



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



MARCELO VICTOR BARBOSA PIMENTEL

O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
Desafios e possibilidades docentes na adoção de práticas inclusivas no município de
Bragança no nordeste paraense.

ANANINDEUA-PA
2023

MARCELO VICTOR BARBOSA PIMENTEL

O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

Desafios e possibilidades docentes na adoção de práticas inclusivas no município de Bragança no nordeste paraense.

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História/Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Pará/*Campus* Universitário de Ananindeua como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Linha de pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar.

Orientador: Prof. Dr. Túlio Augusto Pinho de Vasconcelos Chaves.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- P644e Pimentel, Marcelo Victor Barbosa.
O ensino de História e a Educação Inclusiva : desafios docentes na adoção de práticas inclusivas no município de Bragança no nordeste paraense / Marcelo Victor Barbosa Pimentel. — 2023.
114 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof. Dr. Túlio Augusto Pinho de Vasconcelos Chaves
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2023.
1. Educação inclusiva. 2. Ensino de História. 3. Inclusão.
4. Formação de professores. I. Título.

CDD 370.733

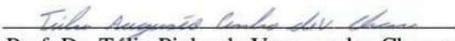
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

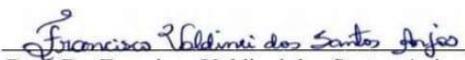
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO DISCENTE

MARCELO VICTOR BARBOSA PIMENTEL

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pelo orientador Prof. Dr. Túlio Pinho de Vasconcelos Chaves e constituída pelos examinadores Prof. Dr. Francisco Valdinei dos Santos Anjos e Prof. Dr. José do Espírito Santo Dias Júnior, reuniu-se no dia 26 de maio de 2023, às 15:00 horas, através de videoconferência na Plataforma Google Meet, para avaliar a Defesa de Dissertação do mestrando MARCELO VICTOR BARBOSA PIMENTEL intitulada: "O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Os desafios docentes na adoção de práticas inclusivas no município de Bragança no nordeste paraense." Após explanação do mestrando e sua arguição pela Comissão Examinadora, a dissertação foi avaliada depois que todos os presentes se retiraram. Desta apreciação, a Comissão Examinadora retirou os seguintes argumentos: 1) que a dissertação atendeu prontamente a todas as recomendações feitas à época do exame de qualificação; 2) que o mestrando respondeu com propriedade a todas as indagações e questionamentos da Banca; 3) que o mestrando construiu argumentos coerentes, dentro de uma escrita que guarda um estilo e clareza a serem exaltados; 4) e que por todos estes aspectos a dissertação foi **APROVADA**, com conceito **excelente** pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso.


Prof. Dr. Túlio Pinho de Vasconcelos Chaves
Orientador


Prof. Dr. Francisco Valdinei dos Santos Anjos
Membro Externo da Banca / FAPED/UFPA


Prof. Dr. José do Espírito Santo Dias Júnior
Membro da Banca / PROFHISTORIA /UFPA

AGRADECIMENTOS

A dificuldade em lembrar de todos aqueles que estão, ou estiveram, juntos comigo nessa caminhada ao mesmo tempo que me preocupa (pois não gostaria de cometer a gafe de esquecer alguém), alegra meu coração por saber que Deus sempre preencheu minha vida de pessoas especiais, a quem muito devo emocionalmente, pois sem elas esse momento de realização não seria possível.

Em primeiro lugar agradeço a Deus por ter me permitido chegar até aqui frente a todas as dificuldades e provações nestes mais de três anos cursando o mestrado, período marcado por muitos desafios (como a Pandemia do Covid-19) nos quais tive muitos momentos de alegria, mas também de duras perdas; se estou nesse momento de conclusão é graças ao Deus que nunca me deixou cair, mesmo conhecendo meus defeitos e fragilidades. Toda a honra e glória a ti Senhor!

Em segundo lugar agradeço a minha família que sempre esteve ao meu lado em toda essa trajetória. As mulheres da minha vida: minha esposa Adais, meu amor, que sempre esteve ao meu lado me fortalecendo, me apoiando e enfrentando todo e qualquer novo desafio; a minha princesa Pérola, minha bomboninho, que com seu sorriso sempre me fez acreditar que o amanhã seria melhor do que o hoje; minha mãezinha Kátia, minha rainha e “insistente social” (rsrs), que me criou com amor e sempre indo além de qualquer limite, nunca fraquejando frente às adversidades e nunca colocando limites de até onde eu poderia chegar.

Destaco aqui minhas duas maiores inspirações para esta pesquisa: meu filhão, Victor Emanuel, o presente de Deus que me fez ser alguém melhor, que me fez enxergar a vida e as pessoas com outros olhos, que me inspirou a escrever sobre a necessidade da inclusão, pois hoje em dia acredito que ser pai de um filho autista é a oportunidade de remar contra a maré neste mundo cercado e individualismo e rótulos; e meu paizão, Orlando Pimentel (in memoriam) a quem Deus chamou no meio dessa trajetória, o grande amigo que sempre depositou fé no homem e profissional que eu podia me tornar; a indescritível e dolorosa falta do seu abraço, hoje, só é amenizado pela certeza de que está nos braços do Senhor, e na convicção de que, nas palavras de João Nogueira: “*lá no céu o velho tem vaidade...e orgulho de seu filho ser igual seu pai*”.

Cito ainda em agradecimento, meus irmãos, Maykol e Michele Pimentel, pela amizade, cumplicidade e incentivo de sempre; e minhas outras duas mães, minha mãedrastra Sônia Pimentel, e minha sogra Maria Celeste, que nunca deixaram faltar carinho e amor para minha família, vocês também são presentes indescritíveis de Deus.

Agradeço aos amigos professores Leonardo Mesquita, companheiro de mestrado com quem dividi várias angústias no decorrer dessa trajetória, Elciane Reis, pelo carinho na revisão do texto da pesquisa, Moisés Teixeira, grande colaborador desta pesquisa, formador e pioneiro na temática, Edilson Mateus, grande amigo e incentivador que meu deu a honra de tê-lo em minha banca de defesa, José Junior, professor que muito incentivou a desenvolvimento dessa pesquisa que também aceitou fazer parte da banca de defesa, e finalmente, o amigo e orientador Túlio Chaves, que aceitou o desafio da orientação de um tema tão pouco explorado dentro do campo da História, sem a sua parceria não conseguiria ter chegado até aqui.

Por fim, agradeço a coordenação do Mestrado Profissional em Ensino de História, na pessoa dos professores Adilson Brito e Cleodir Moraes, que tem fomentado pesquisas na área de Ensino de História, ampliando os horizontes do nosso *métier*, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) da qual fui bolsista por dois anos, o que me ajudou na condução deste trabalho. Estendo ainda meus agradecimentos ao Departamento de História do campus de Bragança da Universidade do Pará, na pessoa do Prof. Dário Benedito, e ao Núcleo de Educação especial da Unidade regional de educação 01, na pessoa da Prof. Ady Alves, pela parceria do desenvolvimento da formação continuada de professores que descrevo no terceiro capítulo.

A todos aqueles, professores, estudantes ou outros profissionais da educação, que porventura não citei nas linhas acima, mas que participaram e contribuíram para a pesquisa dessa dissertação de mestrado, seja respondendo a um questionário, dando uma sugestão, ou tecendo uma crítica, o meu muito obrigado de coração! Podem contar comigo sempre em nome de uma educação mais inclusiva e democrática!

RESUMO

O presente trabalho de dissertação de mestrado tem como objetivo enveredar pelas fronteiras entre o Ensino de História e o conceito de educação inclusiva, destacando a importância de nós, historiadores e professores de História, olharmos a temática da inclusão como fazendo parte do nosso campo de investigação e do planejar de nossas práticas enquanto profissionais da educação - como já o fazem outras áreas de conhecimento. Se pensarmos que a história das pessoas com deficiência foi legada a vários esquecimentos em detrimento das narrativas oficiais, só ganhando relativa visibilidade na segunda metade do século XX, com a História vinda de baixo, e a influência das obras marxistas, podemos associar tal apagamento ao olhar que estes indivíduos adquiriam no meio social. O esquecimento, a segregação, a integração e mais recentemente, a inclusão, são etapas que marcam a trajetória sócio-histórica desses indivíduos, a qual precisa ser abraçada pelas pesquisas daqueles que se dedicam ao Ensino da História (se pensarmos a carência da nossa formação curricular dos cursos de licenciatura em História para essa temática essa necessidade aumenta exponencialmente). Outro desafio a que esta pesquisa se propõe está em coletar informações com professores e graduandos de História, assim como outros profissionais da educação, da cidade de Bragança, no Estado do Pará, para criarmos um panorama de como essa inclusão de pessoas com deficiência nas escolas da rede pública estadual tem se desenvolvido nas aulas de História longo dos últimos anos, além de refletir através das pesquisas que tangem a temática, e das próprias experiências docentes, quais as possíveis contribuições que podemos dar para uma melhor abordagem dessa temática no ensino de História, e de pesquisas que porventura possam surgir nessa mesma perspectiva.

Palavras-chaves: Educação Inclusiva; Ensino de História; Formação de Professores.

ABSTRACT

This master's thesis work aims to explore the boundaries between History Teaching and the concept of inclusive education, highlighting the importance of us, historians and History teachers, looking at the issue of inclusion as part of our research field. and planning our practices as education professionals - as other areas of knowledge already do. If we think that the history of people with disabilities was bequeathed to various oblivions to the detriment of official narratives, only gaining relative visibility in the second half of the 20th century, with History coming from below, and the influence of Marxist works, we can associate such erasure with the look that these individuals acquired in the social environment. Forgetting, segregation, integration and more recently, inclusion, are steps that mark the socio-historical trajectory of these individuals, which needs to be embraced by the research of those who dedicate themselves to the Teaching of History (if we think about the lack of our training curriculum of degree courses in History for this theme this need increases exponentially). Another challenge that this research proposes is to collect information from History teachers and students, as well as other education professionals, in the city of Bragança, in the State of Pará, in order to create an overview of how this inclusion of people with disabilities in schools of the state public network has been developed in History classes over the last few years, in addition to reflecting through research that touches on the theme, and from the teaching experiences themselves, what are the possible contributions that we can make to a better approach of this theme in the teaching of History , and research that may arise from this same perspective.

Keywords: Inclusive Educatio; History Teaching; Teacher Training.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – identificação dos colaboradores da pesquisa por nomenclaturas <i>versus</i> tempo de experiência	53
QUADRO 02 – respostas dos professores obtidas pelo <i>Google Forms</i> para responder à pergunta “ações que poderiam ajudar no desenvolvimento de práticas inclusivas na escola em que você trabalha?”	58
QUADRO 03 – ações que poderiam ajudar no desenvolvimento de práticas inclusivas na escola em que você trabalha.	65
QUADRO 04 – identificação dos colaboradores	82
QUADRO 05 – resultado da aplicação do formulário de avaliação.	97
QUADRO 06 – descrição das contribuições da formação para a prática enquanto profissional da educação	40
QUADRO 07 – sugestões apontadas na ficha de avaliação	41
QUADRO 08 – resultado da aplicação do formulário de avaliação	95
QUADRO 09 – descrição das contribuições da formação para a prática enquanto profissional da educação	92

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 01 – São Benedito	41
IMAGEM 02 – orla de Bragança, estado do Pará	41
IMAGEM 03 – Prédio da Unidade Regional de Educação	44
IMAGEM 04 – Nuvens de palavras	59
IMAGEM 05 – Nuvens de palavras	65
IMAGEM 06 – Material de divulgação do evento: “Educação inclusiva, cidadania e ensino de história”	81
IMAGEM 07 – Registros do 1º dia do evento	82
IMAGEM 08 – Material usado na palestra “aprendizes com TEA numa perspectiva inclusiva”	83
IMAGEM 09 – Material usado na palestra “ <i>História, cidadania e educação inclusiva</i> ”	84
IMAGEM 10 – Registros do 2º dia de evento.	85
IMAGEM 11 – Material usado na palestra “ <i>A importância das ações inclusivas na educação pública estadual</i> ”.	86
IMAGEM 12 – Material usado na palestra “ <i>A importância das ações inclusivas na educação pública estadual</i> ”	87
IMAGEM 13 – Registros do 2º dia de evento	88
IMAGEM 14 - Material usado na palestra “ <i>Perspectiva histórica da educação especial: uma trajetória para a educação inclusiva</i> ”.	88
IMAGEM 15 - Material usado na palestra “ <i>Perspectiva histórica da educação especial: uma trajetória para a educação inclusiva</i> ”.	89
IMAGEM 16 – Registros do 2º dia de evento	90
IMAGEM 17 – Formulário de avaliação	91
IMAGEM 18 - Imagem do Blog Ensino de História e Educação inclusiva	99

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 – Qual sua formação acadêmica?	54
GRÁFICO 02 – Experiência de trabalhar com alunos cegos, surdos, autistas ou transtorno global de desenvolvimento?	55
GRÁFICO 03 – Formação para trabalhar com alunos com necessidades especiais	55
GRÁFICO 04 – Identificação de alunos autistas em contexto escolar	56
GRÁFICO 05 – Quais problemáticas estão dificultando o desenvolvimento de práticas inclusivas nas escolas?	57
GRÁFICO 06 – Informações sobre alunos autistas	67
GRÁFICO 07 – Alunos com deficiência matriculados na rede estadual	68
GRÁFICO 08 – Quantas vezes já trabalhou com alunos com TEA?	69
GRÁFICO 09 – Que tipo de suporte a escola lhe ofereceu para auxiliar no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas?	70
GRÁFICO 10 – Você tem formação profissional para trabalhar com esse tipo de aluno?	70
GRÁFICO 11 – Você já teve sucesso em alguma atividade desenvolvida com alunos com TEA?	75
GRÁFICO 12 - Como você definiria como essa temática foi (ou tem sido) desenvolvida	93

LISTA DE ABREVIATURAS

A.C	Antes de Cristo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Alunos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNSS	Conselho Nacional de Serviço Social
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno (CNE/CP)
COES	Coordenação de Educação Especial do Estado do Pará
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MTSM	Movimento de Trabalhadores de Saúde Mental
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
SEM	Salas de Recursos Multifuncionais
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará
TEA	Transtorno de Espectro Autista
UFPA	Universidade Federal do Pará
URE 01	Unidade Regional de Educação 01

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. ENSINO DE HISTÓRIA E INCLUSÃO	18
1.1 OS “INFAMES DA HISTÓRIA” E A “EPOPÉIA IGNORADA”	18
1.2 O QUE É EDUCAÇÃO INCLUSIVA?	31
1.3 “O QUE O ENSINO DE HISTÓRIA TEM HAVER COM ISSO?”	35
2. DESAFIOS E POSSIBILIDADES QUE EMERGEM DO CHÃO DA ESCOLA	39
2.1 O LOCAL DE PESQUISA - MUNICÍPIO DE BRAGANÇA DO PARÁ	40
2.2: “PROFESSORES GANHAM VOZ” - A REFLEXÃO DA PRÁTICA COMO FORÇA MOTRIZ TRANSFORMADORA	49
2.3: O ENSINO DE HISTÓRIA PARA APRENDIZES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)	66
3. “EDUCAÇÃO INCLUSIVA, CIDADANIA E ENSINO DE HISTÓRIA” - FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
BIBLIOGRAFIA	102
ANEXOS:	106

INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios docentes na contemporaneidade é lidar, no espaço escolar, com os mais diversos tipos de indivíduos, suas personalidades, anseios, problemas socioeconômicos, dificuldades e deficiências.

No decorrer de uma década e meia atuando como professor de História na educação básica, nas redes públicas e privadas respectivamente nos municípios de Belém, Manaus e, nos quatro últimos anos, na cidade de Bragança, localizada a 221 Km da capital paraense, tive a oportunidade de trabalhar com turmas que continham crianças e jovens com algum tipo de deficiência (física, intelectual, auditiva, dentre outras) e me deparar com situações difíceis e desafiadoras; as quais nem minha formação acadêmica, ou os recursos didático-pedagógicos oferecidos pela escola conseguiram resolver. A partir de 2015, ao me tornar pai de uma linda criança autista vi, ainda mais de perto, as dificuldades, tanto de professores das séries iniciais, como de pessoas de outros círculos sociais, em compreender suas especificidades.

Entre os problemas que enfrentei em sala de aula destaco: a dificuldade de realizar atividades em grupo e construir uma relação de alteridade e empatia entre os alunos com algum tipo de deficiência e os demais alunos da turma; fazê-los entender a importância da coletividade e da descentração nas relações sociais; e desenvolver as categorias referentes ao conhecimento histórico como tempo e temporalidade; dentre outras.

Tais desafios sempre foram compartilhados tanto formal, quanto informalmente, com os outros docentes das escolas em que trabalhei, e, dialogando com eles, percebi o quanto essas situações fazem cada vez mais parte de nosso cotidiano. Passei, então, a fomentar a possibilidade de desenvolver uma pesquisa sobre as dificuldades docentes para trabalhar com alunos com deficiência dentro do campo do Ensino da História.

Em 2020, ao ingressar no Mestrado profissional em Ensino de História pela Universidade Federal do Pará, vi na linha de pesquisa *Saberes Históricos no Espaço Escolar* a oportunidade de desenvolver um trabalho que explorasse os limites da problemática acima. Lembro do primeiro texto discutido na disciplina de *Teoria de Ensino de História* da professora e historiadora Ana Zavala (2015), intitulado *Pensar 'teóricamente' la práctica de la enseñanza de la Historia*, que aponta a necessidade de que nós, professores de História (desfazendo uma tradicional paradigma acadêmico que coloca pesquisa de um lado e ensino de outro), passemos a teorizar nossa própria prática docente:

Desde mi punto de vista, la lógica que acepta la existencia de la teorización práctica, esa que sólo los practicantes (en este caso los profesores de historia) pueden hacer está disponible a partir del aparato teórico producido por la propia academia, que tiene cada vez menos inconveniente en reconocer que sus propuestas para guiar o mejorar

la acción de enseñanza tienen cada vez más dificultad en concretarse. Las teorías de la acción, la filosofía del lenguaje, el psicoanálisis, la psicología cognitiva, entre otros, permiten perfectamente fundamentar la existencia y el funcionamiento de una teoría guiando la práctica, elaborada por el propio practicante, profesor o investigador. Lo que falta, a mi manera de ver, es unir las dos partes y actuar en consecuencia.¹

Foi nesse contexto, repleto de novas possibilidades e desafios, que passei a procurar bibliografias e leis que me ajudassem a refletir sobre o assunto. Nessa ampla e necessária pesquisa me deparei com o conceito de “Educação inclusiva” (do qual tratarei no segundo subitem do primeiro capítulo) e de leis que, dentro de um processo histórico de lutas e adversidades, vem garantindo o acesso dos indivíduos com deficiência nas turmas regulares de Ensino.

Por exemplo, temos a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9.394/96), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, segundo a qual em seu Capítulo III, art. 4º, inciso III, diz que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”².

O capítulo V desta lei trata somente de aspectos referentes à Educação Especial, e entre os pontos especificados, o art. 58, parágrafo 1º diz que, sempre que for necessário, haverá serviços de apoio especializado para atender às necessidades peculiares de cada aluno portador de necessidades especiais. Por exemplo, em uma classe regular com inclusão pode haver um aluno surdo que necessite de um professor de apoio que saiba Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para auxiliá-lo em todas as disciplinas.

Decorrente dessa normativa, e de outras leis que reforçaram a necessidade de garantir direitos às pessoas com deficiência³, observamos nos últimos anos crescer a demanda de alunos com necessidades especiais na educação básica⁴, em especial de alunos com Transtorno de Espectro Autista (TEA), que se incluem nesse contexto de inclusão⁵.

Diante dessa demanda, dos desafios inerentes ao trabalho docente no Ensino de História, e da escassez de obras que contemplem o tema, surge a necessidade de pesquisar e

¹ ZAVALA, Ana, *Pensar 'teoricamente' la práctica de la enseñanza de la Historia*. Revista História hoje, v. 4, nº 8, p. 174 -196, 2015.

² BRASIL, Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional, **LDB**. 9394/1996. BRASIL.

³ Podemos destacar ainda o Decreto Nº 6.949 de 25 de Agosto de 2009 que promulga a Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em nova york, em 30 de março de 2007; o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre a educação especial, atendimento educacional especializado e dá outras providências; e a Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015 que institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência).

⁴ Dados do Censo Escolar 2018 e 2019, disponíveis em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>

⁵ Desde 2012, com a Lei Berenice Piana, a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

refletir sobre como essas práticas inclusivas estão se desenvolvendo no contexto escolar.

Segundo autores como Fraga (2017) e Ervilha (2019)⁶, temos, em termos de produções acadêmicas, uma constatação de “vazios epistêmicos” a respeito do Ensino de História para estudantes com necessidades especiais e, dessa forma, “mais do que descolonizar o currículo, se faz necessário descolonizar os jeitos de aprender”⁷. Felizmente, ao observarmos uma produção acadêmica mais recente, vemos o pioneirismo de alguns trabalhos dispostos a ultrapassar essa linha de fronteira que sempre distanciou o Ensino de História e a Educação Especial.

Em sua maioria, esses trabalhos foram voltados para a temática da surdez, sendo quatorze no total, divididos em comunicações, artigos, monografias e dissertações⁸. Abro um parêntese para destacar dois desses trabalhos recentes, frutos do Mestrado profissional em Ensino de História⁹ que se aventuraram em aproximar as discussões sobre Educação inclusiva e Ensino de História: a dissertação de Carla Renata Vieira Rodrigues, escrita e defendida no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, intitulada *Cidadania e igualdade como projeto: O Ensino de História em uma escola inclusiva*; e a dissertação de Moisés Pires Teixeira, escrita e defendida no âmbito da Universidade rural do Rio de Janeiro, intitulada *Formação continuada de professores: O Ensino de História numa perspectiva inclusiva*; ambas de 2020.

A discussão desenvolvida por Carla Rodrigues (2020):

se propõe a discutir a construção de valores em sala de aula por meio do ensino de História, de modo a sensibilizar os estudantes para a relevância social do comprometimento ativo com a defesa da igualdade de direito a todas as pessoas, a solidariedade com os grupos vulneráveis e menos favorecidos, o combate a qualquer forma de preconceito, a prática do respeito e a valorização das diferenças”¹⁰

Tal proposta, voltada para a aprendizagem dos alunos, se aproxima de um dos principais objetivos da minha pesquisa, que é disponibilizar ao corpo docente possibilidades teóricas e

⁶ ERVILHA, Guilherme Cortez. *Transtornos globais de desenvolvimento e a Inclusão escolar: adequações para o Ensino de História no Ensino médio*. 120 f. Dissertação (Mestrado em docência na Educação básica), Faculdade de ciências, UNESP, Bauru - SP, 2019.

⁷ FRAGA, Lucyana Farani de Campos. *Ensino de História, currículo e desafios da Inclusão escolar*. Anais do XXIX Simpósio nacional de História, 2017. p. 02

⁸ Alguns desses trabalhos poderão ser vistos e analisados melhor na dissertação de Paulo José Assumpção dos Santos *Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas: práticas e propostas (2018)*, presente nas referências ao fim desta dissertação.

⁹ O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), oferecido em rede nacional, é um programa de pós-graduação stricto sensu reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do Ministério da Educação (MEC).

¹⁰ RODRIGUES, Carla Renata Vieira. *Cidadania e igualdade como projeto: o ensino de História em uma escola inclusiva*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistoria) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. p. 16

metodológicas para desenvolver um Ensino voltado para todos, inclusivo, que venha a desconstruir o padrão de “aluno ideal” que infelizmente ainda faz parte do pensamento de muitos professores.

Acerca dos “vazios epistêmicos”, citados acima, e da necessidade docente de repensar suas práticas de Ensino de História, Rodrigues (2020) acrescenta:

De todo modo, se compararmos com a abordagem de outros temas, ainda são poucas as discussões que articulam ensino de História e Educação Inclusiva. Infere-se que o tema foi assumido como assunto da área da Educação, como se a História estivesse segregada ou não fizesse parte da educação no país. Por esse motivo, é imprescindível que nós, professores de História, mudemos a realidade de nossas aulas e alunos, sem distinções ou diferenciações, porque, afinal, a verdadeira inclusão perpassa a criticidade, uma das características do ensino da História.¹¹

Certamente essa carência nos remete à importância do papel do professor enquanto pesquisador de sua própria prática e traz à mente outra indagação: quem melhor para teorizar as práticas pedagógicas ligadas ao Ensino de História do que o próprio profissional de História? Ou usando a reflexão presente no título do artigo de Fernando Seffner (2012) “*Não há nada melhor para refletir sobre o ensino de História do que ‘comparar a aula de História com ela mesma’*: valorizar o que acontece é resistir à tentação do juízo exterior”¹².

O primeiro capítulo desta dissertação está dividido em três subitens. Em um primeiro momento é feita uma breve exposição sobre aspectos referentes à História das pessoas com deficiência, inclusive seu “esquecimento” nas narrativas históricas tradicionais; posteriormente é construída uma discussão bibliográfica acerca do conceito de Educação inclusiva; e, por fim, tento expor as contribuições que o Ensino de História poder trazer em prol de uma educação para todos, abrangente e inclusiva.

No segundo capítulo, onde faço a exposição dos dados da pesquisa, analiso experiências de professores de História com turmas inclusivas de forma geral, coletadas através de questionários via *google forms* e entrevistas presenciais. A partir dos dados coletados em um segundo formulário, delimitando o foco da pesquisa, faço uma análise de experiências dos professores com um grupo específico de alunos com deficiência, àqueles com Transtorno de Espectro Autista (TEA), em especial os que possuem graus considerados “leves” ou portadores da “síndrome de asperger” que são as mais presentes nas turmas regulares de ensino do município de Bragança, onde foi desenvolvida a pesquisa.

De forma a contribuir para adoção de práticas pedagógicas inclusivas, ao final da

¹¹ Idem.

¹² SEFFNER, Fernando. *Comparar a aula de História com ela mesma: valorizar o que acontece e resistir à tentação do juízo exterior (ou uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa)*. Revista Historiae: UFRS, v. 3, 2012. p. 122

pesquisa intento desenvolver uma formação continuada, não só aos professores, como para outros profissionais da educação, que realizem reflexões e levantem possibilidades de ações com turmas que tenham, não só alunos com TEA, mas com a diversidade de indivíduos tão própria, e necessária, ao contexto escolar.

Ressalto, ainda, que o objetivo desta pesquisa não é criar “orientações gerais” para o Ensino de alunos com autismo, ou outro tipo de deficiência, nem mesmo estabelecer normas a serem seguidas no desenvolvimento das práticas pedagógicas, e sim, retornar ao desafio proposta no trabalho de Ana Zavala (2015) citado no início deste texto introdutório: a partir da reflexão e *teorização de experiências docentes*, apontar alternativas possíveis para a aprendizagem histórica não só de autistas, mas para todo o *Pântano de singularidades* que é a sala de aula:

Cruzamos pues la frontera y nos adentramos en un terreno en el que lo que es para otros objeto de análisis deja de serlo. A mismo tiempo, ponemos un pie en el – para muchos – inabordable pantano de la singularidad. Ya sea que alguien dé una clase de historia o que la analice a partir de la observación o de otros elementos, esa práctica es una combinación singular y única de elementos que configuran sus motivos, sus intereses, lo que se ‘invierte’ en ella, lo que se espera hacer y también lo que se espera/desea que influya en otros... Es en este punto que la referencia a un abordaje clínico se hace verdaderamente pertinente.¹³

Como a autora destaca, neste local imenso nas diferenças, nas singularidades, estamos nós, professores de história, frente a um difícil, mas enriquecedor desafio, de construir uma ensino múltiplo, democrático, que se desvencilhe das amarras que ainda tentam idealizar o aprendiz, em vez de proporcionar meios para tornar o processo de aprendizagem cada vez mais abrangente

1 ENSINO DE HISTÓRIA E INCLUSÃO

A intencionalidade desta seção é apresentar as fronteiras que aproximam o Ensino de História da educação inclusiva. Partindo de discussões evidenciadas já na segunda metade do século XX, como da História vinda de baixo, e a inegável influência das obras marxistas, que trouxeram à tona a necessidade de “explorar as experiências históricas daqueles homens e mulheres, cuja existência é tão frequentemente ignorada, tacitamente aceita ou mencionada apenas de passagem na principal corrente da História”¹⁴, que nos apontaram a possibilidade de olhar para aqueles sujeitos antes invisibilizados nas narrativas tradicionais dos grandes feitos e

¹³ ZAVALA, 2015. p. 185

¹⁴ SHARPE, Jim, A História vinda de baixo. In: BURKE, Peter. A Escrita da História: novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. p.41

heróis.

A partir desse novo olhar historiográfico, volto meu foco de análise para as pessoas com deficiência e seu ocultamento dentro de narrativas de cunho mais tradicional, que inegavelmente só refletiu sua marginalização construída historicamente no meio social. Em um segundo momento, passo para o debate acerca da Educação inclusiva e sua extrema relevância enquanto instrumento social de construção de um projeto sócio-educativo democrático, abrangente e plural. E, por fim, me direciono ao Ensino de História e sua contribuição para a construção dessa educação inclusiva e a constante necessidade da teorização de nossas práticas docentes para que nós, professores de História passemos a desenvolver uma PRÁXIS que amplie os horizontes de nosso métier.

1.1 Os “infames da história” e a “epopéia ignorada”

O direito à educação e a defesa da cidadania das pessoas com deficiência, apesar de ser uma discussão atual, apresenta-se como um exercício contínuo de reivindicações e contestações deflagradas em momentos históricos distintos, que objetivavam conquistar e garantir espaços para novas propostas e medidas a favor dessas pessoas.

Pensar na educação numa perspectiva inclusiva, é pensar do lado subalterno, dos “infames da História”¹⁵, daqueles que não se encaixam nas engrenagens produtivas do sistema hegemônico. Apesar da exigência já ter um respaldo legal, os espaços e currículos não são pensados para acolher esses sujeitos, que continuam submetidos a uma situação colonial, onde, por vezes, pensa-se a escola como um investimento tencionando um retorno produtivo.

