, na graduação. Realidade que acaba influenciando negativamente no acolhimento e nas decisões de melhores abordagens para o público autista em sala de aula, por exemplo. Em muitos casos, o desconhecimento a respeito do TEA e suas particularidades em seus três níveis de suporte é latente. De todo modo, devemos entender que o processo inclusivo é “novo”, vem desde o início dos anos 2000, e que existem muitas formações que abordam essa temática, inclusive na modalidade de Educação à Distância (EaD), facilitando, dessa maneira, a vida daqueles que trabalham e buscam fazer algo a mais em sua sala de aula. Outro ponto de destaque é que

o tempo de trabalho semanal excessivo prejudica o desenvolvimento de práticas criativas dos professores de História, planejamentos melhor elaborados e acessíveis a realidade do estudante que está sendo incluído. Dessa maneira, a prática mais comum é acabar utilizando o mesmo planejamento geral da turma desconsiderando as características específicas do estudante com autismo.

É importante deixar claro que a análise do presente trabalho entendeu que, a formação em todos os seus aspectos, se torna um ponto fulcral, pois ela é um elemento importante na ambiência escolar e no fazer pedagógico. Como foi possível constatar nas falas dos entrevistados, precisamos sair do campo idealizado e modificar o campo real. Para isso, torna-se falta o poder público e as instituições educacionais avançarem nas políticas públicas capazes de garantir uma melhor formação do professor que atuará na ponta, ou seja, na base tendo por chão a educação básica.

Contudo, é preciso reconhecer que os professores de História não podem ficar reféns dessa omissão do Poder público, em alguns casos, servindo de muleta para esconder muitas vezes a falta de vontade em ressignificar essa realidade imposta pelo sistema. Os estudantes com TEA ou qualquer outro transtorno e/ou deficiência são os que mais sofrem nesse ciclo tão esquecido da nossa educação. Em nossas entrevistas realizadas com os professores, foi possível identificar que os profissionais estão dispostos a trocar e compartilhar suas experiências, favorecendo assim a condição de realização de formações e momentos onde a tendência de se abrir um canal de avanço no trabalho do profissional professor de História é grande, ajudando no alinhamento entre teoria e prática, e vice versa.

Ainda sobre a análise das entrevistas realizadas observamos, também, que todos os 5 professores colaboradores têm atuado nas escolas sem as especializações necessárias relacionadas à inclusão educacional de estudantes com deficiência. Entretanto, é notório que há um esforço deles na busca por qualificações. E, alguns têm se mostrado criativos em uma busca constante de novas estratégias para favorecer o processo de aprendizagem, particularmente para o público PCD, o que nos deixa otimistas quanto ao futuro dessas ações necessárias.

De posse das informações supracitadas, torna-se necessário diante do quadro de lacuna formativa diagnosticada pela presente pesquisa, a construção de uma proposta que atenda ao interesse de capacitar professores de História para lidar com o público autista em sala de aula. Desse modo, o presente trabalho empenhou-se em atender a proposta de formação através de minicurso, com a função de ajudar os professores de História na difícil missão de atender a todos, dando ênfase aos autistas presentes em sala de aula.

O objetivo claro da proposta formativa é fortalecer o trabalho docente do professor de História e consequentemente contribuir para a quebra de velhos paradigmas capacitistas que tendem a não contemplar os estudantes com TEA no processo educacional em sua forma mais ampla.

Assim sendo, no último e 3º capítulo é destinado a construção propositiva do referido minicurso com a função de realizar a escuta de professores e consequentemente, de posse de toda a experiência relativa ao dia a dia de sala de aula, contribuir de maneira prática e teórica com o processo de ensino-aprendizagem de autistas e assim garantir melhores práticas e resultados no ambiente pedagógico.

Pensando construir propostas positivas de ensino, será exposto no minicurso exposto no capítulo 3 dois tipos de metodologias que podem ajudar a garantir melhor aproveitamento para o público autista. Na primeira, o uso da Gamificação como recurso didático para atrair os autistas nas aulas de História, posteriormente, entendendo que mesmo como a comunicação sendo uma das principais áreas afetadas pelo TEA, a visão e a audição são extremamente aguçadas e podem servir, por exemplo, de caminho para a utilização de imagens nas aulas, imagens essas dotadas de todo um sentido explorado pelo professor de História, pode fazer toda a diferença nas aulas com esse público.