Ao analisar o olhar histórico para aqueles que sempre estiveram à margem dos centros hegemônicos de decisões, e conseqüentemente das grandes narrativas, Jim Sharpe afirma que em uma perspectiva tradicional “a história tem sido encarada, desde os tempos mais clássicos, como um relato dos feitos dos grandes”¹⁶, e apesar da história social e econômica ter despertado interesse desde o século XIX, nas primeiras décadas do século XX “o principal tema da História continuava sendo a revelação das opiniões políticas da elite”¹⁷.

A partir da difusão da filosofia marxista, e sua notoriedade como proposta sócio-

¹⁵ O uso desse termo faz referência a obra *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil* de Lília Ferreira Lobo, onde a autora aponta categorias de indivíduos que na historiografia brasileira se resumiram na ideia de sujeitos infames, aos quais atribui a característica da invisibilidade histórica, como incapazes, excluídos, aleijados, deformados, alienados, mentecaptos, doentes ou simplesmente degenerados.

¹⁶ SHARPE, Jim, *A História vinda de baixo*. In: BURKE, Peter. *A Escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. p. 40

¹⁷ Ibidem

política, a partir do início do século XX, surge também uma nova abordagem da História que alcança grande notoriedade na medida em que:

“atraiu de imediato aqueles historiadores ansiosos por ampliar os limites de sua disciplina, abrir novas áreas de pesquisa, e acima de tudo, explorar as experiências históricas daqueles homens e mulheres, cuja existência e tão frequentemente ignorada, tacitamente aceita ou mencionada apenas de passagem na principal corrente da História”¹⁸

Segundo Sharpe, esse novo tipo de História, ou abordagem histórica¹⁹, que ficou conhecido como *História vinda de baixo*, só veio ganhar visibilidade na segunda metade do século XX, a partir da obra de Edward Thompson intitulada *The History from Below* que tornou a *História vinda de baixo* uma linguagem comum dos historiadores haja vista que se referia a experiência da massa do povo, que até então, era vista como inacessível, ou sem importância. Sobre a importância do trabalho de Thompson, Sharpe (1992) acrescenta:

Thompson não se limitou apenas a identificar o problema geral da reconstrução da experiência de um grupo de pessoas comuns. Percebeu também a necessidade de tentar compreender o povo no passado, tão distante no tempo, quanto o historiador moderno é capaz, à luz de sua própria experiência e de suas próprias reações a essa experiência.²⁰

O direcionamento de Sharpe (1992) deixa evidente que para trabalhar em prol de um resgate das “experiências negligenciadas” é necessário levar em consideração todas as especificidades desse grupo que se quer pesquisar, para não se correr o risco de considerações simplistas o que o *baixo* pode significar em seu devido contexto histórico.

Tal observação se faz necessária não só para estudos voltados para as experiências históricas de grupos portadores de deficiências, mas tem que se fazer presente quando se olha o contexto atual na qual cada grupo está inserido, como é o caso da minha pesquisa. Por exemplo, ao pesquisarmos sobre as experiências de discentes portadores de necessidades especiais em uma dada instituição escolar, estes certamente apresentarão olhares diferentes, ou até mesmo divergentes, sobre esse processo: um aluno surdo, por exemplo, com sua experiência de vida e anseios, tem expectativas diferentes de um autista com relação às práticas inclusivas que espera do corpo docente.

Outro cuidado que Sharpe (1992) aponta para os pesquisadores que trabalham com a “História vinda de baixo” é evitar o perigo de cair em pesquisas desfragmentadas e não

¹⁸ Ibidem. p. 41

¹⁹ O autor na página 53 aponta que a *História vinda de baixo* pode ser considerada de duas formas: como uma nova abordagem histórica, na medida em que nos serve como possibilidade de uma síntese mais rica da compreensão histórica unindo as temáticas mais tradicionais e experiência do cotidiano das pessoas; e também como um novo tipo de História, devido sua nova forma de trabalhar com as fontes, e a orientação política de seus profissionais.

²⁰ SHARPE, 1992. p. 42

inseridas em um contexto político de busca por direitos, enveredando por uma *despolitização da História*. Para ele, se faz necessária “uma tomada de consciência de que as pessoas fizeram coisas diferentes no passado, e que muitas delas sofreram privações materiais e suportaram sofrimentos, o que nos permite comparar os dissabores do passado com as nossas condições sociais mais amenas”²¹.

Assim, a *História vinda de baixo* alcançou um caráter revolucionário na medida em que proporcionou um meio para que grupos sociais tivessem conhecimento da existência de sua própria história. Isso é extremamente profícuo se pensarmos que um dos grandes propósitos do conhecimento histórico é “prover aqueles que o escrevem, ou o leem, um sentido de identidade, de sentimento, de origem”²².

Diante dessa necessidade, se faz necessário, antes de tentar traçar vias de análise que aproximem objetivos do Ensino de História dos desafios da educação inclusiva, apresentar um breve percurso histórico que pretende enfatizar mudanças nas formas de “aceitação” e inserção da população com algum tipo de deficiência e mesmo sua “invisibilidade” dentro das esferas da vida social, em perspectivas gerais e locais, respectivamente.

Essa invisibilidade dos grupos portadores de deficiência dentro das grandes narrativas históricas, e sua difícil inserção nas diversas esferas da vida social, são constatadas em diversos trabalhos que contemplam o tema. Segundo as historiadoras Célia Regina Verri (2006), e Regina Célia Alegro (2006), há, por exemplo, uma contradição no tocante especial aos alunos surdos, visto que:

Se as pesquisas históricas ‘tendem a retirar do esquecimento aqueles que não têm tido voz na História oficial’, por outro lado não vem preparando os professores dessa disciplina para atender as especificidades dos alunos surdos e para suprir as dificuldades dos mesmos, que têm na língua de sinais seu principal recurso simbólico.²³

Otto Silva em sua famosa obra que observa o olhar social, sobre as pessoas com deficiência no decorrer dos períodos históricos, define essa trajetória como *Epopéia ignorada*, haja vista a não-inserção desses indivíduos dentro das grandes narrativas históricas. Ele a caracteriza como “uma luta quase que fatalmente ignorada pela sociedade e pelos governos como um todo - uma verdadeira saga melancólica (...) ignorada, não por desconhecimento

²¹ VERRI, Célia Regina; ALEGRO, Regina Célia. Anotações sobre o Processo de Ensino e Aprendizagem de História Para Alunos Surdos. Revista Práxis, Vitória da Conquista, n. 2, p. 97-114, 2006. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/382>. Acesso em: 20 jun. 2019. p. 98

²² SILVA, Otto Marques. *A Epopéia Ignorada - A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje*. CEDAS/São Camilo, São Paulo, 1987. p. 14

²³ LAVILLE, Christian. *A Guerra das narrativas: debates em torno da questão do ensino de História*. Revista brasileira de História. v. 19 n.38, São Paulo, 1999. p 125 - 138

acidental ou por falta de informação, mas por não se desejar tomar conhecimento dela”²⁴

Nessa perspectiva, Silva aponta uma trajetória silenciada, marginalizada, quase invisível de indivíduos que não se encaixavam em estereótipos pré-determinados. Tangenciando essa questão, Christian Laville afirma que as narrativas históricas, sobretudo àquelas oficiais, trazem consigo uma relação política, de poder, e nelas persiste um trabalho ideológico, mesmo antes das questões de normas profissionais²⁵.

Voltando a “Epopéia esquecida”, Silva (1987) afirma que a trajetória histórica das pessoas com deficiência deve se iniciar pela constatação de que este grupo populacional, entendido como indivíduos com algum tipo de limitação física, sensorial ou cognitiva, sempre existiu e, via de regra, receberam dois tipos de tratamento quando se observa a História Antiga e Medieval: a rejeição e eliminação sumária, de um lado, e a proteção assistencialista e piedosa, de outro:

Anomalias físicas ou mentais, deformações congênitas, amputações traumáticas, doenças graves e de consequências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente, são tão antigas quanto a própria humanidade. Através dos muitos séculos de vida do homem sobre a terra, os grupos humanos de uma forma ou de outra tiveram que parar e analisar o desafio que significavam seus membros mais fracos e menos úteis como as crianças e os mais velhos de um lado, e aqueles que, vítimas de algum mal, por vezes misterioso ou de algum acidente, passavam a não enxergar mais as coisas, a não andar mais, não dispor da mesma agilidade anterior, a se comportar de forma estranha, a de depender dos demais para sua movimentação, para alimentação, abrigo e agasalho²⁶.

É importante ainda perceber, como apontam Kátia Lima e Felipe Linhares (2017), que os atendimentos dados às pessoas com deficiência, ao longo da história, “não se limitavam somente aos propósitos educacionais, apesar de serem comuns e frequentes nas literaturas que versam sobre o assunto, visto que aqueles também tiveram propósitos clínicos e/ou terapêuticos, religiosos e/ ou filantrópicos”²⁷.

Segundo Maria Ângela Corrêa (2010)²⁸, em locais como a Grécia, o culto ao corpo levava os deficientes a serem sacrificados ou escondidos. Em Esparta, por exemplo, por volta do século IV A.C., as crianças com deficiência física ou mental, consideradas subumanas, eram abandonadas, eliminadas ou lançadas em precipícios. Na capital, quando uma criança ao nascer apresentava alguma deficiência cabia ao próprio pai exterminá-la.

²⁴ SILVA, 1987. p. 21

²⁵ LIMA, Kátia do Socorro Carvalho. LINHARES, Felipe. *História e Memória das Unidades Especializadas: O caso da UEES Professor Astério de Campos*. In: FERNANDES, Ana Paula Cunha. *Educação especial: cidadania, memória, história*. Belém: EDUEPA, 2017. p.82

²⁶ CORRÊA, Maria Ângela Monteiro. *Educação Especial*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

²⁷ KANNER (1964) *apud* ARANHA (2000)

²⁸ Considera-se como Alta Idade Média os anos entre 476 e 1000 marcados pelas invasões bárbaras no território do Império Romano e a consolidação do sistema econômico feudal.

Silva (1987) exemplifica essa cultura mostrando que quando a criança parecia franzina e feia, os anciãos esparciatas ficavam com a criança e levavam-na a um lugar chamado Apothetai, que significava depósito. Tratava-se de um abismo, em uma cadeia de montanhas próxima a Esparta, e lá a criança era lançada e acabava por encontrar a morte.

De forma semelhante, na Roma Antiga tanto os nobres como os plebeus tinham permissão para sacrificar os filhos que nasciam com algum tipo de deficiência. Os romanos estabeleceram, ainda, através de leis, práticas de asfixia, e de afogamento dos recém-nascidos mal constituídos, “débeis” ou anormais e tinham a prevenção como justificativa de seus atos. De acordo com Léo Kanner (1964)²⁹, deficientes mentais eram usados em tarefas humilhantes como bobos ou palhaços para a diversão dos Senhores e dos hóspedes, ou nos circos romanos.

Durante o período medieval, o mundo europeu deparou-se com um constante crescimento urbano, sem infraestrutura e sem recursos, como consequência as populações viveram, por séculos, com receios de epidemias como a Hanseníase, peste bubônica e difteria que devastaram as Europa e deixaram grandes sequelas para os sobreviventes.

Segundo Corrêa (2010) em função da assunção das ideias cristãs, as pessoas com deficiência não podiam mais ser exterminadas, já que passaram a ser consideradas possuidoras de alma e criaturas de Deus, entretanto continuaram abandonadas a própria sorte, dependendo da boa vontade e da caridade humana para sua sobrevivência. Nessa fase, segundo a autora, as atitudes para com os deficientes tinham um caráter ambíguo de proteção-segregação/ caridade-castigo.

Acerca dessa mudança de olhar para as pessoas com deficiência, já na Alta Idade Média³⁰, afirma Isaías Pessotti:

Gradativamente, sua custódia e cuidado passaram a ser assumidos pela família e pela Igreja, embora não haja qualquer evidência de esforços específicos e organizados de lhes prover de acolhimento, proteção, treinamento ou tratamento. Dois momentos importantes neste período histórico foram representados pela Inquisição Católica e pela Reforma Protestante. Neles, a concepção de deficiência variou em função das noções teológicas de pecado e de expiação, e da “visão pessimista do homem, entendido como uma besta demoníaca quando lhe venham a faltar a razão ou a ajuda divina”.³¹

Esse olhar, ora piedoso, mas na quase totalidade excludente, sobre as pessoas com deficiência teve impacto na área educacional já na transição da Idade Média para a Era Moderna

²⁹ PESSOTTI, Isaías. *Deficiência Mental: da Superstição à Ciência*. São Paulo: EDUSP, 1984. p.12

³⁰ RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri. Perspectivas da escola inclusiva: algumas reflexões. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (org.). *Educação Especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003. p 42

³¹ SANTOS, Alex Reis dos; TELES, Margarida Maria. *Declaração de Salamanca inclusiva*. In: Simpósio Educação e comunicação 3, 2012. Anais (...) Aracaju: Simedur, 2012. ISSN: 2179-4901. (Tema: Infoinclusão: possibilidades de ensinar e aprender).

e relacionou-se ao fato de que esses indivíduos não eram considerados capazes de adquirir conhecimento e tão pouco seriam responsáveis por dar à sociedade o retorno desse investimento, portanto, não estariam aptas para a educação formal.

Paulatinamente, foi sendo percebido que essas pessoas poderiam realizar atividades de trabalho e produção, ainda que para isso fosse exigida uma contribuição da sociedade para torná-las minimamente aptas para tal, sendo somente a partir do Renascimento e da chamada Era Moderna, que se inicia depois das Revoluções Industrial na Inglaterra (1760) e Francesa (1789), é que começam a aparecer com mais frequência registros de trabalho produtivo que usavam como mão-de-obra de pessoas com deficiência.

Para isso, foi fundamental o desenvolvimento de equipamentos como as cadeiras-de-rodas, bengalas e próteses, além de, no início do século XIX, na França, a criação e aperfeiçoamento do código Braille, por Louis Braille, que permitiu a integração dos cegos a uma linguagem escrita.

Sobre essa mudança, Maria Ribeiro (2003) acrescenta:

Com o advento da idade moderna, houve maior valorização do ser humano pelo predomínio de filosofias humanistas. Iniciaram-se investigações sobre a pessoa excepcional do ponto de vista da Medicina. Cresceram estudos e experiências sobre a problemática das deficiências atreladas à hereditariedade, aspectos orgânicos, biotipologia, etiologia, caracterização de quadros típicos, distorções anatômicas etc.³²

Segundo Aranha (2000), com o advento da ciência moderna no século XVIII levantam-se novas ideias referentes à natureza orgânica da deficiência. A tese da organicidade, a qual defende que as deficiências são causadas por fatores naturais e não por fatores espirituais, favoreceu na compreensão da deficiência com um “problema” médico, e não teleológico e moral.

Desse modo aparecem as primeiras ações de tratamento médico e hospitais psiquiátricos para essas pessoas, porém caracterizados como locais para confinar, mais do que tratar, os pacientes que fossem considerados doentes, que estivessem “incomodando” a sociedade, ou ambos.

Esse processo revela um percurso histórico no qual, gradativamente, pessoas com limitações físicas, sensoriais ou cognitivas foram sendo incorporadas ao tecido ou estrutura social. É claro que se tratou de um movimento errático, não-linear, marcado, na grande maioria das vezes, por trajetórias individuais.

Não se pode visualizar um processo contínuo e homogêneo de integração, pois os sentimentos e a maneira pela qual a sociedade enxergava as pessoas com deficiência variaram

³² Idem p. 79

também de um país para o outro num mesmo período. Durante o século XX, por exemplo, pessoas com deficiência foram submetidas a “experiências científicas” na Alemanha nazista de Hitler. Ao mesmo tempo, mutilados de guerra eram considerados heróis em países como os EUA, recebendo honrarias e tratamento em instituições do governo.

Em nosso país, no âmbito educacional, foi partir do século XIX, que foram criadas instituições segregadas, religiosas e filantrópicas, de cunho assistencialista, sem intermediação do governo, embora com seu consentimento, que acreditavam na cura ou normalização dos comportamentos dos deficientes a partir da educação.

Segundo as autoras Santos e Teles (2012)³³ havia, nesse momento histórico, duas vertentes que pensavam o trato de indivíduos com deficiência: a médico-pedagógica e a psicopedagógica. Enquanto a primeira construía “a idealização da proposta médico-pedagógica que se caracterizava pela preocupação eugênica e com a forma higienizadora da sociedade brasileira, sendo assim estimou-se a criação de escolas em hospitais e clínicas”³⁴; a segunda “defendia a educação dos anormais (...) O seu trabalho se preocupava com o diagnóstico, levando em consideração as escalas métricas de inteligência em seu encaminhamento para o processo escolar em classes especiais”³⁵.

Essas vertentes caracterizaram o trato com os deficientes no nosso país e deixaram claro que esses indivíduos estavam sempre associados ao tratamento médico; foi o que possibilitou a criação de 29 salas especiais para alunos deficientes mentais como eram chamados na nomenclatura da época.

Com a proliferação das instituições especializadas, os meados do século XX marcam a fase da segregação institucional, na qual as pessoas com deficiência eram atendidas nessas instituições que se caracterizavam por serem eminentemente assistencialistas e sob o enfoque médico-terapêutico.

Já na primeira metade do século XX, sob a influência do movimento Escola Nova, ocorreram algumas reformas no âmbito educacional no Brasil, principalmente a reforma de Francisco Campos, em Minas Gerais, no ano de 1931 que, entre outros aspectos, permitiu a

³³ Idem p. 80

³⁴ Ressalta-se que, segundo Itamar Freitas, a Reforma Francisco Campos surge de um conflito entre o estabelecido ideário historicista/ nacionalista e o emergente ideário iluminista/ universalista. Sob a égide do Governo revolucionário varguista, Francisco Campos abandonou a proposta iluminista/ universalista e adotou o princípio positivista de Benjamin Constant, que dava mais visibilidade às ciências naturais em detrimento das humanidades, isso resultou em uma maior valorização da proposta médico pedagógica no tratamento das pessoas com deficiência.

³⁵ MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. Revista Educación y Pedagogía, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, may./ago. 2010. (Universidad de Antioquia, Facultad de Educación). Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842>. p. 96 -97

entrada da psicologia nas escolas. Isso possibilitou a vinda de psicólogos-professores da Europa para o Brasil com o fim de ministrar cursos de formação de professores, entre eles Helena Antipoff, cuja crença em salas homogêneas e métodos educacionais propiciou a criação de melhores condições para os deficientes quanto à questão educacional³⁶.

Acerca da importância da psicóloga Antipoff no avanço das políticas voltadas para pessoas com deficiência, na gestão do ministro da educação Francisco Campos, Mendes (2010) destaca:

(...) foi também responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais. Em 1932, criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, que a partir de 1945, iria se expandir no país (...) participou ativamente do movimento que culminou na implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, em 1954.³⁷

Outro grande influenciador no desenvolvimento de formas de compreensão da problemática em questão é o reformador dinamarquês Niels Erik Bank-Mikkelsen, defensor das pessoas com deficiência intelectual, que foi um dos primeiros defensores do princípio de *normalização*, que sustenta que a vida diária e as rotinas das pessoas com esse tipo de deficiência devem ser semelhantes, o máximo possível, às dos não deficientes e que isso pode ser alcançado ensinando habilidades de autoajuda e fornecendo uma variedade de serviços de apoio.

Esse conceito expressa atualmente a ideia de acessibilidade e aceitação. Infere-se que após esse processo de mudança de paradigma iniciado por Mikkelsen alterou-se no Brasil, principalmente no período da Segunda República (1945-1964), a visibilidade das pessoas com deficiência nas escolas brasileiras. A partir daí, passou-se a pensar em uma política de igualdade de ensino voltada não mais somente a instituições particulares de caráter filantrópico, mas para a educação pública de forma geral.

Decorrente desse novo olhar para a educação especial surgiram no Brasil duas correntes, por vezes conflitantes que pensam a inserção desses alunos nas turmas regulares: a Integração, em que o aluno precisava se adaptar às normas vivenciadas por todos, sem alterações nas escolas para recebê-lo adequadamente; e a Individualização, em que é necessário analisar as diferenças individuais no processo de aprendizagem, como ritmo, interesse e habilidade. Entretanto trataremos desse conflito no próximo subitem, haja vista que essa disputas ideológicas ainda permanecem no nosso país.

³⁶ CESAR, July Rafaela Vasconcelos. *Escolas inclusiva e autismo: saberes e práticas educativas de docentes de uma Escola Municipal de Belém-PÁ*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

³⁷ OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Educação especial, Direitos humanos e Cidadania*. In: FERNANDES, Ana Paula Cunha. *Educação especial: cidadania, memória, história*. Belém: EDUEPA, 2017.

No Estado do Pará, o atendimento educacional a pessoas com deficiência foi iniciado nos anos 50, com as primeiras escolas vinculadas à rede estadual de ensino 41 às iniciativas privadas para atender pessoas cegas, surdas e com retardo mental. Em 1953, foi criada a Escola de Cegos do Pará e, em 1960, a Escola de Surdos Mudos. No ano de 1960, foi transformado o Curso Pestalozzi do Pará, de iniciativa particular, iniciado em 1956, em Fundação Pestalozzi do Pará para atender ao aluno com deficiência mental.

A autora July Cesar (2013) faz importantes ressalvas sobre essas instituições, mostrando que seu trabalho desenvolvido, apesar de pioneiro extremamente relevante, ainda tinha um caráter segregacionista:

As discussões sobre educação especial se desenvolveram, no Brasil e no Pará, neste período, no sentido de permanência dos alunos com necessidades especiais em escolas especializadas para cada categoria da educação especial, não tendo acesso esses alunos ao convívio social da escola regular. Nesses ambientes havia cuidados médicos e eram treinados para exercerem algum ofício.³⁸

Assim, segundo a professora Ivanilde Apoluceno Oliveira (2017)³⁹, o atendimento a pessoas com deficiência é assumido pelo Governo Federal como política educacional somente após 1957, por meio de Campanhas, cuja política não atendeu a demanda educacional da população da educação especial, bem como secundarizou o atendimento educacional das pessoas com deficiências, ao não ser considerado um ensino obrigatório.

A partir da década de 60 temos a institucionalização da Educação Especial devido ao aumento no número de textos legislativos, das associações, dos estabelecimentos, do financiamento e do envolvimento das instâncias públicas na questão. A partir dessas ações de defesa do deficiente como cidadão pelo Estado, foram criados órgãos, como o Conselho Federal de Educação, reguladores de leis no país no tocante à Educação Inclusiva.

Acerca desse avanço Rodrigues afirma que a *teoria da normatização* ganha espaço, e destaca como exemplo a Lei nº 4.024/61:

No ano de 1961, sob o impacto desses debates na sociedade, foi aprovada a Lei nº 4.024/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que norteou neste momento o Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência, a partir do estabelecimento do direito desses sujeitos à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino, sobretudo com o uso de classes especiais, caracterizando, por hora, a vitória da teoria da normalização.⁴⁰

Santos e Teles já apontam outros avanços na década de 70:

³⁸ RODRIGUES, 2020. p. 30

³⁹ LUCHMANN, Ligia Helena Hahn. e RODRIGUES, Jefferson. *o movimento antimanicomial no Brasil*. Ciência & saúde coletiva (on line), 2007, v. 12, n. 02. pp. 399 - 407.

⁴⁰ Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde.DAPE. Coordenação Geral de Saúde Mental. Reforma psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil. Documento apresentado à Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental: 15 anos depois de Caracas. OPAS. Brasília, novembro de 2005.

Em 1973, quando foi criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, com parceria do Ministério da educação, são implantados os primeiros cursos de capacitação para professores na área de Educação Especial com essa atitude do governo em 1985, foi criado um comitê para planejar, fiscalizar e traçar políticas de ações na questão dos deficientes. Em 1986 é criada a Coordenadoria Nacional de Educação da Pessoa Portadora de Deficiência e em 1990 a Secretaria Nacional de Educação Básica começa a assumir (sic) a implementação da Política de Educação Especial.

Abro um parêntese aqui para destacar que nesse contexto, mesmo com os avanços legais exemplificados, um segmento específico de pessoas com deficiência, aqueles com deficiência mental e intelectual, ainda lutava para acabar com o maior símbolo de segregação ainda presente e defendido na década de 70: os manicômios. Ligia Luchmann e Jefferson Rodrigues caracterizam esses locais como:

A tradução mais completa dessa exclusão, controle e violência. Seus muros escondem a violência (física e simbólica) através de uma roupagem protetora que se desculpabiliza a sociedade e descontextualiza os processos históricos de produção e reprodução da loucura.⁴¹

Em seu trabalho sobre a trajetória do movimento Antimanicomial, Luchmann e Rodrigues (2007) destacam a segunda metade da década de 70, durante a abertura política do Regime Militar, como o período de surgimento no Brasil do Movimento de Trabalhadores de Saúde Mental (MTSM) que denunciava e acusava o Sistema Nacional de Assistência Psiquiátrica de torturas, fraudes e corrupção. Dentre as reivindicações que acabaram resultando na Greve de 1978 destacavam-se o uso de eletrochoques, cronificação no manicômio, péssimas condições de assistência à população e humanização dos serviços.

Nesse mesmo ano, é realizado o II Congresso Nacional do MTSM na cidade de Bauru, no estado de São Paulo, que tem com grande mérito agregar entidades de usuários e familiares de deficientes em uma luta que deixa de ser por uma reforma institucional, e passa a defender a bandeira “por uma sociedade sem manicômio”, que tinha um de seus pressupostos o princípio da *normatização* de Mikkelsen.

Essa nova visão sobre a relação entre sociedade, louco e loucura só foi concretizada com a Reforma psiquiátrica realizada na década de 90, que passou a determinar a substituição progressiva dos leitos psiquiátricos por uma rede integrada de atenção à saúde mental.

A partir do ano de 1992, os movimentos sociais, inspirados pelo Projeto de Lei Paulo Delgado, conseguem aprovar em vários estados brasileiros as primeiras leis que determinam a substituição progressiva dos leitos psiquiátricos por uma rede integrada de atenção à saúde mental. É a partir deste período que a política do Ministério da Saúde para a saúde mental, acompanhando as diretrizes em construção da Reforma Psiquiátrica, começa a ganhar contornos mais definidos. É na década de 90, marcada pelo compromisso firmado pelo Brasil na assinatura da Declaração de Caracas e pela realização da II Conferência Nacional de Saúde Mental, que passam a entrar em vigor

⁴¹ LUCHMANN & RODRIGUES, 2007. p. 400.

no país as primeiras normas federais regulamentando a implantação de serviços de atenção diária, fundadas nas experiências dos primeiros CAPS, NAPS e Hospitais-dia, e as primeiras normas para fiscalização e classificação dos hospitais psiquiátricos.⁴²

Como vemos, para a concretização de conquistas no âmbito legal é essencial a participação e articulação dos diversos atores sociais na construção dos movimentos sociais. Esses movimentos “precisam desafiar os códigos dominantes, romper com as invisibilidades e os silêncios, trazer a luz do dia as realidades ancoradas em relações de poder e dominação envernizadas por discursos competentes: eis os principais méritos e desafios dos movimentos sociais na contemporaneidade”.⁴³

Inserida nesse contexto de lutas que resultou em iniciativas governamentais, e da pressão da sociedade particular com o Conselho Nacional de Serviço Social (CNSS) e a Legião Brasileira de Assistência (LBA) – que há muito tempo já trabalhavam no setor privado em busca de melhores condições para o público da Educação Especial –, considera-se uma conquista significativa para a inclusão educacional no Brasil a Constituição Federal de 1988, a qual, em seu Art. 205, título VIII, capítulo III, seção I, sobre a Ordem Social, assegura que a “educação é 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”.⁴⁴

O artigo mencionado garante a educação como base de uma formação cidadã que prepara os sujeitos para transformar em realidade o projeto de nação (que iguala e assegura a todas as pessoas o direito à liberdade, educação e propriedade) previsto nos termos do artigo 5º da Lei máxima de 1988. No documento, está registrado o compromisso para construir uma sociedade mais justa e solidária, a fim de reduzir as desigualdades e promover o bem de todos, sem qualquer forma de discriminação, garantindo, assim, o acesso aos direitos básicos de todo cidadão.

Acerca das inovações do texto constitucional, Rodrigues acrescenta:

Essa Constituição preza pela igualdade de condições de acesso e permanência nas escolas, como também pelo atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, àqueles matriculados nas redes regulares de ensino. Em suma, o Estado brasileiro faz uso de um discurso que atrela a Educação Inclusiva ao público da Educação Especial, o que constitui um passo importante, pois considera a pessoa com deficiência capaz de ser incluída no contexto escolar de forma efetiva.

⁴² BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988, atualizada até a Emenda Constitucional nº 39, de 19 de dezembro de 2002. Brasília-DF, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jan. 2020

⁴³ RODRIGUES, 2020. p. 31

⁴⁴ BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o *Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Vade mecum acadêmico de direito Rideel. 15.ed. atual. e ampl. São Paulo: Rideel, 2012.

Do ponto de vista social, a educação é base para o desenvolvimento do indivíduo e, em consequência, colabora para a intensificação da criticidade por meio do conhecimento, proporcionando, por sua vez, o exercício da cidadania de forma completa.⁴⁵

Em 1990, foi implantado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei de nº 8.069, de 13 de julho do mesmo ano –, que prevê em seu artigo número 53º que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”⁴⁶. A aprovação dessa lei significou uma conquista para os alunos com deficiência, pois sinalizou que as escolas regulares devem ser adaptadas conforme as necessidades desses sujeitos, sejam físicas, sejam psicológicas, para que eles tenham garantida a permanência na instituição escolar. Contudo, a concretização desse objetivo ainda traz dificuldades e obstáculos enfrentados por todas as escolas brasileiras, ora públicas, ora particulares.

Rodrigues traz elucidções importantes acerca do histórico recente das leis que visam um melhor atendimento aos alunos com deficiência nas escolas. Ela destaca que, na década de 90, a promulgação da nova LDB, no tocante a Educação inclusiva, “determinou a adequação do currículo conforme necessidade social ou local dos educandos com deficiência e adotou o princípio da inclusão em seu texto, com algumas ressalvas”⁴⁷. Ao estabelecer, em seu Capítulo V, que o atendimento aos alunos com deficiência seja preferencialmente na rede regular de ensino, aponta que a inserção, e não a segregação, torna-se o caminho mais viável para uma Educação, de fato, inclusiva.

Fica claro, que isso não exclui a possibilidade da criação de Escolas especiais destinadas a esses alunos, mas desde que o direcionamento para as mesmas seja respaldado pela total impossibilidade de o educando frequentar as turmas regulares de Ensino.

Esse tema encontra vozes dissonantes em nosso passado político recente: o próprio Ministro da Educação do governo Jair Bolsonaro, Milton Ribeiro, apontou críticas ao que ele intitulou de *discurso inclusivista*. Na entrevista dada à Rádio Jovem Pan em 23/08/ 2021 ele aponta as dificuldades que os alunos com deficiência causam ao aprendizado dos alunos “normais” em uma sala de aula:

O que nós queremos? Nós não queremos o inclusivismo. Criticam essa minha terminologia, mas é essa mesmo que eu continuo a usar. É claro que existe uma deficiência como a Síndrome de Down, que existem alguns graus, que a criança

⁴⁵ RODRIGUES 2020, p. 32

⁴⁶ A entrevista do Ministro na íntegra está disponível em https://www.youtube.com/watch?v=_8PHGGiyHrg

⁴⁷ Uso o exemplo desses grupos específicos pois foram os mesmos citados pelo ministro na entrevista.

colocada ali no meio, socializa. Mas 12% não têm condições de conviver ali (...) Isso não quer dizer que eu estou excluindo, que eu estou sendo uma pessoa usando de discriminação. Eu estou olhando não apenas para a criança que é o objeto do meu cuidado, mas para as outras crianças também que vão ter dificuldade de aprender porquê? Porque geralmente as professoras não têm a capacitação necessária, nem todas, para cuidar de pessoas com esse tipo de deficiência.⁴⁸

O discurso do Ministro aponta um total desconhecimento da importância do convívio com a diversidade em sala de aula, pois se hoje a maioria da população atual tem dificuldades de enxergar as dificuldades ou estabelecer uma relação de empatia com as pessoas com deficiência, isso tem relação direta com o histórico de segregação que esses indivíduos sofreram no decorrer da história. Além disso, pensando em alunos com autismo⁴⁹ por exemplo, segundo estudiosos como a psicóloga Cleonice Bosa, a convivência social é extremamente importante, pois é no relacionamento horizontal⁵⁰ que o jovem irá encontrar os mais importantes meios para desenvolver a competência social⁵¹:

É importante e contributivo que um autista conviva com uma criança ‘socialmente habilidosa’ pois tende a demonstrar habilidades superiores do que se estiver sozinho. E essa criança com desenvolvimento típico aprenderá a conviver com essas diferenças (...) a diversidade em contraposição ao ‘padrão’ amplia a capacidade simbólica, uma vez que essa experiência transforma a realidade, possibilitando diferentes parâmetros que a criança experimenta sobre o que significa ‘ser criança’.⁵²

Dessa forma percebemos que algumas posturas e discursos tidos como “superados” (muitos deles citados no decorrer desse subitem), como a do Ministro da educação do governo de Jair Bolsonaro, não desaparecem ou somem no decorrer do tempo; apesar de deixarem de ser hegemônicos elas se mantêm vivas pois podem demonstrar desconhecimento de uma realidade mais complexa, ou simplesmente desrespeito a luta de grupos minoritários.

Por fim, precisamos compreender que a mudança de mentalidade com relação a inclusão de alunos com deficiência já está em curso, entretanto não perpassa somente por mudanças políticas ou normativas, trata-se de uma mudança estrutural, e como diria Fernand Braudel, um dos expoentes da *Escola dos Annales, de longa duração*.

⁴⁸ É o tipo de relacionamento que o indivíduo estabelece com companheiros da mesma idade baseado na cooperação, competição e intimidade que permite o desenvolvimento de aspectos sociais.

⁴⁹ Bosa define esse termo como o conjunto de comportamentos aprendidos no decorrer das interações sociais, especialmente na interação com os pares.

⁵⁰ BOSA, Cleonice Alves; SANTINI, Claudia; SIFUENTES, Maúcha. *Competência social e autismo: O papel do contexto da brincadeira com os Pares*. Revista *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Jan-Mar, 2013, vol. 29. n.01. p. 100

⁵¹ OLIVEIRA, Amanda Muniz. BASTOS, Rodolfo. *Os Modos de sentir o mundo: a história das mentalidades e sua relação com o inconsciente coletivo*. Revista *Expedições: Teoria & Historiografia*. v. 6, n. 2, Agosto - Dezembro de 2015. p. 121. Disponível em:

https://www.revista.ueg.br/index.php/revista_geth/article/view/2848/2955. Acesso em: 01 Out. 2021.

⁵² CONGRESSO EUROPEU DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. *Declaração de Madri*. Madri, 2002. p. 03. Disponível em <https://silo.tips/download/declaracao-de-madrid-4>. Acesso em: 18 Set. 2021

Para autores como Oliveira e Bastos (2015) temos sempre que levar isso em consideração aos tratarmos problemáticas que perpassam por estruturas mentais de longa duração haja vista que “as mentalidades tratam de temas universais, fruto das permanências existentes no seio das sociedades, gerando uma inércia. A ruptura, a mudança relegada ao tempo curto, do superficial, não é capaz de nenhuma transformação significativa. Afinal, sua estrutura é prisioneira do tempo longo”⁵³.

1.2 O que é educação inclusiva?

Uma sociedade que exclui parte de seus membros é uma sociedade empobrecida. As ações que melhoram as condições das pessoas com deficiência resultarão em projetar um mundo flexível para todos. O que for feito hoje em nome da questão da deficiência terá significado para todos no mundo de amanhã.⁵⁴

Historicamente, como vimos no item acima, a exclusão, e posteriormente a segregação, nas instituições marcaram o olhar sobre as pessoas com deficiência. Ao longo do século XX, perspectivas integracionistas em escolas e classes especiais evoluíram para a tentativa de construção de escolas inclusivas a partir do desafio de oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos considerando a diversidade humana e suas singularidades.

Segundo Guareshi, Alves e Naujorks (2016)⁵⁵, a Educação Inclusiva está presente enquanto política nacional desde 2008⁵⁶ e é entendida como um processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou distúrbios de aprendizagem na rede regular de ensino em todos os seus níveis. Seu maior desafio, segundo Carla dos Santos, está em pensar uma escola plural, e não mais homogênea, com concepções e práticas escolares que permitam o acesso aos alunos com necessidades especiais na escola. Sobre a educação inclusiva a autora afirma:

A escola inclusiva é aquela que possibilita o trabalho com o incerto, como o inesperado, pois é nas incertezas que se constrói o novo, um novo saber, uma nova escola, um espaço para se conviver com as diversidades e buscar eliminar as desigualdades que envolvam nossos alunos que possuam necessidades especiais (...)

⁵³ GUARESCHI, Taís; ALVES, Marcia Doralina; NAUJORKS, Maria Inês. *Autismo e políticas públicas de inclusão no Brasil*. Journal of Research in Special Educational Needs, vol.16, n. 01, 2016, pp. 246-250.

⁵⁴ Segundo Guareshi, Alves e Naujorks, a Política nacional de Educação especial na perspectiva da educação inclusiva, promulgada em 2008, reafirma o direito de todos os alunos frequentarem o Sistema regular de ensino. Essa política baseada em documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (2006), orienta os Sistemas de ensino quanto a inclusão de alunos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

⁵⁵ SANTOS, Carla Márcia Pamphile dos. *O Ensino de História e o Processo de Inclusão escolar: O Ensino de História e o Processo de Inclusão escolar na rede pública do Estado do Rio de Janeiro*. V Congresso Internacional de História, 2011. p. 2172. Disponível em <http://www.cih.uem.br/anais/2011/trabalhos/352.pdf>

⁵⁶ MANTOAN, Maria Teresa Égler, *Inclusão escolar: o que é? Porquê? Como fazer?*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 09

uma escola resiliente e inclusiva.⁵⁷

Segundo Maria Mantoan, “ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza, e assim sendo, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir de uma formação integral do aluno - segundo suas capacidades e talentos - e de um ensino participativo, solidário e acolhedor”⁵⁸.

Pensar de forma diferente seria reduzir o trabalho docente a de um mero “instrutor” que conduz e norteia a capacidade de conhecer de nossos alunos, transformando-os em seres passivos e acomodados a aprender o que definimos como verdade; e a escola, por sua vez, continuaria ignorando o que acontece ao seu redor, e anulando e marginalizando as diferenças no processo pelos quais forma e instrui os alunos.

Dessa forma, o projeto educacional inclusivo é fruto de um exercício diário de cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças, o que não exclui a interação com o universo do conhecimento em suas diferentes áreas e formas de conhecimento. Devemos fugir dessa tendência determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno.

Mantoan chama a atenção para a constatação de que algumas orientações das propostas de ação educacional ditas “inclusiva” têm caráter “sutilmente” conservador: o uso do termo “tolerância”, por exemplo, como sentimento aparentemente generoso, pode marcar certa superioridade de quem tolera; além disso, muitas vezes as deficiências são apresentadas como fixadas no indivíduo, marcas indelévels, sem perspectiva de evolução, suscitando a possibilidade de segregá-las. Essa postura, segundo a autora, é perigosa pois:

Propõe sutilmente, com base em características devidamente selecionadas como positivas, a eleição arbitrária de uma identidade “normal” como um padrão de hierarquização e de avaliação de alunos, de pessoas. Contrariar a perspectiva de uma escola que se pauta pela igualdade de oportunidades é fazer a diferença, reconhecê-la e valorizá-la.⁵⁹

Assumir essa postura segregacionista nos impede de realizar e de conhecer a riqueza da experiência de diversidade e de inclusão. A inclusão é, portanto, produto de uma educação plural, democrática e transgressora que provoca crise de identidade institucional, e que tira do aluno a identidade fixada em modelos ideais, permanentes e essenciais.

⁵⁷ MANTOAN, 2003. p. 20

⁵⁸ Termo utilizado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva cujo público-alvo são os alunos com dificuldade de aprendizagem, sobretudo os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

⁵⁹ HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; BREITENBACH, Fabiane Vanessa. Educação Inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da declaração de Salamanca no Brasil. Ensaio: aval, pol, públ, Educ., Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 359-379, abr./jun. 2016. p. 367

Convém destacar que ao pensarmos em Educação Inclusiva, imediatamente vem à nossa mente, na maioria das vezes, pessoas com algum tipo de deficiência e/ou superdotação, e isso está inadequado. Essa associação tornou-se tão corriqueira na fala de todos que as suas implicações não são tão claras como deveriam., haja vista que a educação Inclusiva, que, a princípio, estaria voltada para todos os grupos historicamente excluídos, impedidos do acesso à educação e exercício pleno da cidadania, vai além da Educação Especial.⁶⁰

A Educação Inclusiva abrange o público-alvo da Educação Especial, mas não somente, já que incorpora todas as pessoas em situação de exclusão que necessitem de educação digna e de qualidade, contemplando, dessa maneira, diversos públicos. Segundo as autoras Cláudia Honnêf, Fabiane Adela Tonetto Costas e Fabiane Vanessa Breitenbach (2016), a Educação Inclusiva:

É muito mais abrangente, e abarca diversos grupos (sujeitos) – afro-brasileiros, camponeses, surdos, quilombolas, deficientes, indígenas, anões, doentes crônicos, menores abandonados, órfãos, ciganos, entre tantos outros – que estão/estiveram fora da escola ou que não tiveram/têm suas necessidades educacionais atendidas na escola.⁶¹

Nesse sentido, todos os grupos acima mencionados devem ser inseridos nas escolas, de modo que haja a garantia de uma melhor educação e o combate à exclusão. Somente através desse combate e da valorização à aprendizagem de cada aluno poderemos alcançar uma escola inclusiva de fato. Todos os alunos podem construir conhecimento e problematizar práticas cotidianas a partir do seu lugar social, caso haja incentivo e desenvolvimento adequados, de modo a compreender que a escola é local de todos os alunos; é um direito humano, sem distinção de característica social, étnica, física etc.

Refletir sobre o “porquê” da educação inclusiva, nos leva a reflexão de que um projeto pedagógico pautado na inclusão também é um meio para a escola repensar suas práticas pedagógicas, e principalmente, refletir sobre seus possíveis insucessos, deixando de atribuir exclusivamente ao aluno, o fracasso escolar. Nesse sentido Mantoan afirma que:

A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas — sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa “o que” e “como” a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, enfim.⁶²

A escola ainda reluta em ver o aluno como “seu”, e como consequência a essa negação o fracasso escolar quase sempre é atribuído ao aluno. A inclusão total e irrestrita é a

⁶⁰ MANTOAN, 2003. P. 18

⁶¹ Idem. p. 16

⁶² Idem. p. 21

oportunidade que temos para reverter a situação da maioria das escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas.

É necessária, ainda, a eliminação das categorizações e oposições excludentes (como iguais e diferentes, normais e deficientes), e para alcançar tal desafio necessitamos de uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que favorece a valorização das diferenças.

Mantoan (2003) destaca ainda a confusão que os vocábulos “integração” e “inclusão” escolar no processo de inserção do aluno com deficiência do ensino regular. Nas situações de integração escolar nem todos os alunos com deficiência cabem na turma de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção, e nesses casos a escola não muda como um todo, mas os alunos têm que mudar para se adaptarem às suas exigências.

Já a inclusão escolar prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Ela propõe uma organização do sistema educacional que considera a necessidade de todos os alunos e que é estruturada em função dessas necessidades.

Conclui a autora:

A Inclusão Escolar implica uma mudança de perspectiva educacional pois atinge não apenas os alunos com deficiência e os que têm dificuldade de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (...) As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais).⁶³

Temos, então, que reconhecer as diferentes culturas, a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais e afetivas; enfim, precisamos construir uma nova ética escolar, que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual, social e coletiva, pois no desejo moderno de homogeneidade - que tem muito em comum com a democracia de massas - destruíram-se muitas diferenças que nós, hoje, consideramos valiosas e importantes.

O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com seus mecanismos de produção de identidade e diferença; e nos leva a reflexão que parece resumir os desafios inerentes a educação inclusiva: “é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza”⁶⁴.

⁶³ SEFFNER, Fernando. *Das (possíveis) perversas faces da política de inclusão escolar: o que o ensino de História tem haver com isso*. XXIV Simpósio Nacional de História - 2007.

⁶⁴ OLIVEIRA, Margarida Maria de. *Ensino de História: questão estatal ou pública?* Diálogos, Maringá-PR, v. 15, n. 3, p. 521-532, set./dez. 2011. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/viewFile/36182/18741>. Acesso em: 20 jun. 2019. p. 527

1.3 “O que o ensino de história tem haver com isso?”

Intitulo este tópico emprestando o título do artigo do Fernando Seffner⁶⁵ que discute as “perversas” faces das políticas de inclusão escolar na educação básica, onde o autor afirma haver desconfianças com aplicação das políticas de inclusão escolar, apesar de haver um certo “consenso” na necessidade de desenvolvê-las.

Uma proposta escolar inclusiva, segundo Seffner, vai além da simples aceitar a existência do processo, mas que ter como ponto de partida aceitar os “diferentes”, assumindo o compromisso de garantir a aprendizagem dos alunos, onde o percurso escolar deve servir de instrumento efetivo para a melhoria de vida do aluno, assegurando-lhe possibilidades de superação da exclusão certamente vivenciada por esse estudante.

O projeto educacional inclusivo, como já foi explanado no tópico acima, é fruto de um exercício diário de cooperação e de fraternidade, do reconhecimento e do valor da diferença, o que inclui a interação com o universo do conhecimento em suas diferentes áreas.

É por meio da vivência da escola e do ensino realizado de maneira crítica que a História pode vir a ser problematizada e contextualizada. Como alerta Margarida Dias de Oliveira: “ensinamos História para que os alunos compreendam que as sociedades são apenas diferentes – não são superiores ou inferiores em relação umas às outras; porém, a compreensão dessas diferenças não exclui a possibilidade de posicionamentos políticos”.⁶⁶

Desse modo, possibilitar aos alunos a compreensão e o debate sobre as diferenças é importante para que eles se percebam distintos, que possam associar suas próprias dificuldades, dentro e fora da escola, aos temas debatidos e expostos pelos professores. Digo isso pois, assim como Rodrigues, “acredito que uma sociedade inclusiva seja possível principalmente a partir da educação e do ensino de História, esse componente curricular privilegiado pela possibilidade de eleger como objeto de estudo os excluídos socialmente”.⁶⁷

Infelizmente, o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem esses indivíduos recai ainda em um trato de informalidade quando se observa os discursos de algumas coordenadorias e instituições de ensino.

Em uma inicial coleta de dados na cidade de Bragança, onde desenvolvo a pesquisa,

⁶⁵ RODRIGUES, 2020. p 17

⁶⁶ SILVA, Cristiani Bereta da. *Conhecimento histórico escolar*. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria de. *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. pp. 50-54

⁶⁷ SEFFNER, Fernando. *Mudanças e permanências*. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria de. *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. pp. 178-172

observei um discurso muito relacionado ainda ao “senso comum”, onde infere-se, como tom estereotipado e rotulatório, que os alunos com deficiência, em especial aqueles com deficiência mental ou intelectual, como os alunos com TEA, estão inseridos na turmas regulares apenas para fins de socialização, não sendo provável desenvolver conceitos e a habilidades próprias do conhecimento histórico escolar⁶⁸ como “mudanças e permanências”⁶⁹, “continuidade e ruptura”⁷⁰, “aprendizagem histórica”⁷¹, “anacronismo”⁷², “alteridade”⁷³, coletividade e descentração⁷⁴.

A pesquisa que intento desenvolver vai de encontro a esse “mito”. Acredito que a formação histórica almejada por nossa disciplina, vai muito além de uma simples “socialização”⁷⁵, mas relaciona-se ao saber, à PRÁXIS (vinculação entre saber e agir) e a subjetividade, para isso deve ser dialógica, contextual e abrangente.

Precisamos buscar o conhecimento histórico em sala de aula levando em consideração toda a complexa realidade vivenciada pelo aluno, inclusive fora dos muros das escolas, em seus diversos espaços de convivência, pois eles influenciam, tanto quanto a instituição escolar, na formação do que Jörn Rüsen⁷⁶ define como *consciência histórica*, haja vista que, nas palavras de Luis Fernando Cerri:

Mobilizá-la não é uma opção, mas uma necessidade de atribuição de significado a um fluxo sobre o qual não tenho controle: a transformação através do presente, do que está por vir no que já foi vivido, continuamente (...) pensar historicamente é um fenômeno cotidiano e inerente a condição humana, é algo que nos constitui enquanto espécie”.⁷⁷

Nas palavras de Cerri, percebemos que são várias as formas de apreensão dessa historicidade, de perspectivas de atribuição de tempo a experiência temporal, pois é algo

⁶⁸ MENEGUELLO, Cristina. *Continuidade e Ruptura*. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria de. *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. pp. 59-65

⁶⁹ RÜSEN, Jörn. *Didática - Funções do saber histórico*. In: *História viva: teoria da História: Formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007. pp. 104-105

⁷⁰ OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. *Anacronismo*. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria de. *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. pp. 19-23

⁷¹ RÜSEN, 2007, p. 108

⁷² SIMAN, Lana Maria de Castro. *Aprender a pensar historicamente: entre cognição e sensibilidades*. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). *O Ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015. p. 208

⁷³ Entendo aqui socialização no seu sentido mais genérico que é o de simplesmente estar incluso em uma meio social, sem estabelecer reflexões sobre tal meio, como as relações sociais que os constituem e os meio de intervenção possíveis ao sujeito histórico.

⁷⁴ RÜSEN, 2007. p. 104

⁷⁵ CERRI, Luis Fernando. *Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2011. p. 27

⁷⁶ CERRI, 2011. p. 59

⁷⁷ CERRI, 2011. p. 113

próprio da vida humana prática. Em outras palavras, nossos alunos não chegam “vazios”, ou como uma “tábula rasa” nas escolas, mas trazem consigo suas experiências temporais, identidade pessoal e coletiva, traumas, e até mesmo, preconceitos.

Essas reflexões são importantes para o trabalho do professor, por exemplo, na medida em que possibilita a ele utilizar suas experiências como estudante de uma universidade e os conhecimentos previamente adquiridos pelos alunos via mídias, com o fim de refletir sobre as diferenças e semelhanças entre os dois, levando-o a compreender que possuir *consciência história* não significa *pensar historicamente* sua vida prática.

O pensar historicamente nos ajuda a entender e posicionar-se diante das visões de mundo, de explicações gerais e fragmentadas sobre a sociedade. Assim, no Ensino de História, o mais importante não é estudar os conteúdos em si, mas o método, a forma de pensar, produzir e criticar o saber sobre os seres humanos no tempo, em especial na contemporaneidade.

Cerri caracteriza pensar historicamente como:

É nunca aceitar informações, ideias, ideias, dados, etc., sem levar em consideração o contexto em que foram produzidas: seu tempo, peculiaridades culturais, suas vinculações com posicionamentos políticos e classes sociais, limitações do conhecimento que se tinha quando se produziu o que foi posto em análise.⁷⁸

Pensando mais particularmente *Pântano de singularidades* da sala de aula e do desenvolvimento da educação inclusiva podemos nos debruçar na última parte do trabalho de Cerri que ele intitula *Ensinar História para quê, afinal?*, onde a autor destaca que o ensino de História “participa do trabalho socializador da escola, tirando o sujeito do Egocentrismo e introduzindo-o na vida pública, com o que nos confrontamos com o individualismo e o esvaziamento do espaço público em que vivemos”.⁷⁹

A partir de tais contribuições percebemos que o Ensino de História tem um papel fundamental no desenvolvimento do coletivismo, assim como da empatia e da alteridade. Tais qualidades, além de ajudar os alunos a desenvolverem habilidades essenciais em seu meio social, ainda ajudará os demais alunos a valorizarem e respeitarem as diferenças dentro de sala de aula e fora dela.

É necessário destacar que tanto Rösen, como Cerri, em seus estudos se referem a indivíduos com comportamento típico (DT), que em sua maioria não apresentam tantas dificuldades no desenvolvimento, interação social e linguagem, quantos alunos com

⁷⁸ Cleonice Bosa define esse relacionamento que envolve companheiros da mesma idade, baseado na cooperação e intimidade como “vertical”, é onde, em maior parte se aprende a competência social

⁷⁹ BOSA, 2013.

deficiência. Entretanto, como aponta Cleonice Bosa, Cláudia Santini e Maúcha Sifuentes, crianças com dificuldade de interação social, com pouco comprometimento cognitivo, como os diagnosticados com Síndrome de Asperger, considerado um nível leve de autismo, podem, através de estímulo natural, desenvolver relações de apego e de responder a interação social.

O conjunto de comportamentos aprendidos no decorrer das interações sociais, especialmente com os pares⁸⁰, geradores de soluções adaptativas a ser empregadas em diferentes contextos e situações, define-se como “competência social”⁸¹. Construída de forma coletiva, e emergindo das experiências proporcionadas por relações sociais mais próximas e íntimas, essa competência quando plenamente desenvolvida tende a confrontar o individualismo que, de forma geral, permeia a consciência histórica⁸², ou seja, a capacidade de atribuir sentido à vida ao longo do tempo, de nossos alunos.

Bosa afirma que no decorrer desse processo a escola se constitui como:

(...) Um espaço que oportuniza a convivência com pares, associada às características da própria criança, às práticas parentais e à história de interação familiar, completa o quadro das influências mais significativas sobre o comportamento infantil e contribui de diversos modos para a formação do indivíduo por meio do desenvolvimento de comportamentos, habilidades e valores.⁸³

É nesse contexto que se evidencia a importância do ensino de História, haja vista que valores e aproximações afetivas constituem um aspecto indispensável da aprendizagem histórica. Cerri ao refletir sobre a formação da competência narrativa, ressalta que a contribuição da História na escola não é só a compreensão da própria realidade e a formação da identidade, mas criar relações de alteridade de modo a prevenir comportamentos excludentes, considerando que a modernização tende a colocar rapidamente em convívio multicultural as diferentes comunidades:

O ensino a partir da alteridade é fundamental na própria elaboração de uma perspectiva do passado que considere o que não aconteceu, os projetos dos vencidos, uma História das ideias de mundo: para que não se ensine e não se aprenda que o presente tal como o conhecemos era a única possibilidade, com o que acabamos organizando o conhecimento do passado em função do presente, o que é um objetivo cognitivo central na formação da competência narrativa para a contemporaneidade. Assim, pode-se perceber que a realidade não é una, e que por ser histórica é modificável e dependente da ação humana. Sem esses dados, não se vislumbra que

⁸⁰ O noção de consciência histórica é aqui entendida é aquela que Cerri define como uma das estruturas do pensamento humano que coloca em movimento a definição de identidade pessoal e coletiva, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que se está inserido, é uma característica constante dos grupos humanos

⁸¹ BOSA, 2013, p. 101

⁸² CERRI, Luís Fernando. *Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática*. Revista de História Regional, v. 15, n. 2, 2010. p. 277

⁸³ As Regiões Geográficas Intermediária e Imediata são as novas denominações, respectivamente, para as extintas Mesorregiões e Microrregiões. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) criou um novo quadro regional brasileiro, com novas divisões geográficas em 2017

valha a pena agir na esfera coletiva, em vez de uma ação individualista e egoísta que, principalmente em tempos de crise ecológica, não é razoável, porque encaminha a destruição de si e dos outros.⁸⁴

A sociedade multicultural e diversa em que nos inserimos, tão claramente identificada nos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, requer o enfrentamento de práticas discriminatórias e preconceituosas. Daí emerge a necessidade de conviver e educar para a diversidade e para o convívio com as diferenças múltiplas, para tanto faz-se necessário que nossas práticas educativas caminhem juntas a esse desafio.

Espera-se que o professor de História possa olhar cada aluno como único no desafio de encontro como o novo e permitir que ele possa se descobrir e construir o processo de ensino e aprendizagem, sendo, nas palavras de Carla dos Santos, “fonte de apoio às suas descobertas do jogo aprender/vivendo, confirmando-a na aceitação de si e do autorrespeito que possibilitará uma convivência segura e flexível, de forma a permitir uma transformação permanente a cada desafio”⁸⁵

2 DESAFIOS E POSSIBILIDADES QUE EMERGEM DO CHÃO DA ESCOLA

Esta seção tem por finalidade apresentar a cidade onde a pesquisa foi realizada com alguns breves aspectos históricos e, posteriormente, apresentar características da rede de Ensino, particularmente da rede estadual. Daremos voz também aos professores, e outros profissionais da educação, que atuam nas escolas do município, usando para isso a análise das informações obtidas nos questionários enviados pela plataforma *google forms*, e algumas entrevistas realizadas no decorrer da pesquisa com o intuito de conhecer suas demandas e seus anseios em relação ao desenrolar da política de educação inclusiva ao nível local.

Em um terceiro momento procurarei apontar possibilidades docentes dentro do Ensino de História que auxiliem no desenvolvimento de práticas inclusivas; e, por fim, na última subseção, irei diminuir o foco da pesquisa para uma análise do trabalho docente com alunos com Transtorno de Espectro Autista (TEA).

2.1 O local de pesquisa - município de bragança do pará

Bragança está localizada na Região geográfica Intermediária do Nordeste Paraense e na Região Geográfica Imediata Bragantina⁸⁶, no estado do Pará, distante cerca de 210 km da

⁸⁴ Dados disponíveis em <https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-braganca.html#desc>

⁸⁵ MAUÉS, Heraldo. *Origens históricas da cidade de Bragança*. Revista de História, [S. l.], v. 35, n. 72, p. 377-392, 1967. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.rh.1967.126795. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/126795>. Acesso em: 14 jul. 2022.

⁸⁶ CRUZ, Ernesto. *A Estrada de Ferro Belém-Bragança visão social, econômica e política*. SPEVEA: 1955. p. 67

capital do estado, sua área territorial é de 2.098,144 km², segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é o 82º município do estado em extensão e possui uma população de 113.227 habitantes de acordo com o último censo realizado pelo órgão, em 2010⁸⁷, fazendo limite com os municípios de Augusto Corrêa, Tracuateua e Quatipuru.

O município possui aproximadamente 220 comunidades rurais, sendo que a maior parte da população está concentrada na zona urbana; é referência na região bragantina com relação a oferta de serviços; e as principais atividades econômicas do município estão voltadas para agricultura familiar, pesca, comércio e turismo. Bragança apresenta, ainda, riquezas em recursos naturais com destaque para os ecossistemas de manguezais, restingas, matas de terra firme, área de várzea, campos salinos e praias com uma importância nessas áreas é imensurável, pois a fauna e a flora desses ecossistemas ainda foram pouco estudadas.⁸⁸

A cidade é bastante conhecida do povo paraense, sobretudo na chamada Região do Salgado, não apenas pela expressiva manifestação cultural em torno da Marujada, mas também pela herança arquitetônica de origem colonial parcialmente preservada, bem como pela memória da extinta estrada de ferro Belém-Bragança, inaugurada por volta de 1908 e desativada no final da primeira metade do século XX.

Já na década de 60, Heraldo Maués (1967) em seu importante trabalho *Origens históricas da cidade de Bragança*, ressaltava a importância da maior manifestação folclórica e religiosa no município, e uma das maiores do Estado, a Marujada de São Benedito:

Bragança é uma cidade profundamente tradicional, com sua festa de São Benedito, onde a Marujada desempenha um papel tão importante no sentimento popular. Tem sido procurada por etnógrafos e folcloristas, que nela realizam importantes estudos. E também de interesse turístico, não só pela tradição, mas por suas belas paisagens. E uma das cidades mais antigas do Estado. Embora se tenha sido elevada à categoria de cidade em 1854, suas origens remontam aos primeiros tempos da colonização do Grão-Pará.⁸⁹

Segundo o historiador, e professor da Universidade Federal do Pará (UFPA), Dário Benedito, as origens de Bragança remontam a 1613, sendo os franceses da expedição de Daniel de La Touche, os primeiros brancos a conhecerem a região do Caeté, então habitada pelos índios

⁸⁷ DUARTE, Cristóvão Fernandes. *Asilo da mendicância em Belém do Pará: A pobreza urbana como contra-face da Belle Époque na Amazônia*. XXI Encontro da Associação de pós-graduação e pesquisa em planejamento urbano e regional, Belém, 21 a 25 de Maio de 2007. Disponível em <https://anais.anpur.org.br/index.php/anaisenanpur/article/view/1224/1207>

⁸⁸ O Orfanato Antônio Lemos estava localizado no município de Santa Isabel, enquanto o Leprosário do Prata estava localizado no município de Igarapé-açu.