Para concluir, a partir do presente estudo, cabe-nos abordar que, embora, os esforços para garantir o atendimento em sala de aula com estudantes autistas. Infelizmente, ainda são impostas inúmeras barreiras aos estudantes de espectro autista. Situação que pode até desmotivar o rumo pedagógico tomado em sala de aula. Os professores precisam compreender que não existe mágica e tão pouco receita pronta para a realização deste trabalho. Contudo, não podemos ficar de braços cruzados, inertes diante de um público de estudantes que só cresce. Ou ainda, ficarmos nutrindo o sentimento que nada pode ser feito. Nós, na condição de profissionais da educação, precisamos agir. E, o trabalho que ora é apresentado e disponibilizado servirá de instrumento para romper com o paradigma ou a desculpa de que nada pode ser feito ou mudado. Como professores de História, precisamos assumir o papel socioeducacional e mostrar que é possível outros modelos educacionais, os quais prezam pela inclusão e o respeito à diversidade. Dessa maneira, façamos a parte que nos cabe, sem deixar de buscar conhecer mais e melhor, sobretudo os casos do Espectro Autista, campo ainda a ser muito explorado.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Adriana de Carvalho. **Ensino de História para Estudantes com Deficiência e Transtornos: derrubando barreiras de acesso ao conhecimento.** REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E LINGUAGEM, 2022. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/educacaoculturalinguagem/article/view/7090>. Acesso em: 11 mar. 2024.
- ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar: novas formas de aprender.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.
- BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 15 de jun de 2022.
- BRASIL. **Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a inclusão das especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13861.htm. Acesso em: 21 de Jan. 2023.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 de jun de 2022.
- BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 15 de Jun de 2022.
- BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Brasília, Planalto, 2012.
- BRASIL.. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso 15 de Jul de 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Constituição. República Federativa do Brasil. Brasília, DF: MEC, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 de jun de 2022.
- BRASIL. **Política Educacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história?. In: **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos**. Educação & Sociedade, v. 33, n. 120, p. 715–726, jul. 2012.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e concepções historiográficas**. Espaço Plural, v. 10, n. 20, 2009. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/ar>. Acesso em: 20 de out de 2023.

CHACON, Miguel C. M. **Formação de Recursos Humanos em Educação Especial: Respostas das Universidades à Recomendação da Portaria Ministerial n. 1.793 de 23/12/1994**. Marília, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista, 2001.

COELHO, Cristina M. Madeira. **Inclusão Escolar**. In: MACIEL, Diva Albuquerque; 2015.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Ensino de História e Games: dimensões práticas em sala de aula**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

CUNHA, Eugênio. Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 5.ed. Rio de Janeiro: Wak Ed.,2014.

DIAS, Adriana. **Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social**. Disponível em: <http://www.memorialdainclusao.org.br/ebook/Textos/AdrianaDias.pdf>. Acesso em: 20 de jul de 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GUIMARÃES, Selva. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

GUIMARÃES, Selva. **Didática Prática de Ensino de História**. São Paulo:editora Papirus, 2003.

GUIMARÃES, Selva (Org.). **Ensino de história e cidadania**. Campinas: Papirus, 2016.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Educar em Revista, 2011.

KOLB, David Allen. A gestão e o processo de aprendizagem In: **Como as organizações aprendem**: relato de sucesso das grandes empresas. São Paulo: Futura, p. 321-341, 1997

KOLB, David Allen. **Experiential Learning**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1984.

LAURIA, Rodrigo Linhares, ZAMPAR, Douglas, LEMOS, **Washington de Macedo. A mais valiosa missão do professor**. In: NEVES, Vander José das; LIMA, Maria Tereza;

LITZ, Valesca Giordano. **O uso da imagem no ensino de História**. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão**. Educação, v. 49, p. 127-135, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença**. EDUCAÇÃO INCLUSIVA - Revista da Pró Inclusão/Associação Nacional dos Docentes de Educação Especial, v. 6, p. 11-14, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér e PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM -5 -TR. 5, texto revisado. Porto Alegre: Artmed Editora LTDA, 2023.