⁸⁹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, no Capítulo III, art. 4º, inciso III, diz que é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

Tupinambás, a 08 de julho daquele ano, porém existem controvérsias acerca da exatidão dessa data.

Em 1612, o conquistador francês Daniel de La Touche, senhor de La Ravardière, à frente de seus expedicionários, fundou São Luís no Maranhão, estabelecendo proveitosas alianças com as tribos indígenas da região, muitas oriundas da poderosa nação Tupinambá. Logo depois, Ravardière partia para a conquista francesa da Amazônia e, em 8 de julho de 1613, com uma escolta de quarenta soldados, partiu rumo ao vale dos rios amazônicos, estabelecendo amizade com os Tupinambás que povoavam densamente essa área, esorraçados das costas baiana e pernambucana (...) Os primórdios de Bragança remontam a esse episódio, onde os franceses, tentaram organizar o primeiro núcleo da colonização na região do rio Caeté (ou Caité = *caa* + *y* + *eté* = mato bom, verdadeiro, na língua tupi). Prosseguiu então para o vale do rio Pará e, mais adiante, ao rio Tocantins, buscando firmar sua tentativa de dominação nas áreas de posse da união ibérica na América⁹⁰.

O estabelecimento de uma ocupação nas margens do Rio Caeté ocorreu de forma bem difícil, as populações nativas foram praticamente exterminadas tanto pela guerra contra franceses e holandeses, como pelos males físicos e doenças dos europeus, devido a essa perda da mão de obra indígena Gaspar de Souza, até então Governador-geral, não investiu nessas terras.

Somente em 1633, Álvaro de Souza, filho e sucesso de Gaspar, com receio de perder o território para Francisco Coelho de Carvalho, governador do Maranhão, reclama o território ao Rei espanhol Felipe IV, e obtendo êxito, fundou na margem direita do rio Caeté, a Vila Souza do Caeté, atual Vila-que-era, mais próxima para a saída do Oceano Atlântico. Entretanto, devido à dificuldade de comunicação com a capital, posteriormente a sede na Vila é transferida para a outra margem do rio, onde atualmente encontra-se o centro urbano da cidade.

Imagem 01 – São Benedito

⁹⁰ Atual prédio da Unidade Regional de Educação 01, localizada no centro do município de Bragança.



Fonte: arquivo pessoal (2023)

Imagem 02 – Orla de Bragança, estado do Pará



Fonte: arquivo pessoal (2023)

A primeira imagem mostra o Mirante de São Benedito, localizado na atual Vila-que-era, local onde foi fundada a Vila Souza do Caeté, que posteriormente passaria para a outra margem do Rio Caeté, ao fundo, para facilitar a comunicação com a capital, Belém. Já na segunda imagem vemos a frente atual da cidade, onde fica localizada a Orla do Rio Caeté, um importante ponto turístico da cidade.

Essa interligação entre Belém e Bragança estaria novamente em pauta na construção da Estrada de ferro Belém-Bragança iniciada em 1883. Tal obra estava inserida no contexto da Belle Époque amazônica, período em que a região passou por inúmeras mudanças urbanas de embelezamento decorrentes do capital gerado pelo ciclo da borracha. Consequente a isso, há o

surgimento de uma nova burguesia enriquecida às custas do látex, os fazendeiros, os coronéis de barranco e os barões da borracha, que demandam novas melhorias para suas cidades e sua dinamização.

A construção da Estrada de Ferro Bragança, já na segunda metade do século XIX, foi um momento de grandes transformações na produção do espaço bragantino. Segundo Ernesto Cruz, dentre os fatores que a motivaram, o mais expressivo foi a intenção de acentuar a colonização da região ao longo de seu trajeto.

Várias vantagens foram oferecidas a imigrantes nacionais e estrangeiros, o que provocou “considerável impulso e desenvolvimento social e econômico”⁹¹. Além deste, havia a necessidade da ligação efetiva com o Maranhão e a conquista eficiente do sertão intermediário, tal projeto estava associado ao objetivo mais amplo de sanar os problemas decorrentes da intensificação do povoamento e consequente aumento da produção agrícola.

Podemos destacar, ao olhar a história do município, e das localidades ao longo da ferrovia, que a relação de exclusão, e posteriormente segregação dos ditos “indesejáveis” sempre se fizeram presente, haja vista que na outra ponta desse processo havia aqueles que, semelhantemente aos povos nativos exterminados nas margens do Rio Caeté do século XVII, não estavam inseridos nesse plano de desenvolvimento, e precisavam ser expurgados para um local onde não atrapalhasse os “caminhos do progresso”, e isso ficou exemplificado em algumas instituições fundadas ao longo da ferrovia.

Segundo Cristóvão Duarte (2007)⁹², em que pese o elevado padrão de conforto urbano alcançado por Belém durante o chamado ciclo econômico da borracha (1850-1920), não se pode desconsiderar os graves problemas de desigualdade social vividos, no mesmo período, pela população da cidade. Na Belém do alvorecer do século XX, o embate travado nos meios políticos e sociais em torno da constrangedora visibilidade assumida pelo problema da mendicância nas ruas da cidade é, por si só, esclarecedor da gravidade da situação, bem como do próprio modelo de urbanização excludente e elitista adotado pelas classes dominantes.

Tal postura governamental segregacionista era encontrada em instituições como

⁹¹ A Apae - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais nasceu em 1954, no Rio de Janeiro, e caracteriza-se por ser uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência, prioritariamente aquela com deficiência intelectual e múltipla. A Rede Apae destaca-se por seu pioneirismo e capilaridade, estando presente, atualmente, em mais de 2.200 mil municípios em todo o território nacional.

⁹² O Programa disponibiliza às escolas públicas de ensino regular, conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado. Cabe ao sistema de ensino, a seguinte contrapartida: disponibilização de espaço físico para implantação dos equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos de acessibilidade, bem como, do professor para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Hospício de Alienados do Pará, inaugurado em 1892, o *Orphelinato Paraense*, que seria chamado posteriormente de *Orfanato Antônio Lemos*, criado em 1893, o *Asilo da Mendicidade*, inaugurado em 1902, a *Escola de Aprendizizes Artífices do Pará*, criado em 1909, e o *Leprosário do Prata*, inaugurado em 1924. Tais locais estavam subscritos no processo de retirada de indivíduos “indesejáveis” das áreas mais nobres do centro urbano de Belém no contexto da chamada *Belle Époque* amazônica, ou nas palavras de Cristóvão Duarte, estavam inseridos na “compreensão menos redutora da problemática da presença dos pobres em Belém, no início do século passado, bem como do discurso oficial da própria classe dirigente, regida pelo liberalismo econômico e deslumbrada com o glamour da belle -époque de inspiração parisiense”.⁹³

Temos ainda o *Instituto Lauro Sodré*, fundado em 17 de abril de 1870, chamado inicialmente de o Instituto Paraense de Educando Artífices, que tinha por objetivo geral fornecer à meninos pobres e órfãos o ensino primário com conteúdo como aritmética, geometria, história geral entre outros, além de fornecer aprendizagem de ofícios como carpintaria, sapataria alfaiataria etc.

Os olhos estavam voltados para os meninos pobres e órfãos que, de certa forma, poderiam aumentar ainda mais o contingente de marginalizados no Estado. Além disso, como já destacado, Belém atravessava um processo de modernização no período da Belle époque, através do auge do ciclo da borracha, período de intensas influências europeia a nível estrutural e cultural.

É interessante pensar que, com exceção da *Escola de Aprendizizes Artífices do Pará*, essas instituições estavam todas localizadas às margens da Estrada de Ferro Belém-Bragança, duas delas inclusive em outros municípios⁹⁴, o que aponta realmente a necessidade de tirar os “indivíduos problemáticos” do centro da capital da Belle Époque amazônica.

A reflexão acima é importante porque nos aponta o caráter segregador de ações públicas no início do século XX, no referente a indivíduos “estranhos” ou “indesejáveis”, e que acabaram por nortear, por vezes ações relativas ao trabalho desenvolvido com pessoas com deficiência, o que ocorria, exemplo em instituições como o *Hospício de Alienados do Pará*, que só vieram ser abolidas após a década de 70, em decorrência do movimento antimanicomial.

Retornando ao *locus* da pesquisa, a cidade de Bragança do Pará, no que se refere a ações

⁹³ Entrevista realizada em 29 de abril de 2022.

⁹⁴ DE ALMEIDA, Magdalena Maria. *História Oral e Formalidades metodológicas*. Disponível em https://www.encontro2012.historiaoral.org.br/resources/anais/3/1332442488_ARQUIVO_ABHOHistoriaoraleformalidadesmetodologicas.pdf. p. 02

no campo educacional, sobretudo nas políticas públicas da esfera estadual, apresentou resquícios da postura segregacionista exemplificada acima, no tratamento de educandos com deficiência até o início do século XXI.

Em dados coletados em visitas realizadas a coordenadoria da Educação Especial da Unidade Regional de Educação 01 (URE 01), que atende os municípios de Bragança, Tracuateua, Augusto Corrêa, Cachoeira do Piriá e Viseu, foi informado que até o ano 2000 todos os alunos com algum tipo de deficiência eram enviados para a Escola Estadual Heraldo da Fonseca, que atendia alunos com Síndrome de Down, autismo, deficiência física, visual, auditiva e intelectual. Esses aprendizes estudavam exclusivamente lá, em classes especiais, mesmo com a orientação a nível nacional, da necessidade de inclusão desses alunos em turmas regulares⁹⁵.

Imagem 03 – prédio da Unidade Regional de Educação



Fonte: arquivo pessoal (2023)⁹⁶

Nesse mesmo ano, foi celebrado o convênio entre Secretaria estadual de educação, representada pela em Bragança pela URE 01, e Associação de Pais e Alunos dos Excepcionais (APAE⁹⁷) do município de Bragança, que contemplava o atendimento de alguns alunos com deficiência em local próprio da instituição, dessa forma os alunos com deficiência foram designados para turmas regulares em outras instituições de Ensino, e a Escola Heraldo da

⁹⁵ Aqui “AA” faz referência à Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

⁹⁶ A plataforma digital destacada pela entrevistada é o AVACEFOR, que é um ambiente virtual de aprendizagem administrado pela Secretaria de educação do Pará, que oferece cursos e oficinas para profissionais da educação de forma online no endereço eletrônico <https://www.seduc.pa.gov.br/avacefor/login>

⁹⁷ TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro, vozes, 2002. p.56-57

Fonseca foi desativada.

Através da Portaria do Ministério da Educação (MEC) 13/2007 ocorreu a adesão ao programa Salas de Recursos Multifuncionais, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), visando promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do serviço de atendimento educacional especializado. Entretanto, só em 2013 foram criadas as Salas de Recursos Multifuncionais (SEM)⁹⁸ no âmbito da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará (SEDUC), e tivemos a abertura de 10 salas para a Regional Bragança.

Desde então a Coordenação de Educação Especial da URE 01 vem desenvolvendo ações e treinamentos relacionados a temática da educação especial e inclusiva tendo como público alvo, principalmente, professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tais ações, infelizmente, ainda não alcançaram os professores das turmas regulares, seja pela pouca divulgação ou pelas dificuldades que os docentes encontram para se inserir nas mesmas, como a excessiva jornada de trabalho, assunto que será abordado nessa próxima seção.

No intuito de conhecer com mais proximidade a visão de Ensino e os desafios institucionais enfrentados pela Coordenação de Educação Especial da URE 01, realizei uma entrevista com a técnica de referência de Educação Especial que ocupa essa função desde 2019, a qual iremos identificar como “AA”⁹⁹. A primeira indagação feita foi a respeito da necessidade da educação inclusiva nos dias atuais.

A entrevistada afirmou que, mediante o grande número escolas dos cinco municípios, sob a ingerência da URE 01, o maior desafio atual é aumentar o número de sala de recursos multifuncionais, haja vista que contam atualmente apenas com o número de 13; além disso há uma grande carência na contratação de profissionais para trabalhar no atendimento educacional especializado (AEE), sendo que a solução estaria na realização de um concurso público com ampla oferta de vagas.

A resposta é apresentada de forma objetiva, como dados que justifiquem um melhor trabalho das turmas regulares de Ensino na área de atuação da URE 01, entretanto não consegue contemplar a pergunta feita inicialmente, de caráter mais subjetivo, possivelmente pela necessidade institucional, haja vista “AA” se vê como representante da Instituição, de explicar possíveis falhas na condução de ações que contemplem toda sua área de atuação. Magdalena de Almeida (2012) em seu artigo sobre *História Oral e Formalidades Metodológicas* discorre

⁹⁸ Na concepção marxista, toda *práxis social* é, de uma certa maneira, um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real no trabalhador na mesma medida em que transforma a realidade.

⁹⁹ TARDIF, 2002. p. 60

sobre essa postura afirmando que é possível identificar as falas individuais como reflexo de memórias individuais vinculadas a uma coletividade, uma vez que os depoentes sejam pessoas cujo ambiente social se relaciona com a pesquisa empreendida.

Em um segundo momento, de forma mais objetiva, indaguei sobre o aumento da demanda de alunos com necessidades especiais dentro das escolas regulares, e se isso seria decorrente de uma maior conscientização da sociedade acerca da necessidade da inclusão. Pude perceber nesse segundo momento grande ênfase dada pela entrevistada a pergunta, dessa forma vou descrevê-la com mais detalhes:

Com certeza! Eu posso falar isso com maior tranquilidade, pois fiz uma pesquisa recente no sistema de 2017 até 2021, e eu posso dizer que houve uma procura maior...aumentou nosso número de alunos, com certeza, porém...(aqui houve uma pausa com tom de frustração)...na Pandemia tivemos os nossos entraves...os pais até que buscavam os materiais nas escolas, assistiam as aulas online, mas nós temos consciência total...o quanto foi difícil para eles (os educandos), tanto pelo acesso ao mundo da internet, quantos as dificuldades causadas pela deficiência de entendimento e compreensão, a até fazer com que o aluno fique na frente de uma computador (...). No Pós-pandemia estamos tendo a dificuldade em resgatar...essa é a palavra...fazer a busca ativa desse aluno no frequentar das aulas (...) o aluno se acomodou junto com a família, o próprio medo de levar essa criança que já tem uma demanda de cuidados para a escola...e hoje nós estamos nesse resgate. (AA, 2022).

Percebemos na descrição do relato, que “AA” vai além do perguntado, apontando de forma direta situações que tem dificultado o êxito nas ações desenvolvidas, demonstrando certa angústia ao pensar no possível “atraso inclusivo” causado pelo período da Pandemia do COVID-19, daí a importância de pensar naquilo que vai além do discurso da entrevistada. Acerca disso, DE ALMEIDA afirma que “a entrevista individual é uma forma de coleta de depoimentos, mas a fonte de pesquisa, baseada na oralidade, pode ser construída além da entrevista individual (...) de outro ângulo, o depoimento individual pode constituir-se valiosa fonte, ainda que não se constitua entrevista formal”¹⁰⁰.

Vale destacar aqui, para elucidar o relato aqui analisado, que durante o ano 2020 até o segundo semestre de 2021 não houve aula presencial nas instituições públicas estaduais no município de Bragança, devido a intensa proliferação do vírus da COVID-19; e a partir do segundo semestre de 2020 começou-se a aplicação do chamado Ensino remoto emergencial. Tal medida visava tentar diminuir os impactos educacionais causados pela suspensão das aulas presenciais através de distribuição de compêndio de atividades aos alunos, e interações online sobretudo via aplicativos da plataforma google, ou redes sociais como o WhatsApp; entretanto a dificuldade de acesso à internet, as grandes distâncias com as comunidades rurais para distribuição dos compêndios de atividades, o impacto psicológico causados pelo isolamento e

¹⁰⁰ Idem. p. 61

pela grande quantidade de mortes durante a Pandemia, dentre outros motivos, acabaram por criar várias dificuldades para esse tipo de Ensino.

Ao se mostrar mais à vontade para dividir seus anseios e preocupações “AA”, durante a gravação da entrevista, mostrou otimismo sobre a forma como a sociedade atual tem se dado mais espaço para questões referentes a pessoas com deficiência:

(...) Hoje o mundo se voltou para essa situação da educação especial...hoje temos eventos do governo e particulares, congressos...e percebemos que nossos alunos agora buscam abraçar esse mundo para estarem se inserindo, e a sociedade precisa cooperar... Hoje vemos muito o acesso ao ensino de Libras, as leis da LBI¹⁰¹(...), as leis de direitos dos autistas, dos cadeirantes (...) apesar de sabermos que nossa sociedade ainda é bastante fragmentada, só não podemos desistir. (AA, 2022).

O terceiro questionamento feito à técnica de referência da URE foi acerca das dificuldades que existem dentro das escolas para aplicação das práticas inclusivas; sendo esse ponto aqui da entrevista é extremamente salutar para nossa reflexão posterior acerca das dificuldades elencadas pelos professores, além da própria escolha que fiz pela Formação continuada, como produto didático-pedagógico resultado dessa pesquisa, a ser descrito na terceira seção da dissertação. A entrevistada destaca dentre as dificuldades do dia-a-dia das escolas, o excesso de trabalho desenvolvido para completar a carga horária de 200 a 220 horas:

(...) O nosso professor infelizmente...eu posso deixar claro isso...as nossas próprias Universidades não preparam o nosso professor para essa realidade (...) de ter um aluno com deficiência dentre 20 ou 30 alunos em uma sala de aula, e quando nos damos conta dessa realidade acaba sendo impactante (...) e como não foi preparado para essa situação acaba tendo dificuldades e os entraves do dia-a-dia (...) não temos cursos de formação continuada, o que acaba gerando um conflito dentro da sala do professor com seu aluno. (AA, 2022).

Em seguida solicitei que “AA” destacasse algumas ações propositivas da URE 01 no intuito de auxiliar no desenvolvimento das práticas inclusivas dentro das escolas, e se há uma rede de apoio que tem auxiliado no desenvolvimento dessas ações. Ela inicialmente destaca que a URE 01 trabalha em parceria com a Coordenação de Educação Especial do Estado do Pará (COES), tal órgão é o responsável pelo fomento e direcionamento das ações relacionadas à educação especial para cada região administrativa do Estado, dessa forma, cada ação planejada pela URE tem que passar pelo aval hierárquico da COES, para em um segundo momento chegar às escolas.

Acerca do auxílio aos professores nas escolas a entrevistada pontuou: há uma plataforma digital administrada pela SEDUC¹⁰², que oferece formações online a profissionais da educação; tem ocorrido ações dentro das escolas do Estado com a temática da Educação especial; a APAE

¹⁰¹ Idem

¹⁰² Ibidem.

tem disponibilizado cursos de formação para professores do AEE, e afirma ainda que a URE tem se colocado à disposição para acolher os professores que procuram cursos específicos relacionados aos aprendizes com algum tipo de deficiência. Destaca ainda, um projeto da Professora Taise Maria e Tatiana Corrêa, que está em processo de análise pela Câmara Municipal de Bragança, para a construção de uma Escola integral bilíngue de surdos no município, dessa forma ela vê como essencial a parceria entre as esferas estaduais e municipais, para iniciativas dessa natureza.

Por fim, indaguei a técnica se havia alguma perspectiva de levar cursos de formação continuada para dentro das escolas, e a mesma afirmou que caso a professora do AEE, que é a responsável de fazer essa ponte entre a URE e a Escola, apontasse tal necessidade haveria certamente tal formação. Caso a escola não possua sala de recursos multifuncionais e nem professor do AEE, cabe à coordenação pedagógica da escola levantar essas demandas.

O nosso aluno, que passa pelo ensino municipal, vem para a rede estadual, suscita em nós o desejo de criar nele o objetivo de chegar a uma Universidade (...) esse discurso de uma simples socialização já está ultrapassado pois estava mais presente quando existiam as salas de segregação (...) hoje nós temos alunos que frequentam Universidades e que já estão no mercado de trabalho (...) precisamos desmistificar esses conceitos e aplaudir trabalhos, como o seu, que insira o aluno dentro das aulas de História como conhecer outros mundos. (AA, 2022).

Em sua fala final “AA” demonstra que as ações desenvolvidas pela URE necessitam da parceria intensa com a comunidade escolar para superar o pensamento de que a inserção do com necessidades especiais nas escolas regulares se dá apenas para fins de socialização. Tal discurso deixa claro que a perspectiva inclusiva já se faz presente tanto no discurso como nas atividades que são desenvolvidas da cidade bragantina, infelizmente, e isso veremos mais à frente, as mesmas ainda não alcançaram os professores das turmas regulares, seja pela pouca divulgação ou pelas dificuldades que os docentes encontram para se inserir nas mesmas, como a excessiva jornada de trabalho, assunto que será abordado nessa próxima seção.

2.2: “professores ganham voz” - a reflexão da prática como força motriz transformadora

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional.¹⁰³

Resolvi iniciar este subitem com essa citação do trabalho de Maurice Tardif onde é ressaltado a influência que a atividade profissional tem na formação de nossa identidade. O motivo é que ao dar “voz aos professores”, analisando seus textos e relatos, percebi um

¹⁰³ MERCADO, Ruth, *Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros*. Infancia y Aprendizaje, 1991. p. 60

envolvimento emocional presente, que parece ir muito mais além do que simplesmente uma questão “profissional”, mas se relaciona, ao meu ver, de forma mais direta ao desejo, por vezes angústias, da busca uma realidade menos desigual e excludente, através da realização de ações que reflitam em *práxis social*¹⁰⁴.

Tal constatação reforçou a necessidade já citada anteriormente, de usar as próprias experiências docentes - tanto os relatos, como os dados mais objetivos - para pensar as necessidades existentes na realidade escolar, além de usar suas experiências desenvolvidas para a construção de práticas pedagógicas de caráter inclusivo.

A reflexão da prática docente é essencial para buscar novas possibilidades de ensino. Cada professor traz a diversidade de suas próprias referências, bem como a possibilidade de observação e reflexão envolvidas na resolução de seu trabalho, além disso, é na prática docente que se concentram os saberes acumulados durante sua vida profissional. Sobre a essa formação dos saberes docentes Tardif afirma:

Esses saberes provêm de fontes diversas (formação inicial e contínua de professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, etc) (...) um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes foi chamado de saber, de saber-fazer e de saber-fazer e de saber-ser.¹⁰⁵

Dessa forma, vemos que os saberes que servem de base para ensino não se limitam a conteúdos que dependem de um conhecimento especializado, mas abrangem uma grande quantidade de objetos, de questões, de *problemas que estão relacionados ao trabalho*¹⁰⁶, ou seja, correspondem, principalmente, a experiência do trabalho (mais do que os conhecimentos obtidos na faculdade) que parece ser a *fonte privilegiada do seu saber-ensinar*¹⁰⁷. O autor conclui:

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazer à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente.¹⁰⁸

Ruth Mercado em sua obra *Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros* destaca a importância sobre a reflexão da prática docente cotidiana, pois é nela que se concentram os saberes acumulados, os quais na interação com outros saberes geram novas

¹⁰⁴ ZARBATO, Jaqueline Martins. *Memória e ensino de História: as interfaces entre a formação e o saber das professoras*. Revista Tempo & Argumento, Florianópolis, v. 05, n. 09, 2013. p. 138.

¹⁰⁵ DE ALMEIDA, 2012. p. 06

¹⁰⁶ BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

¹⁰⁷ Idem. p. 95-96

¹⁰⁸ Idem. 101

formas de ensinar e aprender a essa dada realidade. Segundo a autora:

En la práctica cotidiana, que es heterogénea por su conformación histórica, se concretan los saberes de que se han apropiado los maestros durante su vida profesional. En el proceso de apropiación, los maestros se confrontan con los saberes del oficio que les anteceden, rechazan algunos, integran otros a su propia práctica y generan a su vez nuevos saberes al enfrentarse a la resolución de su trabajo en los contextos específicos en que lo realizan.¹⁰⁹

Na mesma perspectiva, Jaqueline Zarbato em sua obra *Memória e ensino de História: as interfaces entre a formação e o saber de professoras*, aponta a importância da análise da prática para refletir também sobre o processo de formação docente:

Nesse sentido, privilegia-se a noção de que a experiência de saber dos professores, que se dá no cotidiano do espaço escolar, seja uma das referências mais marcantes do processo de formação (...) que não se constrói somente pela acumulação (...) mas também por meio de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de re(construção) permanente de uma identidade pessoal.¹¹⁰

Dessa forma, para compreender as dificuldades na aplicação de práticas pedagógicas inclusivas nas escolas bragantinas, bem como enveredar caminhos para ações inclusivas que levem em consideração esse “pântano de singularidades”, me debrucei na experiência dos profissionais da educação do município de Bragança. Para ter acesso a esses dados utilizei o uso de formulários enviados da plataforma *google forms* no período entre agosto a novembro de 2021; tal escolha foi resultado, primeiramente, do contexto pandêmico no qual a pesquisa estava inserida, e também da dificuldade de agendamento de entrevistas presenciais, devido ao acúmulo de atividade docentes acumuladas no Ensino remoto emergencial.

Os formulários continham tanto questões objetivas, como subjetivas, e se concentraram em buscar as dificuldades docentes na aplicação de práticas inclusivas com alunos com necessidades especiais, assim como levantar experiências desenvolvidas pelos mesmos que obtiveram relativo ou total sucesso nesse contexto. Acerca dos dados objetivos DE ALMEIDA (2012) destaca:

Com a enquete, obtém-se objetividade e prontidão nas respostas, em princípio, com a opção de gerar estatísticas, demonstrando, qualitativamente, a visão que um coletivo de entrevistados tem de aspectos relativos a um mesmo tema questionado, explanando-se a relação com os objetivos específicos almejados, ainda que a entrevista seja baseada em uma ou duas questões que suscitem breve resposta.¹¹¹

Como apontado acima, apesar do caráter qualitativo desta pesquisa, os dados objetivos ajudaram bastante na reflexão acerca do perfil dos professores de História que atuam na rede

¹⁰⁹ Idem

¹¹⁰ Mais da metade dos professores de História demoraram pelo menos três meses para o envio do formulário *google forms*

¹¹¹ Como dois professores entrevistados informaram ter 19 anos de experiência, usei a ordem alfabética para identificá-los como professores “A” e “B”

pública estadual, revelando assim aspectos comuns acerca das dificuldades que enfrentam, dessa forma passei a repensar o caminho a ser tomado na escolha do produto didático-pedagógico fruto dessa pesquisa.

As perguntas elaboradas no questionário se basearam nas várias problemáticas destacadas nas obras citadas até aqui – como as levantadas por Zerbato acerca das carências da formação docente –, nas observações colhidas nas escolas durante a observação inicial, haja vista que meu “lugar de fala” se insere também como professor de História dessas escolas (fato que influenciou diretamente na escolha das mesmas como locais de pesquisa), o que me deu oportunidade de compartilhar através de conversas informais experiências e angústias do corpo docente.

A Secretaria de Educação do Estado do Pará não aplica o sistema de jornada de trabalho fixa de duzentas horas para todos os professores da rede, isso leva os docentes a complementarem sua carga horária, máxima de duzentos e vinte horas, em mais de uma escola. Há professores, por exemplo, com carga horária de dez horas por turma, que precisam complementar sua carga horária em duas, três, ou até quatro escolas, acumulando assim, por vezes, até vinte a duas turmas.

Os docentes selecionados para responder aos questionários atuam em, pelo menos uma destas três escolas da zona urbana de Bragança: E.E.E.F.M Yolanda Chaves, E.E.E.F.M Monsenhor Mâncio Ribeiro e E.E.E.F.M Augusto Corrêa. Entretanto, é necessário frisar que todos eles se enquadram na situação exposta no parágrafo acima, o que dá ainda um caráter mais abrangente à pesquisa, pois suas impressões se baseiam em mais de uma realidade escolar.

Para análise dos dados fiz uso técnica da análise de conteúdo de comunicações proposta por Laurence Bardin (2011)¹¹², que estabelece essa reflexão e planejamento inicial, descritas no início dessa seção, como *Pré-análise*. Nas palavras do autor:

Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objectivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. Estes três factores, não se sucedem, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica, embora se mantenham estreitamente ligados uns aos outros: a escolha de documentos depende dos objectivos ou inversamente o objetivo só é possível em função 'dos documentos disponíveis.¹¹³

Cumprida essa etapa inicial, me debrucei sobre os questionários para fazer o

¹¹² A Secretaria de Educação do Estado do Pará, ao liberar o docente para a realização de mestrado, deixa de pagar, durante a realização do curso, alguns adicionais como vale-transporte, auxílio-alimentação e gratificação de magistério.

¹¹³ Desde o ano de 2005 foi estabelecida a implantação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina curricular nos cursos de licenciatura por todo o Brasil, conforme determina o artigo terceiro do Decreto nº 5.626/2005

levantamento das informações, essa fase de *Exploração do material*, é caracterizada por Bardin como “longa e fastidiosa, que consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”¹¹⁴. Trata-se de uma fase de ordenação das fontes, “procedimentos aplicados manualmente ou de operações efectuadas pelo ordenador”¹¹⁵, de onde surgirão os resultados a ser analisados na terceira fase, que é definida como Tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Passemos então para essa última fase, iniciando com que o que Bardin define como análise dos resultados brutos, ou objetivos da pesquisa, para fins de estabelecer uma análise mais geral, reforçando ou refutando as impressões iniciais acerca da nossa problemática inicial; para em seguida destacar dimensões mais subjetivas acerca do que pensam os nossos sujeitos da pesquisa.

A priori é importante destacar que dois fatos infelizmente atrasaram o início da análise dos dados: o primeiro foi a demora de mais da metade dos docentes em enviar o questionário *online* respondido¹¹⁶, e o segundo foi a abstenção de 25% dos professores que receberam os questionários, e não deram nenhum tipo de retorno. Associo tal dificuldade tanto a questão pandêmica, já mencionada acima, como a descrença dos professores acerca da possibilidade de que uma simples pesquisa pudesse posteriormente se tornar uma ação concreta que os viesse a ajudar no seu fazer docente.

O critério que utilizei para identificar os professores durante a análise dos dados, por ordem decrescente, foi o tempo de serviço. Dessa forma, o colaborador identificado com a letra “A” é aquele que possui o maior tempo de experiência na educação básica, dezenove anos¹¹⁷, já aquele identificado com a letra “H” foi o que informou menor tempo de serviço, três anos, conforme identificado na tabela abaixo:

Quadro 01 – identificação dos colaboradores da pesquisa por nomenclaturas *versus* tempo de experiência

NOMENCLATURA	TEMPO DE EXPERIÊNCIA
--------------	----------------------

¹¹⁴ FONSECA, Selva Guimarães. *A formação de professores de História*. In: Didática e Prática de Ensino de História. 13 ed. Campinas/SP: Papirus, 2012. p. 119

¹¹⁵ Idem, p. 112

¹¹⁶ *As nuvens de palavras*, ou *Word Clouds* (também conhecidas como *wordle*, *word collage* ou *tag cloud*) são representações visuais de palavras que dão maior destaque às palavras que aparecem com mais frequência. A nuvem em destaque foi produzida a partir dos relatos dos formulários através do aplicativo *WordArt - Word Cloud Generator*, disponível na plataforma *Playstore*.

¹¹⁷ Estudantes com dificuldade de locomoção, e autistas de grau leve, em alguns casos, não são direcionados ao AEE (Atendimento Educacional Especializado) se não apresentarem dificuldades cognitivas durante aulas regulares, o que não significa que não possam ser acompanhados por outros profissionais como psicólogo ou Terapeuta ocupacional.

Professor "A"	19 anos
Professor "B"	19 anos
Professor "C"	16 anos
Professor "D"	15 anos
Professor "E"	13 anos
Professor "F"	12 anos
Professor "G"	05 anos
Professor "H"	03 anos

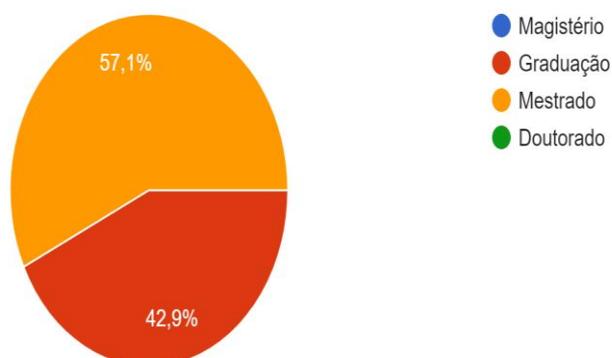
Fonte: elaborado pelo autor (2023).

O questionário teve como título *O Ensino de História e as práticas inclusivas* e foi respondido por 08 (seis) professores de História, todos licenciados plenos em História, dentre eles 06 (seis) possuíam mais de 10 (dez) anos de experiência ministrando aula de História na rede pública estadual, os outros 02 (dois) possuíam 05 (cinco) e 03 (três) anos de experiência.

Gráfico 01 – qual sua formação acadêmica?

Qual sua formação acadêmica?

7 respostas



Fonte: obtido pelo *Google Forms* (2022).

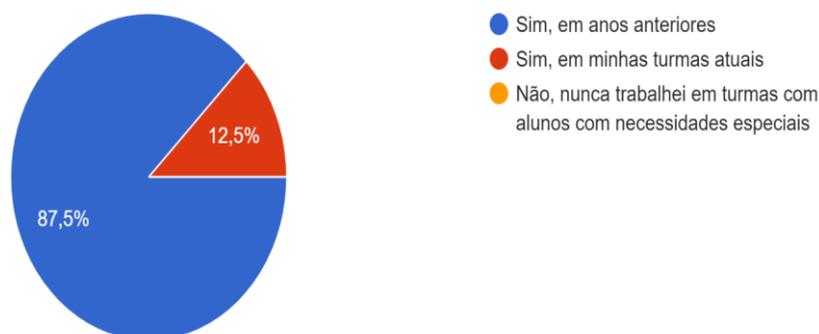
Conforme exposto no gráfico acima mais da metade dos docentes tem pós-graduação *stricto sensu* a título de mestrado. Tal constatação acaba sendo positiva se pensarmos as dificuldades inerente a realização de um curso de Mestrado trabalhando da rede pública estadual paraense, como uma perda salarial (no caso da concessão de licença para qualificação¹¹⁸) ou o deslocamento para outro município onde o curso de mestrado ocorra de forma presencial.

Gráfico 02 – experiência de trabalhar com alunos cegos, surdos, autistas ou transtorno global de desenvolvimento?

¹¹⁸ LIMA, Maria. *Consciência histórica e educação histórica: diferentes noções e muitos caminhos*. In: MAGALHÃES, Marcelo [et.al] (org.) *Ensino de História: usos do passado memória e mídia*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2014. p. 51-75

Você já teve (ou tem) a experiência de trabalhar com alunos cegos, surdos, autistas ou Transtorno global de desenvolvimento?

8 respostas



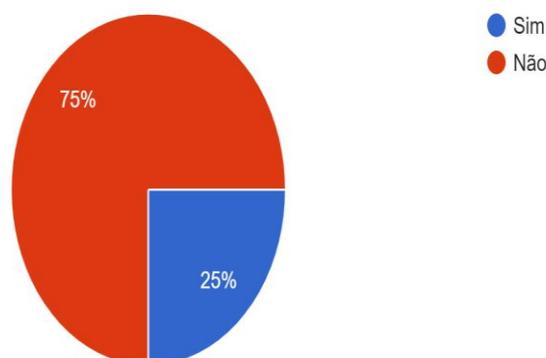
Fonte: obtido pelo *Google Forms* (2022).

Já que o critério, anteriormente exposto, para a escolha dos participantes, foi a atuação do docente na escolas nas quais desenvolvo minhas atividades profissionais (e a partir disso, a viabilidade de dados e análise de contexto) a constatação de que todos os educadores participantes da pesquisa, conforme exposto no gráfico acima, trabalharam, ou trabalham com alunos com necessidades especiais, reforça diretamente a afirmativa de que há aumento gradativo nas matrículas de alunos com necessidades especiais nas turmas regulares, apesar de isso não significa necessariamente, um processo significativo de inclusão escolar em todos esses contextos.

Gráfico 03 – formação para trabalhar com alunos com necessidades especiais

Você tem alguma forma formação para trabalhar com alunos com necessidades especiais? Qual?

8 respostas

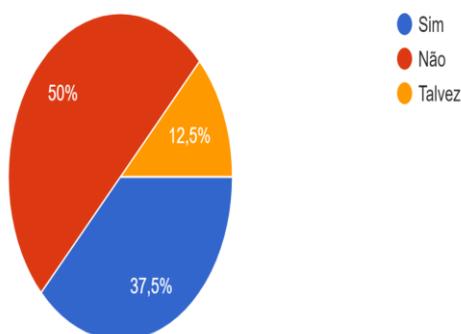


Fonte: obtido pelo *Google Forms* (2022).

Gráfico 04 – identificação de alunos autistas em contexto escolar

Caso sua resposta no item anterior tenha sido SIM, você sabe informar se esse(s) aluno(s) eram autistas?

8 respostas



Fonte: obtido pelo *Google Forms* (2022).

A partir das perguntas contidas nos gráficos acima, infere-se que apesar de boa parte dos professores possuírem formação acadêmica e nível de mestrado, apenas 02 (dois) informaram possuir algum tipo de formação para trabalhar com alunos com algum tipo de deficiência, os professores “G” e “H”, que são aqueles com menos experiência na profissão docente e que concluíram seu curso de graduação mais recentemente, e devido a isso tiveram em sua grade curricular disciplinas como e Ensino de Libras¹¹⁹. Entretanto, esses mesmos dois professores ao serem perguntados se sabiam informar se esses aprendizes estavam dentro do TEA, afirmaram que não, ou seja, mesmo eles apontaram deficiências em sua formação.

Esse problema na formação docente encontra um de seus atenuantes no fato de que até as duas primeiras décadas do século XXI ainda se estendia nos currículos dos cursos de formação superior em História, o que Selva Fonseca intitula “modelo três mais um”¹²⁰, onde três anos do currículo era direcionado a formações específicas da área, e apenas um ano era contemplado com formações relacionadas à formação didático-pedagógica, reforçando o paradigma de que “ser bom professor é dominar os conteúdos”.

Fonseca (2012), ao discutir a formação de professores de História, aponta ser primordial que ela ocorra de forma continuada, antes e durante seu magistério, pois ela “não se resume a uma etapa da vida escolar, não é uma tarefa exclusiva de determinados agentes, lugares e

¹¹⁹ Idem. p. 66

¹²⁰ LITZ, Valeska. *O uso da imagem no Ensino de História*. Secretaria do Estado de Educação do Paraná, PDE: 2008. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf>

tempos, mas se processa ao longo da vida profissional dos sujeitos”¹²¹. Essa formação deve responder às demandas, aos fenômenos sociais do nosso tempo (como as demandas da educação inclusiva) e vai muito além que o conhecimento específico da disciplina.

As dificuldades inerentes a essa falta de preparo docente, geralmente os levam a procurar algum tipo de suporte no corpo pedagógico da escola, ou, quando há, nos profissionais do AEE presentes na escola. Ao serem indagados sobre o tipo de acolhimento que receberam para o desenvolvimento de práticas inclusivas com alunos com necessidades especiais 03 (três) afirmaram que não receberam suporte algum, 02 (dois) afirmaram que foi disponibilizada sala de recurso multifuncional juntamente com professor orientador do AEE, 01 (um) afirmou que foi disponibilizado apenas um professor orientador do AEE, e 01 (um) afirmou que recebeu orientação profissional e material específico; nenhum deles citou o direcionamento a algum curso de formação ou treinamento específico.

Gráfico 05 – Quais problemáticas estão dificultando o desenvolvimento de práticas inclusivas nas escolas?

Quais das problemáticas abaixo que você acredita que estão dificultando o desenvolvimento de práticas inclusivas nas escolas?

8 respostas



Fonte: obtido pelo *Google Forms* (2022).

Conforme o gráfico acima, essa mesma escassez de formação adequada ganhou destaque quando a pergunta feita foi sobre o que estaria dificultando a inclusão de alunos com deficiência dentro das escolas regulares, haja vista que 62,5% dos professores destacaram esse fator. As outras dificuldades elencadas foram a falta de estrutura física e pedagógica das escolas, a excessiva quantidade de alunos nas turmas e a falta de apoio de pais e responsáveis no que compete ao atendimento extra-escolar.

¹²¹ MARCOS, Aldirene. *A desmotivação do professor em sala de aula*. Revista científica FESA: Abr. 2021 v. 1, n. 3, 03-15 . Disponível em <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/18>

Foi dada também a oportunidade para os educadores apontarem ações, através de comentários abertos, que poderiam ajudar no desenvolvimento de prática inclusivas na escola, e indo na mesma direção das constatações acima, apenas 01 (um) não usou a palavra “formação” em sua resposta. É importante destacar ainda que mesmo a professora “F”, que não usou o termo *formação* em sua resposta, ao utilizar o termo *Recursos humanos* aponta também essa necessidade:

Quadro 02 – respostas dos professores obtidas pelo *Google Forms* para responder a pergunta “ações que poderiam ajudar no desenvolvimento de práticas inclusivas na escola em que você trabalha?”

Destaque ações que poderiam ajudar no desenvolvimento de práticas inclusivas na escola em que você trabalha.

- *Formação de um grupo de debate com professores, serviço gerais e servidores da escola.*
- *Formação dos profissionais para esse tipo de temática.*
- *Promover encontros de formação em formato de oficinas, momentos de socialização e trocas de experiências, planejamento, construção de materiais didáticos, atividades, textos. Além de promover fórum da família na escola que ofereça formação aos pais de alunos oferecendo lhes condições de ajudar a escola na aprendizagem de seus filhos.*
- *Formação profissional, recursos didáticos e estrutura física.*
- *Recursos pedagógicos e humanos*
- *Formação continuada*
- *Ter suporte maior em sala de aula. Ter formação para atendimento e apoio na feitura de material para apoio.*

Fonte: dados obtidos pelo *Google Forms* (2023)

educacional especializado, sendo que nem todo aluno com necessidade especial precisa necessariamente desse tipo de atendimento¹²³.

Os demais em suas respostas demonstraram compreender a educação inclusiva como um processo que procura proporcionar meios e métodos que contemplem a todos os aprendizes, levando em consideração suas especificidades e deficiências. Isso fica bem claro do uso de termos como “*acolher a todos os alunos da escola*”, “*estendido para todos*”, “*equidade de aprendizagem a todos os alunos*”, “*diferentes necessidades dos alunos*” e “*processo educacional adequado para todos*”.

Na mesma perspectiva, foi perguntado aos educadores: *Quem deve ser alvo das políticas de inclusão?* Dessa vez 03 (três) professores, “A”, “E” e “F”, relacionaram inclusão, especificamente a alunos com necessidades especiais usando as categorias “*Síndrome de Down*”, “*Autismo*”, “*Hiperatividade*”, “*cegos*”, “*surdos*”, e “*deficiência física*”; enquanto os outros 05 (cinco) apontaram que as políticas de inclusão devem ser direcionadas para todos os alunos, independente de terem necessidades especiais ou não, estendendo a todos as possíveis ações pedagógicas de caráter inclusivo.

Conclui-se a partir dessas duas perguntas que, apesar das dificuldades de aplicação de ações inclusivas nas instituições de ensino, há um entendimento razoável (certamente a ser aperfeiçoado) por parte da maioria dos colaboradores da pesquisa, acerca da conceitualização e pressupostos que asseguram a educação inclusiva como direito de todos os educandos. Chama a atenção a resposta da professora “B” que condiciona essa inclusão a necessidade da escola “*oferecer condições para que esse aluno e professores, assim como a escola de forma geral esteja preparada para lhe dá o suporte necessário a esse aluno*”.

As dificuldades relacionadas à forma como esta precisa ser desenvolvida nas escolas, assim como seus métodos e práticas de ensino, são problemáticas que parecem angustiar os professores, como a destacada acima, que ao responder à pergunta do parágrafo acima, foi além daquilo que lhe foi perguntado para explicitar algo que claramente tem a incomodado ao longo de 19 (dezenove) anos de carreira docente.

Maria Lima (2014) em sua obra *Consciência histórica e educação histórica: diferentes noções e muitos caminhos*¹²⁴ reforça a importância de pesquisas, como esta, que envolvem entrevistas e relatos de experiências, pois *permitem que se adicionem questões ou outras estratégias facilitadoras da produção de um tipo especial de narrativas: os relatos da própria*

¹²³ ZAVALA, Ana, *Pensar ‘teoricamente’ la práctica de la enseñanza de la Historia*. Revista História hoje, v. 4, n° 8, p. 174 -196, 2015

¹²⁴ Idem. p. 185

*experiência de vida e suas significações de tempo*¹²⁵. Aponta ainda que as entrevistas além de nos fazer conhecer a heterogeneidade das posturas dentro de um mesmo grupo, possibilita estudar fatores que atuam sobre as respectivas consciências históricas levando a várias reflexões de bases empíricas.

Essa heterogeneidade ficou bem evidente na última parte do formulário de pesquisa, quando direcionei uma pergunta aberta sobre práticas desenvolvidas pelos educadores com alunos portadores de necessidades especiais, que eles considerassem mal-sucedidas, deixando margem para que os mesmos pudessem relatá-las com detalhes. Entretanto as respostas dadas foram bem objetivas pois apontavam carências já indicadas em perguntas anteriores do questionário, como falta de recursos pedagógicos, de material de apoio apropriado, e (ou) de formação específica, em vez de descrever com detalhes em que momento as experiências acabaram por fracassar.

Professor A: Uma das práticas pedagógicas mal sucedida foi homogeneizar conteúdos e atividades para todos (as) da turma. Foi um fracasso total da aluna especial porque não conseguiu acompanhar a turma, até rasgou a atividade. Percebi q se sentiu excluída.

Professor B: Não houve metodologia específica

Professor C: Um único plano de aula

Professor D: Material de apoio inapropriado ao aluno com déficit de aprendizagem.

Professor E: Alunos e professores sem preparação para receber esse tipo de discente.

Professor F: Não consegui alcançar os alunos nós ensinamentos da disciplina

Professor G: Falta de recursos pedagógicos na escola

Professor F: (Não respondeu)

Felizmente, 04 (quatro) respostas apontaram alguns elementos não citados anteriormente, como elaboração de um *único plano de aula, dificuldade em aplicar uma metodologia que alcançasse todos os alunos e homogeneização de conteúdo*. O colaborador “A” descreveu uma situação de dificuldade com detalhes bem relevantes para nosso estudo.

O professor “A”, conscientemente, deixa claro em seu relato o equívoco cometido de tentar *homogeneizar conteúdo e atividade*; assim como sua consequência: dificultar o desempenho de uma aluna em desenvolver uma atividade, a tal ponto, que a levou a *rasgar a prova*, criando no professor a percepção que isso resultou de um sentimento de exclusão sentido pela educanda. Essa homogeneização ainda é fruto de um ensino conteudista, que pouco leva em consideração as diferenças, especificidades e a experiência de cada aprendiz.

Acerca dessa permanência, Lima (2014) aponta que os trabalhos desenvolvidos nas últimas décadas, acerca do Ensino de História, buscam construir ideias históricas com atenção principal as ideias de segunda ordem como explicação, objetividade, empatia, evidência,

¹²⁵ Alguns professores me informaram que só iriam responder ao segundo formulário caso já houvessem trabalhado com alunos autistas.

narrativa, multiperspectiva, mudança e significância, apontando uma necessidade de romper com o ensino conteudista baseado em uma perspectiva empirista do ensino-aprendizagem, para dar lugar a práticas de ensino que considerem os saberes dos alunos e suas ideias sobre a História.

Nessa nova abordagem o aluno não é um ser “sem consciência”, mas tem uma maneira própria de pensar o presente, o passado e o futuro. Infelizmente, segundo a autora, há uma carência de instrumentais teórico-metodológicos consistentes que contribuam para o delineamento do que vem acontecendo em sala de aula. Tal constatação reforça diretamente a importância desta pesquisa que tenta preencher tais vazios epistêmicos.

Tentando trazer à tona as experiências didáticas positivas com alunos da educação especial foi solicitado aos entrevistados, como demonstrado abaixo que, as descrevessem:

- Professor A: Trabalhar o mesmo conteúdo com atividades diferenciada, como ilustração do conteúdo por meio de imagens, desenhos, receitas.
- Professor B: Não houve metodologia específica
- Professor C: Material adequado as especificidades de cada aluno
- Professor D: Relato de mãe e do aluno que conseguiu evoluir na escola, depois de ter transitado em outros estabelecimentos, inclusive do sistema privado de ensino.
- Professor E: Preparação de material exclusivo para esse tipo de discente.
- Professor F: Não houve
- Professor G: O aluno conseguir cumprir e compreender a tarefa proposta.
- Professor H: (sem resposta)

Analisando as respostas chegamos as seguintes observações: 03 (três) informaram nunca ter tido sucesso em aplicação de práticas inclusivas; daqueles que apontaram êxito nas atividades, 02 (dois) destacaram o uso de material diferenciado para esse tipo de aprendiz como elemento que levou ao sucesso na experiência didática, sem descrever com mais detalhes; e apenas 01 (um), o professor “A”, citou com mais detalhes (apesar de pouco descritivo) os recursos utilizados.

O uso de *imagens, desenhos e receitas*, citado pelo professor “A”, é uma boa possibilidade quando trabalhamos com alunos com TEA, por exemplo, que têm seu aprendizado facilitado quando conseguem visualizar algo citado pelo professor, como uma foto ou pintura de determinado local.

Sobre essa utilização Valeska Litz (2008) ressalta que “saber interpretar signos visuais, com suas especificidades, tornou-se uma necessidade, pois vivemos em uma era de imagens que nos chegam de forma cada vez mais rápida, dinâmica e inovadora”¹²⁶, mas saber manipular o uso da imagem visual em história deve ir além de uma simples ilustração das aulas ou para

¹²⁶ GUEDES, Nelzira; TADA, Iracema Neno Cecílio. *A produção científica brasileira sobre o autismo na Psicologia e na educação*. Revista Psicologia: Teoria e pesquisa. Julho – Setembro 2015, vol. 31 n.03. p 01. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v31n3/1806-3446-ptp-31-03-00303.pdf>

meras discussões.

O uso da imagem deve ser significativo, deve ter intencionalidade, é necessário ter qualidade, e para tal, precisamos explicar seu contexto de criação e uso, ou seja, historicizá-las. Pensar como se constroem as fontes históricas ajuda a entender as ações humanas, suas intencionalidades, interesses, em diversos tempos históricos.

Constatamos então, que a adoção de práticas inclusivas requer também uma ação docente, um repensar de sua própria atuação, um reelaborar constante de seu fazer pedagógico. Pensando nisso, foi perguntado aos colaboradores da pesquisa se eles acreditam que existe um desafio pessoal por parte dos profissionais da educação para desenvolver práticas inclusivas, ou problema está unicamente nas questões estruturais das escolas.

Professor A: O ato de educar, o sucesso do ensino e aprendizagem de forma inclusiva depende de um conjunto de fatores, sendo estrutura física da escola, recursos didáticos, o profissional buscar formação específica na área para que possa desenvolver sua prática docente com o mínimo de eficácia visando garantir o êxito do processo educacional do aluno.

Professor B: Isso é muito relativo. Não posso falar pelos outros. Mas quanto falta de estrutura da escola, isso é um fator que dificulta também a educação inclusiva.

Professor C: Sim. Existe o desafio pela falta de formação.

Professor D: Sim. Existe um m desafio de propiciar aprendizagem, esbarrando na falta de estrutura e tempo específico para atender o aluno da educação inclusiva ou especial.

Professor E: As duas coisas ao mesmo tempo. Ou uma coisa puxa a outra: se a escola oferece condições ideias de acolhimento, os profissionais poderiam estar mais dispostos.

Professor F: Uma escola sem recursos implica em diversos desafios pessoais por parte do professor que possui alunos AEE

Professor G: Existe também um desafio pessoal. Até porque muitos profissionais não tem nenhum tipo de formação voltada para inclusão.

Professor H: Os problemas da estrutura escola e da formação docente se coadunam

Analisando as respostas acima, fica claro que todos, com exceção da Professora “B”, admitem haver um desafio pessoal por parte dos professores em desenvolver práticas inclusivas nas escolas, sendo que dentre estes, 06 (seis) professores apontam que esse desafio pessoal está relacionado a questões estruturais da escola, 03 (três) associam o desafio a falta de formação, e 02 (dois) associam a falta de recursos didáticos. Saliento que o *desafio pessoal* destacado na pergunta se relaciona aos itens destacados, mas também diretamente a questões motivacionais, haja vista que durante o desenvolvimento da formação de professores, que irei descrever na seção 03, houve pouquíssima adesão por parte dos professores de História, mesmo com ampla divulgação da formação continuada.

Essa desmotivação docente na atualidade relaciona-se a sobrecarga de tarefas impostas pelos sistemas de ensino, com pouco tempo para planejar, muitas vezes as atividades cotidianas como ensinar a ler, a escrever, a contar envolvem o professor de tal maneira que ele não tem tempo para a análise e discussão da situação, causando algumas vezes a não aprendizagem dos

alunos e a frustração do docente em não ter ensinado. Acerca disso Aldirene Marcos (2021) em seu artigo *A desmotivação do professor em sala de aula* destaca:

Com as cobranças de todas as partes, direção supervisão, pais, coordenação tendo que solucionar vários problemas ocorridos no dia – a dia em sua profissão, o docente se sente incapaz incompetente, de impotência em meio das dificuldades para resolver as situações em sala de aula, O professor se sente cansado e exausto e frustrado, para dar continuidade em suas atividades, tendo que seguir um sistema educacional que deixa a desejar. Muita cobrança e pouco resultado.¹²⁷

A autora afirma ainda a desmotivação é um processo que está relacionada por fatores relevantes mais externos extrínsecos ao docente (modelo de escola burocrática, exigências da carreira docente, condições e excesso de trabalho, falta de horizontes de valorização e desenvolvimento profissional), e menos de (mas não irrelevantes) fatores motivacionais internos/intrínsecos ao docente (criatividade pedagógica, relacionamento com alunos, reconhecimento do seu trabalho, dentre outros).

Pensar sobre o importante papel que o docente exerce na formação do discente, leva a analisar a importância da qualificação destes profissionais que muitas das vezes são deixados de lado no planejamento de ações relacionadas a melhoria da qualidade de ensino. Faço essa afirmativa baseado no último item do questionário aplicado que solicitava aos colaboradores que destacassem ações que poderiam ajudar no desenvolvimento de práticas inclusivas na escola, e dessa vez de forma unânime, a necessidade da formação foi o ponto mais destacado pelos professores:

Quadro 03 – ações que poderiam ajudar no desenvolvimento de práticas inclusivas na escola em que você trabalha.

¹²⁷ Disponíveis em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>

Destaque ações que poderiam ajudar no desenvolvimento de práticas inclusivas na escola em que você trabalha.

7 respostas

Formação continuada

Formação profissional, recursos didáticos e estrutura física.

Formação dos profissionais para esse tipo de temática.

Recursos pedagógicos e humanos

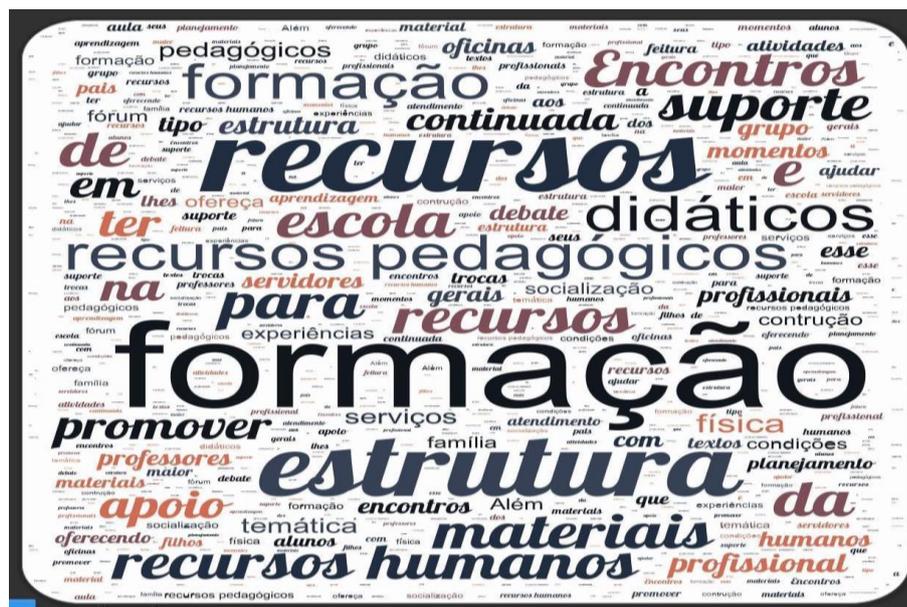
Formação de um grupo de debate com professores, serviço gerais e servidores da escola.

Promover encontros de formação em formato de oficinas, momentos de socialização e trocas de experiências, planejamento, construção de materiais didáticos, atividades, textos. Além de promover fórum da família na escola que ofereça formação aos pais de alunos oferecendo lhes condições de ajudar a escola na aprendizagem de seus filhos.

Ter suporte maior em sala de aula. Ter formação para atendimento e apoio na feitura de material para apoio.

Fonte: dados obtidos pelo *Google Forms* (2022).

Imagem 05 – Nuvens de palavras



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Conforme observado na *nuvem de palavras* a palavra *formação* novamente ganhou destaque, pois foi citada em 06 (seis) das 07 (sete) respostas do questionário. Dessa forma, pode concluir que o produto didático-pedagógico a ser desenvolvido no terceiro momento da dissertação em curso (inicialmente pensando em uma cartilha de orientações para professores acerca da educação inclusiva) tinha que ser uma formação continuada que abordasse temas essenciais para a ação inclusiva dentro das escolas regulares.

Antes de descrever tal formação, irei levantar provocações, reflexões e possibilidades

do Ensino de História para alunos com Transtorno de Espectro autista, a partir de trabalhos que tangem essa temática - haja vista a sua já citada escassez - e de informações colhidas dos professores no segundo questionário que foi intitulado *Ensino de História e os alunos com TEA*.

2.3: O ensino de história para aprendizes com transtorno do espectro do autismo (tea)

Nesta subseção, ao focar minha análise em aprendizes com Transtorno de Espectro Autista (TEA) intento suscitar algumas provocações e reflexões que nos levem a necessidade de desenvolver ações que criem em nossos discentes sentimentos, e principalmente ações, importantíssimos para os dias atuais, (onde o egoísmo e o *mito da meritocracia*¹²⁸ são tão presentes) voltados para o coletivismo, empatia, alteridade e descentração.

Reforço, ainda, que o objetivo deste tópico não é criar “orientações gerais” para o Ensino de alunos com TEA, nem mesmo estabelecer normas a serem seguidas no desenvolvimento das práticas pedagógicas, e sim, a partir da reflexão e “teorização de experiências docentes”¹²⁹ e reflexões bibliográficas, apontar alternativas possíveis para a aprendizagem histórica não só de autistas, mas para todo o “pântano de singularidades”¹³⁰ que é a sala de aula. Para tal, ainda estarei fazendo uso das experiências relatadas no segundo formulário, assim como de autores e obras que auxiliem acerca da temática.

Apenas 05 (cinco) professores responderam ao segundo questionário: A, C, D, F e um que acabou não se identificando. Associo tal abstenção dos outros três que responderam ao primeiro formulário a falta de informação adequada acerca do tema¹³¹, já comprovada da aplicação do primeiro formulário quando perguntado se sabiam se seus alunos com necessidades especiais eram autistas, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 06 – informações sobre alunos autistas

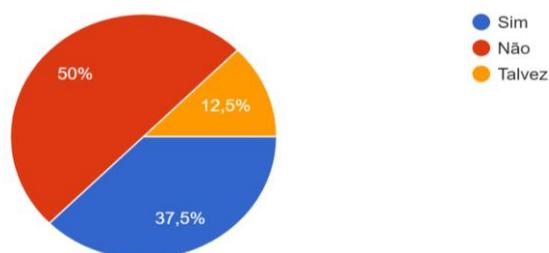
¹²⁸ Dados coletados durante visitação a Unidade Regional de Ensino 01, entre Setembro de 2021 e Fevereiro de 2022.