MATOS, M. A. S; ALMEIDA, L. S. C.; SANTOS, L. M. **Educação Especial, Cidadania, Diversidade e Educação Inclusiva: Formação de Docentes e Pesquisadores**. In: MATOS, M. A. S. (Org.) *Educação Inclusiva e Políticas Públicas: Pesquisas Contemporâneas no NEPPED/ FACED/UFAM*. Vitória: Manaus, 2015.

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

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MAZZOTTA, Marcos. J . S. **Evolução da educação especial e as tendências da formação de professores de excepcionais no Estado de São Paulo**. Tese de Doutorado . Faculdade de Educação , Universidade de São Paulo , São Paulo, SP, 1989.

MELLO, Anahi Guedes de. **Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade**: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232016001003265&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 de agosto de 2023.

HERMETO, Miriam. **Canção popular brasileira e Ensino de História: palavras, sons e tantos sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MONTEIRO, A. M. F. C. **Professores de história: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro, RJ: Mauad, 2007.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação.** Dom Quixote: Lisboa, 1995.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

NUERNBERG, Adriano Henrique. O capacitismo, a educação especial e a contribuição do campo de estudos sobre a deficiência para a educação inclusiva. In: **Educação e Inclusão: entendimentos, proposições e práticas.** Blumenau: EDIFURB, 2020.

PAZ, Maurício Fonseca da. **História e Gamificação: Reflexões e aplicabilidade de lúdicos no Ensino de História.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba - PR, 2018.

PAIVA JR, Francisco. **Prevalência de autismo: 1 em 36 é o novo número do CDC nos EUA.** Site Canal Autismo. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/noticia/prevalencia-de-autismo-1-em-36-e-o-novo-numero-do-cdc-nos-eua/#:~:text=Sobre%20autismo%20em%20adultos%2C%20o,%2C5%20milh%C3%A3o%20de%20autistas>). Acesso em : 12/04/2023

PEREIRA, Eliane Cândida. **Os processos formativos de professor de estudantes com Transtorno do Espectro Autista:** Contribuições da teoria Histórico-Cultural. São Paulo, 2016. Dissertação mestrado. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.

RAMACCIOTTI, Bárbara Lucchesi; CALGARO, G. A. Construção do conceito de minorias e o debate teórico no campo do Direito. In: **SEQUENCIA** , v. 42 , p. 1 - 30 , 2022.

Resolução CNE/CEB nº. 2 de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC, 2001.

RIBEIRO, Emilia Lucas. **A Comunicação entre professores e estudantes autistas no contexto da escola regular:** Desafios e Possibilidades. Salvador, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Bahia.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica. Teoria da História:** os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.

SANTOS, Carla Márcia Pamphile. **O Ensino de História e o Processo de Inclusão Escolar: o ensino de história a estudantes inclusos na rede pública do Estado do Rio de Janeiro.** Disponível em <http://www.cih.uem.br/anais/2011/trabalhos/352.pdf> Acesso em: 08 de out de 2022.

SANTOS, Eduardo Schutz dos. **Ensino de História e Inclusão: um caminho para cidadania.** Dissertação (Mestrado Profissional) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Porto Alegre, RS, 2021.

SANTOS, Paulo José Assumpção dos. **Ensino de História para estudantes surdos em classes inclusivas: práticas e propostas.** Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** p. 1-6, São Paulo, 2005. Disponível [em:file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Como_chamar_as_pessoas_que_tem_deficiencia.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Como_chamar_as_pessoas_que_tem_deficiencia.pdf). Acesso em: 10 de dez de 2022.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**. UNICAMP. Vol. 14, nº 40. jan./abr. 2009.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 30^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, Demerval. **Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular**. Movimento-revista de educação , n. 4, 9 ago. 2016.

SCHMIDT, Carlo. Autismo, educação e transdisciplinaridade. In: **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

SIEMS-MARCONDES, Maria Edith Romano. **Educação especial em Roraima: história, política e memória**. 2013. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP, 2013.

SILVA, Paulo Roberto Martins da. **Ensino História para educandos surdos em uma escola inclusiva: um ensino possível**. Rio de Janeiro, 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

TAMANAHA, A. C.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B. M. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. In: **Rev. soc. bras. fonoaudiol.** São Paulo , v. 13, n. 3, 2008 .

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.

VALLE, Jan; CONNOR, David. **Ressignificando a deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas nas escolas. Porto Alegre: AMGH, 2014.