¹²⁹ Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

¹³⁰ Lei nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

¹³¹ GUEDES, 2015, p. 01

Caso sua resposta no item anterior tenha sido SIM, você sabe informar se esse(s) aluno(s) eram autistas?
8 respostas



Fonte: obtido pelo *Google Forms* (2022)

Dessa forma, o segundo formulário se baseou em experiências de professores com alunos com Transtorno de Espectro Autista (TEA), em especial aqueles com graus considerados “leves” ou portadores da “síndrome de asperger” que são as mais presentes nas turmas regulares de ensino do município de Bragança.

Em seu artigo que discute a produção científica brasileira sobre o autismo, Neuzira Guedes e Iracema Tada (2015), tendo como referência o *American Psychiatric Association* e suas atualizações de 2013, definem TEA como:

Condição caracterizada pelo desenvolvimento acentuadamente normal e prejudicado pelas interações sociais, nas modalidades de comunicação e no comportamento (...) tais características variam na maneira como se manifestam e no grau de severidade, estando dificilmente presente da mesma maneira em mais de uma pessoa.¹³²

Tal definição nos leva a pensar como as experiências com turmas que incluam alunos com TEA podem ser múltiplas e singulares, e o quanto refletir sobre elas pode nos ajudar construir práticas verdadeiramente inclusivas, mais do que isso, através delas desenvolver, respeitando as individualidades de cada discente, com necessidades especiais ou não, conceitos e a habilidades próprias do conhecimento histórico e voltadas para construção da cidadania.

A partir de tal reflexão e da constatação de escassez de pesquisas na área do Ensino da História que teorizem e reflitam sobre as possibilidades e experiências da aprendizagem histórica para autistas, surge a necessidade do desenvolvimento deste momento da pesquisa para um tema tão rico, mas ainda pouco explorado em nosso campo de atuação.

Essa necessidade se assenta sobretudo sobre três aspectos: o aumento da matrícula de alunos com necessidades especiais nas séries regulares de ensino, tendo como base o censo 2018 e 2019, o que leva a uma necessidade ainda maior de pensar como estamos desenvolvendo essas práticas de educação inclusiva; a carência de obras dentro da área do Ensino da História,

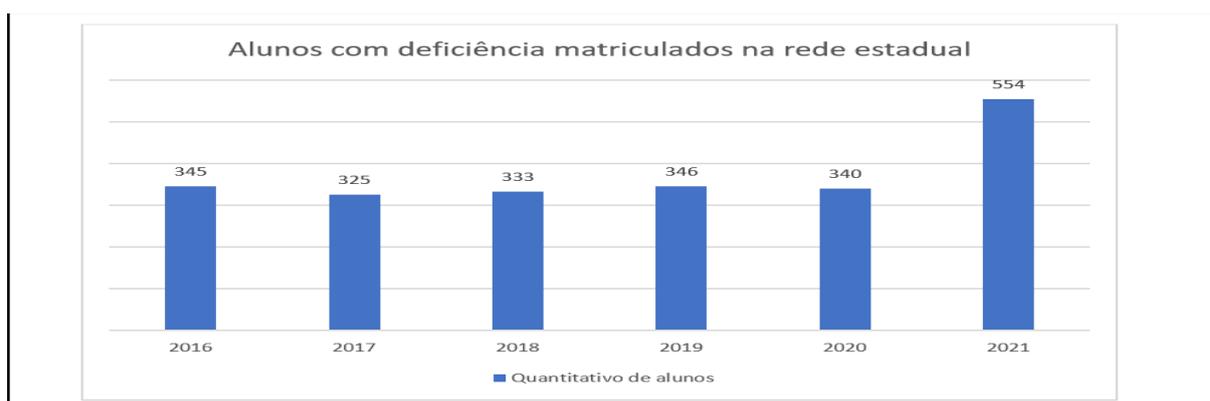
¹³² RODRIGUES. David. *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 10

diferentemente de outras áreas ligadas a educação, que discutam as dificuldades e desafios inerentes ao processo de ensino e aprendizagem de alunos de educação especial no ensino regular, em destaque aqueles com TEA; e, ainda, a necessidade de pensar e teorizar as dificuldades (algumas delas inerentes, possivelmente, a sua própria formação curricular acadêmica) e experiências dos professores bragantinos - entre os quais me incluo - durante suas práticas cotidianas, haja vista o excesso de “informalidade” com que a temática ainda é tratada nas escolas. Passemos a uma breve reflexão sobre esses aspectos.

Segundo dados do Censo escolar 2018¹³³ houve um aumento progressivo de matrículas de alunos portadores de necessidades especiais nas turmas regulares de Ensino (aumento de 37,27% em relação a 2017). O estado do Pará, com base nesse mesmo censo, possui 7.983 alunos atendidos pela Educação Especial, matriculados regularmente na rede estadual de ensino, destes, 1.187 alunos possuem Transtorno de Espectro Autista.

Ainda com base no censo, constatamos que no município de Bragança, no nordeste paraense, o número de alunos matriculados nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio, nessa mesma modalidade, tem aumentado progressivamente, em 2018 eram 173, e em 2019 chegou a 241. Usando os dados mais recentes da Unidade regional de Ensino 01, que abarca os municípios de Bragança, Tracuateua, Augusto Corrêa, Cachoeira do Piriá e Viseu, podemos reforçar, claramente, esse aumento¹³⁴:

Gráfico 07 – alunos com deficiência matriculados na rede estadual



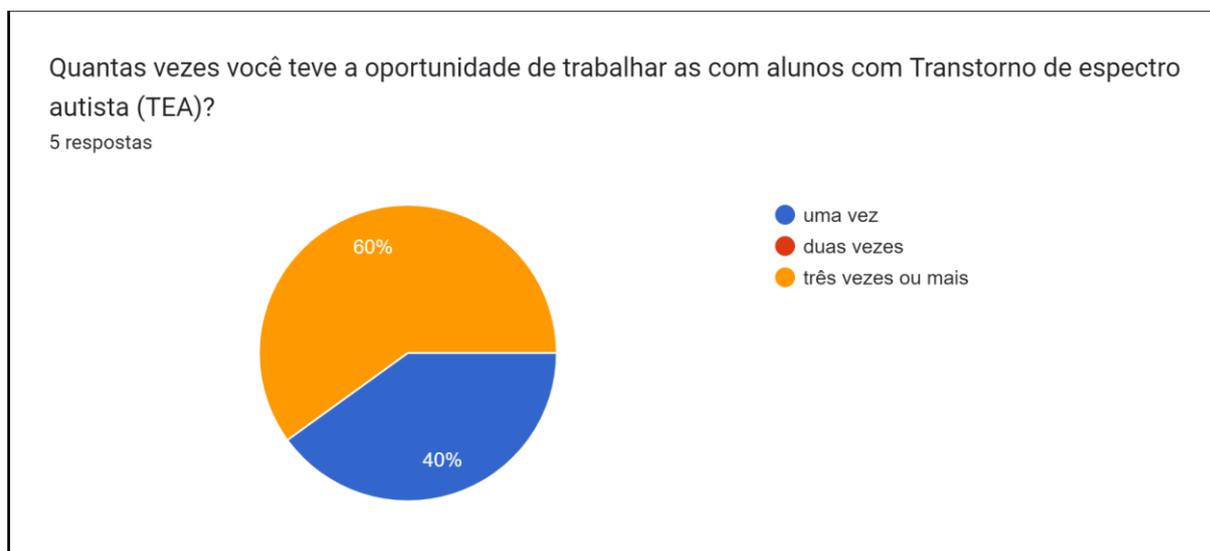
Fonte: URE (2022).

¹³³ Idem. p. 12

¹³⁴ O noção de consciência histórica é aqui entendida é aquela que Cerri define como uma das estruturas do pensamento humano que coloca em movimento a definição de identidade pessoal e coletiva, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que se está inserido, é uma característica constante dos grupos humanos

Juntando-se a esses dados, ao analisar o segundo formulário comprovou-se que mais da metade dos professores que responderam ao segundo formulário afirmaram ter trabalhado mais de três vezes com alunos autistas:

Gráfico 08 – Quantas vezes já trabalhou com alunos com TEA?



Fonte: dados obtidos pelo *Google Forms* (2022).

Tal aumento acompanha uma exigência legal: pelos princípios constitucionais, nenhuma escola pode recusar a entrada de um aluno por causa de uma deficiência – nem mesmo as da rede privada¹³⁵. Há, inclusive, uma política nacional específica para pessoas com TEA, sancionada em dezembro de 2012 (conhecida como Lei Berenice Piana), segundo a qual é direito da pessoa com autismo o acesso à educação e ao ensino profissional¹³⁶.

A discussão da Educação inclusiva, em particular de alunos com TEA, apesar de ainda demonstrar lacunas a serem preenchidas, tem ganhado cada vez mais espaço em trabalhos das diversas áreas do conhecimento ligados a educação¹³⁷. Decorre daí uma necessidade de refletirmos, não só dentro do campo educacional, mas do próprio Ensino da História (haja vista a quase ausência de obras que discutam o tema), como estamos desenvolvendo nossas práticas pedagógicas com esse grupo de alunos, cada vez mais presentes nas turmas de Ensino regular.

Ao serem abordados sobre o suporte que lhe foi oferecido para trabalhar com alunos autistas, os 40% dos discentes colaboradores afirmaram não ter recebido nenhum tipo de ajuda

¹³⁵ BOSA, Cleonice Alves; SANINI, Claudia; SIFUENTES, Maúcha. *Competência Social e Autismo: O Papel do Contexto da Brincadeira com Pares*. Psicologia: Teoria e Pesquisa Jan-Mar 2013, Vol. 29 n. 1, p. 101

¹³⁶ RÜSEN, 2007, p. 95

¹³⁷ CERRI, Luis Fernando. *Ensino de História e Consciência histórica: Implicações didáticas de uma questão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. p. 113

do corpo pedagógico (corroborando a informalidade descrita acima), fato que é extremamente preocupante se pensarmos que nenhum desses professores tinha formação específica relacionada a aplicação de práticas inclusivas:

Gráfico 09 – que tipo de suporte a escola lhe ofereceu para auxiliar no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas?



Fonte: dados obtidos pelo *Google Forms* (2022).

Gráfico 10 – você tem formação profissional para trabalhar com esse tipo de aluno?



Fonte: dados obtidos pelo *Google Forms* (2022).

Pensando nessa carência de algumas instituições de ensino em pensar um processo de inclusão para além dessa *socialização do aluno*, foi perguntado aos professores *Quais os meios necessários para que haja sucesso na aplicação de práticas inclusivas nas escolas?*. Quatro deles apontaram itens já citados anteriormente como: orientação profissional, recursos didáticos, formação continuada e sala AEE; apenas uma, a entrevistada “F”, aplicou em sua resposta uma visão mais sistêmica acerca dessas dificuldades: *É necessário que todos que fazem parte do processo educacional do aluno com deficiência tenha, tenha consciência de suas*

responsabilidades. O sistema como um todo, responsável pelo ensino aprendizagem desse aluno, deve estar consciente de seu papel e agir com colaboração mútua.

A resposta da professora “F” aponta um aspecto importantíssimo no processo de inclusão que se assenta no trabalho conjunto, na criação de um contexto para a inclusão do aprendiz, em outras palavras, antes de pensar na inclusão é necessário pensar onde esse estudante será incluído. O problema é que ainda faz parte da cultura escolar, que o processo de inclusão, como um todo, é só mais uma demanda dentre tantas outras mais importantes, como preparar aluno para os exames de seleção, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo.

Reforça-se continuamente, às vezes até de forma subconsciente, dentro das instituições escolares as culturas meritocráticas e competitivas que têm por objetivo justificar a seleção dos aptos e a exclusão de outros considerados - com base em critérios frequentemente não objetivos - menos aptos. Acerca disso David Rodrigues (2006) afirma:

Está implícito no sistema de valores de nossas sociedades que quem é excluído da escola ou do emprego não foi eficiente ou capaz como outros que adquiriram um curso ou um bom emprego (...) Essa cultura competitiva tende a justificar a exclusão como inevitável (o que designa frequentemente o “Darwinismo social”) por que nem todos são igualmente capazes para os lugares de inclusão que se encontram disponíveis.¹³⁸

Devemos garantir dentro das escolas que o processo de inclusão caminhe no sentido inverso da educação burocrática e liberal, em vez de buscar os melhores e encaixar os demais em guetos que garantam sua mínima sobrevivência, devemos usar nossos conteúdos para revelar potencialidade que busquem garantir o trabalho coletivo, que levem nossos educandos a verem o seu próximo, não como inimigo, mas como alguém a conhecer, com quem se pode aprender e possivelmente ensinar. Segundo Rodrigues (2006):

Proporcionar a todas as crianças uma experiência educativa de qualidade, não segregada e respeitadora das diferenças individuais por muito aparentes que sejam, parece ser um meio seguro para a formação de valores que possam ser preventivos de situações mais tardias de Ostracismo e conflito.¹³⁹

O ensino de História tem um papel fundamental no desenvolvimento do coletivismo, assim como da empatia e da alteridade. Tais qualidades, além de ajudar os alunos autistas a desenvolverem habilidades essenciais em seu meio social, ainda ajudará os demais alunos a valorizarem e respeitarem as diferenças dentro de sala de aula e fora dela.

¹³⁸ Lei nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012, p. 01

¹³⁹ MEINERZ, Carla. *Estereótipo*. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria de. *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. pp. 102-106

Tal proposta tende a confrontar o individualismo que, de forma geral, permeia a consciência histórica¹⁴⁰ (capacidade de atribuir sentido à vida ao longo do tempo) de nossos alunos. Acerca do papel da escola nesse processo Cleonice Bosa (2013) afirma:

(...) como um espaço que oportuniza a convivência com pares, associada às características da própria criança, às práticas parentais e à história de interação familiar, completa o quadro das influências mais significativas sobre o comportamento infantil e contribui de diversos modos para a formação do indivíduo por meio do desenvolvimento de comportamentos, habilidades e valores.¹⁴¹

Lana Siman (2015) em seu trabalho *Aprender a pensar historicamente: entre cognição e sensibilidade* ao levantar reflexões sobre o Ensino de História para crianças aponta que devemos mostrar ao aluno que o que há de concreto na História não é só aquilo que podemos ver, tocar ou material, mas é também a experiência pessoal e social de cada um dos sujeitos. Nosso aprendiz precisa enxergar que o outro, em diferentes tempos e lugares, também desenvolve uma experiência histórica tão importante como a dele, e é a junção dessas experiências que forma uma coletividade, pois todos somos sujeitos históricos.

Tirar o aluno do egocentrismo, característico da sociedade pós-moderna é extremamente desafiador, entretanto necessário. Segundo Siman (2015), o conhecimento histórico exige *descentração*, que é a capacidade de se colocar no lugar do outro, em outros tempos e lugares. Acrescenta ainda, que a construção de uma sociedade democrática deve ser marcada pelas ideias de alteridade, diversidade e interculturalidade, e é no espaço escolar que o aluno vai refletir a *consciência histórica* para além de suas experiências.

Em suma, é necessário fazer com que seus alunos passem a pensar historicamente, desenvolvam uma formação humana e crítica sobre seu mundo e sua realidade. Essa formação é, segundo Jörn Rüsen (2007):

(...) um conjunto de competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de autorrealização no reforço identitário (...) opõe-se criticamente a unilateralidade, à especialização restritiva e ao afastamento da prática e do sujeito.¹⁴²

Acerca do objetivo fundamental do ensino de História no contexto inclusivo, Luis Cerri afirma que *O Ensino de História participa do trabalho socializador da escola, tirando o sujeito*

¹⁴⁰ CANTARELLI, J. M.; GENRO, M. E. H. *Professores e diversidade na sala de aula: desconstruindo preconceitos e potencializando cidadania*. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 280-297, Mai./Ago. 2016

¹⁴¹ AQUINO, Júlio Groppa. *Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos*. São Paulo: Summus, 2000. p. 164- 165.

¹⁴² CUNHA, Eugênio. *Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. Rio de Janeiro: Wak, 2014. p. 68

*do Egocentrismo e introduzindo-o na vida pública, com o que nos confrontamos, com o individualismo e o esvaziamento do espaço público em que vivemos*¹⁴³

Assim, antes de refletirmos sobre essas ações de caráter inclusivo, apontadas pelos próprios professores de História que fizeram parte da pesquisa, precisamos saber um pouco sobre as características de aprendizes com esse transtorno. A lei Berenice Piana, sancionada em dezembro de 2012, define em dois incisos as características que definem pessoas com transtorno de Espectro autista:

- I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento
- II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.¹⁴⁴

A partir do pressuposto de que tais comportamentos fogem totalmente ao padrão de “normalidade” presente nos meios intra e extra-escolar podemos refletir sobre os inúmeros desafios que se impõe ao trabalho docente no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, e em especial aos professores de História.

Juliana Cantarelli e Maria Genro (2016) ao discutirem diversidade, preconceito e cidadania em sala de aula criticam práticas educativas que “moldem” o aluno em um “estereótipo”¹⁴⁵ onde aquele que não se adapta aos moldes e padrões estabelecidos como “normal” ou aceitável, acaba de algum modo sofrendo punições ou sanções, inclusive com a reprovação, pois acaba sendo avaliado pelo seu modo de ser, agir, etc; que não está de acordo com o que o professor espera como certo.¹⁴⁶

Corroborando Júlio Aquino (2000), expondo que:

Se não atentamos contra a vida alheia de modo explícito, podemos fazê-lo de modo indireto, por exemplo, violando a integridade alheia, por meio de constrangimentos velados ou uma infinidade de micro-agressões – sacralizando, assim, um estado de tensão constante entre os protagonistas da ação escolar. Ou então, mais indiretamente ainda, corrompendo e sabotando a autoestima e a autoconfiança do outro, fazendo-o se sentir inadequado, incapaz, impostor.¹⁴⁷

Partindo desse contexto problemático que tenta impor uma “homogeneidade” aos indivíduos presentes no processo educativo, acrescento as dificuldades temos enfrentado para

¹⁴³ TEIXEIRA, 2020. p. 32

¹⁴⁴ CUNHA, 2014. p. 57

¹⁴⁵ TEIXEIRA, 2020. p. 37

¹⁴⁶ VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

¹⁴⁷ VIÑAO, Antônio. A história das disciplinas escolares. Artigo original: “La Historia de las disciplinas escolares”, publicada na revista Historia de la Educación: Revista interuniversitaria, n. 25, pp. 243-269, 2006. Tradução de Marina Fernandes Braga. Revista brasileira de história da educação n° 18 set./dez. 2008.

o desenvolvimento da aprendizagem histórica de alunos com TEA, as quais muitas vezes nos levam a sentimentos de impotência e frustração por não dominar meios para desenvolver nossos objetivos com tal grupo de alunos.

É preciso pensar *a priori* que o aluno com TEA é um aprendiz com total capacidade de desenvolvimento, e dependendo do nível em que se encaixa, e conseqüentemente, de sua capacidade cognitiva pode desenvolver várias habilidades valiosas para a análise de seu contexto histórico-social. Segundo Eugênio Cunha (2014):

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 receber¹⁴⁸

Pode-se dizer que o TEA é um transtorno comportamental de caráter neuropsicossocial que, via de regra, pode atingir o desenvolvimento da criança afetando a linguagem, a comunicação e a interação social, além de apresentar, em muitos casos, comorbidade entre doenças como epilepsia, X Frágil, deficiência intelectual, dentre outras. Contudo, vale salientar que, em cada pessoa, o autismo se manifesta de maneira peculiar, inclusive com indivíduos demonstrando capacidade de superdotação.

Segundo o professor Moisés Teixeira (2020), no âmbito escolar, o aluno com TEA pode apresentar algumas situações como, dificuldade de se relacionar com seus colegas e/ou professores, dificuldade para compreender as sutilezas sociais ou contextos da comunicação, problemas em absorver as regras escolares, gosto incomum pelas rotinas, interesses específicos, pouca paciência com barulhos intensos ou com mudanças de ambiente, pouca coordenação motora e descontrole emocional¹⁴⁹.

Portanto, 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. Segundo Cunha (2014):

A prática escolar é uma grande oportunidade para profissionais e familiares construírem um repertório de ações inclusivas para o aprendente com autismo. Não se trata meramente de estipular tarefas isoladas e pedir para serem cumpridas com

¹⁴⁸ BRAGANÇA. Decreto nº 136/ 2020 republicado em 15 de Outubro de 2021. Dispõe sobre a retomada econômica e social segura, no município de Bragança-Pará, por meio da adoção de medidas de distanciamento controlado e protocolos específicos para reabertura gradual e funcionamento e segmentos de atividades econômicas e sociais. Disponível em https://braganca.pa.gov.br/pdf/publicacoes/segab/distanciamento_controlado/decreto-n-136-2020-republicado-em-15-de-outubro-de-2021.pdf

¹⁴⁹ FONSECA, Selva Guimarães. *A formação de professores de História*. In: *Didática e Prática de Ensino de História*. 13 ed. Campinas/SP: Papyrus, 2012, pp. 111-142.

rigor e método, mas trata-se de uma concepção de aprendizagem que inclui desafios e superação, sempre com o intuito de propiciar a autonomia. A autonomia é uma conquista elementar no seio da escola.¹⁵⁰

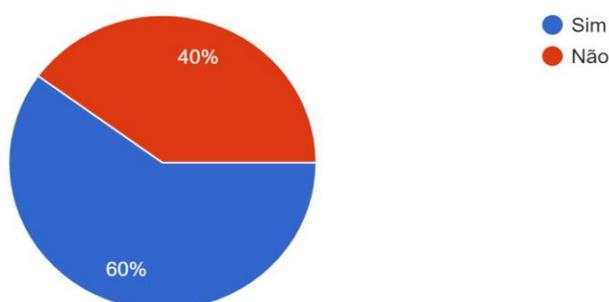
Quando os profissionais da educação e a família compreendem que o aluno com TEA é um aprendiz, ou seja, que é capaz de aprender, faz grande diferença no seu processo de ensino-aprendizagem, tanto para promover mudanças na cultura escolar quanto no intuito de combater preconceitos, quanto para trabalhar a autoestima do discente a partir do ensino-aprendizagem significativo o constituindo como sujeito crítico. Acerca disso Teixeira (2020) acrescenta:

Creemos que agindo em prol de uma educação inclusiva que tem, fundamentalmente, como objetivo desenvolver as habilidades cognitivas dos alunos que apresentam e enfrentam desafios não somente de sociabilidade, mas também de compreensão da realidade que os cercam no tempo e no lugar em que vivem permeados pela égide dos Direitos Humanos para que possam se construir como sujeitos críticos às barreiras invisíveis que se apresentam a estes, entre elas a mentalidade colonizada.¹⁵¹

Para exemplificar ações que caminhem junto a essa discussão que temos desenvolvido até aqui foi pedido aos professores que respondessem se já haviam tido alguma experiência positiva com alunos com TEA, e caso afirmativo que descrevessem tais ações. Três, dos cinco que responderam ao segundo questionário, conforme o gráfico abaixo, descreveram experiências bem-sucedidas:

Gráfico 11 – você já teve sucesso em alguma atividade desenvolvida com alunos com TEA?

Você já teve sucesso em alguma atividade desenvolvida com alunos com TEA?
5 respostas



Fonte: dados obtidos pelo *Google Forms* (2022).

As experiências positivas foram assim descritas:

Professor A: Após trabalhar com toda turma, palestras, vídeos, leituras, dinâmicas para pudessem entender e aceitar o aluno especial, este aluno se sentiu de fato aluno. Em uma das aulas em que trabalhava as atividades econômicas, agricultura, até porque

¹⁵⁰ FONSECA, 2012. p. 130

¹⁵¹ Idem. p. 59

a escola se localizava em área do campo, o aluno retratou a atividade econômica de seus pais, a de agricultor, por meio de desenhos e o croqui mostrando a localização de sua residência e da roça onde trabalhava seus pais. Essa atividade foi muito significativa e estimulante para o aluno, e mais ainda quando viu seu trabalho exposto no mural de produção dos alunos. Como professor foi muito enriquecedor e prazeroso ver o aluno se sentindo participante da escala e do processo de aprendizagem.

Professor C: Trabalho com imagens e aulas práticas.

Professor F: Tive uma experiência com um aluno chamado William, que geralmente chegava atrasado na escola e não entrava na sala de aula, mesmo que eu fosse chamá-lo com delicadeza. Descobrir, depois de observá-lo que, ele, só entrava na sala de aula, se eu sáísse da mesma. Passei a praticar a descoberta, dessa forma, estreitamos uma amizade e passamos a conversar. Foi satisfatório.

As experiências acima, dos professores “A”, “C” e “F” (todos com mais de dez anos de profissão), demonstram ações importantes para o trabalho com alunos com TEA. Para dar visibilidade às ações descritas precisamos ressaltar que as características essenciais do transtorno são encontradas no comprometimento da comunicação social, na interação e na presença de padrões repetitivos de comportamentos ou interesses, com variabilidade na intensidade e forma de expressão da sintomatologia.

Essas manifestações aliadas a dificuldades típicas das crianças com TEA como confusão com os estímulos auditivos, apego exagerado a rotina, dificuldade em entender as expressões faciais e mudança de entonação da voz, acarretam níveis diversos, uma maior atenção, e diversidades de práticas, no processo de ensino e aprendizagem.

O comentário do colaborador “C”, atinge uma importante questão acerca do aprendizado de alunos com autismo, que é a sua dificuldade de abstração, ou seja, em compreender conceitos abstratos, como tempo e espaço, que são categorias extremamente salutaras no Ensino de História. Precisamos, então, ir além da linguagem escrita relacionada às explicações orais, mas utilizar imagens e ações práticas para exemplificar, por exemplo a transformação de um determinado espaço ao longo do tempo, e se possível, usar a própria realidade vivenciada cotidianamente pelo aluno que o mesmo associe o conceito a uma ação prática.

Outra boa estratégia, citada pelo professor “C” é usar outros espaços para além da sala de aula, como museus e prédios históricos, de forma organizada e programada, pois ações, às vezes abruptas, que quebrem a rotina do aprendiz com TEA, como deixá-lo inseguro ou excessivamente agitado. Tais ações, por mais que pareçam simples, fazem grande diferença no aprendizado de nossos discentes, de forma geral.

Destacando o relato do entrevistado “F” constata-se a importância da interação social para a aprendizagem significativa do aluno apontando uma forte relação sobre a interação entre as pessoas e com meio onde elas vivem.

Nesse sentido cabe destacar o pensamento vygotskyano de que cada indivíduo passa por um processo de mudanças físicas, cognitivas e psicossociais a partir da concepção de forma singular que vai se fortalecendo a partir das relações sócio-culturais. Vygotsky (1996) acreditava que as distinções singulares e mesmo os costumes particulares de cada indivíduo estão carregadas de trocas com o coletivo, ou seja, mesmo o que conhecemos do mais pessoal de uma pessoa, foi edificado a partir da relação de um indivíduo com o outro¹⁵².

Segundo o autor, a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, sendo a principal mediadora entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Em cada situação de interação, o sujeito está em um momento de sua trajetória particular, trazendo consigo determinadas possibilidades de interpretação do material que obtém do mundo externo. Com suas intervenções contribuirá para o fortalecimento de funções ainda não consolidadas.

Assim se mostra como essencial para o avanço do processo de ensino e aprendizagem que haja uma contínua relação de interação harmoniosa entre todos os sujeitos envolvidos nesse processo, partindo do professor essa primeira iniciativa, assim como uma abordagem adequada.

É na escola que as tanto as crianças com necessidades especiais, quanto aquelas ditas “típicas”, precisam ser estimuladas cada vez mais a interagir com outras pessoas: no início, através de brincadeiras em grupo ou de atividades pedagógicas que favorecem a troca de ideias ou mesmo de ajuda entre os alunos e que sejam mediadas pelo professor para que tais práticas favoreçam o aprendizado significativo por parte dos discentes.

Por fim, cabe destacar que a estratégia adotada pelo professor “A” que descreve como um dos principais motivos que o levaram ao êxito no trabalho com alunos com TEA a aproximação entre o conteúdo a ser desenvolvido com o local de vivência do estudante.

Tal estratégia se configura com o trabalho com História local, na medida em que aproxima uma determinada abordagem histórica da realidade do aprendiz. Esse tipo de estratégia apresenta-se como um ponto de partida para a aprendizagem histórica, pela possibilidade de trabalhar com a realidade mais próxima das relações sociais que se estabelecem entre educador, educando, sociedade e o meio em que vivem e atuam.

Nessa perspectiva, o ensino-aprendizagem da História Local configura-se como um espaço-tempo de reflexão crítica acerca da realidade social e, sobretudo, referência para o processo de construção das identidades destes sujeitos e de seus grupos de pertencimento. Tal estratégia possibilita a compreensão do entorno do aluno, identificando passado e presente nos vários espaços de convivência. Essa temática permite que o professor parta das histórias

¹⁵² TEIXEIRA, 2020. p. 88

individuais e dos grupos, inserindo o aluno em contextos mais amplos, em se tratando de educação inclusiva para alunos com TEA faz com que o discente passe direcionar seu foco de análise (que por vezes se constitui com hiperfoco) para a realidade que o cerca.

Segundo o professor Moisés Teixeira esse aprendizado precisa ocorrer atrelado aos conceitos chaves de Tempo e Espaço trabalhando as noções de reconhecimento de si próprio e do corpo, funcionalidade e autonomia, memória e oralidade, e mudanças e permanências no espaço vivido:

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino de História, o entendimento do Eu e do Outro é importante, devendo ser trabalhado desde as séries iniciais do Ensino Fundamental em busca de se conhecer outros universos diferentes do que já é conhecido pelo indivíduo. A visão crítica da comunidade onde se vive e se trabalha é uma construção que também precisa ser feita a partir do ensino de História. Compara-se o modo de viver do indivíduo com outras práticas sociais para que se construam as noções de mudanças e permanências, além das diferenças existentes nos espaços ao longo do tempo.¹⁵³

Conforme citado, a BNCC corrobora com o pensamento de que as práticas pedagógicas para o ensino de História devem partir do espaço de vivência do aprendiz para que tenha significado, de maneira que o mesmo se construa como um sujeito crítico atuante na sociedade em que vive. Mas para tal é imprescindível um trabalho colaborativo que contribua para garantir uma maior visibilidade do potencial que os novos rumos da educação especial apresentam para a construção de um sistema educacional cada vez mais inclusivo.

Concluo então que devemos pensar no ensino de História numa perspectiva inclusiva como aquele que visa emancipar o indivíduo das amarras do pensamento oriundo do senso comum por meio do processo de transformação do mesmo indivíduo em sujeito autônomo e ativo, que saiba se reconhecer como cidadão e que assim possa transformar a realidade em que vive em seu próprio tempo de existência.

3 “EDUCAÇÃO INCLUSIVA, CIDADANIA E ENSINO DE HISTÓRIA” - FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

O professor é autor do conhecimento, nossa aula é um texto escrito, resultante do conhecimento acadêmico acrescido de conhecimento pedagógico mediado pelo mundo vivido e que, por sua vez, gera o conhecimento construído em sala de aula com nossos alunos todos os dias. Por isso, nos reinventamos a todo momento.¹⁵⁴

¹⁵³ Gráfico desenvolvido através do aplicativo *criar gráfico fácil* disponível na loja de aplicativos *Playstore*

¹⁵⁴ BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 07/05/2023.

Neste terceiro, e último momento desta pesquisa, farei a descrição do produto didático-pedagógico que desenvolvi, juntamente com todos os colaboradores, no decorrer do gratificante processo de construção dessa dissertação: uma atividade de formação continuada para profissionais da educação.

É interessante pensar o quanto os caminhos da pesquisa por vezes nos levam a rumos não planejados inicialmente, haja vista que minha inicial proposta de produto didático era a formulação de uma cartilha de orientação para professores de História, precisei mudar de proposta na medida em que foi reiterado vários vezes pelos professores que responderam aos questionários, aplicados entre Janeiro e Junho de 2022, sobre a falta de preparo tanto na graduação, quanto na trajetória docente, para os desafios da educação inclusiva, decidi por realizar em parceria com a Unidade Regional de Educação 01, e a Universidade Federal do Pará, um ciclo de palestras de formação continuada tendo como público alvo, inicialmente, professores de História, mas que depois foi aberto para profissionais da educação, de forma geral, e estudantes do último ano de graduação do curso de História.

O professor educador deve estar meramente preparado em sua prática pedagógica, repensando, interpretando, propondo métodos alternativos e metodologias de acordo com as necessidades específicas dos educandos, considerando os aspectos do contexto educacional, da diversidade cultural, da realidade sociocultural dos alunos com necessidades educacionais especiais e suas limitações específicas de aprendizagem. Se não houver essa mudança continuaremos tendo professores que muito sabem sobre o assunto de uma determinada problemática, mas nada conseguem fazer para transformá-la.

De acordo com a Resolução nº 01 de 2002 do Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno (CNE/CP) do Ministério da Educação (MEC), que, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, para curso de licenciatura, em seu art. 6º, § 3º, refere que a constituição de competências na formação de docentes deve incluir conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando (...) II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas.¹⁵⁵

¹⁵⁵ Idem. p. 60

A formação continuada, buscando complementar a formação dos cursos de licenciatura apontada na resolução acima, fornece a todos os docentes, medidas significativas para desenvolver um ensino-aprendizagem qualitativo, significativo e um desenvolvimento satisfatório das habilidades dos educandos.

Dessa forma o objetivo do ciclo de palestras constante na proposta de formação (em anexo) direcionada a Unidade Regional de Educação 01 (URE 01) e a Universidade Federal do Pará (UFPA) foi descrita como *Oferecer formação continuada para profissionais da educação que atuam nos diversos níveis da educação básica, e estudantes de cursos de licenciatura, com vistas a desenvolver práticas pedagógicas exitosas que superem desafios do processo educacional inclusivo nas ciências humanas, em particular no Ensino de História.*

As inscrições para o ciclo de palestras iniciaram-se na penúltima semana de outubro, via formulário *Google Forms*, e teve como principal meio de divulgação grupos escolares da rede social *WhatsApp*, apesar de haver ocorrido divulgação presencial na UFPA e na URE 01. As palestras foram realizadas no auditório de videoconferência da UFPA, no *campus de Bragança* nos dias 03 e 04 de novembro do ano de 2022, período da manhã, das 08h30min às 11h30min (sendo 1h e 15 minutos para cada palestra, e 30 minutos para perguntas e intervenções), devido ao período vespertino impossibilitar a participação dos alunos no último ano de graduação da UFPA.

Apesar da preferência em realizar a formação de forma presencial, a participação dos palestrantes se deu de duas formas: presencial e através de videoconferência, haja vista que dois palestrantes ficaram impossibilitados de estar presencialmente no dia. Abaixo encontra-se o material usado para divulgação:



03 e 04
de Novembro

Educação Inclusiva, Cidadania e Ensino de História.




Local: Sala de vídeoconferência da UFPA Campus Bragança
Inscrição: <https://www.even3.com.br/educacaoinclusivacidadaniaeensinodehistoria>

Com
Certificação

APOIO:







(Continuação)



Educação Inclusiva, Cidadania e Ensino de História

PROGRAMAÇÃO



03 de Novembro



Prof. Esp. Ady Emily Alves
(Coordenadora da Educação Especial da 1ª URE)
Tema: A importância das ações inclusivas na educação pública estadual



Prof. Dr. Túlio Augusto Cunha
Tema: História, Cidadania e Educação Inclusiva

04 de Novembro



Prof. Dr. Ernesto Padovani Neto
Tema: Perspectiva histórica da educação especial: uma trajetória para a educação Inclusiva



Mestrando Esp. Marcelo Pimentel
(Mediador)



Prof. Ms. Moisés Pires Teixeira
Tema: Aprendizes com TEA numa perspectiva inclusiva

08:30 ÀS 11:30

Local: Sala de vídeoconferência da UFPA Campus Bragança

APOIO:








Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Os professores e os temas para as palestras foram escolhidas tendo como base os dados da pesquisa apontados pelos docentes entrevistados, dessa forma tivemos as seguintes temáticas e seus respectivos palestrantes: *História, cidadania e educação inclusiva*, abordado pelo professor Dr. Túlio Augusto Chaves; *A importância das ações inclusivas na educação pública estadual*, abordada pela técnica de referência da URE 01, Especialista Ady Emily Alves; *Perspectiva histórica da educação especial: uma trajetória para a educação inclusiva*, abordado pelo professor Dr. Ernesto Padovani Neto; e *Aprendizes com TEA numa perspectiva*

inclusiva, abordado pelo professor Ms. Moisés Pires Teixeira.

No primeiro dia de formação houve a participação de vinte e uma (21) pessoas, sendo quinze (15), mais da metade, estudantes de graduação, e os outros seis (06) profissionais da educação, onde houve intensa participação de todos, principalmente durante as perguntas feitas aos palestrantes.

Imagem 07 – registros do 1º dia do evento



Fonte: arquivo pessoal (2022).

A ordem de exposição foi definida conforme a necessidade dos palestrantes: o primeiro a realizá-la foi o Prof. Ms. Moisés Pires Teixeira, bastante citado na bibliografia desta pesquisa, através de videoconferência, como a temática *Aprendizes com TEA numa perspectiva inclusiva*.

De forma bastante didática, o mesmo fez a definição de inclusão através dos estágios históricos que a precederam, como a exclusão, a segregação e a integração; posteriormente, abordou a educação especial a partir de uma perspectiva legal da legislação vigente, diferenciando educação especial de educação inclusiva, conforme constam nas imagens abaixo, cedida para exposição neste trabalho pelo palestrante:

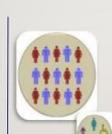
Imagem 08 – material usado na palestra “aprendizes com TEA numa perspectiva inclusiva”


APRENDIZES COM TEA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA
 M^o. MOISÉS PIRES TEIXEIRA



ESTÁGIOS HISTÓRICOS


 EXCLUSÃO


 SEGREGAÇÃO


 INTEGRAÇÃO


 INCLUSÃO

LILIANE GARCIA

Segundo o artigo 58º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Educação Especial pode ser entendida como a **modalidade de educação escolar** oferecida preferencialmente na **rede regular de ensino**, para educandos com:

- deficiência;
- transtornos globais do desenvolvimento;
- altas habilidades ou superdotação.

EDUCAÇÃO ESPECIAL	EDUCAÇÃO	SUPERIOR
	ENSINO	MÉDIO
	EDUCAÇÃO	FUNDAMENTAL

CONCEITO DE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

- É UM TERMO EMPREGADO PELA PSIQUIATRIA PARA COMPORTAMENTOS REUNIDOS AO REDOR DE SI MESMOS, REPLICADOS PARA A PRÓPRIA PESSOA. (ORRÚ, 2007)



CARACTERÍSTICAS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA):

INTERAÇÃO SOCIAL

Dificuldade em manter o contato visual, reconhecer expressões faciais, expressar emoções e fazer amigos.

COMUNICAÇÃO

Uso repetitivo da linguagem e bloqueios para começar ou manter um diálogo.

COMPORTAMENTO

Maneiras, apego excessivo a rotinas, interesse intenso em coisas específicas e dificuldade de imaginação.

SENSIBILIDADE SENSORIAL

Aversão ao toque ou necessidade extrema de contato.

Informações da Associação Autista e Realidade.

ALGUNS FATORES PARA LEVAR A UMA CRISE:

- SOBRECARGA SENSORIAL
- QUEBRA DE ROTINA
- AMBIENTES NOVOS
- ESPERA PROLONGADA
- SITUAÇÕES DE CONFLITO

ALGUNS SINAIS ANTES DA CRISE:

- INQUIETAÇÃO
- COCHEIRA
- COR AVERMELHADA NA PELE
- OLHAR DESNORTEADO
- RESPIRAÇÃO RÁPIDA
- NERVOSISMO
- COMPORTAMENTO COMPULSIVO




Profissionais de Apoio Escolar

- X Lei Berenice Piana (2012) - Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com



Fonte: Teixeira (2022).

Em um terceiro momento passou a definir características de aprendizes com transtorno de espectro autista, as normas legais, como a Lei Berenice Piana e a Lei brasileira de inclusão, que os amparam, e finalmente apontou possibilidades didáticas possíveis para um aprendizado inclusivo pautado no trabalho colaborativo.

O segundo palestrante do dia 03 foi o professor Dr. Túlio Augusto Chaves (grande colaborador e orientador dessa pesquisa), que de forma presencial abordou a temática *História, cidadania e educação inclusiva*. O palestrante a partir de perspectivas ao longo da história abordou como o conceito de cidadania assumiu diferentes definições nos diversos tempos históricos, haja vista os critérios estabelecidos para ser cidadão em cada sociedade. Para tal o professor fez uso de uma vasta bibliografia de autores como Lynn Hunt, Peter Lee, Paul Veyne, Marc Bloch, Roger Chartier, Jörn Rüsen, Circe Bittencourt e José Murilo de Carvalho.

Imagem 09 – material usado na palestra “*História, cidadania e educação inclusiva*”



Prof. Dr. Túlio Augusto Chaves

EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E CIDADANIA 

HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS

- Uso histórico da expressão: "os direitos permanecem sujeitos a discussão porque a nossa percepção de quem tem direitos e do que são é por definição contínua". (HUNT,2007)
- Sentidos de uma busca ao passado e sua relação com o presente.
- Suposta origem grega (Aristóteles) (VEYNE, 1974)
- Direitos, Direitos Naturais. (garantia de privilégios)
- Declaração de Independência dos EUA - 1776
- Embora consideremos naturais as ideias de autonomia e igualdade, junto com os direitos humanos, elas só ganharam influência no século XVIII com a Declaração dos direitos do homem e do cidadão- 1789.
- Declaração universal dos direitos Humanos. 1948.



**DU CONTRAT SOCIAL;
OU,
PRINCIPES
DU
DROIT POLITIQUE.**
PAR J. J. ROUSSEAU,
CITOYEN DE GENÈVE.
— *Seconda edição.*
ANNO 1762.

M. J. B. S. F. R. D. A. M.,
C. M. A. R. C. M. I. C. H. E. L. R. E. V.
M. D. C. C. L. X. I. L.

**O CONTRATO SOCIAL:
ORIGENS DO ESTADO
MODERNO**

- O contrato social de Jean Jaques Rousseau (1762) e os "Direitos do Homem"
- O fim do Antigo Regime: "da servidão a liberdade".
- Distinção entre governo e soberano.
- O surgimento da propriedade Privada
- Direitos do Homem: A segurança da Pessoa, a segurança da propriedade, a justiça imparcial.

DIREITOS ENTRE LIMITES

- Iguais entre os iguais
- O reconhecimento de direitos não significa garantir autonomia ou a empatia. (Práticas culturais)
- Autonomia (percepção da separação)

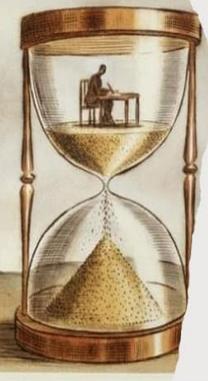


DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO
LEI 9.394/96

Art. 2 A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideias de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3 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 a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.



ENSINO DE HISTÓRIA
PETER LEE E JÖRN RÜSEN

- A educação histórica e consciência histórica
- Fugas das Leis e lições e generalizações: A história não é preditiva.
- Comprometimento com o presente.
- A experiência Vicária: Não há receitas para a ação.
- Sem história não há passado racional.
- A cidadania como instrumento de construção de uma sociedade democrática. Fruto de argumentação explicativa e demonstrativa, instigando os alunos a fazer análises e escolhas.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA

- Toda pessoa tem o direito de acesso à educação
- Toda pessoa aprende
- O processo de aprendizagem de cada pessoa é singular
- O convívio no ambiente escolar comum beneficia todos
- A educação inclusiva diz respeito a todos

Fonte: Chaves (2022)

Em um segundo momento, o professor apontou o momento histórico em que a cidadania se aproximou do conceito de democracia, e destacou a necessidade de que não só direitos políticos e civis garantam a cidadania plena em nossos dias, mas também os direitos sociais, que nos garantem qualidade de vida (escola, saúde, saneamento básico) a partir do usufruto da riqueza da nação. Dessa forma uma educação inclusiva não pode estar desatrelada a prática da cidadania plena, haja vista o contexto de exclusão que os indivíduos com necessidades especiais sofreram (e sofrem) no decorrer desse processo histórico.



Fonte: arquivo pessoal (2022)

No segundo dia de formação, dia 14, tivemos um total de dezoito (18) participantes, sendo cinco (05) profissionais da educação, e treze (13) concluintes da graduação, alguns estudantes que estiveram no primeiro justificaram suas faltas relacionando a compromissos acadêmicos. A professora Especialista em educação inclusiva Ady Alves (técnica referência da URE 01) iniciou o segundo dia de palestras abordando a temática *A importância das ações inclusivas na educação pública estadual*.

No intuito de tornar mais concretas as abordagens feitas no primeiro dia de formação, a professora Ady Alves descreveu no contexto das áreas de ingerência da URE 01, com foco principal na cidade de Bragança, como as ações inclusivas tem se desenvolvido desde os anos 2000 até os dias atuais.

Imagem 11 – material usado na palestra “*A importância das ações inclusivas na educação pública estadual*”.



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
1ª UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

**A IMPORTÂNCIA DAS AÇÕES INCLUSIVAS
NA EDUCAÇÃO PÚBLICA ESTADUAL**



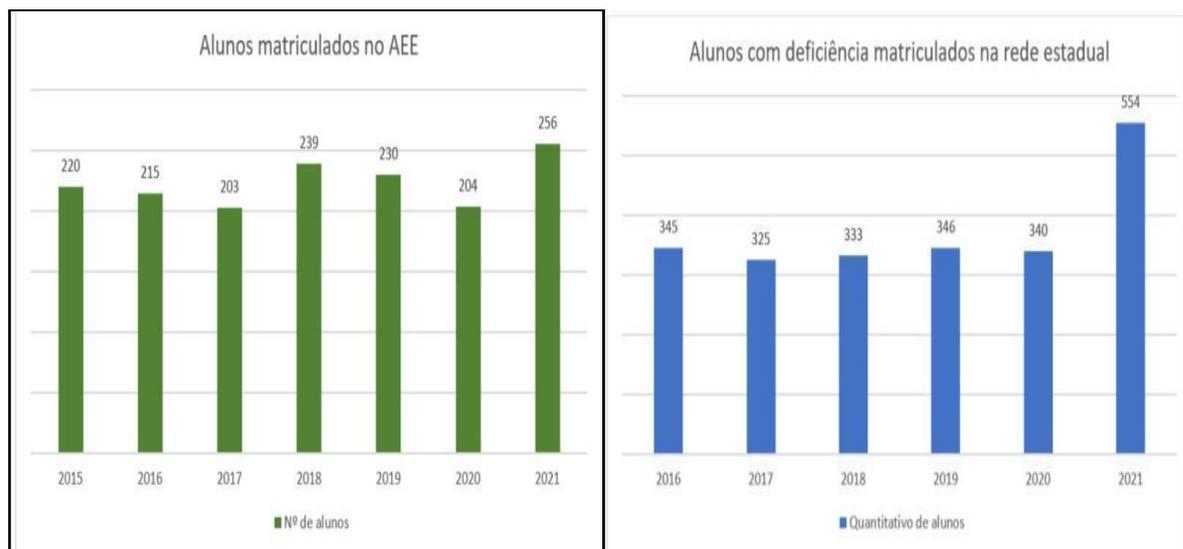
Nossos objetivos enquanto Coordenação de Educação Especial da 1ª URE, são:

- ❖ Estabelecer parcerias com as várias instituições e organizações, na realização de atividades que tratem da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, para alunos e comunidade escolar;
- ❖ Organizar reuniões e/ou eventos que possibilitem a formação continuada de professores e equipes pedagógicas das escolas estaduais que atendam alunos com algum tipo de deficiência;
- ❖ Assessorar pedagogicamente as equipes das escolas da 1ª URE no processo de identificação, triagem e avaliação no contexto escolar e inclusão de alunos nas SRM;
- ❖ Acompanhar o processo de matrícula da rede estadual, observando se os alunos “inclusos” de fato estão sendo matriculados como tal;
- ❖ Atender o público em geral, que procura esclarecimentos sobre Educação Especial;
- ❖ Dar suporte técnico e pedagógico a todos os estagiários/ apoio escolar lotados nas escolas da rede estadual de ensino;
- ❖ Assessorar intérpretes e Brailleiros lotados nas escolas da rede estadual de ensino.

Fonte: Alves (2022)

Destacou ainda ações como a implantação da sala de recursos multifuncionais instituída pela portaria nº 13 de 2007 do Ministério da Educação que visava promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do serviço de atendimento educacional especializado. Tal normativa só veio a se manifestar na prática em 2013 quando foram criadas as SRM (salas de recursos multifuncionais) no âmbito da Secretaria de educação do Estado do Pará, e tivemos a abertura de 10 salas para a Regional Bragança.

Imagem 12 – material usado na palestra “*A importância das ações inclusivas na educação pública estadual*”.



Fonte: Alves (2022)

Outro ponto apontado pela técnica Ady Alves são as dificuldades para a implantação de ações inclusivas nas escolas, onde entre alguns problemas estruturais, destaca-se a negativa dos pais em matricular os alunos no Atendimento educacional especializado (AEE) - geralmente aplicado no contraturno da escola que o discente frequenta- como destacado na comparação dos gráficos acima.

Por fim, destacou ações e parcerias que têm auxiliado a URE 01 na conscientização tanto da comunidade escolar, quanto dos profissionais da educação para a necessidade de tornarmos nossas práticas pedagógicas cada vez mais inclusivas - haja vista o aumento de demanda que já destaquei anteriormente - tais como: o II Encontro de Educação Especial, com o tema: “Círculo diálogo sobre os caminhos pedagógicos para inclusão e diversidade em contexto de pandemia Covid-19; e o I Seminário Estadual de Políticas para Autismo que teve como objetivo capacitar servidores e sociedade em geral no campo da saúde, assistência social, educação, cultura, esporte e lazer e nos demais temas pertinentes ao processo de inclusão de pessoas com autismo e suas famílias, com a participação da APAE ministrando uma oficina; ambos ocorridos em 2021.



Fonte: Arquivo pessoal (2022)

A palestra final da formação foi do professor Dr. Ernesto Padovani Neto, que teve como temática *Perspectiva histórica da educação especial: uma trajetória para a educação inclusiva*. Em sua abordagem ele expôs pontos de sua pesquisa intitulada *Estigmas, oralismo, língua de sinais e escolarização de surdos em Belém (1960 - 2019)* a qual destaca aspectos da primeira escola de surdos de surdos do Pará, o Instituto Professor Astério de Campos.

Imagem 14 - material usado na palestra “*Perspectiva histórica da educação especial: uma trajetória para a educação inclusiva*”





Fonte: Padovani (2022)

As experiências produzidas na pesquisa do professor reforçam o caráter segregacionista, regulatório e estigmatizante que se tinha naquele período, e que ainda hoje permeiam o imaginário do senso comum acerca das pessoas surdas. Padovani deixou bem evidente a noção que havia naquela época de que cabia ao surdo se adequar, ou se encaixar na sociedade, para poder servir a ela, proibia-se o uso de libras e usava-se o princípio da normatização do portador de necessidades especiais.

Imagem 15 - material usado na palestra “*Perspectiva histórica da educação especial: uma trajetória para a educação inclusiva*”

Escola Astério de Campos





Muita dificuldade, com todos, mas dependia do treinamento que a gente fazia com eles, do incentivo (materiais e equipamentos). Quando eles vinham falando que a gente não entendia, nós falávamos “Fala direito! Você sabe falar!” aí eles falavam, a gente sempre tinha esse cuidado com as crianças, mas dependia de muitos exercícios, exercícios respiratórios, muito mesmo, e eles desenvolviam, desenvolviam muito.

Emília Gonzalez



Visão difundida pela ciência e pela imprensa que a escola absorvia

O princípio da normatização, segundo Bengit Nirge, seu grande defensor na Dinamarca, consiste em tornar disponíveis para os excepcionais condições e modelos de vida tão próximos quanto possíveis das normas e modelos encontrados na sociedade em geral. Portanto, a normalização, mais do que objetivo a atingir, é uma forma de agir, que visa, principalmente, maximizar as qualidades humanas do excepcional, as potencialidades que ele possui, a fim de que consiga um desempenho compatível com a cultura e normas da sociedade que vive.

As artes visuais ingressam na Educação Especial. Diário do Pará, Belém, 22 de janeiro de 1987, p. 01, Caderno D.

Fonte: Padovani (2022)

Imagem 16 – registros do 2º dia de evento



Fonte: arquivo pessoal (2022).

A formação então passa a seu momento final, onde todos puderam expor seus comentários acerca da forma como organizado o ciclo de palestras, tecendo sugestões e críticas sobre as discussões desenvolvidas nesses dois dias. No intuito de organizar e sistematizar as avaliações foi distribuído aos mesmos um formulário de avaliação, conforme mostrado a seguir:



FICHA DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO

NOME (opcional): _____

ÁREA DE FORMAÇÃO: _____

OCUPAÇÃO: _____

COMO VOCÊ FICOU SABENDO DA FORMAÇÃO?

- () Local de trabalho () Grupo de whatsapp () Divulgação na UFPA
() Outros. Especifique: _____

EM QUAIS DIAS VOCÊ ESTEVE PRESENTE NA FORMAÇÃO?

- () DIA 03 () DIA 04 () AMBOS

QUAL DOS SUBTEMAS DESPERTOU MAIS A SUA ATENÇÃO E (OU) INTERESSE?

- () Aprendizagem com TEA numa perspectiva inclusiva
() História, cidadania e Educação inclusiva
() A importância das ações inclusivas na educação pública estadual
() Perspectiva histórica da Educação especial: Uma trajetória para a educação inclusiva

CASO VOCÊ SEJA UM PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO, COMO VOCÊ DEFINIRIA A FORMA COMO ESSA TEMÁTICA FOI DESENVOLVIDA DURANTE SEU CURSO DE GRADUAÇÃO?

- () Inexistente, a temática não foi abordada durante minha graduação
() Insuficiente, a temática foi abordada de forma insatisfatória durante minha graduação
() Satisfatoriamente, tive uma boa formação sobre a temática em minha graduação

COMO VOCÊ DESCREVERIA DE FORMA SUCINTA O SEU CONHECIMENTO ACERCA DA TEMÁTICA ANTES DA FORMAÇÃO:

DESCREVA QUAIS AS PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO PARA SEU CONHECIMENTO ACERCA DA TEMÁTICA E(OU) A REFLEXÃO DE SUA PRÁTICA ENQUANTO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO.

DEIXE AQUI SUA SUGESTÃO E(OU) COMENTÁRIO SOBRE A FORMAÇÃO (OPCIONAL):

Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Tivemos um total de treze (13) formulários respondidos sendo uma (01) professora de História, uma (01) professora de Atendimento educacional especializado (AEE), um (01) estagiário de apoio do AEE, uma (01) professora intérprete de libras, uma (01) técnica em educação, uma (01) estudante de graduação em Pedagogia, e sete (07) estudantes de graduação em História. Para exposição dos dados usarei a nomenclatura descrita abaixo:

Quadro 09 – identificação dos colaboradores

IDENTIFICAÇÃO	COLABORADOR
A	<i>Professora de História</i>
B	<i>Professora AEE</i>
C	<i>Estagiário de apoio AEE</i>
D	<i>Professora intérprete de libras</i>
E	<i>Técnica em educação</i>
F	<i>Estudante de graduação em Pedagogia</i>
G	<i>Estudante de graduação em História</i>
H	<i>Estudante de graduação em História</i>
I	<i>Estudante de graduação em História</i>
J	<i>Estudante de graduação em História</i>
K	<i>Estudante de graduação em História</i>
L	<i>Estudante de graduação em História</i>
M	<i>Estudante de graduação em História</i>

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Os critérios que utilizei para identificá-los foram a ocupação e a área de formação, sendo que os sete (07) últimos participantes foram organizados por ordem alfabética. Em relação a assiduidade dos mesmos, dez (10) estiveram presentes em ambos os dias, e apenas os colaboradores “F”, “I” e “K” estiveram presentes apenas no segundo dia de formação (dia 04) no qual foi aplicado o questionário de avaliação.

Apesar do maior meio de divulgação ter sido a rede social *whatsapp* (oito pessoas apontaram ter ficado sabendo do encontro por esse meio) alguns dos entrevistados indicaram ter ficado sabendo da formação através de outros canais: um (01) soube através da sua escola de atuação, dois (02) souberam através de divulgação na URE 01, e dois (02) souberam através da divulgação na UFPA. Esse dado reforça a importância das relações interpessoais como meios de divulgação, apesar da grande influência que as redes sociais têm na sociedade pós-moderna.

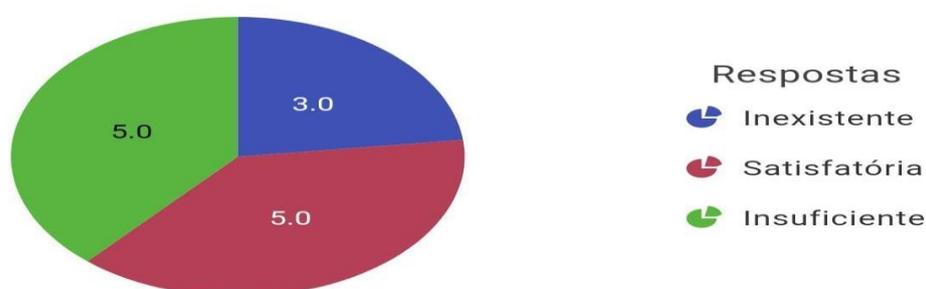
Um das perguntas direcionadas indagou aos participantes *Qual dos subtemas chamou mais a sua atenção e (ou) interesse?*, e somando todas as indicações apontadas neste item chegou ao seguinte resultado: sete (07) participantes indicaram *Aprendizes com TEA numa perspectiva inclusiva*, oito (08) participantes indicaram *Perspectiva histórica da educação especial: uma trajetória para a educação inclusiva*, nove (09) indicaram *História, cidadania e educação inclusiva*, e o subtema mais indicado pelos participantes, em um total de dez (10) foi

A importância das ações inclusivas na educação pública estadual. Ressalta-se que, não havendo a obrigatoriedade de apontar apenas um subtema no questionário, seis (06) deles destacaram todos os quatro subtemas nesse item, demonstrando grande interesse e satisfação com as temáticas levantadas durante a formação.

Um item de extrema relevância para o que discutimos até aqui faz referência acerca de como a temática, *Educação inclusiva, cidadania e Ensino de História* foi (ou tem sido, no caso dos graduandos) abordada durante seu curso de graduação: 03 (três) afirmaram ser *inexistente*, ou seja, não tiveram essa temática presente durante sua graduação; 05 (cinco) apontaram ter sido *insuficiente*, ou seja, tal temática não foi abordada de forma satisfatória durante sua graduação; e 05 (cinco) apontaram que a abordagem desse tema durante sua graduação foi *satisfatória*.

Gráfico 12 – Como você definiria como essa temática foi (ou tem sido) desenvolvida durante seu curso de graduação?

Como você definiria a forma como a temática foi (ou tem sido) desenvolvida durante seu curso de graduação?



Fonte: Dados obtidos via formulário¹⁵⁶

Se partirmos do pressuposto, apontado por Selva Guimarães Fonseca¹⁵⁷, que até o início do século XXI¹⁵⁸ havia um certo menosprezo das disciplinas da área de Ensino dentro dos currículos de licenciatura em História, como uma cultura da própria academia é fruto da desvalorização do professor, os dados acima se justificam. A autora chama esse modelo de *três mais um*, onde durante três anos de graduação aplicam-se disciplinas específicas, e somente

¹⁵⁶ DUARTE, Cristóvão Fernandes, *Asilo da Mendicidade em Belém do Pará: A Pobreza urbana como contra-face da Belle-Époque na Amazônia*. Anais do XIV Encontro nacional da ENANPUR, Rio de Janeiro, Maio 2011. Disponível em <https://anais.anpur.org.br/index.php/anaisenanpur/article/view/806>. Acesso em 07 Out. 2021.

¹⁵⁷ A autora estabelece comparações entre os currículos do curso de licenciatura de 2012 a 2020.