VICARI, Luiza Pinheiro Leão. **Escolarização de estudantes com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino**. Dissertação de mestrado. UFMG, 2019.

ZANON, Regina Basso. BACKES, Bárbara. BOSA, Cleonice Alves. Identificação dos Primeiros Sintomas do Autismo pelos Pais. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Jan – Mar, 2014, Vol. 30 n. 1, p. 25-33.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de entrevista pesquisa



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA**

Roteiro de entrevista pesquisa

Nome do entrevistado: _____
Idade: _____ **Gênero:** _____ **Cor:** _____
Instituição de formação: _____
Tempo de experiência em ensino de História: _____
Vínculos Empregatícios (Locais de trabalho): _____
Especializações: _____

- 1-** Quanto tempo o sr ou sra tem de experiência como professor da disciplina de história?
- 2-** No seu processo de formação o sr ou sra teve alguma disciplina ou tópico obrigatório voltado para o ensino inclusivo de pessoas com deficiência? E quanto as optativas voltadas à educação inclusiva? Indique quais.
- 3-** O sr ou sra fez algum tipo de curso/ especialização/ formação voltada para o público com alguma deficiência? Se a resposta for sim, quais?
- 4-** O sr ou sra planejar e/ou realiza atividades diferenciadas ou adaptadas para os estudantes com algum tipo de deficiência?
- 5-** Qual é o seu entendimento/ conhecimento a respeito de estudantes que têm o Transtorno do Espectro Autista (TEA)?
- 6-** Para quantos estudantes autistas você já ministrou ou ministra aulas?

7- Você recebeu algum tipo de capacitação por parte da instituição de ensino em que trabalha sobre melhores formas de ensinar para os estudantes com TEA?

8- Quanto ao progresso do estudante com TEA em sala de aula, qual a sua percepção?

9- Na sua escola, existe integração no trabalho entre coordenação, profissionais da sala Multifuncional(AEE) e os professores de área específica, em especial os de história?

10- Na sua experiência, como está sendo implementada a legislação que garante a formação continuada para os professores que atuam com estudantes com deficiência?

11- A nível pessoal/profissional, o sr ou sra tem buscado por conta própria formação continuada na área de inclusão de estudantes com alguma deficiência ou transtorno? o que tem motivado a sua busca?

12- Na sua opinião, com quais desafios pedagógicos os professores de História se deparam no seu cotidiano em relação aos estudantes autistas?

13- Comente qual a relevância de se ensinar História para o público autista?

14- Descreva experiências que você considera bem sucedidas no ensino de história para estudantes autistas?

15- O sr ou sra teria alguma sugestão a respeito de estratégias ou caminhos que possam auxiliar o trabalho de professores de História para estudantes com TEA?

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “**A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TEA. UM ESTUDO NECESSÁRIO SOBRE A VISÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA PARA ESTUDANTES NEUROATÍPICOS**” sob a responsabilidade dos pesquisadores: Anderson Porto dos Santos/ Marcos Antônio de Oliveira e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e poderá sair da pesquisa sem nenhum prejuízo para você ou para o pesquisador.

- 1. O objetivo deste estudo é:** Analisar a percepção pedagógica que os professores de história têm quanto ao processo de inclusão de estudantes autistas em turmas regulares identificando possíveis caminhos para a inserção e encaminhamento de melhores abordagens de trabalho didáticas e metodológicas para esse público.
- 2. Sua participação nesta pesquisa será:** Respondendo uma entrevista oral com roteiro de perguntas semiestruturadas pré-estabelecidas.
- 3. O principal benefício relacionado com a sua participação será:** Como produto pedagógico em ensino de história será construído com base na pesquisa uma formação aos moldes de um minicurso que viabilizará a formação continuada de outros professores de história e continuidade do conhecimento construído.
- 4. O principal risco relacionado com a sua participação será:** Mesmo tendo baixos riscos, a quebra do anonimato e consequente perseguição dos professores pesquisados torna-se algo que deve se ter muito cuidado. Retaliação de pais de estudantes ou órgãos de controle diante de possíveis dados levantados sobre as escolas pesquisadas com os professores.
- 5. Serão incluídos nesta pesquisa:** professores de história não-indígenas que tem ou já tiveram em seus quadros de estudantes envoltos ao TEA, provenientes de duas escolas do ensino fundamental e médio em duas regiões da capital Boa Vista, RR.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e garantimos que somente o pesquisador saberá sobre sua participação.

Você receberá uma via deste termo com o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal e do CEP e poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Você poderá entrar em contato conosco, sempre que achar

necessário, através do telefone do pesquisador responsável, Anderson Porto dos Santos, número (95) 99157-3521, caso tenha alguma dúvida.

ANDERSON PORTO DOS SANTOS
Pesquisador

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Participante da Pesquisa

Endereço profissional do pesquisador: Rua Pastor Almir Nogueira Guerra, 150 - bairro Pricuma CEP: 69.309-413 – Boa Vista/RR - Sala da coordenação (Primeira sala à esquerda, corredor central)
E-mails: andersonporto.rr@gmail.com
eecarlosandrada2017@gmail.com

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa: Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista/RR - Bloco 7, sala 737, segundo andar (entrada principal, sobe para o segundo andar, vira à direita, última sala do corredor, à direita)
E-mail: coep@ufr.br

ANEXOS

Anexo A – Modelo do formulário do minicurso: Plano de aula inclusivo



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA**

Plano de aula inclusivo
IDENTIFICAÇÃO
TEMA:
COMPONENTE CURRICULAR: História
QUANTIDADE DE AULAS:
PROFESSOR RESPONSÁVEL:
Descrição Geral
OBJETIVOS
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

METODOLOGIA DE ENSINO

RECURSOS DIDÁTICOS

- [] Quadro
 - [] Projetor
 - [] Vídeos/DVDs
 - [] Periódicos/Livros/Revistas/Links
 - [] Equipamento de Som
 - [] Laboratório
 - [] Softwares
 - [] Outros

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

BIBLIOGRAFIA

OBSERVAÇÕES

Anexo B – Solicitação de Anuênciia para autorização de pesquisa junto ao CAp/UFRR

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

À: V.Sa. Prof.^a Dr.^a Adriana Gomes Santos,
Diretora do Cap/UFRR – COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA.

Eu, ANDERSON PORTO DOS SANTOS, venho pelo presente, solicitar autorização para realizar a pesquisa intitulada “A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TEA. UM ESTUDO NECESSÁRIO SOBRE A VISÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA PARA ESTUDANTES NEUROATÍPICOS” a ser realizada no Cap/UFRR – Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima, sob minha responsabilidade.

Assumo a responsabilidade de fazer cumprir os termos da Resolução nº 466/CNS/MS, de 12 de dezembro de 2012, e demais resoluções complementares à mesma, viabilizando a produção de dados da pesquisa citada, para que se cumpram os objetivos do projeto apresentado.

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, a coleta de dados deste projeto será iniciada, atendendo todas as solicitações administrativas desta direção.

Contando com a autorização desta instituição, coloco-me a disposição para qualquer esclarecimento.

Pesquisador principal: Anderson Porto dos Santos, tel.: (95) 99157-3521 e e-mail: andersonporto.rr@gmail.com

Documento assinado digitalmente
gov.br ANDERSON PORTO DOS SANTOS
Data: 18/04/2023 16:06:06-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Assinatura do pesquisador responsável

Concordamos com a solicitação Não concordamos com a solicitação

Documento assinado digitalmente
gov.br ADRIANA GOMES SANTOS
Data: 17/04/2023 15:40:49-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Assinatura do gestor da instituição onde será realizada a pesquisa
Boa Vista, ____ / ____ / ____

Anexo C – Solicitação de Anuênciia para autorização de pesquisa junto ao Colégio
Militarizado Carlos Drumond de Andrade

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

À: V.Sa. Prof.^a Lediomar Silva Figueira Araújo,
**Gestora Pedagógica do CEM XXX – COLÉGIO ESTUDUAL MILITARIZADO
CARLOS DRUMOND DE ANDRADE**

Eu, ANDERSON PORTO DOS SANTOS, venho pelo presente, solicitar autorização para realizar a pesquisa intitulada **“A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TEA, UM ESTUDO NECESSÁRIO SOBRE A VISÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA PARA ESTUDANTES NEUROATÍPICOS”** a ser realizada no CEM XXX – Colégio Estadual Militarizado Carlos Drumond de Andrade, sob minha responsabilidade.

Assumo a responsabilidade de fazer cumprir os termos da Resolução nº 466/CNS/MS, de 12 de dezembro de 2012, e demais resoluções complementares à mesma, viabilizando a produção de dados da pesquisa citada, para que se cumpram os objetivos do projeto apresentado.

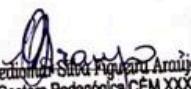
Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, a coleta de dados deste projeto será iniciada, atendendo todas as solicitações administrativas desta direção.

Contando com a autorização desta instituição, coloco-me a disposição para qualquer esclarecimento.

Pesquisador principal: Anderson Porto dos Santos, tel.: (95) 99157-3521 e
e-mail: andersonporto.rr@gmail.com


Assinatura do pesquisador responsável

Concordamos com a solicitação Não concordamos com a solicitação


Assinatura do gestor da instituição responsável pela autorização a pesquisa
Boa Vista, 05/02/2023

Anexo D – Formulários: Plataforma Brasil

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RORAIMA - UFRR



Continuação do Parecer: 6.057.273

Compreendemos a obrigação de prezar pelo anonimato dos professores e escolas onde realizaremos nossa pesquisa.

Benefícios da pesquisa: Grandes são os benefícios advindos da realização dessa pesquisa, um ponto a se destacar é que poucos trabalhos foram realizados sobre a temática apresentada o que faz com que o estudo certamente se tornará referência para futuros pesquisadores e professores sobre o ensino de história para o público autista. Outro ponto positivo a ser destacado é que como produto construído com base na pesquisa, será construída uma formação aos moldes de um minicurso que viabilizará a formação continuada de outros professores de história e continuidade do conhecimento construído.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de Projeto de pesquisa apresentado à disciplina Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História/PROFHISTÓRIA da Universidade Federal de Roraima.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio de Oliveira

Coorientadora: Profa. Dra. Soraya Ivon

Ramirez Moreno Fabian

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória constam no projeto de pesquisa e foram avaliados à contento

Recomendações:

Vide conclusões ou pendências e lista de inadequações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomenda-se a aprovação do protocolo de pesquisa, pois não foram observados óbices éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_2113820.pdf	28/04/2023 11:33:58		Aceito
Projeto Detalhado	Projeto_Detalhado_Anderson_Porto.	28/04/2023	ANDERSON PORTO	Aceito

Endereço: Av. Cap. Ene Gardez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR.

Bairro: Aeroporto

CEP: 69.310-000

UF: RR

Município: BOA VISTA

Telefone: (95)3621-3112

Fax: (95)3621-3112

E-mail: coop@ufr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RORAIMA - UFRR



Continuação do Parecer: 6.057.273

/ Brochura Investigador	pdf		11:33:00	DOS SANTOS	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_Mestrado_Anderson_Porto.pdf	28/04/2023 11:29:40		ANDERSON PORTO DOS SANTOS	Aceito
Orçamento	Orcamento_previsto_pesquisa.pdf	28/04/2023 11:28:47		ANDERSON PORTO DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pesquisa.pdf	28/04/2023 11:27:10		ANDERSON PORTO DOS SANTOS	Aceito
Outros	Carta_de_anuencia_CEM_XXX.pdf	18/04/2023 16:57:00		ANDERSON PORTO DOS SANTOS	Aceito
Declaração de concordância	CARTA_DE_ANUENCIA_PARA_AUTO RIZACAO_DE_PESQUISA_CAF.pdf	18/04/2023 16:54:56		ANDERSON PORTO DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	Cronograma_do_projeto.docx	18/04/2023 16:48:40		ANDERSON PORTO DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_ComiteEtica.pdf	30/03/2023 17:54:15		ANDERSON PORTO DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BOA VISTA, 12 de Maio de 2023

Assinado por:
Fernanda Ax Wilhelm
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR.

Bairro: Aeroporto

CEP: 69.310-000

UF: RR

Município: BOA VISTA

Telefone: (95)3621-3112

Fax: (95)3621-3112

E-mail: coep@ufrr.br

Anexo E – Ata de Defesa de Qualificação de Dissertação



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



ATA DE DEFESA DE QUALIFICAÇÃO DE DISSERTAÇÃO

Aos 24 dias do mês de maio de dois mil e vinte três, às 09.00 horas, de forma remota via Plataforma Google Meet, através do link meet.google.com/fhh-xmhg-nyr, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Prof. Dr. Marcos Antônio de Oliveira (orientador) e a Professora Dra. Soraya Ivon Ramirez Moreno Fabian ___, Presidente e Coorientador(a); Professora Dra. Elena Campo Fioretti, membro externo; **Professora Dra. Marcella Albaine Farias da Costa**, membro interno; para avaliar a Qualificação do Projeto de Dissertação intitulado: **A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TEA. UM ESTUDO NECESSÁRIO SOBRE A VISÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA PARA ESTUDANTES NEUROATÍPICOS**, do(a) mestrando(a) Anderson Porto dos Santos. A banca examinadora decidiu **APROVAR** o projeto de qualificação de dissertação com as seguintes recomendações:

As recomendações apresnetadas pelos membros da banca estão contidas nos pareceres e comentários a ser encaminhados pelos membros da banca. Será feita uma inserção de capítulo contendo referenciasis relativos a formas de ensinar e/ou aspectos didático metodológicos para o ensino a alunos com TEA.

Documento assinado digitalmente

 SORAYA IVON RAMIREZ MORENO FABIAN
 Data: 25/05/2023 12:14:07-0300
 Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Professora Dra. Soraya Ivon Ramirez Moreno Fabian
 Coorientador(a)/Presidente

Professora Dra. Elena Campo Fioretti
 Membro Externo

Documento assinado digitalmente

 MARCELLA ALBAINE FARIA DA COSTA
 Data: 25/05/2023 14:45:43-0300
 Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Professora Dra. Marcella Albaine Farias da Costa
 Membro Interno

Anexo F – Ata de Defesa da Dissertação



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE
HISTÓRIA

ATA Nº 2

Aos vinte e sete dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e quatro, às 15h00min, na sala 06 do Núcleo de Documentação Histórica (NUDOCHIS) da Universidade Federal de Roraima (UFRR), instalou-se a banca examinadora de dissertação de mestrado do aluno ANDERSON PORTO DOS SANTOS. A banca examinadora foi composta pelos professores Dra. LANA CRISTINA BARBOSA DE MELO, UFRR, examinadora externa, MARCELLA ALBAINE FARIAS DA COSTA, UFRR, examinadora interna, e MARCOS ANTONIO DE OLIVEIRA, UFRR, orientador. Deu-se início a abertura dos trabalhos, por parte do professor MARCOS ANTONIO DE OLIVEIRA, orientador e presidente dos trabalhos, que, após apresentar as membros da banca examinadora e esclarecer a tramitação da defesa, de imediato solicitou o candidato que iniciasse a apresentação da dissertação, intitulada **A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TEA: UM ESTUDO NECESSÁRIO SOBRE A VISÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA PARA ESTUDANTES NEUROATÍPICOS**, marcando um tempo de trinta minutos para a apresentação. Concluída a exposição, o Prof. MARCOS ANTONIO DE OLIVEIRA, presidente, passou a palavra a examinadora externa, LANA CRISTINA BARBOSA DE MELO, para arguir o candidato, e, em seguida, a examinadora interna, MARCELLA ALBAINE FARIAS DA COSTA, para que fizesse o mesmo; após o que fez suas considerações sobre o trabalho em julgamento; tendo sido **(APROVADO)** o candidato, conforme as normas vigentes na Universidade Federal de Roraima. A versão final da dissertação deverá ser entregue ao programa, no prazo de sessenta dias; contendo as modificações sugeridas pela banca examinadora e constante na folha de correção anexa. O candidato não terá o título se não cumprir as exigências acima.

Dra. LANA CRISTINA BARBOSA DE MELO, IFRR
 Examinadora Externa à Instituição

Dra. SORAYA IVON RAMIREZ MORENO FABIAN, UFRR
 Examinadora Externa ao Programa

Dra. MARCELLA ALBAINE FARIAS DA COSTA, UFRR
 Examinadora Interna

Dra. ALESSANDRA RUFINO SANTOS, UFRR
 Examinadora Interna

Dr. MARCOS ANTONIO DE OLIVEIRA, IFRR
 Presidente

ANDERSON PORTO DOS SANTOS
 Mestrando