¹⁵⁸ RODRIGUES, Dário Benedito. *Bragança, uma história da terra de caa + y + eté*. Disponível em <https://www.braganca.pa.leg.br/institucional/o-municipio/braganca-uma-historia-da-terra-de-cao-y-ete>

no último ano iniciavam-se as chamadas disciplinas pedagógicas, reforçando a máxima de que “ser um bom professor é dominar os conteúdos”.

Entretanto vemos que, no decorrer dos anos, a sociedade tem aumentado as exigências sobre o trabalho do professor, algo que não foi acompanhado por mudanças significativas no seu processo de formação, resultando da crise de identidade, a baixa autoestima e o mal estar docente. Reforçando tal carência podemos destacar que dentre os cinco (05) participantes que apontaram sua formação como satisfatória, 03 (três) deles, “B, F, e E”, não são do curso de licenciatura em História; destaca-se ainda que a participante “D” apesar de intérprete de libras, também cursa licenciatura em História, e mesmo assim apontou sua formação como *insuficiente*.

Para melhorar a análise dos desafios iniciais enfrentados por esses profissionais e estudantes levantei uma questão subjetiva no questionário pedindo que descrevessem de forma sucinta como era o seu conhecimento acerca da temática antes da formação, e obtive as seguintes respostas:

A- *“Já conhecia o debate, porém houve aprofundamento”*

B - *“Insuficiente, pois precisava me atualizar mais sobre a temática. A formação me deu suporte para buscar mais informações acerca do assunto”*

C- *“Tinha apenas o curso básico de libras, porém devido a ausência de contato com surdos perdi a prática, quando fui chamado para atuar como estagiário de apoio pude contribuir com um aluno surdo na escola”*

D - *“Contundente, porém ainda insuficiente frente a grandeza e importância das temáticas”.*

E - *“Em nenhuma formação. Não estava atenta às contribuições dos estados biográficos, dados podem ser utilizados nas nossas práticas escolares”*

F - *“A Educação inclusiva promove uma educação de qualidade para todos (pelo menos todos têm direito). Para o modelo social as pessoas como lesão em seu corpo têm desvantagem social. Para ocorrer inclusão na escola, esta deve se adaptar aos sujeitos, aos alunos. O contrário ocorre a integração”*

G - *“Antes da formação eu tinha conhecimento básico da temática, em parte por cursos fora da graduação. Apesar de ter algumas disciplinas que tocassem no assunto, não havia aprofundamento”*

H - *“Devido a minha proximidade com a educação de um dos debates feitos na formação me lavaram a proximidade com o tema. No entanto, não de forma aprofundada carecendo seguramente de formação específica”*

I - *“Nos traz uma reflexão sobre educação inclusiva e de como a importância de leis que garante a inclusão de pessoas, e que mesmo com os desafios(...) temos que nos dedicar, para que essas pessoas tenham seus espaços na sociedade”*

J - *“É vendo que se você pode compreender, disciplina que envolve o processo de formação de alunos especiais (...) portanto, antes pequenos cursos de formação sucinta no estudante de história e nos dar mais repertório sobre a temática”*

K - *“Muito limitado e pouco”*

L - *Básica. Antes da formação eu não tinha uma visão um pouco mais aprofundada acerca da educação inclusiva”*

M - *Apenas um conhecimento básico, algo que durante a graduação tive algum contato com a área, vinda de forma muito teórica, pouco baseada na prática das ações da temática inclusiva na realidade escolar”*

Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Chamo a atenção para o fato de que mesmo aqueles que afirmaram ter uma formação a nível de graduação satisfatória acerca da temática, “B”, “E”, “F”, “H” e “I”, demonstraram uma necessidade de se aprofundar na temática - como a entrevistada “B” que usa o termo *insuficiente* parecendo refutar sua resposta ao item anterior, e o colaborador “H” que afirma precisar de formação específica-, alguns citando, como a entrevistada F, falas e expressões que foram trabalhados durante os dois dias de formação continuada como *diferença entre inclusão e integração*.

Posteriormente, pedi que descrevessem as contribuições da formação para sua prática enquanto profissional da educação. As respostas foram descritas no quadro abaixo:

Quadro 09 – descrição das contribuições da formação para a prática enquanto profissional da educação

A - “A perspectiva mais abrangente sobre cidadania”, e a possibilidade da Escola bilingue”

B - “A necessidade de buscar mais conhecimento sobre a cidadania, reflexão sobre a prática do professor do Ensino regular sobre a educação inclusiva e a pouca participação desses profissionais nessas formações (...) Preciso certas estratégias que sensibilizem e aproximem os professores e os alunos com deficiências na busca do desenvolvimento no processo de Ensino e Aprendizagem”

C - “A formação contribuiu muito, ao expor as leis, trazer o contexto histórico da educação especial em algumas áreas, que eu não tinha conhecimento”

D - “As temáticas serviram como ‘combustível’ a ‘máquina’ que já está funcionando; a máquina da inclusão. Reflexões e diálogos são de sua importância aqueles que atuam na área da inclusão. A interação nos possibilita renovação de práticas e metodologias”.

E - “Ressalto a dinâmica do trabalho com aluno autista, uma experiência exitosa que mesmo de um outro estado pude perceber o quanto a metodologia pode ser usada em nossas escolas. A importância dos trabalhos científicos, os artigos somam para as nossas discussões nas escolas e práxis de ensino aprendizagem”

F - “Ao término de uma apresentação questionou-se ‘sua base ideológica e inclusiva ou exclusiva?’. A minha base é inclusiva, e acredito nas salas de AEE, que foram bem discutidas é um exemplo de exclusão dentro da escola, pois os alunos que são atendidos de formas diferentes dos outros que frequentam a sala regular, estão apenas integrados na escola (...) Desse modo, espera-se que ocorra na escola práticas mais exitosas, e não negacionistas. Que as práticas educativas estejam voltadas para todos os alunos e que todos possam realizá-las. Assim, espero que as potencialidades dos alunos da Ed. Esp. sejam enfatizadas e não suas fragilidades”

G - “A formação contribuiu na reflexão sobre as problemáticas que cercam a educação especial, mas trabalhando suas possíveis soluções em sala de aula. Para além disso me inspirou como graduando em pensar a educação inclusiva com a importância que deve ser visualizada. Quero me especializar cada vez mais nesse sentido”

H - “O curso de formação foi fundamental para a fomentação profissional no campo da educação. No curso pude observar como as aprendizagens TEA é significativo para o docente em sala, compreendendo os desafios do processo de inclusão; entender o conceito de cidadania e trabalhar a temática com os alunos com o fim de pôr em prática o exercício democrático; outra contribuição foi entender como a 1ª URE em diálogo como instituições criam artifícios para educação inclusiva e eu como futuro agente de educação devo ser solidário em minha formação que todos os alunos sejam incluídos e tenham uma educação de qualidade e libertadora”

I - “É de grande importância ter experiência de como levar esses aprendizados para a sala de aula, como profissionais da educação, temos a obrigação de ajudar essas crianças e jovens de ter a facilidade de aprender em sala de aula, e que a ajuda seja coletiva sempre para que alunos com deficiência não seja excluídos, ou olhados pelas pessoas como indivíduos que não sejam capazes de conquistar o seu espaço na sociedade, trazendo oportunidades”

J - “Embora eu esteja em processo de formação para o campo da docência é necessário e desafiar não apenas em minha trajetória de estudante e professor. Visto que a sala de aula é um ambiente onde uma variedade de vidas estão se formando. Contudo vale dizer que cada aluno tem sua particularidade (...) e dessa forma tendo a consciência de ser professor (...)”

K - “Uma grande contribuição sem dúvida é a compreensão da necessidade de se trabalhar a temática no ambiente escolar, visto que é uma questão muito presente no cotidiano de quem está no ambiente escolar”

L - “A principal contribuição foi acerca da História, cidadania e educação inclusiva, onde os debates e as reflexões postas me trouxeram diversas visões acerca de dinâmicas que podem ser realizadas em sala de aula com alunos com deficiência”

M - “Principalmente na parte prática, das ações desenvolvidas nas escolas, olhando no contexto histórico da educação inclusiva e discutindo a forma como que hoje se trata esse processo de Ensino-aprendizagem. Como esse exemplo tanto benéfico, quanto maléfico, tecer reflexões para um futuro profissional que não caia na armadilhas contidas anteriormente, e sempre estar atualizando dos novos conceitos da educação inclusiva”

Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Percebemos analisando cada comentário uma forte contribuição no fazer pedagógico de cada participante daquilo que foi trabalhado no decorrer da formação, o que valoriza muito o esforço despendido para sua realização. Percebe-se na fala dos educadores uma postura que não depende necessariamente de um fator externo, como a infraestrutura escolar (não diminuindo é claro, sua real necessidade), para o desenvolvimento de ações inclusivas na realidade escolar.

Seria demasiadamente prolixo repetir conceitos usados nos comentários acima, que estavam presentes na fala dos palestrantes, entretanto preciso destacar de forma muito positiva uma autocrítica presente em algumas falas que apontam nossa (haja vista que me incluo nesse contexto) necessidade de buscar sempre novos conhecimentos, e, principalmente ações, que faça acontecer um práxis de caráter inclusivo em nossa realidade tão permeada de estigmas, intolerância e falta de empatia.

Quadro 5 – sugestões apontadas na ficha de avaliação

A - “Sugiro que haja continuidade, um segundo evento”

B - “Poderia levar essas formações para dentro da escola”

C - SEM SUGESTÕES

D - “Foi muito boa, porém teria sido ainda melhor se tivesse sido aberta a profissionais e alunos surdos da região (...) Eu gostei bastante de tudo!”

E - “Organizar dentro do ano letivo das nossas escolas, esse período está comprometido com as demandas do calendário escolar do final do ano (de forma a garantirmos um grupo mais significativo)”

F - “Muito proveitosa e que me ajudou sobre o entendimento da inclusão”

G - “Achei de extrema importância, acredito que deveria ser obrigatório que todo graduando em licenciatura puder ter acesso a uma formação desse nível”

H - SEM SUGESTÕES

I - “Conviver com pessoas deficientes é um experiência muito importante, com isso temos uma troca que favorece nós 'profissionais de educação', temos um olhar diferente sobre a missão de fazer esses alunos a serem incluídos na sala de aula”

J - “Ambos os palestrantes entregaram uma perspectiva acerca do tema (...) uma importância para os alunos presentes”

K - SEM SUGESTÕES

L - SEM SUGESTÕES

M - SEM SUGESTÕES

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Para finalizar o questionário, conforme exposto no quadro acima solicitei aos participantes que apontassem sugestões acerca da formação desenvolvida, e todos aqueles que responderam compreenderam a proposta de continuidade que ficou claro desde o início da formação, haja vista seu caráter pioneiro em relacionar na nossa Rede de educação o Ensino de História e Educação inclusiva.

Destaco aqui os comentários participantes “B” e “E” que apontam a necessidade de sairmos dos muros da Universidade e adentrar as realidades escolares com esse tipo de

formação tão essencial para garantir cada vez mais que o pensamento inclusivo ganhe significado na realidade escolar.

Precisamos atentar para a importância que a disciplina História tem para a formação da consciência histórica de todos aqueles que fazem parte do chão da escola. Como destaca Fonseca (2012), nós professores de História estamos imersos em um paradoxo altamente perigoso, onde ao mesmo tempo que nossa ciência é valorizada e estratégica para aqueles que ocupam o poder, é em contrapartida, desvalorizada pelos alunos e por diversos setores do aparato institucional¹⁵⁹.

Se nossa base ideológica se afirmar na necessidade da inclusão, devemos *militar* por essa causa, e vê-la como uma necessidade real e urgente. A formação de professores deve responder às demandas, os fenômenos sociais do nosso tempo, e vai muito além do conhecimento da disciplina, pois necessita que enxerguemos a realidade em sua mais moderna característica: a diversidade.

Devemos pensar, como ficou claro nos diversos comentários e depoimentos que fizeram parte dessa pesquisa, que na medida em que o currículo é um instrumento político, nossa formação é um processo demasiadamente inacabado, haja vista o surgimento de novas e múltiplas demandas. Assim, não se deve preparar o professor para a escola do passado ou do futuro, mas para a prática do mundo “real” em que está inserido.

Para divulgar o material da formação criei uma página virtual de divulgação, um *blog*¹⁶⁰, contendo fotos e o material utilizado pelos professores nas palestras e deixando espaço para comentários e sugestões no endereço eletrônico <https://educacaoinclusivaensinodehistoria.blogspot.com/>. O blog continuará em constante desenvolvimento, e a ideia central é implantar, aos poucos, novos recursos didáticos, e construir juntamente com os participantes a possibilidade da realização de um novo encontro.

Imagem 18 - Imagem do *Blog Ensino de História e Educação inclusiva*

¹⁵⁹ Disponível em https://historia.ufpa.br/images/PDF/Projeto_Licenciatura_Histria.pdf e <https://campusananindeua.ufpa.br/index.php/licenciaturas/125-licenciatura-em-historia>

¹⁶⁰ SANTOS, 2011. p. 2175



Fonte: Arquivo pessoal

Acerca do uso de novas tecnologias na construção e divulgação de novos conhecimentos no campo educacional Kensky (1997) afirma:

A utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) é reflexo da crescente necessidade de recursos digitais como componente facilitador de atividades laborais em diversos contextos, bem como de interação social nas esferas de comunicação¹⁶¹.

Temos então mais um instrumento a ser utilizado no processo de difusão do conhecimento. A formação contínua, dessa forma, se concretiza de maneira coletiva, dependendo da experiência e reflexão, tanto individual quanto do grupo, como instrumentos de análise e de construção do conhecimento para uso no processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

¹⁶¹ Blog é um site informativo, também chamado de diário online, onde os conteúdos são apresentados em ordem cronológica inversa, ou seja, com destaque para as publicações mais recentes, muitas vezes chamadas de blog posts. O blog possibilita a produção de textos, análises e opiniões sobre atualidade, publicação de fotos e vídeos, além de favorecer a imaginação e facilitar a socialização através dos comentários que poderão ser postados.

Enveredar pelas fronteiras entre a educação inclusiva e o Ensino de História foi o grande desafio que norteou as análises desenvolvidas na presente pesquisa. As dificuldades que surgiram, como a falta de uma linha de pesquisa que contemplasse o tema ou a carência de referências bibliográficas que, pelo menos, se aproximassem dos objetivos desse trabalho nos apontam o quão nós, historiadores, ainda precisamos ampliar os horizontes do nosso *métier*.

Apesar de sermos herdeiros de uma historiografia marxista, que pensa em uma história das classes subalternas, dos grupos que outrora eram silenciados pelos grupos dominantes, temos invisibilizado dentro das produções acadêmicas pessoas com deficiência, deixando para outros campos de saber o protagonismo da produção de trabalhos que contemplem esses indivíduos.

Os termos “epopéia ignorada” e “infames da história” ganham sentido claro, quando pensamos que o trabalho pioneiro de Otto Silva ainda é, desde a década de 80, referência para pensarmos em uma trajetória histórica para pessoas com deficiência. Esse olhar excludente refletia no campo educacional desde a Idade Média onde esses indivíduos eram vistos como incapazes de adquirir conhecimento.

Com o advento da ciência moderna no século XVIII e a tese da organicidade, segundo a qual defende que as deficiências são causadas por fatores naturais e não por fatores espirituais, houve o favorecimento da compreensão da deficiência com uma situação médica, porém os locais designados para esse fim eram mais para confinar do que tratar, os pacientes que fossem considerados doentes.

Essa busca por um “tratamento” às pessoas com deficiência chega ao Brasil no século XIX com instituições religiosas e filantrópicas, de cunho assistencialista que acreditavam na cura ou normalização dos comportamentos dos deficientes a partir da educação. Em meados do século XX marca-se a fase da segregação institucional, na qual as pessoas com deficiência eram atendidas nessas instituições que se caracterizavam por serem eminentemente assistencialistas e sob o enfoque médico-terapêutico.

No Pará da *Belle époque* essa visão se faz presente no caráter segregador de ações públicas no início do século XX, no referente a indivíduos “estranhos” ou “indesejáveis”, e que acabaram por nortear, por vezes ações relativas ao trabalho desenvolvido com pessoas com deficiência, o que ocorria, exemplo em instituições como o *Hospício de Alienados do Pará*, que só vieram ser abolidas após a década de 70, em decorrência do movimento antimanicomial.

Na cidade de Bragança, lócus desta pesquisa, essa postura se fez presente até o início do século XXI, onde até então os alunos com Síndrome de Down, autismo, deficiência física, visual, auditiva e intelectual eram atendidos exclusivamente na Escola Estadual Heraldo da

Fonseca, mesmo com a orientação a nível nacional, da necessidade de inclusão desses alunos em turmas regulares.

O desafio de incluir os alunos com necessidades especiais nas turmas regulares esbarra não só na questão estrutural das escolas, mas também na própria carência de formação adequada dos professores para desenvolver ações de caráter inclusivo. Somos herdeiros de um currículo essencialmente academicista, que busca construir um conhecimento esotérico, que pouco se preocupa com as demandas do chão da escola, na maior característica da sociedade pós-moderna: a diversidade.

Somente através do decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005¹⁶², tornou-se obrigatório o ensino de Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, e ao observar o desenho curricular dos Projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em História das Universidades públicas do estado do Pará¹⁶³ percebemos que o tanger da temática da inclusão se restringiu a essa disciplina.

Analisando a grade curricular do curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado do Pará¹⁶⁴, constatamos que nenhuma das 09 (nove) disciplinas ofertadas (incluindo os estágios supervisionados) que se relacionam com a prática docente tem como fonte de abordagem (como exceção do Ensino de Libras) a inclusão. No caso do desenho curricular dos cursos de Licenciatura em História da Universidade Federal do Pará¹⁶⁵, campus de Belém e Ananindeua, apesar da quantidade de disciplinas ofertadas na área de formação docente ser maior (total de 12 no curso de Belém e 15 no curso de Ananindeua), com exceção do Ensino de Libras nenhuma delas aborda diretamente a temática da inclusão,

Tais constatações aumentam exponencialmente a necessidade da realização de projetos de formação continuada para professores durante o exercício do magistério. Todas as análises realizadas no decorrer dessa pesquisa, as informações coletadas com os professores nos questionários e, sobretudo, a formação realizada e descrita no terceiro capítulo, apontaram na mesma perspectiva.

Para tal é necessário que tenhamos consciência que o exercício da docência é uma prática em constante construção, que não existe um modelo/fórmula pronto a ser aplicado na sala de aula, o que existe, são boas práticas, saberes em construção, ou seja, ser professor torna-

¹⁶² KENSKI, V. M. Memórias em movimento. Relatório de pesquisa. São Paulo: CNPq, 1997.

¹⁶³ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Bragança. 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/braganca/historico>. Acesso em: 14 Julho. 2022.

¹⁶⁴ Para essa afirmativa foram analisadas as grades curriculares da Universidade Federal do Pará e da Universidade do Estado do Pará.

¹⁶⁵ Disponível em https://www.uepa.br/sites/default/files/historia_0.pdf

se uma tarefa inacabada, em constante elaboração e reflexão. Precisamos compreender que para ser um bom professor precisamos ir além de dominar conteúdos (que não deixa de ser importante), pois espera-se do docente saberes, competências e habilidades pedagógicas em permanente construção.

O professor educador deve estar meramente preparado em sua prática pedagógica, repensando, interpretando, propondo métodos alternativos e metodologias de acordo com as necessidades específicas dos educandos, considerando os aspectos do contexto educacional, da diversidade cultural, da realidade sociocultural dos alunos com necessidades educacionais especiais e suas limitações específicas de aprendizagem. Se não houver essa mudança continuaremos tendo professores que muito sabem sobre o assunto de uma determinada problemática, mas nada conseguem fazer para transformá-la.

Em uma sociedade como a nossa, onde ainda persistem posturas segregacionistas como grupos minoritários, discursos liberais de uma meritocracia cega e descontextualizada, além de um negacionismo histórico, reforçado pelos vários *fake news* circulando nos vários meios digitais, o Ensino de História, LONGE DE NÃO TER NADA A VER COM ISSO, tem um papel fundamental na construção de uma cidadão ativo, deficiente ou não, a ser capaz de entender e praticar o seu método de análise crítica dos enunciados e da construção do conhecimento para assim pensar de forma mais autônoma, crítica e criativa.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Visão Histórica**. 1. ed. São Paulo (SP): BelmontCom, 2000. v. 8.

BOSA, Cleonice Alves. SANTINI, Claudia; SIFUENTES, Maúcha. Competência social e autismo: O papel do contexto da brincadeira com os Pares. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Jan-Mar, 2013, vol. 29. n.01.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, atualizada até a Emenda Constitucional nº 39, de 19 de dezembro de 2002. Brasília-DF, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA**.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. DAPE. Coordenação Geral de Saúde Mental. Reforma psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil. **Documento apresentado à Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental: 15 anos depois de Caracas**. OPAS. Brasília, novembro de 2005.

CERRI, Luís Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional**, v. 15, n. 2, 2010.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2011.

CONGRESSO EUROPEU DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. **Declaração de Madri**. Madri, 2002. p. 03. Disponível em <https://silo.tips/download/declaraao-de-madrid-4>.

CORRÊA, Maria Ângela Monteiro. **Educação Especial**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

DUARTE, Cristóvão Fernandes. Asilo da Mendicidade em Belém do Pará: A Pobreza urbana como contra-face da Belle-Époque na Amazônia. **Anais do XIV Encontro nacional da ENANPUR**, Rio de Janeiro, Maio 2011. Disponível em <https://anais.anpur.org.br/index.php/anaisenanpur/article/view/806>. Acesso em 07 Out. 2021.

ERVILHA, Guilherme Cortez. **Transtornos globais de desenvolvimento e a Inclusão escolar**: adequações para o Ensino de História no Ensino médio. 120 f. Dissertação (Mestrado em docência na Educação básica), Faculdade de ciências, UNESP, Bauru - SP, 2019.

FERNANDES, Ana Paula Cunha. **Educação especial**: cidadania, memória, história. Belém: EDUEPA, 2017.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria de. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

FRAGA, Lucyana Farani de Campos. Ensino de História, currículo e desafios da Inclusão escolar. **Anais do XXIX Simpósio nacional de História**, 2017.

FREITAS, Itamar. **Reformas educacionais e currículos nacionais para o Ensino de História republicano (1931/2009)**. Cadernos de História da Educação. v.12 n.01 - Jan/Jun, 2013.

GUARESCHI, Taís; ALVES, Marcia Doralina; NAUJORKS, Maria Inês. **Autismo e políticas públicas de inclusão no Brasil**. Journal of Research in Special Educational Needs, vol.16, n. 01, 2016.

HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; BREITENBACH, Fabiane Vanessa. Educação Inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: aval, pol, públ, Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 359-379, abr./jun. 2016.

LAVILLE, Christian. A Guerra das narrativas: debates em torno da questão do ensino de História. **Revista brasileira de História**. v. 19 n.38, São Paulo, 1999.

LOBO. Lília Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LÜCHMANN, Lígia Helena Hahn e RODRIGUES, Jefferson. **O movimento antimanicomial no Brasil**. Ciência & Saúde Coletiva [online]. 2007, v. 12, n. 2, pp. 399-407. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-81232007000200016>>. Acessado 06 Outubro 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? Porquê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, may./ago. 2010. (Universidad de Antioquia, Facultad de Educación). Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842>.

OLIVEIRA, Amanda Muniz. BASTOS, Rodolfo. Os Modos de sentir o mundo: a história das mentalidades e sua relação com o inconsciente coletivo. **Revista Expedições: Teoria & Historiografia**. v. 6, n. 2, Agosto -Dezembro de 2015. p. 121. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/revista_geth/article/view/2848/2955. Acesso em: 01 Out. 2021.

OLIVEIRA, Margarida Maria de. **Ensino de História: questão estatal ou pública? Diálogos**, Maringá-PR, v. 15, n. 3, p. 521-532, set./dez. 2011. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/viewFile/36182/18741> Acesso em: 20 jun. 2019.

PESSOTI, Isaías. **Deficiência Mental: da Superstição à Ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri. Perspectivas da escola inclusiva: algumas reflexões. *In*: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (org.). **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

RODRIGUES, Carla Renata Vieira. **Cidadania e igualdade como projeto: o ensino de História em uma escola inclusiva**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhístoria) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

RÜSEN, Jörn. Didática - Funções do saber histórico. *In*: **História viva: teoria da História: Formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

SANTOS, Alex Reis dos; TELES, Margarida Maria. Declaração de Salamanca inclusiva. *In*: Simpósio Educação e comunicação 3, 2012. **Anais (...)** Aracaju: Simedur, 2012. ISSN: 2179-4901. (Tema: Infoinclusão: possibilidades de ensinar e aprender)

SANTOS, Carla Márcia Pamphile dos. **O Ensino de História e o Processo de Inclusão escolar: O Ensino de História e o Processo de Inclusão escolar na rede pública do Estado do Rio de Janeiro**. V Congresso Internacional de História, 2011. p. 2172. Disponível em <http://www.cih.uem.br/anais/2011/trabalhos/352.pdf>. Acesso em 06 Out. 2021.

SANTOS, Paulo José Assumpção dos. **Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas: práticas e propostas**. Rio de Janeiro. 2018. 146f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190874>. Acesso em 06 Out. 2021.

SEFFNER, Fernando. Comparar a aula de História com ela mesma: valorizar o que acontece e resistir à tentação do juízo exterior (ou uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa). **Revista Historiae: UFRS**, v. 3, p. 121-134, 2012.

SEFFNER, Fernando. Das (possíveis) perversas faces da política de inclusão escolar: o que o ensino de História tem a ver com isso. **XXIV Simpósio Nacional de História** - 2007.

SHARPE, Jim. A História vinda de baixo. *In*: BURKE, Peter. **A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

SILVA, Otto Marques. **A Epopéia Ignorada - A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje**. CEDAS/São Camilo, São Paulo, 1987.

SIMAN, Lana Maria de Castro. Aprender a pensar historicamente: entre cognição e sensibilidades. *In*: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Org.). **O Ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

TEIXEIRA, Moisés Pires. **Formação continuada de professores: O Ensino de História numa perspectiva exclusiva**. Universidade Federal rural do Rio de Janeiro, Profhístoria - Ensino de História, 2020.

VERRI, Célia Regina; ALEGRO, Regina Célia. Anotações sobre o Processo de Ensino e Aprendizagem de História Para Alunos Surdos. **Revista Práxis**, Vitória da Conquista, n. 2, p. 97-114, 2006. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/382>. Acesso em: 20 jun. 2019.

VIÑAO, Antônio. A história das disciplinas escolares. Artigo original: “La Historia de las disciplinas escolares”, publicada na revista Historia de la Educación: **Revista interuniversitaria**, n. 25.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

ZAVALA, Ana. Pensar ‘teoricamente’ la práctica de la enseñanza de la Historia. **Revista História hoje**, v. 4, n° 8, p. 174 -196, 2015.

ANEXOS

Formulário 01

O ENSINO DE HISTÓRIA E AS PRÁTICAS INCLUSIVAS

PESQUISA SOBRE A EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA ALUNOS EM TURMAS INCLUSIVAS

1. Qual seu nome?

2. Qual sua formação acadêmica?

Marcar apenas uma oval.

- Magistério
- Graduação
- Mestrado
- Doutorado

3. Quanto tempo de docência você possui?

4. Você tem alguma forma formação para trabalhar com alunos com necessidades especiais? Qual?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

5. O que você entende por "educação inclusiva"?

6. Quais alunos você acredita que devem ser alvo das políticas de inclusão (exemplo: alunos com Síndrome de Down, autismo, hiperatividade, cegos, dificuldade de aprendizagem etc)?

7. Você já teve (ou tem) a experiência de trabalhar com alunos cegos, surdos, autistas ou Transtorno global de desenvolvimento?

Marcar apenas uma oval.

- Sim, em anos anteriores
- Sim, em minhas turmas atuais
- Não, nunca trabalhei em turmas com alunos com necessidades especiais

8. Caso sua resposta no item anterior tenha sido SIM, você sabe informar se esse(s) aluno(s) eram autistas?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

9. Caso você já tenha tido experiência com turmas inclusivas, que tipo de acolhimento a escola ofereceu para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas?

10. Quais das problemáticas abaixo que você acredita que estão dificultando o desenvolvimento de práticas inclusivas nas escolas?

Marcar apenas uma oval.

- Falta de formação específica dos professores para trabalhar com alunos com deficiência
- Falta de estrutura física e pedagógica das escolas
- Excessiva quantidade de alunos nas turmas
- Falta de apoio dos pais e responsáveis no que compete ao atendimento extraescolar
- Outro: _____

11. Caso você já tenha tido experiência no trabalho com turmas inclusivas, relate uma experiência didático-pedagógica mal sucedida com essa alunos da educação especial.

12. Caso você já tenha tido experiência no trabalho com turmas inclusivas, relate uma experiência didático-pedagógica bem sucedida com essa alunos da educação especial.

Formulário 02

Ensino de História e os alunos com TEA

Formulário de para elaboração de pesquisa na área de Ensino de História

1. Qual seu nome completo?

2. Quantas vezes você teve a oportunidade de trabalhar as com alunos com Transtorno de espectro autista (TEA)?

Marcar apenas uma oval.

- uma vez
 duas vezes
 três vezes ou mais

3. Você tem formação profissional para trabalhar com esse tipo de aluno?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

4. Que tipo de suporte a escola lhe ofereceu para auxiliar no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas?

Marcar apenas uma oval.

- Curso ou palestras de formação continuada
 Suporte pedagógico, como descrição das necessidades de cada aluno e acompanhamento direto de profissional do AEE
 Acompanhamento de um profissional junto com aluno com TEA, durante as aulas
 Não recebi nenhum tipo de ajuda do corpo pedagógico

5. Relate quais as maiores dificuldades que você encontrou para o desenvolvimento de suas aulas (exemplo: Falta de preparo profissional, bullying dentro da sala de aula, falta de apoio da família etc.)?

6. Você já teve sucesso em alguma atividade desenvolvida com alunos com TEA?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

7. Em caso de resposta positiva no item anterior, descreva essa experiência.

8. Você já teve frustração em alguma atividade desenvolvida com alunos com TEA?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

9. Em caso de resposta positiva me item anterior, descreva essa experiência.

10. Em sua opinião, quais os meios necessários para que haja sucesso na aplicação de práticas inclusivas nas escolas?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários