

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

Thales Sanson de Bem Schäfer

## **O AUTISMO NO ENSINO DE HISTÓRIA**

análise de experiências de professores de História da rede municipal de Porto

Alegre com a Inclusão de estudantes autistas

**Porto Alegre**  
2024

Thales Sanson de Bem Schäfer

## **O AUTISMO NO ENSINO DE HISTÓRIA**

análise de experiências de professores de História da rede municipal de Porto Alegre com a Inclusão de estudantes autistas

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciado em História.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Beatriz Meinerz.

Porto Alegre  
2024

Thales Sanson de Bem Schäfer

## **O AUTISMO NO ENSINO DE HISTÓRIA**

análise de experiências de professores de História da rede municipal de Porto Alegre com a Inclusão de estudantes autistas

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de “licenciado em História” e aprovado em sua forma final pelo curso de História, obtendo conceito ....

Porto Alegre, 21 de Fevereiro de 2024.

### **Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Carla Beatriz Meinerz (UFRGS)  
Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Claudia Rodrigues de Freitas (UFRGS)  
Examinadora

---

Prof. Dr<sup>a</sup> Sarah Calvi Amaral Silva (UFRGS)  
Examinadora

## AGRADECIMENTOS

Neste pequeno texto, tenho a difícil tarefa de expressar a minha grande gratidão pelas pessoas que me ajudaram na jornada até aqui. Tais pessoas foram fundamentais para a minha constituição enquanto indivíduo, e hoje, pesquisador. Gostaria de fazer algumas menções honrosas sem muitos nomes para não cometer injustiças. Separei em blocos para ficar mais fácil. O primeiro bloco vai ao grupo de pessoas que me conhecem desde a barriga. Mãe, tia Inez, tia Dite, tio Luis, Eduardo, Marisa, madrinha Adriana e padrinho Adalmiro, vocês sempre foram muito importantes para mim e fonte de muita inspiração (tanto para o bem, quanto para o mal...) espero que continuem assim.

Além dessa família, tive a sorte e o privilégio de compor outra ao longo da caminhada. Eu disse que não colocaria nomes, mas não deu para segurar. Maria Rita, Héryka e Dudu, não tenho palavras para expressar o reconhecimento que tenho por vocês. Esse trio, realmente foi guerreiro por ter que me ouvir anos e anos (e espero que venham mais). Aos outros colegas do São João, assim como Alan, Tarso, Manu, minha irmã adotiva Ary, Regina, Pozo, Maria Joana (que desde antes daquele dia da matrícula já estava me presenteando com a sua amizade), agradeço pelos aprendizados, e fico triste por termos muitas vezes nos afastado. Além deles, gostaria de citar o Duda, que mesmo com pouco tempo já se tornou um grande amigo e conselheiro, a minha querida orientadora Carla e a Bruna Emerim, que me ajudou nos retoques finais desse trabalho (e espero que nos ajudemos ainda mais nos próximos anos).

Um último bloco, estão alguns profissionais que possibilitaram eu estar aqui. São meus médicos e professores. A lista é grande, mas menciono aqui a doutora Estela, doutor Marco Aurélio, os cirurgiões que me operaram, entre tantos outros profissionais de diversas especialidades que me acompanharam no cardiologia. No que diz respeito aos professores, agradeço enormemente a professora Silvana e os meus queridos professores dos anos finais e Ensino Médio. Estas pessoas fizeram um ótimo trabalho, pois me ensinaram a ler o mundo, as palavras, e plantaram aquela sementinha de criticidade tão fundamental ao historiador. Espero que possa de alguma forma retribuir o esforço que foi dedicado a mim.

“É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”

(provérbio africano)

## RESUMO

A Inclusão de estudantes autistas tem se tornado cada vez mais recorrente no dia a dia escolar. Mas, ainda existe uma lacuna significativa na pesquisa relacionada aos desafios que essa realidade apresenta nas aulas de História. Visando dirimir essa realidade, a questão central que orienta este estudo é: como os professores de História da rede municipal de Porto Alegre experienciam a Inclusão de estudantes autistas em suas aulas? A metodologia empregada para isso foi a elaboração de um formulário online feito com a ferramenta *Google Forms*, e a realização de entrevistas semiestruturadas com professores de História da rede municipal de Porto Alegre. Sinteticamente, a resposta à pergunta central obtida foi que os professores experienciam de formas variadas a Inclusão Escolar, indo da falta de apoio e orientação até conquistas esperançosas em um contexto desfavorável aos ideais inclusivos. Tal pesquisa contribui ao Ensino de História, pois elabora uma teorização sobre a complexidade da interface do campo com a Inclusão, abrindo possibilidades para repensar a prática e planejar desdobramentos teóricos com mais pesquisas.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Educação Inclusiva; Transtorno do Espectro Autista (TEA)

## **ABSTRACT**

The Inclusion of autistic students has become increasingly common in the daily school routine. However, there is still a significant gap in research regarding the challenges posed by this reality in History classes. With the aim of addressing this gap, the central question guiding this study is: How do History teachers in the municipal school system of Porto Alegre experience the Inclusion of autistic students in their classes? The methodology employed for this purpose involved the creation of an online form using the Google Forms tool and conducting semi-structured interviews with History teachers of the municipal school system of Porto Alegre. In summary, the response to the central question obtained indicates that teachers experience school inclusion in several ways, ranging from a lack of support and guidance to hopeful achievements in an environment unfavorable to inclusive ideals. Such research contributes to History teaching because draws a theorization about the complexity of the interface between the history field and the Inclusion, opening possibilities to rethink practice and plan theoretical developments with further researches.

**Keyword:** History Teaching; Inclusive Education; Autism

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> - Etapas Metodológicas .....	24
<b>Figura 2</b> - Procedência das escolas. Fonte: dados da pesquisa.....	25
<b>Figura 3</b> - Gráfico Tempo de profissão. Fonte: dados da pesquisa ....	25
<b>Figura 4</b> - Gráfico cor/raça. Fonte: dados da pesquisa .....	26
<b>Figura 5</b> - Gráfico identidade de gênero. Fonte: dados da pesquisa ..	26
<b>Figura 6</b> - Gráfico autodeclaração PCD. Fonte: dados da pesquisa...	27
<b>Figura 7</b> - Gráfico Formação Inicial e continuada dos professores.....	28



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Condições x N.º de menções.....	28
<b>Quadro 2</b> - Resultados 2º etapa.....	39

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA - *American Psychiatric Association*

DI - Deficiência Intelectual

ES – Educação Especial

EUA – Estados Unidos da América

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PCD – Pessoa com Deficiência

SIR - Sala de Integração e Recursos

TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

SOE – Serviço de Orientação Educacional

TEA - Transtorno do Espectro Autista

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## Sumário

<b>1</b>	<b>Palavras iniciais: Inclusão Escolar e o Ensino de História .....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>O que já se foi discutido sobre essa tal de Inclusão na História?.....</b>	<b>14</b>
<b>3</b>	<b>Algumas palavras sobre os posicionamentos e os conceitos adotados por esta pesquisa.....</b>	<b>19</b>
<b>4</b>	<b>Caminhos percorridos .....</b>	<b>22</b>
4.1	Questão central, Objetivo principal e secundários.....	22
4.2	Sobre as etapas metodológicas .....	23
4.3	Sobre o formulário da 1º etapa .....	24
4.4	Resultados da 1º etapa .....	25
4.5	Análise dos resultados da 1º etapa: “O positivo é quando percebe-se que o estudante teve alguma evolução ou que está colocando em prática algo que lhe foi transmitido” .....	29
4.6	Sobre as entrevistas da 2º etapa.....	35
4.7	Resultados da 2º etapa, “eu acho que é sempre uma coisa bem complicada, abrir mão de conceitos, abrir mão de determinados conteúdos. Mas eu acho que é uma coisa para a gente repensar” .....	37
4.8	Análise dos resultados 2º etapa .....	45
<b>5</b>	<b>Palavras finais de conclusões parciais.....</b>	<b>54</b>
<b>6</b>	<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>578</b>

## 1 Palavras iniciais: Inclusão Escolar e o Ensino de História

Ao estudarmos acerca dos modelos de pensamento e práticas da Educação ao longo da História, percebemos a imposição de uma série de barreiras que dificultaram e impossibilitaram seu acesso por muitas pessoas. Nacionalidade, gênero, raça, classe social, deficiências e outras características individuais ou coletivas foram, e em muitos casos ainda são, pretextos para a negação de acesso à Educação de qualidade. Nesse sentido, a Inclusão Escolar é uma inovadora transformação no pensamento educacional. Trata-se de um paradigma no campo da escolarização, que defende a Educação, com igualdade e equidade, para todos. Tal perspectiva implica em uma série de desafios que são vivenciados no cotidiano escolar, desde a linha de frente com os professores, até o campo estatal com a criação e implementação de políticas públicas.

Esse novo paradigma possui uma consonante aceitação nas teorias e estudos dos meios acadêmicos. Ao estudarmos a literatura sobre tal temática, podemos perceber um campo que se estrutura desde meados do século XXI, com debates que se posicionam favoravelmente a esse novo modelo. Há de se ressaltar que existem caminhos teóricos distintos sobre o tema, mas todos concordam com a sua importância.

Tal assunto, é pouco explorado no Ensino de História e sua estruturação faz-se lentamente. Possíveis explicações para essa situação podem ser tanto um foco, ainda, em dimensões contedutinais, como também um maior estudo sobre outras relações como as de gênero e as étnico-raciais<sup>1</sup>. De qualquer forma, é alarmante, tendo em conta, o crescente aumento das matrículas da Educação Especial no Brasil ao longo dos últimos anos. Quando teremos uma literatura mais consolidada no Ensino de História sobre essas temáticas? Em vista dessa carência, o presente estudo almeja contribuir para a estruturação desse campo.

A metodologia deste trabalho foi feita em duas etapas. A primeira foi a realização de um formulário no *Google Forms*, com o intuito de conhecer

---

<sup>1</sup> Não estou criticando os estudos sobre as relações de gênero e étnico raciais, porém provocando a reflexão sobre a necessidade de pensarmos em outras relações, como a Inclusão Escolar leva-nos a refletir.

professores de história e suas experiências, de modo geral, com a Inclusão em suas aulas. Nesse formulário havia um campo no qual os educadores poderiam especificar quais deficiências, transtornos e condições mais tiveram a oportunidade de lecionar. O resultado foi uma constância do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e uma predominância de educadores concursados na rede municipal de Porto Alegre. Desse modo, delimitamos tais características para a segunda etapa da pesquisa.

Tal escolha justifica-se, também, por outros motivos. O primeiro é o aumento da prevalência de pessoas autistas em nível mundial. O Centro de Controle e Prevenção de Doenças, agência do Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos Estados Unidos, publicou em 2023 um estudo que indicou que 1 a cada 36 crianças de 8 anos foram diagnosticadas como autistas nos EUA no ano de 2020<sup>2</sup>. A título de comparação esse mesmo estudo, realizado a cada dois anos, em 2004 indicava uma estimativa de 1 a cada 166 crianças.

Levando em consideração esses dados, junto ao resultado do montante de habitantes do Brasil, a estimativa de autistas brasileiros é cerca de cinco milhões de pessoas. Esse método de extrapolação de estatísticas possui uma série de problemas envolvidos, porém frente a grande lacuna de dados sobre essa população, elas podem auxiliar, em certa medida, na previsão de casos. No censo de 2023, foi-se adicionada uma pergunta referente ao TEA, todavia os resultados desse item ainda não foram publicados até a data de entrega desse trabalho.

Em complementação a esse primeiro motivo, em 2022 o Censo Escolar expôs que a Educação Especial (ES) chegou a 1,5 milhão de matrículas em 2022, (29,3% a mais em relação ao ano de 2018). Desse total, 429.521 são de estudantes autistas (INEP, 2022a, 2022b). Em termos percentuais, essas matrículas giram ao redor de um terço do montante da ES, demonstrando assim sua importância.

Já o último motivo é pela, já referida escassez de trabalhos que tratem sobre o TEA e a Educação Inclusiva no Ensino de História. Um ponto importante a se salientar é que essa realidade se dá tanto nacional como

---

<sup>2</sup>Fonte: <https://autismoerealidade.org.br/2023/04/14/uma-a-cada-36-criancas-e-autista-segundo-cdc/>

internacionalmente. É evidente a necessidade de mais trabalhos que tematizem e problematizem essa interface, pois como visto, há um aumento progressivo desse público nas salas de aula.

Além disso, é importante elencar concisamente os posicionamentos teóricos defendidos e os conceitos usados na pesquisa. Como primeiro ponto, defenderemos a criação de uma comunidade pedagógica em prol da Inclusão, cujo motor prático e reflexivo seja o diálogo. Como segundo ponto, entenderemos o Ensino de História como um lugar de fronteira entre a Educação e a Historiografia. Por fim, para a reflexão mais direta dos resultados, usaremos os conceitos de Inclusão e deficiência. Tais posicionamentos e conceitos serão discutidos em mais detalhe no capítulo 3.

Considerando os aspectos mencionados acima, a questão central desta pesquisa é “como os professores de História da rede municipal de Porto Alegre experienciam a Inclusão, em especial, de estudantes autistas em suas aulas?”. O objetivo principal é analisar as narrativas produzidas nas etapas metodológicas reunindo-as, sistematizando-as e debatendo-as.

Tendo exposto esses elementos e problemáticas, façamos uma breve antecipação dos próximos capítulos. No segundo, abordaremos em mais detalhe a revisão bibliográfica, evidenciando a aceitação da Inclusão na área acadêmica, como também a construção ainda inicial da interface Ensino de História e a Educação Inclusiva. No terceiro, debateremos os conceitos fundamentais desse trabalho, já elencados nessa seção. Apresentados o estado da arte e o referencial teórico, adentramos no quarto capítulo com a execução metodológica da pesquisa, onde detalharei o processo de produção, sistematização e análise das fontes produzidas. Por fim, no capítulo 5, concluo meus pensamentos trazendo ponderações acerca dos assuntos abordados.

## **2 Estado da arte: um campo em construção**

Neste capítulo, refletirei acerca da revisão bibliográfica sobre o Ensino de História e a Educação Inclusiva realizada. O objetivo é fazer a articulação entre as obras levantadas e traçar sinteticamente as principais correntes de interpretação que se apresentaram na pesquisa.

A questão que se coloca antes de falarmos sobre o Ensino de História, propriamente dito, é a Inclusão escolar. De modo unânime, essa perspectiva é defendida pela bibliografia educacional e pela legislação consultadas. Nas pesquisas bibliográficas, uma autora mostrou-se relevante para o debate em torno desse tema: Maria T. E. Mantoan. Em seu livro, “Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?” (MANTOAN, 2003) faz uma defesa, contundente, dos processos inclusivos e uma distinção importante do conceito de Integração. Enquanto a última, refere-se à prática de, simplesmente, inserir os alunos no sistema educacional (tentando enquadrá-los e formatá-los ao sistema), a Inclusão é a mudança dos paradigmas educacionais, a fim de que todos, sem distinção, possam desfrutar de uma mesma Educação com igualdade e equidade.

Nesse sentido, muitos artigos fazem uma consistente análise da legislação brasileira que ampara essa percepção educacional (MANTOAN, 2003; MELO e MAFEZONI 2019, UCHÔA e CHACON 2022; NOGUEIRA 2022). Do ponto de vista legal, a Educação Inclusiva está assegurada, sendo um direito de todo cidadão. Esse paradigma educacional está a tal ponto consolidado no meio legal e acadêmico que os autores Uchôa & Chacon (2022) comentam a repercussão negativa da tentativa de mudança na legislação que sugeria à volta ao ensino segregado. Tal empreendimento foi julgado como inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal e descartado. Tal reação, demonstra o nível de amparo e proteção legal que a Educação Inclusiva possui no Brasil.

Mesmo com a aparente consonância acerca do tema, as autoras e autores tencionam o debate por diversas correntes. Nessa pesquisa, identifiquei a teoria Histórico-Cultural (MELO e MAFEZONI, A 2019; FERRARI e LUIZ 2021, PINHEIRO e FREIRE 2023), a pedagogia Histórico-crítica, as teorias pós-coloniais (FRAGA 2017), além da teoria freireana (UCHÔA e CHACON 2022). Embora com vieses diferentes, o que se constatou foram abordagens que levaram em conta o meio social do indivíduo focalizando sempre nas pessoas com deficiência.

Com relação ao Ensino de História e à Educação Inclusiva, nota-se o pouco aprofundamento (FRAGA, 2017; SANTOS 2021; NOGUEIRA 2022). O que se pode perceber é o desenvolvimento inicial de um campo de pesquisa. A

partir do levantamento bibliográfico, constatou-se a existência de trabalhos, tanto no nível mais geral, que defendem a importância dessa interface (FRAGA 2017; FERRARI e LUIZ 2021), bem como alguns relatos e projetos encabeçados por professores de história (SANTOS, 2021; NOGUEIRA, 2022; ALVES 2023). De todo modo, o que realmente constata-se é a pouca produção que realize a união entre essas duas áreas.

Com a leitura, algo chamou a atenção: a falta de trabalhos que fossem ter contato direto com professores de História. No decorrer das pesquisas, encontrei uma dissertação do Profhistória, semelhante a esta pesquisa, porém feita junto a educandos da Sala de Integração e Recursos (NOGUEIRA, 2022). Uma ideia inovadora e que me inspirou a fazer com o público escolhido.

Um dos textos que Nogueira usou para fundamentar a sua metodologia foi o texto “PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual”. O texto em questão é de Moraes (2010), pesquisadora que trabalha com pessoas cegas. Nesse artigo, ela argumenta que é importante fazermos pesquisas *com* os objetos da pesquisa e não *sobre* eles. Defende que é fundamental levar em consideração a expertise dos entrevistados para guiar a pesquisa e conseguir uma discursividade que abra a possibilidade para a criação de novas realidades, para novas percepções sobre o tema. Nesse trabalho, fizemos com professores, porém essa metodologia pode ser feita com todos os agentes, incluindo os próprios alunos com deficiência.

Na pesquisa por periódicos internacionais, encontrou-se diversos textos que fizeram entrevistas com docentes. O que os diferencia é menos a metodologia e mais os focos: alguns discorrem sobre Educação Inclusiva de modo geral, assim como há trabalhos que falam especificamente sobre autistas em sala de aula. De modo mais genérico, Yeo et alii, (2014) de Singapura desenvolveram um estudo com mais de 202 educadores que mapeou experiências positivas e negativas com a Educação inclusiva. Já de modo mais específico, Josilowski e Morris (2019), dos Estados Unidos, fizeram um estudo sobre a importância da relação entre família e a escola para a Inclusão de pessoas autistas. Complementando essas discussões, pesquisas feitas na Turquia e na Espanha, expõem a realidade dos respectivos países (ASLAN, 2020; GÓMEZ-MARÍ, I., SANZCERVERA, P., TÁRRAGA-MÍNGUEZ, R, 2022).



A questão que se coloca é que todos esses trabalhos não são especificamente da área do Ensino de História. Nesse prisma foi encontrado somente um trabalho que também pesquisou as experiências de professores na área de História e Geografia em Portugal (FIGUEIREDO, 2014). Esse único resultado demonstra o pouco engajamento do campo com a temática internacionalmente.

A partir dessas produções internacionais podemos elencar resultados que ecoam nos diferentes trabalhos. Como por exemplo, tamanho das turmas, insuficiência de equipamentos nas salas, falta de profissionais assistentes/monitores na hora da aula, falta de informação e formação, pouca cooperação entre as equipes do colégio, dificuldade de aceitação das famílias e colegas típicos, engajamento dos estudantes autistas nas aulas entre muitas outras. Ou seja, há uma multiplicidade de problemas, provenientes de diferentes instâncias, demonstrando, portanto, que o processo de Inclusão Escolar de discentes autistas não está ligado à competência individual dos professores, mas sim de toda comunidade escolar.

Alguns trabalhos também fazem algumas recomendações, como a necessidade de sala de recursos nas escolas, redução de turmas, material apropriado, equipe especializada, apoio para os aprendizes e para as famílias, treinamento da equipe pedagógica no geral, palestras com a comunidade, cooperação entre as partes, entre outros (ELDAR et al, 2009; ASLAN 2020). Tais recomendações serão retomadas e problematizadas ao final deste trabalho. De todo modo, elas evidenciam a complexidade, bem como a complementaridade das ações que devem ser tomadas.

Também é importante trazer uma breve discussão sobre o diagnóstico de autismo. Tal diagnóstico nasce no século XX e se desenvolve até hoje. Em 1947 é pela primeira vez descrito pelo psiquiatra estadunidense Leo Kanner e partir desse marco, muitos médicos e cientistas pesquisaram sobre o assunto. Algo interessante a se destacar é a historicidade de sua descrição que variou ao longo do tempo, passando desde sintomas de esquizofrenia infantil até o entendimento atual, que o considera como um transtorno independente. No que se refere as suas descrições tanto o CID 11, quanto o DSM 5 são os principais manuais utilizados para o diagnóstico (MAS, 2018).

Segundo o DSM 5 as suas principais características são,

(...) prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D) (APA, 2014, p. 53)

Ou seja, há um tripé de características sendo eles na comunicação, interação e comportamento das pessoas (MAS, 2018). Algo importante a se salientar é a utilização do termo **espectro**, nesse sentido eles expõe que

Manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo espectro (APA, 2014, p. 53)

Ou seja, tal conceito opera no sentido de reunir e compreender a diversidade de características que o TEA pode manifestar.

Além disso, o autismo é dividido por *níveis suporte*. O DSM-5 estabelece três níveis progressivos, indo desde autistas que necessitam de pouco apoio para lidar com o dia a dia, até pessoas que necessitam de muita ajuda nos afazeres cotidianos. Isso é um elemento importante para se refletir, por dois motivos pelo menos. Primeiro, não há um “autista padrão”, nunca devemos fechá-los em estereótipos, pois sempre incorreremos em erros. São exemplos disso, pensá-los sempre como gênios, ou imaginá-los indivíduos que não falam e que necessitam ajuda em todas as esferas de suas vidas. Isso não quer dizer que não existam pessoas autistas assim, porém o autismo é muito diverso para essas simplificações. Segundo, não há níveis de autismo, ou seja, não há pessoas mais ou menos autistas, mas sim, repetindo, há níveis de suporte que essa pessoa precisa para a sua vida.

Fazendo um fechamento desse capítulo, podemos traçar alguns pontos para sua sistematização. Há uma aparente aceitação legal e teórica sobre a Inclusão desde seu “nascimento” em meados do século XXI. Porém esse movimento não está sendo seguido pelos estudos do Ensino de História precisando, portanto, de uma maior consolidação. Além disso, observa-se que internacionalmente trabalhos que tenham como foco a experiência de professores com a Inclusão estão sendo mais executados e estudados que no Brasil. Isso implica em um acesso mais restrito às contribuições que essas pesquisas podem proporcionar no campo educacional brasileiro, pois poucos

trabalhos estão em português. Por fim, rapidamente constatou-se uma volatilidade do diagnóstico do autismo ao longo do tempo. Tais pontos evidenciam tendências e antecipam algumas realidades descritas futuramente neste trabalho.

### **3 Algumas palavras sobre os posicionamentos e os conceitos adotados por esta pesquisa**

Discutirei agora, sobre o referencial teórico adotado por esta pesquisa. Mais especificamente, discorrerei sobre os seguintes posicionamentos/conceitos: concepção dialógica na Educação, Ensino de História, Inclusão escolar e por fim deficiência. Cada um desses conceitos é importante, pois possibilitarão a análise desde aspectos mais gerais, até detalhes dos resultados dessa pesquisa. Por vezes, irão ficar como plano de fundo, outras vão agir diretamente na análise, todavia sempre estarão presentes.

Começemos acerca da concepção dialógica na Educação, pois a considero o ponto de partida. Nesse sentido, utilizaremos as contribuições dos pesquisadores e educadores bell hooks e Paulo Freire. Os dois conceitos respectivamente utilizados serão **comunidade educativa** e **diálogo**. Com relação ao primeiro, bell hooks traz uma consideração interessante sobre isso: uma comunidade se *constrói*. Ou seja, um agrupamento de pessoas não é, necessariamente, uma comunidade. Ademais coloca-as como um espaço de apoio e resistência às diversas formas de opressão (hooks, 2021). Tal conceito será importante nesse trabalho, pois defenderemos que é necessário a criação de uma comunidade educativa para a efetivação da Inclusão, onde estejam incluídos, sem exceção, todos professores, estudantes, coordenadores pedagógicos, monitores, família, etc.

Algo a se acrescentar é que o **diálogo** deve ser o motor da prática e reflexão dentro desse grupo. A esse respeito, Paulo Freire traz uma contribuição para a conceituação dessa palavra, o entendendo como:

(...) uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso só o diálogo comunica e quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 2005, apud QUERETTE, 2007, p. 29).

Outro elemento que Freire também salienta é que para que se suceda isso é necessário o entendimento que os Outros são sujeitos e não coisas nas quais se aplicam teorias e métodos. O diálogo firma uma relação horizontal entre as partes.

É nessa chave que situaremos nossos posicionamentos. Como dito, defendemos a criação/nascimento de uma comunidade educativa que adote o diálogo horizontal e crítico nas suas reflexões e práticas. Não há Inclusão efetiva quando não há diálogo. As relações, entre as partes envolvidas, não podem ser marcadas por impositividades e verticalidades, muito menos por omissões. Deve haver, sempre que possível, o diálogo, nas suas múltiplas formas, ou pelo menos a disponibilidade para tanto. Destacando a importância do diálogo entre os profissionais e os estudantes público-alvo da inclusão. O contato direto com eles deve ocorrer sempre que possível, para não incorrer em atitudes capacitistas que não os reconhecem como sujeitos capazes de se comunicar.<sup>3</sup>

Dito isso, podemos avançar para o entendimento sobre Ensino de História que essa pesquisa utilizará. À vista disso, os estudos de Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro e Fernando de Araujo Penna são importantes, pois colocam o **Ensino de História** como uma área de fronteira. E por que fronteira? Os autores argumentam que “A fronteira é lugar onde são demarcadas diferenças, mas onde também é possível produzir aproximações, diálogos, ou distanciamento entre culturas que entram em contato.” (MONTEIRO e PENNA, 2011, p. 191). Esse é o entendimento não só do Ensino de História, mas também da pesquisa como um todo, uma fronteira que possibilita o diálogo, o estreitamento de laços entre diferentes áreas em especial a Educação e a historiografia.

Em relação à **Inclusão Escolar**, posiciono-me a partir dos estudos de Mantaon (2003). Este é um paradigma educativo, ou seja, um modo de pensar a Educação, no qual a diversidade humana está contemplada de forma integral

---

<sup>3</sup> Sobre capacitismo “De modo semelhante ao sexismo, o capacitismo parte do pressuposto de que existe pessoas situadas numa posição de inferioridade em uma relação a outras, por apresentarem características corporais diferentes do tipo dominante e considerado ideal. Desta forma, pessoas são tratadas como se não possuíssem os mesmos direitos que o padrão normativo (que ocupa o topo da hierarquia) e são consideradas menos capazes em aspectos físicos, intelectuais e sociais. A base para o capacitismo parte, portanto da premissa de que existe um modelo de corpo “normal” e perfeito, e de que todo corpo “anormal”, imperfeito e menos capaz do que este modelo ideal” página (NIVALDA, 2023, P. 40)

no processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, que o processo educativo seja *para todos* (e ousou adicionar *com todos*). Dois marcos históricos desse movimento são a Conferência Mundial De Educação Para Todos (1990) e a Declaração De Salamanca (1994) onde os ideais desse modelo educacional foram postos e discutidos internacionalmente. Mantoan escreve que na escola inclusiva

(...) têm como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula (MANTOAN, 2023, p. 20)

Já o último conceito é **deficiência**. Aqui posiciono-me a partir de seu modelo social. Tal modelo é uma contraposição ao *modelo biomédico* o qual postula a deficiência como “consequência natural da lesão em um corpo”. (DINIZ 2003, p.15). Com outra perspectiva, o modelo social faz uma diferenciação entre a lesão e deficiência, sendo lesão entendida como desvios, doenças crônicas que, “na relação com o meio ambiente, implica em restrições de habilidades consideradas comuns às pessoas com mesma idade e sexo em cada sociedade” (DINIZ 2003, p.1). Por sua vez, deficiência é considerada toda e qualquer forma de desvantagem resultante da relação do corpo com lesões e a sociedade.

Uma questão importante a se atentar é que esse modelo teve duas gerações em sua história. Na primeira geração do modelo social, tínhamos a *autonomia* como fator de igualdade entre todas as pessoas. Isso está muito relacionado ao ideal de pessoas sem deficiência no mundo capitalista argumentam as teóricas. Os teóricos entendiam que se fossem retiradas as barreiras sociais, poderiam também ser incluídos nesses ideais de produção e consequente na sociedade.

Já a segunda geração é marcada pela contribuição das teóricas feministas que fazem um refinamento teórico ao modelo. Por muitas serem cuidadoras de pessoas com deficiência, defendiam que muitas vezes mesmo retirando as barreiras sociais, muitos continuariam dependentes. Com isso abre-se uma nova perspectiva que possibilita refletir sobre algumas deficiências, como é o caso do autismo. Mesmo retirando ou atenuando as barreiras sociais, dependendo as características individuais, a pessoa será dependente, em algum sentido, ao longo de sua vida. Importante frisar, como dito anteriormente, que o autismo se manifesta como um espectro, cada autista é único em suas

características, podendo, sim, ser independente em várias partes de sua vida. Essa percepção é importante para repensar as formas de planejar as atividades e avaliações no Ensino de História e será em mais detalhe na seção 4.8 deste trabalho.

#### **4 Caminhos percorridos**

Nesta seção detalharei a execução metodológica da pesquisa. No subcapítulo 4.1 serão apresentados a questão central e os objetivos. No 4.2 apresentaremos uma descrição das etapas metodológicas realizadas. A partir do 4.3 até o 4.5 teremos uma explicação do instrumento de produção de fontes da 1ª etapa, a apresentação dos resultados e suas análises respectivamente. Já na segunda parte temos uma estrutura semelhante, no 4.6 uma explicação sobre as entrevistas realizadas, e no 4.7 e 4.8 resultados e análise dos novos resultados respectivamente.

##### 4.1 Questão central, Objetivo principal e secundários

###### **Questão central**

- Como os professores de História da rede municipal de Porto Alegre experienciam a Inclusão de estudantes autistas em suas aulas?

###### **Objetivo principal**

- Analisar as narrativas sobre as experiências pedagógicas de Ensino de História com a Inclusão de estudantes autistas, realizadas por professores da rede municipal de Porto Alegre.

###### **Objetivos secundários**

- Escutar e compilar experiências de professores de história da rede municipal de Porto Alegre com a Inclusão Escolar, em especial de pessoas autistas, a partir de formulário e entrevistas.

- Sistematizar situações recorrentes e estratégias utilizadas pelos professores de História no planejamento e execução de suas aulas em turmas que incluem discentes autistas.
- Analisar a Inclusão de estudantes autistas a partir das experiências narradas pelos professores de história da rede municipal de Porto Alegre a partir da sistematização realizada.

#### 4.2 Sobre as etapas de pesquisa

A pesquisa dividiu-se em duas etapas complementares. Na primeira, utilizou-se um formulário virtual e na segunda, entrevistas semiestruturadas<sup>4</sup>, ou seja conversas realizadas com perguntas guias. No que diz respeito ao formulário, o seu intuito foi coletar dados sobre a experiência de professores de História com a Inclusão Escolar, como também delimitar quem seriam entrevistados, e qual condição física ou mental seria foco de análise das entrevistas.

Com isso em mente, após essa primeira etapa, cujos resultados serão analisados na seção 4.5 deste capítulo, definiu-se que as entrevistas seriam realizadas com professores da Rede Municipal de Porto Alegre acerca da Inclusão de estudantes autistas. As entrevistas foram uma forma de aprofundar os dados sobre suas experiências, mas também um meio de se fazer uma pesquisa *com* eles e não *sobre* eles. Essa metodologia é inspirada no trabalho de MORAES (2010) e NOGUEIRA (2022) que defendem a importância de realizar estudos em que os objetos da pesquisa sejam escutados e partícipes da escrita do trabalho<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Sobre as entrevistas da 2<sup>o</sup> etapa ver seção 4.6 deste trabalho.

<sup>5</sup> Uma ideia importante de se sugerir é a utilização destes mesmos princípios metodológicos com os próprios estudantes autistas. Futuras pesquisas poderiam fazer aprofundamentos das discussões da presente pesquisa com a experiência dos próprios estudantes.

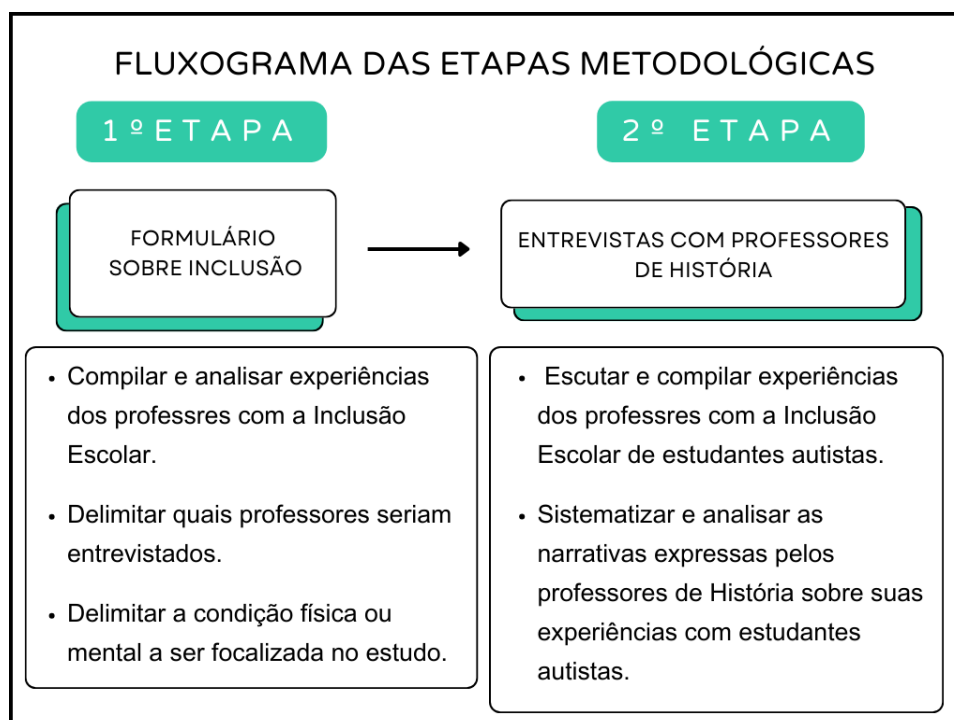


Figura 1 Etapas Metodológicas

#### 4.3 Sobre o formulário da 1º etapa

De forma mais detalhada, o pesquisador, com auxílio da orientadora deste trabalho, elaborou um formulário sobre Inclusão Escolar na disciplina de História, através da ferramenta digital *Google Forms*. O público-alvo consistiu em professores de história de Porto Alegre e região metropolitana, tanto de instituições de ensino públicas como privadas. O questionário era dividido em duas seções: a inicial, visava produzir dados censitários, como gênero, raça/etnia, entre outros. Já a segunda, intitulada “experiência pessoal”, pretendia compilar vivências desses profissionais.

A grosso modo, havia dois objetivos centrais neste formulário. Em primeiro lugar, sondar as experiências com a Inclusão Escolar e em segundo, descobrir quais eram as deficiências, transtornos ou condições mais comuns no cotidiano da amostra. Tais informações foram importantes para a 2º etapa, pois oportunizou a delimitação de quais professores seriam entrevistados e qual transtorno seria escolhido como foco de pesquisa.

O envio da enquete foi feito tanto pelo pesquisador, como também por um professor de história na rede municipal de Porto Alegre. Ele foi importante como



sujeito disparador do formulário para seus colegas e foi escolhido por ser uma pessoa conhecida entre os profissionais da área.

#### 4.4 Resultados da 1ª etapa

No total, quinze educadores responderam ao formulário online. Destes, treze atuam em escolas municipais, dois em escolas estaduais e dois de colégios privados, não havendo respostas de escolas federais<sup>6</sup>.

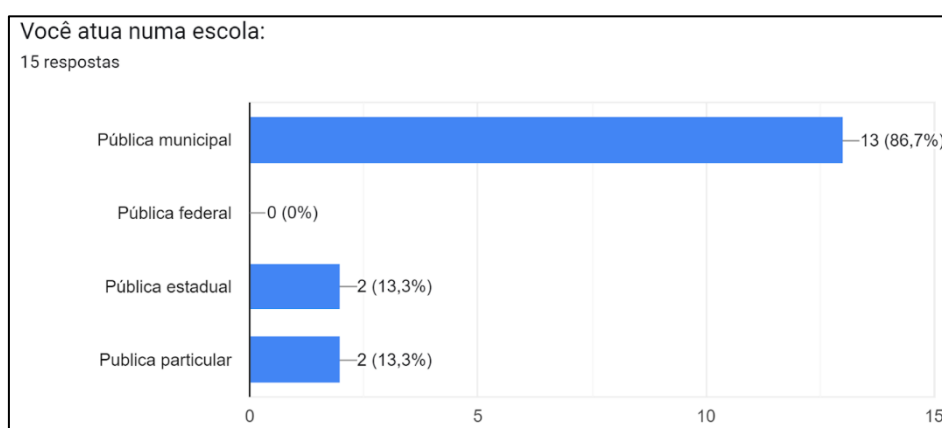


Figura 2 - Procedência das escolas. Fonte: dados da pesquisa

Na seção dos dados censitários, 46,7% dos entrevistados já possuem mais de vinte anos trabalhando na Educação, 40% têm entre dez a vinte anos e 13% têm de cinco a dez, não havendo professores com até 5 anos de experiência.

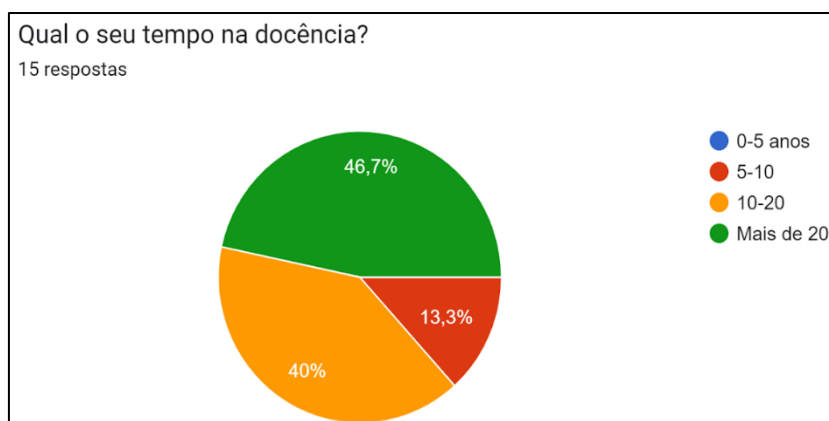


Figura 3 Gráfico Tempo de profissão. Fonte: dados da pesquisa

<sup>6</sup> A soma excede 15, pois dois professores marcaram estar atuando em mais de uma escola de setores diferentes ao mesmo tempo.

No tocante, à cor/raça, 76,3% do grupo se autodeclarou como branco, 20% como pardo e 6,7 como preto.



Figura 4 Gráfico cor/raça. Fonte: dados da pesquisa

No tocante à gênero, 93,3% identificaram-se como cisgênero, tendo uma pessoa se identificando como não binária.

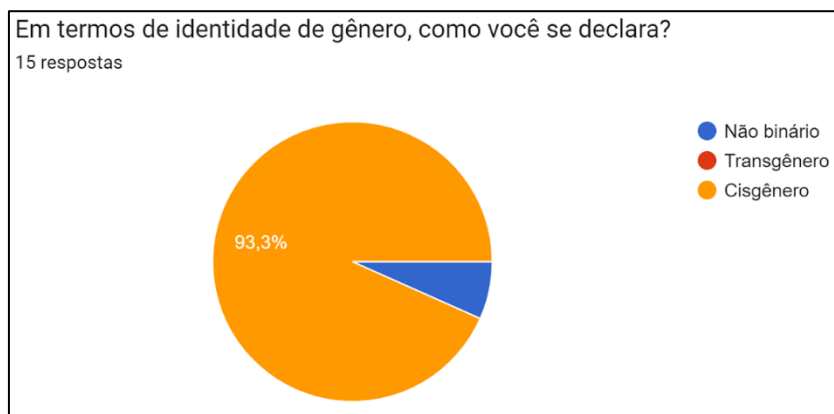


Figura 5 Gráfico identidade de gênero. Fonte: dados da pesquisa

Por fim, 100% da amostra assinalou não ter deficiência.

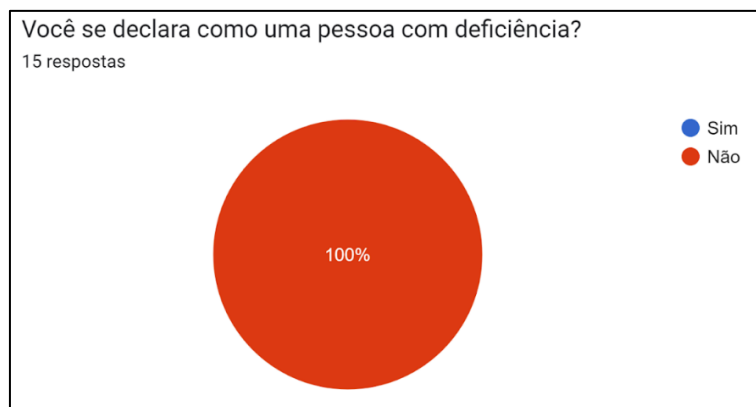


Figura 6 Gráfico autodeclaração Pessoa com deficiência (PCD). Fonte: dados da pesquisa

Antes de passarmos para a segunda parte do formulário devemos fazer um apontamento. No ímpeto de conseguir dados mais apurados sobre as características dos professores de Porto Alegre, contatamos a Prefeitura do município e não obtivemos respostas. Além disso, não foi encontrado tais dados em outras publicações. Essas informações são de grande valor para compreender melhor como os entrecruzamentos de gênero, classe, raça, etc., operam na Inclusão. Embora não fosse o objetivo do trabalho, estender-se nesses tópicos, buscou-se demonstrar essa lacuna e lançar ideias para futuras pesquisas nesse sentido.

Dito isso, na segunda parte, intitulada “Experiência Pessoal”, o formulário inquiriu sobre a experiência dos professores com a Inclusão Escolar. Nesse momento, havia perguntas objetivas e abertas. Quanto às questões objetivas, 100% dos entrevistados marcaram já ter trabalhado com aprendizes da Educação Especial e 80% afirmaram que suas formações iniciais e continuadas não contribuíram para trabalhar com esse público. Somente duas pessoas responderam que a formação contribuiu.

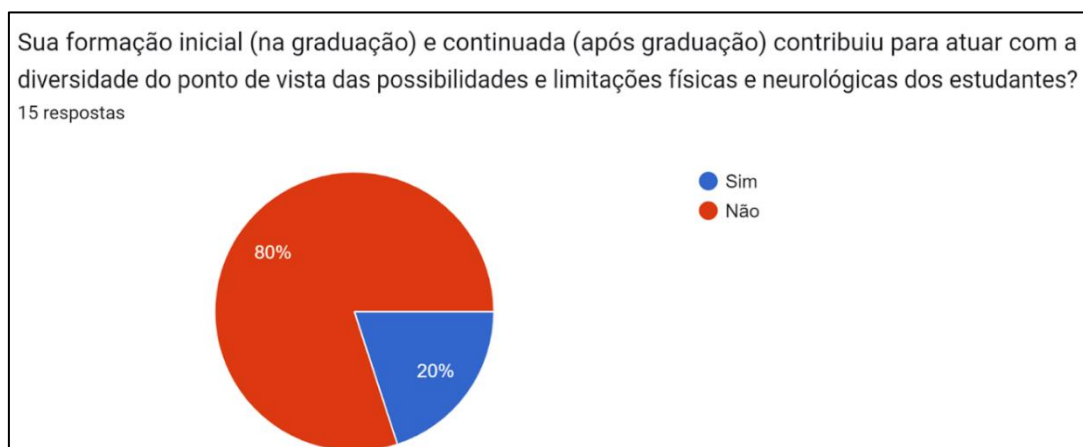


Figura 7 Gráfico Formação Gráfico Formação Inicial e continuada dos professores. Fonte: Dados das pesquisas

As respostas abertas complementaram os dados anteriores. Quanto a principal condição vivenciada pelos professores, 10 disseram já ter dado aula para autistas. Um número elevado, levando em consideração o número de menções das outras condições, que pode ser vista na tabela abaixo.

		N.º de menções		N.º de menções
Condições	Autismo	10	Atraso motor	1
	Síndrome de Down	4	Dislexia	1
	Deficiência Intelectual	5	Deficiência cognitiva não especificada	1
	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade	5	Deficiência física diversas	1
	Deficiências Intelectuais diversas	2	Deficiência visual	1
	Cadeirante	2	Auditiva	1
	Transtorno Opositor Desafiante	2	Deficit intelectual	1
	Superdotação	1	Esquizofrenia	1

Quadro 1 Condições x N.º de menções. Fonte: dados da Pesquisa

Este dado coincide, em parte, com os resultados do Censo Escolar de 2022<sup>7</sup>, igualando-se na consistente presença de autistas no espaço escolar, embora destoando, já que a Deficiência Intelectual é o primeiro lugar no Censo.

Com relação às demais respostas, observamos um conjunto de reclamações que evidenciam uma realidade permeada por muitas dificuldades, mas também por positivities. Algumas reclamações são: falta de monitores, dificuldade na elaboração de planejamentos inclusivos, prática em sala de com dificuldade, pouca formação, problemas de comportamento, estrutura/sistema educacional. Tais reclamações serão exemplificadas e analisadas na seção a seguir.

#### 4.5 Análise dos resultados da 1<sup>o</sup> etapa: *“O positivo é quando percebe-se que o estudante teve alguma evolução ou que está colocando em prática algo que lhe foi transmitido”*

Tendo em mente os resultados obtidos, podemos fazer algumas considerações. Primeiro, o que se percebe é uma amostra com vasta experiência na docência. Se considerarmos somente a parcela de professores que possuem mais de 20 anos de profissão, ela totaliza quase metade da amostra. Se somarmos ainda, ao resultado anterior, a faixa de 10 a 20 anos, o resultado é de 86,7%. Quando analisamos esses dados em perspectiva histórica, percebe-se que esses profissionais estiveram muito próximos do início das discussões e implementações da universalização do acesso à Educação no Brasil, especialmente para as pessoas com deficiência, cujo marco temporal é a Constituição Federal de 1988<sup>8</sup>. Ou seja, possuem uma perspectiva das transformações ao longo do tempo sobre os discursos e práticas da Inclusão no país.

---

<sup>7</sup> Dados divulgados no site do Inep disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2022/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em: 14/11/2023.

<sup>8</sup> Embora a Constituição Federal de 1988 possa ser considerada o início das políticas de Inclusão, devemos entender o acesso às pessoas com deficiência à escola como um processo. Algumas leis importantes nessa área são: Lei de Diretrizes e Bases de 1996; Programa Educação Inclusiva de 2003; Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos 2006; Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva 2008; Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência 2015. Para mais informações, ver Uchôa e Chacon (2022).

Algo a se salientar também é a predominância de professores sem deficiência na amostra. Isso é importante, porque considerando o tempo de exercício desses profissionais, já havia legislações<sup>9</sup> que impunham a reserva de vagas para pessoas com deficiência na época em que conseguiram seus empregos, conforme regulamentação de ingresso no setor público ou privado. Esperava-se, dessa maneira, uma maior representação de pessoas com deficiência na amostra.

Outra característica da amostra é a sua pouca diversidade racial e de identidade de gênero, sendo predominantemente composta por indivíduos brancos e cisgêneros. Ao contrário do caso anterior, no qual já existia legislação para a reserva de vagas, no que se refere a raça e gênero é outra paisagem. No Brasil, a reserva de vagas para pessoas negras é somente assegurada para cargos públicos, datando a lei de 2014<sup>10</sup>, aos indígenas ainda só há projeto de lei votado na Comissão da Amazônia e dos Povos Originários e Tradicionais da Câmara dos Deputado em 2023<sup>11</sup>.

Já gênero, ainda, não há lei que assegure tal política em nível nacional, estadual e municipal. Essa questão pode ser um caminho explicativo para falta de diversidade na amostra. Mas, nenhuma generalização pode ser feita a partir deste trabalho, pois o tamanho da amostra não é representativo do montante de professores de Porto Alegre, necessitando aprofundamento em futuras pesquisas.

No que se refere aos resultados sobre a experiência com a Inclusão Escolar, podemos fazer algumas ponderações. Uma diz respeito a presença, na fala dos professores, de uma abordagem pedagógica centrada no discente com deficiência. Ao mesmo tempo que se quer incluí-lo com o restante da turma,

---

<sup>9</sup> Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991 impõe a reserva para pessoas com deficiência no setor privado. No setor público temos a Constituição Federal de 1988, a Lei federal nº 8.112/90 e o decreto Decreto 9.508/2018 estabelecem em nível federal a reserva de vagas para PCDs em concursos; a lei que estabelece a reserva de vagas no município de Porto Alegre é a Lei Complementar nº 346/1995.

<sup>10</sup> Lei Complementar 746/2014 estabelece a reserva de vagas para pessoas negras nos concursos públicos.

<sup>11</sup> Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/994347-comissao-aprova-proposta-que-preve-reserva-de-vagas-para-indigenas-em-concursos>#:~:text=A%20Comiss%C3%A3o%20da%20Amaz%C3%B4nia%20e,reservas%20de%20cotas%20j%C3%A1%20existentes. Acesso em 14/11/2023

reincide a ideia de que a estratégia é individualizar o planejamento com ajuda de um especialista.

Ou seja, a abordagem centra-se na ideia do aluno e a turma, e não *com* a turma. Podemos perceber isso na resposta do professor número 5 “O maior desafio é fazer atividades diferenciadas para o público em questão. Muitas vezes o estudante com alguma questão particular acaba sendo deixado de lado, infelizmente” e na resposta do professor número 7 “A questão é que embora o professor disponibilize um plano adaptado precisa de alguém para aplicar com esse estudante”. Ou seja, reitera-se a ideia de um planejamento paralelo ao “normal”.

Sobre essa diferenciação podemos fazer algumas considerações. bell hooks no seu livro *Ensinando a Comunidade* discorre acerca da diversidade dentro da comunidade educativa.

Nós nos tornamos mais sãos quando enfrentamos a realidade, abandonamos noções sentimentais como “somos todos humanos, todos iguais” e aprendemos tanto a explorar nossas diferenças, celebrando-as quando possível, quanto a confrontar com rigor as tensões quando elas aparecem. E será sempre vital e necessário para nós saber que somos todos muito mais do que nossas diferenças, que não é apenas o que compartilhamos organicamente que pode nos conectar, mas o que passamos a ter em comum porque desempenhamos o trabalho de criar comunidade, a unidade dentro da diversidade, que exige solidariedade dentro de uma estrutura de valores, crenças e desejos que sempre transcendem o corpo, desejos que estão relacionados a um espírito universal. (hooks, b. 2021, p. 123)<sup>12</sup>

Tal passagem provoca uma reflexão importante. Reconhece-se a diversidade dentro da sala de aula, porém ainda não se sabe muito bem o que fazer com ela. Fazemos um planejamento paralelo para a diversidade? Ou planejamos a partir da diversidade? A Inclusão implica a reformulação dos conteúdos e métodos de ensino. Será que no futuro ainda permanecerá um modelo conteudista e burocrático? Ou teremos uma educação inclusiva que trata com igualdade e equidade seus alunos? O que devemos evitar é que o reconhecimento da diversidade implique em justificação da exclusão. Quando a reconhecemos, o transtorno deixa de ser o centro que estrutura todas as

---

<sup>12</sup> A paginação é referente ao arquivo do livro disponibilizado pela USP. O seu link está nas referências bibliográficas.

discussões, o problema a ser controlado e normalizado e passa a ser a compor a realidade na qual se estrutura o sistema de ensino.

Mas algo que deve ser pensado é que a individualização não é em si um problema, mas sim, os modos que a utilizamos. Professores particulares, médicos, fonoaudiólogos entre tantos outros profissionais trabalham de forma individualizada e conseguem resultados positivos. Por isso que ela em si não é ruim. Mas, a individualização não opera de forma equivalente para todos os ramos profissionais. Na Educação, ela não pode ser sinônimo de exclusão. Por exemplo, dar como tarefa um desenho, a priori não é um problema. Mas a pergunta que se deve fazer é: esse desenho faz sentido com os objetivos da aula? Imaginemos um educando autista que tenha dificuldades na escrita e está aprendendo sobre o império do Mali. Um desenho nesse caso é uma estratégia viável, pois necessitará de pesquisa e trabalhará com a criatividade e motricidade desse aluno. Além do mais, se ele tem facilidade para se comunicar, o professor pode perguntar algumas informações, ou utilizar a produção para explicar determinado assunto para a turma.

Sobre a necessidade de apoio expressa mais diretamente na última resposta, o professor 2 coloca que “Sem dúvida, quando se tem um monitor auxiliando os ganhos para essas crianças e adolescentes são bem maiores”. Tal perspectiva encontra eco na resposta do professor 11 “A presença de monitores sempre ajuda muito, e as melhores experiências sempre vieram do apoio dado por ele” e, indiretamente, na resposta do professor 7 “Muitas vezes as e os estudantes precisam de atenção individualizada e não temos braços para todo mundo”. Tal reclamação também está consoante à literatura. (ELDAR, 2009; LINDSAY. S. et al, 2013; MAJOKO 2018; ASLAN 2020; TAN, 2021)

Outra situação que também encontra eco na literatura é a falta de preparo (ASLAN 2020, JOSILOWSKI E MORRIS, 2019). O professor 11 escreveu que “É um desafio pois não temos preparação nenhuma para lidar com isso ao longo da formação universitária, o que é somado à falta de recursos no âmbito da Educação pública.” Essa resposta é reiterada pelo professor 12 “Houve momentos ‘cômicos’ que demonstraram a minha ignorância em relação à pessoa com deficiência”. As duas pessoas que responderam que a formação contribuiu argumentaram que fizeram especializações e até cursaram Pedagogia. Isso



pode demonstrar a fragilidade das práticas inclusivas em Porto Alegre, e aponta para possíveis lacunas nos cursos de graduação em História no que se refere à teoria e à prática da Educação Inclusiva.

Quando perguntados sobre a adaptação dos materiais, duas questões se colocam: a dificuldade e a falta de tempo. A respeito disso, a resposta do professor 10 foi a seguinte, “Com dificuldade pois não é reservado um tempo para isso nem capacitação suficiente e o professor 5, em complementação, comentou que as atividades eram feitas

Geralmente de última hora, infelizmente. Para o professor, esses estudantes acarretam em pensar mais um planejamento, que para isso acontecer, o professor deve tirar tempo de outra atividade, como o tempo com a família. Logo, muitas adaptações são feitas de última hora, sem pensar muito no estudante.” (Resposta etapa 1, professor 5)

O que se constata é uma prática docente muito mais relacionada ao dar aulas. O planejamento de aulas e a elaboração de materiais exige formação adequada e tempo. Quando esses dois elementos não estão presente, uma das consequências está no trecho transcrito acima: adaptações feitas às pressas, que não necessariamente estão pensando com real foco a individualidade do educando.

Não obstante, mesmo que a produção tenha esses complicadores, percebe-se uma grande variedade de estratégias empregadas pelos professores para a Inclusão dos discentes. Algumas delas são textos reduzidos, letras maiúsculas, palavras-chave destacadas, muitas ilustrações, mapas, gráficos simples, pinturas, jogos, etc. Outras estratégias utilizadas também colocaram os próprios estudantes com deficiência para fazer algumas questões para os seus colegas. O professor, por exemplo, 8 escreveu o seguinte “Peço que ela me ajude com as atividades para os colegas, ela gosta de participar. Ela não gosta de fazer atividades escritas, então eu a avalio pela participação em aula”. Da mesma forma, o professor 13 menciona

“Busco adaptar de acordo com as possibilidades. Um exemplo disso foi uma atividade que realizei com a turma a partir de questões trazidas por uma estudante que tem Deficiência Intelectual e outras questões, o que fez com que ela se envolvesse na atividade.” (Resposta etapa 1, professor 13)

A partir de respostas assim, evidencia-se que os professores não ficam de braços cruzados frente à Inclusão. Estratégias, a partir de suas experiências, são desenvolvidas e postas em prática. A questão que fica é até que ponto elas

estão sendo efetivas e até que ponto elas estão somente remediando os desafios. O que quero dizer é que fica a impressão que a Inclusão tem mais uma posição reativa do que propositiva, em termos populares, está sempre apagando o fogo. A falta de formação e de tempo inibe a proposição de planejamentos que tenham objetivos de médio e longo prazo para o desenvolvimento do aluno.

Outro assunto que apareceu foi a relação entre família e professor. Fator bem visto pela literatura (ELDAR, 2009; JOSILOWSKI E MORRIS, 2019). Exemplo disso foi a resposta do professor 12 “Em outros momentos me aproximei das professoras dos anos iniciais. Bem como, procurei conversar com as famílias”. Entretanto, ele mesmo expressou que teve “momentos angustiantes e desafiadores ao lidar com os estudantes com deficiência e suas famílias”. Com isso podemos constatar que existe uma ambivalência, onde, ao mesmo tempo que essa interação pode ser um fator positivo para o processo de ensino-aprendizagem, também pode ser um fator estressante para o exercício da profissão. Tal resultado avança nas discussões sobre a relação entre escola e família.

Também, a partir de suas respostas, os professores mostraram que possuem uma preocupação com ideais inclusivos. O professor 1 respondeu que “Acredito que tenhamos que pensar em processos mais coletivos mesmo na turma, nos quais todos/todas estudantes participem e nos quais a empatia sempre esteja presente”. Essa resposta evidencia uma rachadura nas narrativas negativas. O que se percebe é que apesar da execução ser, ainda, dificultosa por todos os elementos apresentados, alguns professores acreditam e almejam a Inclusão.

Também questionamos por positivities. Tal ponto foi pensado a partir de Nogueira (2022). O autor reitera em sua dissertação, a necessidade de contar “outras histórias”. Embora ele argumente que essas novas histórias devam vir de corpos fora da norma, neste trabalho proponho-me a debater essa narrativa dentro da norma, para compreender e desvendar algumas características dessas narrativas. Desse modo, inquiri sobre positivities, a fim de perscrutar os resultados de uma pergunta que convida a pensar além das dificuldades que a literatura consultada indicou.

O intuito era conseguir colher depoimentos que contassem uma outra história, uma história além das dificuldades. Os resultados obtidos por essa pesquisa centraram-se em relatos de superação/evolução, aprendizado individual e coletivo. Alguns exemplos são, “Acompanhar o processo de descoberta do mundo através dos sentidos, a socialização e a aprendizagem destes estudantes foi um constante ensino para a educadora”. O que se constata é que as positivities estão conectadas a dificuldades do processo. Podemos pensar em positivities além da superação?

Todavia devemos nos atentar também em aspectos que ficam nas sublinhas dos resultados dessa pesquisa, ou melhor os “não resultados”. Será que a temática da pesquisa afastou os professores de responderem o formulário? A Inclusão mesmo que, cada vez mais, presente nas salas de aula é um tabu? Veremos na próxima seção que dois professores marcaram que aceitariam fazer uma entrevista para a 2<sup>o</sup> etapa, porém, depois, sequer responderam os e-mails enviados e reenviados. Será que foi, somente, um problema técnico do recebimento da mensagem? São suposições vagas, mas que, novamente, apontam para frentes de pesquisa, mais especificamente, para a recepção dos ideais inclusivos pelos professores, em especial, dos de história.

A partir do exposto, começa-se um esboço das realidades vivenciadas pelos professores com a Inclusão. Falta de preparo, de tempo, de apoio são elementos constituintes dessa paisagem. Percebe-se esforços que tentam enfrentar os desafios, porém o que prevalece é um pensamento mais focalizado no presente, sem muitos planos em médio a longo prazo. Nas próximas páginas, iremos aprofundar tais impressões com as entrevistas feitas.

#### 4.6 Sobre as entrevistas da 2<sup>o</sup> etapa

Na 2<sup>o</sup> etapa, os critérios de escolha dos professores foram mais restritos. Em primeiro lugar, foram escolhidos, somente, professores de escolas municipais de Porto Alegre, devido a predominância deste público na amostra. Em segundo, foram escolhidos os professores que escreveram, especificamente, sobre experiências com discentes autistas em suas respostas da primeira etapa. Esses afunilamentos resultaram num total de cinco professores.

Desses cinco educadores, dois foram entrevistados, pois três responderam e dois não responderam. Contudo uma das pessoas que respondeu não se encaixava no recorte, pois não havia sido professora de história, especificamente, de um aluno autista. Com relação às características, eram um homem e uma mulher, os dois cisgêneros, brancos e sem deficiência.

Em relação às entrevistas, elas duraram em torno de uma hora pela plataforma *Google Meet*, gravadas tanto pelo software *OBSstudio*, como pelo gravador do celular do pesquisador. As conversas foram realizadas em um intervalo de três dias entre elas e após isso, utilizei o site *Google Pinpoint* para fazer a transcrição das gravações, revisando posteriormente no *Google Docs*. Para fins de sigilo, utilizei “professor Lucas” e “professora Ana”<sup>13</sup>, para a identificação dos entrevistados. Os nomes e localizações das escolas foram omitidos.

As perguntas feitas aos professores foram elaboradas tanto pela comparação de perguntas de trabalhos que utilizaram metodologia semelhante, com entrevista semiestruturadas, mas também pela análise das respostas descritivas dos professores no formulário online.

Com isso em mente, a seguir as perguntas elaboradas.

1. Conte sobre alguma lembrança marcante de você ensinando história em aula com estudante(s) autista(s). Você encontra(ou) limites e/ou potencialidades?
2. O que é importante na didática de quem ensina história? Isso se altera se há um estudante autista? Destaque alterações que apontam limites na ação de ensinar história quando há um estudante autista em aula. Destaque alterações que apontam potenciais positivities quando há um estudante autista em aula.
3. Você acredita que o estudante autista tem dificuldades nas aulas de história? Quais são? Percebe se há dificuldades nos estudantes autistas

---

<sup>13</sup> Esses nomes foram escolhidos pelo gosto pessoal do autor, mas também por despontarem entre os mais comuns no Brasil segundo levantamento do IBGE. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/9552-um-brasil-de-marias-e-joses-ibge-apresenta-banco-de-nomes-com-base-no-censo-2010#:~:text=Para%20as%20mulheres%2C%20o%20nome,unidades%20da%20federa%C3%A7%C3%A3o%20e%20munic%C3%ADpios>. Acesso em: 27/01/2024.

na aula de História? Se sim, são problemas atribuídos à formação do estudante (como problemas na alfabetização), exclusivos à disciplina de História ou os dois?

4. Você possui algum recurso ou suporte técnico na sua escola para Inclusão dos estudantes autistas nas suas aulas de História como psicólogos e/ou monitores?
5. Quais são as suas estratégias ou abordagens com os estudantes autistas na aula de História?
6. Como era/é a sua relação com os outros setores da escola e com a família do estudante?
7. Gostaria de fazer mais alguma contribuição?

Para fazer a entrevista os professores poderiam escolher em fazer online ou presencial. Nos dois casos foi informado que a conversa seria gravada.

4.7 Resultados da 2<sup>o</sup> etapa, “eu acho que é sempre uma coisa bem complicada, abrir mão de conceitos, abrir mão de determinados conteúdos. Mas eu acho que é uma coisa para a gente repensar”

Nesta seção, sistematizei os resultados da 2<sup>o</sup> etapa. A fim de facilitar a apreensão do conteúdo das conversas e devido ao grande volume de informações, elaborei um quadro. Nela agrupei os assuntos em categorias e subcategorias. Mas, posteriormente os resultados serão explicados textualmente.

Categoria	Subcategoria	Assuntos
	Experiências de ensino com estudantes autistas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Portfólios</li> <li>- Diversidade de experiências, cada estudante autista é único</li> </ul>
	Aprendizagem de pessoas autistas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldades na comprovação da aprendizagem</li> <li>- Adaptação nas avaliações</li> <li>- Adaptação de atividades em sala de aula</li> </ul>

Contribuições para o Ensino de História		Como os estudantes autistas podem contribuir com as aulas de História.
Rede Apoio	Sala de Integração e Recursos (SIR)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acesso a dados (laudos)</li> <li>- Ajuda prática</li> <li>- Falta de professores da SIR</li> </ul>
	Monitores/estagiários	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relação professor x monitor</li> <li>- Formação do monitor</li> <li>- Ajuda prática do monitor</li> <li>- Judicialização de monitores</li> <li>- Falta de monitores ao longo do ano</li> <li>- Demanda x quantidade monitores</li> <li>- Contato do professor com os monitores</li> </ul>
	Família	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presença ativa das família de discentes autistas</li> <li>- Tensão entre a escola e família, pois os parentes querem apoio sobre como se relacionar com o filho</li> <li>- Negação e negligência da família com seus filhos</li> </ul>
	Psicólogos e assistentes sociais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta desses profissionais</li> </ul>
Ambientes	Turmas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tamanho das turmas</li> <li>- Consequências de turmas grandes com estudantes autistas</li> <li>- Autistas nas salas de aula</li> <li>- Ambiente em sala de aula - Agito vs tranquilidade</li> <li>-Relação aluno x turma</li> </ul>
	Colégio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrutura física do colégio (arquitetura)</li> <li>- Mudança de tradições, troca do sinal do colégio por músicas</li> <li>- A importância da relação harmoniosa entre os setores da escola</li> </ul>
Materiais didáticos	Livro didático	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade de uso do livro didático pela complexidade dos textos</li> </ul>
	Chromebooks	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Falta de sinal de Internet</li> <li>-Falta de materiais pedagógicos digitais</li> </ul>

	Portfólio	- Criação de materiais a partir das capacidades e gostos dos estudantes autistas
Formação	Formação inicial e continuada	-Falta de formação tanto no nível da graduação, como da continuada (SMED) sobre assuntos referentes Inclusão em especial sobre autistas -Formações sobre Inclusão direcionadas para professores da SIR
Dificuldades	Colégio	- Comparação entre as dificuldades de incluir entre escolas públicas ou privadas
	Planejamento	- Falta de tempo para o planejamento das aulas - Poucas oportunidades de planejar em conjunto com a SIR ou os monitores
Ideais de Inclusão		A Inclusão estende-se a todos.

Quadro 2 Resultados 2º etapa

Começamos pela categoria “Experiências de Ensino com estudantes autistas”, para que assim, pouco a pouco, demonstre-se a interconexão entre os assuntos.

Os professores relataram algumas de suas experiências ao dar aulas para indivíduos autistas. O professor Lucas comentou que no ano de 2023, teve a oportunidade de dar aula a dois: um no sexto e outro no nono ano. Comentou que o primeiro quase não interagia com ele, nem com a turma. Assim, qualificando como difícil ensinar e avaliar o desempenho desse educando. Um fator positivo que coloca é a presença de um monitor de Inclusão em todas as aulas nessa turma. Por outro lado, o estudante do nono ano demonstrou desenvoltura em suas aulas, tendo tirado o conceito “A” em todos os trimestres. O professor comentou, que nesse caso, não precisou adaptar nenhum conteúdo e não há monitores que o auxiliem.

Já a professora Ana comentou sobre uma aluna nível dois de suporte<sup>14</sup>, que quando cursou o sétimo ano, fez ao longo dos trimestres, portfólios sobre os assuntos abordados. A professora havia identificado uma dificuldade da aluna em copiar os conteúdos e acompanhar as aulas expositivas, entretanto sabia da habilidade dela em fazer desenhos e seu gosto por colar e recortar. Dessa forma, ela, junto à monitora, que a auxiliava na época, elaboraram esses álbuns

<sup>14</sup> Sobre os níveis de suporte do TEA, ver capítulo 2 deste trabalho.

temáticos sobre os conteúdos históricos. No seguinte trecho a professora escreve,

(...) Eu lembro que a gente estava estudando a Idade Média, aquele período mercantilista e ela buscava as imagens. Aí, às vezes, ela mesclava com um desenho dela e eu e a monitora ali, sempre questionando, “mas o que que é isso? Tu desenhou, mas o que é que tu desenhou?” Para ver se ela estava pelo menos entendendo um pouquinho da relação... eu lembro que ela fez a pirâmide social da Idade Média (...) e ela depois me explicava o que ela tinha entendido e ela realmente tinha entendido. (Resposta 2º etapa, professora Ana)

Aqui podemos perceber o desejo da professora de avaliar o desempenho da aluna. De conseguir perceber se os objetivos finais do seu processo de ensino estão se fazendo concretos. Isso pode ser relacionado à discussão sobre individualização que fizemos na seção anterior. O objetivo era o aprendizado da Idade Média. Dessa forma, a professora percebendo as dificuldades dessa aluna, desenvolveu um outro modo de ensino e conseqüentemente de avaliação. Aqui não é um desenho banalizado, um desenho que em última análise pinta a própria exclusão do educando em relação ao conteúdo. Aqui conhecemos uma proposta que além de levar em conta a individualidade da estudante, não reduziu o nível de exigência da apreensão do conteúdo. Nas próximas páginas, retornarei na discussão desse ponto.

Além dessa estudante, a professora ampliou sua explanação trazendo outras experiências de modo mais genérico, que evidenciaram dificuldades tanto no dia a dia, como no que diz respeito, ao acesso de materiais didáticos

(...) eu já tive estudantes [autistas] que não conseguiam se concentrar, (...) não conseguiam realmente entender o conteúdo, então às vezes até ficavam à parte jogando um jogo, e às vezes, eu sempre que conseguia alguma coisa que tivesse alguma relação com o conteúdo que eu tava dando, eu trazia, mas nem sempre tinha, então nem sempre realmente acontece essa interação direta do estudante com conteúdo (...) (Resposta 2º etapa, professora Ana)

Esses exemplos evidenciam a diversidade que pode existir no Ensino de História com a presença de autistas. Realidades muitas vezes opostas, mas unidas pelo espectro. Assim, as narrativas oferecem indicativos das possibilidades dos estudantes, mas também do próprio campo do Ensino de História.

Com a apresentação preliminar desses relatos, podemos avançar para as outras categorias propostas. Desse modo, continuemos a partir dos ambientes



onde esses alunos estão incluídos: a turma (micro) e a escola (macro). Acerca da turma, os dois professores enfatizaram a necessidade de manter a tranquilidade e a organização na sala. Outras orientações são:

“(...) manter uma rotina, tentar não ter uma sala muito desorganizada, nem com muito barulho, nem na disposição das classes. Por exemplo, tu não pode ter um estudante [autista] na sala e todo dia inventar uma disposição diferente das classes. (Resposta 2º etapa, professora Ana)

Isso é complementado pelo professor Lucas que comenta que

“eu procuro sempre garantir silêncio, porque a gente faz muitas rodas de conversa. Então que cada um fale na sua vez, que não fique aqueles burburinhos, aquele agito em paralelo, (...) eu procuro deixar ainda mais o ambiente tranquilo, porque se fica muito agitado, nossa a aula se perde e a gente não consegue incluir esse estudante. Aí eu vejo que quando as coisas estão mais calmas esse estudante autista, ele consegue acompanhar mais o que tá sendo conversado.” (Resposta 2º etapa, professor Lucas)

Dessa forma, turmas com ambientes tranquilos, silenciosos e com rotinas previamente estabelecidas são elementos importantes para o conforto dos aprendizes autistas segundo os professores entrevistados. Por outro lado, turmas muito grandes, muito agitadas ou turmas novas aos professores, podem ser consideradas como complicadores do processo de Inclusão.

Saindo do microcosmos da sala e pensando na estrutura da escola, outros fatores levados em consideração foram: a arquitetura do colégio e o sinal. Relativamente ao primeiro, o professor Lucas comenta que devido ao projeto arquitetônico da escola, a quadra de esportes fica ao lado das salas de aulas, deixando assim, a escola como um todo barulhenta. Isso também deve ser levado em consideração, pois muitos autistas são sensíveis a barulhos, fazendo com que se sintam desconfortáveis, ou até inviabilizando o seu aprendizado.

Em segundo lugar está o sinal. O professor Lucas, diz que ainda não foi trocado, mesmo os alunos já tendo se manifestado contrário à sua existência. Já a professora Ana comentou que ele foi substituído por músicas<sup>15</sup>. Essa foi uma

---

<sup>15</sup> Ainda não há uma lei federal que regulamente tal mudança. Porém já há leis municipais que orientam a mudança dos sinais sonoros. Um exemplo disso, pode ser visto nessa matéria do portal eletrônico GZH sobre o caso da cidade de Carazinho do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/passos-fundo/educacao/noticia/2023/10/escolas-substituem-tradicional-sineta-por-musica-em-carazinho-clnt2875l001e015y53cte4o9.html>. Acesso em: 29/01/2024,

tentativa para melhorar o ambiente escolar, mudando o clássico sinal, por músicas. Porém sobre isso a professora comenta que,

tem uma que eu tenho vontade de sair correndo, parece uma música de quartel, mas tem outra que é uma música mais animadinha. Então não é música moderna, não toca no rádio, é umas umas musiquinhas meio de alarme de celular, sabe? Eu particularmente fico mais irritada com essas do que com o sinal, mas se para eles está legal, tá bom. (Resposta 2º etapa, professora Ana)

Isso indica sobre a importância da escolha das músicas. Nem todas elas possuem características suaves. Muitas podem ser, devido aos seus elementos, tão irritantes quanto um sinal. Aqui irritante não está em um sentido pejorativo como dizer que funk ou rock são ruins ou argumentos nesse sentido. O que quero dizer é que dependendo o andamento (velocidade da música), a altura (grave e agudo), a intensidade dos sons e os instrumentos utilizados, algumas músicas podem causar maior desconforto.

Pensando nesse momento na escola, como uma instituição que congrega muitos setores, diversos agentes desempenham papel ativo na Inclusão. Para esses agentes, coloquei o nome de “rede de apoio”. Nele estão incluídos, a Sala de Integração e Recursos (SIR), o Serviço de Orientação Educacional (SOE), os monitores, os estagiários, a família, entre outros. A respeito dessa rede, os professores fizeram uma série de considerações.

Começamos pela SIR. A partir dos relatos dos professores, podemos perceber a importância desse setor dentro da escola. É nela por exemplo, que os professores conseguem tanto apoio para a elaboração de suas aulas e materiais didáticos, mas também conseguem informações sobre os discentes, como os laudos contendo os seus diagnósticos. Relacionado a isso, uma questão que o professor Lucas levanta é a falta de professores nessas salas,

(...) só recentemente chegou uma segunda professora para essa sala de integração (...) nós estamos agora com 70 quase 80 estudantes de Inclusão, então nós já temos uma necessidade de uma terceira, professora ou professor. (Resposta 2º etapa, professor 1)

Essa falta de proporcionalidade também é percebida nos monitores e estagiários que são ligados à SIR. Estes ajudam na execução das aulas junto aos professores. Porém os eles reclamaram que, ao longo do ano, a presença deles é variável, sendo comum os pais judicializarem os monitores, ou seja, entram com processos na Justiça contra a Prefeitura para que seus filhos tenham

o direito a um monitor em sala. Esforços que também a escola faz para pressionar a SMED para o envio de monitores. Para se ter uma noção dessa carência, Lucas diz que a sua escola está com 80 matrículas ligadas à Educação Especial e 5 monitores.

Além disso, os professores aprofundaram ainda mais a respeito dos monitores. Outra questão, por exemplo, é a formação desses profissionais. Ana disse que no último edital para monitores, a escolaridade exigida era Ensino Médio. Isso é uma questão importante levando em consideração o público que eles vão atender. A professora complementou dizendo, que embora essa escolaridade não seja a ideal, uma forma de enfrentar essa realidade seria a capacitação dessas pessoas dada pela Secretaria Municipal de Educação (SMED). Lucas, quando perguntado sobre esse aspecto da formação, respondeu, que por coincidência, o monitor, que lhe auxilia no sexto ano, tem formação na área das Ciências Humanas e que isso possibilitou a troca de ideias entre os dois.

Troca de ideias feitas nas horas de aula. Os professores denunciam a falta de tempo de planejamento individual e coletivo, dificultando uma ação estruturada e coordenada entre os setores e monitores. O professor Lucas diz que

“(…) falta oportunidade para a gente poder se encontrar, poder fazer esse planejamento com esses professores, [da SIR] com esses monitores, estagiários... poder fazer esse planejamento com eles com mais qualidade. (...). A gente tem uma reunião por mês pautada por diversos assuntos. Então são muitas coisas e acaba que a questão da Inclusão fica muitas vezes secundária (...). Ou essa conversa acaba acontecendo às vezes uma vez por ano e aí a gente não tem um acompanhamento, durante o ano para poder sentar e conversar melhor com essas pessoas que estão diretamente trabalhando com Inclusão. (...). A gente tem esses profissionais muitas vezes ali, mas falta o tempo de reunião” (Resposta 2º etapa, professora Ana)

Vale ressaltar também a falta de psicólogos e assistentes sociais. O professor 1 comentou que

Psicólogos nós não temos, apesar de existir desde 2019 uma lei federal que trata de colocar nas escolas, ou de proporcionar às escolas, psicólogos assistentes sociais, essa lei não tem sido cumprida na (...) Rede Municipal de Porto Alegre. (Resposta 2º etapa, professor Lucas).

A falta desses profissionais tem grande repercussão na vida escolar levando em consideração as suas possibilidades de atuação. Tal situação será melhor discutida na próxima seção.

Além desses setores da escola, a família do aprendiz também ocupa um papel importante nas palavras dos professores. Eles comentam que os familiares podem dar muitas informações e sugestões sobre o relacionamento com seus filhos. Todavia o professor Lucas coloca uma situação: a tensão entre a família e a escola,

(...)as famílias sempre dos estudantes autistas especificamente, a gente tem um retorno muito interessante delas, uma presença muito interessante delas na própria escola: conversando com os professores e mas ao mesmo tempo também as famílias elas querem uma resposta evidentemente mais qualificada por parte dos professores e da escola e às vezes a gente não consegue oferecer essa resposta. Então às vezes cria até uma certa tensão, (...)

Então em alguns momentos eu notei maior tensão com as famílias, porque são as famílias que estão mais presentes que tão cobrando e aliás todas deveriam estar, e a gente deveria estar oferecendo uma resposta ao meu ver bem melhor. (Resposta 2º etapa, professor Lucas).

A partir desse trecho, percebe-se que a presença das famílias na vida escolar de seus filhos tem como consequências demandas por orientações e respostas qualificadas. Por sua vez, a escola encontra dificuldades em suprir essas demandas, pelos motivos que já mencionamos como falta de professores na SIR, falta de monitores e falta de tempo para o planejamento. Somados a isso, estão por exemplo a falta total de alguns setores, como psicólogos e agentes sociais. O professor Lucas diz não ter nenhum desses profissionais na sua escola e o conselho tutelar só pode agir em casos de extrema omissão como aponta a professora Ana.

Outro fator, que está conectado a essa dificuldade de respostas, é a formação dos professores tanto a inicial como a continuada. Os professores comentam que foram pouco preparados para a Inclusão, especialmente sobre o ensino para pessoas autistas. O professor Lucas comentou que tais formações, muitas vezes, são oferecidas para os professores da SIR. Já a professora Ana comenta que deu uma formação continuada à uma turma da geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), contudo esse evento foi pontual, e ocorreu, por ela conhecer as professoras dessa instituição. Isso escancara uma fragilidade do processo de Inclusão, visto que os períodos de

formação dos professores, possam ser os únicos momentos de estudo e debate sobre esses assuntos.

Outra dificuldade apontada foi o acesso e a utilização de determinados materiais e ferramentas didáticas, como por exemplo, livros didáticos, computadores (*Chromebooks*) e jogos. O professor número Lucas diz que quase não usa o livro didático, pois caracteriza-o como confuso e por isso dificulta sua utilização nas aulas, mesmo utilizando, eventualmente, algum texto deles. No tocante aos *computadores*, relata um sinal ruim para a utilização deles, mas também a falta de materiais didáticos disponíveis para eles e com relação aos jogos diz que são uma via de concretização da Inclusão.

Por fim, temos as palavras finais dos professores. O professor Lucas salienta a necessidade de uma maior formação, a fim de que se possa desenvolver um ensino de melhor qualidade. Além de que, comenta sobre o aumento do número de matrículas da Educação Especial e lamenta a não criação de formas para melhorar o ensino para esse público. Já a professora Ana salientou, de maneira geral, a importância da Educação Inclusiva e que esta não se restringe ao público da Educação Especial.

#### 4.8 Análise dos resultados da 2<sup>o</sup> etapa

Em referência às experiências dos professores de história com seus estudantes autistas, o que se percebe é uma diversidade de experiências sobre esse tema. Ainda que esse trabalho tenha realizado somente duas entrevistas, pôde-se ter contato com realidades muito diferentes, que não se resumem ao “fracasso” escolar dos alunos e/ou dos professores. Pesquisas futuras poderiam confirmar essa diversidade, ou de certa forma, poli-la evidenciando padrões e possibilidades.

Apesar da pequena amostra, constata-se que os discentes autistas fazem-nos perceber as potencialidades de mudança dentro do Ensino de História. Passando desde questões sobre o planejamento das aulas, a questões mais caras ao campo, como é o caso de seu aparato conceitual caracterizado, muitas vezes, por suas abstrações. Com isso, os autistas desafiam as formas, historicamente construídas, de aprender e apreender os saberes históricos

ensinados em sala de aula. Portanto, não evidenciam somente, que há outras formas de aprender, mas na verdade, evidenciam a necessidade e a urgência de se efetivar esses outros modos.

Esses outros modos, sim, afetarão a todos, porém não necessariamente para pior. Mudar as formas de aprender, a partir das necessidades da turma, não é nivelar por baixo. Quando mudamos os modos de aprender, estamos mudando os nossos meios e não, necessariamente, os nossos fins. O que quero argumentar é que os professores de história devem saber os objetivos finais dos seus métodos de ensino, pois há muitas formas de aprender história e os novos tempos exigem flexibilidade didática dos docentes.

O que não quero dizer, por outro lado, é que os problemas de Inclusão são responsabilidade, unicamente, dos professores, pois isso iria contra os resultados obtidos por essa pesquisa. Tais processos devem ser analisados de modo estrutural, a partir das relações entre as partes que compõem o sistema educacional. Os professores evidenciaram e enfatizaram a importância do trabalho conjunto para o ensino de educandos autistas, seja com os pais e com a SIR dando informações e orientações, seja com os monitores e com os professores desenvolvendo os planejamentos nas aulas. Críticas individualizantes, nesse caso, não servem para nada.

Para além disso, o que se evidencia, a partir das respostas, é que mesmo acabando com os problemas encontrados, a Inclusão não chegará a um modo de operação perfeito, pois a realidade social, em específico, a educacional, não é feita de padrões e de processos mecanicamente controláveis. O processo sempre encontrará dificuldades, sempre será imperfeito, sempre terá que mudar, pois o TEA é diverso e muda ao longo da vida da pessoa. Aperfeiçoamentos institucionais como: maior capacitação da equipe pedagógica, mais monitores, ou desenvolvimentos epistemológicos como, a reformulação do modo como pensamos as formas e os conteúdos do Ensino de História atuarão, na verdade, na qualidade das **respostas** frente às situações vivenciadas pelos professores.

Isto posto, podemos analisar os resultados que abordamos na seção anterior. Começamos, então, pela importância da SIR dentro da escola. A partir do exposto, percebemos esse setor como uma “central de apoio”. Ali os professores conseguem informações dos estudantes e orientações para a

elaboração de estratégias pedagógicas. A questão que se coloca, nessa análise, é que a falta de proporcionalidade desses profissionais e a falta de tempo para os professores planejarem suas atividades pedagógicas junto a esse setor, precarizam os processos de ensino inclusivo no ambiente escolar.

Como fazer um ensino que contemple a todos, se não há professores suficientes relacionados à SIR? Como fazer um ensino coordenado e inclusivo, sem momentos específicos para se pensar esses processos? Novamente, não coloco a crítica aos professores, mas sim no sistema educacional no qual eles estão inseridos, que focaliza e restringe sua ação à execução das aulas, ao invés de oportunizar momentos fixos e periódicos, na sua carga horária, que possibilitem a reflexão e o planejamento de suas práticas educacionais tanto individualmente como coletivamente.

Vinculados a isso estão os monitores de Inclusão. Ao longo dos relatos, evidenciou-se a necessidade deles nas aulas. Isso é corroborado pela literatura internacional que possui uma grande consonância nesse posicionamento, mesmo tendo sido consultado produções de diferentes países (ELDAR, 2009; LINDSAY. S. et al, 2013; MAJOKO 2018; ASLAN 2020; TAN, 2021). Porém, a simples presença deles não basta para que haja ambientes mais inclusivos como a presente pesquisa demonstrou. A partir dos nossos dados, podemos aprofundar as discussões e nos afastarmos de ideias simplistas e mecânicas sobre a presença dos monitores em sala.

Por exemplo, para a concretização de um processo inclusivo exitoso, ou seja, aquele que realmente contemple as características dos indivíduos e o integre ao grupo, não pode haver a baixa oferta de monitores. Os professores colocam que eles são essenciais para a execução dos planos, dessa forma, os colégios deveriam ter a segurança de possuir a quantidade proporcional à sua demanda e a disponibilidade deles longo do ano inteiro. Situações como as judicializações relatadas, demonstram um sucateamento da Educação Especial e, em sentido geral, dos direitos a uma Educação Inclusiva garantida por lei.

Outra questão que a pesquisa indicou é a necessidade de atentar à formação desses monitores. Pela análise dos relatos, a exigência do nível superior, em áreas relacionadas com o campo da Educação, é necessária, levando em consideração, a instituição e o público com o qual irão trabalhar. O

professor Lucas colocou que tem uma maior facilidade na discussão dos conteúdos, em função de seu monitor ter formação nas Ciências Humanas. Mas, não havendo essa possibilidade, a proposta da professora Ana, de a Secretaria de Educação ofertar cursos preparatórios seria uma alternativa viável, porém mais custosa.

Além da oferta e qualificação do corpo pedagógico da escola, podemos destacar as discussões acerca dos seus ambientes. Num sentindo micro, temos a sala de aula. Disso abre-se um leque de assuntos, que dentre eles a de se destacar: o tamanho das turmas, a tranquilidade e agitação, mas também a relação da turma com os professores. No que diz respeito ao tamanho das turmas, Lucas diz que turmas com vinte alunos são uma quantidade razoável para que se consiga manejar e conhecer melhor o grupo: mesmo não sendo regra, turmas menores podem ser menos agitadas assim auxiliando no estabelecimento de um ambiente saudável, não só aos estudantes autistas, mas a todo o grupo (LINDSAY. S. et al 2013, YEO, L. S. et. al. 2014).

No tocante à relação do professor com a turma, o mesmo professor comenta que seu relacionamento anterior com uma das turmas, em que estava dando aula, possibilitou controlar melhor o agito da turma. Isso é um apontamento importante e que indica, talvez, para pensarmos sobre a rotatividade de professores de história entre os anos. Isso se justifica não só pelo estabelecimento de vínculos mais duradouros, mas também, porque alguns autistas podem ter dificuldades na sociabilidade com outras pessoas e com mudanças de rotina.

Continuando na questão de relações, analisemos o envolvimento entre os setores da escola. No tocante a isso, os dois professores defendem a importância dessa relação. Não obstante, a de se ressaltar uma questão levantada: deve existir momentos nas cargas horárias para que essa boa relação possibilite a elaboração de pensamentos coordenados. Novamente, devemos nos afastar de pensamentos simplistas, a boa relação entre as partes não garante por si só uma melhoria qualitativa dos processos inclusivos. Mas, levando em consideração à realidade escolar, já é um ganho quando existe essa união, pois ela pode influenciar, não só esses momentos de alinhamento



pedagógico, mas também problemas pontuais ocorridos no dia a dia, como o compartilhamento de materiais didáticos, ou até mesmo fugas da sala de aula.

Tal posicionamento possui consonância com a literatura consultada (ELDAR, 2009; RAZALI, 2013). Eldar, por exemplo, em seu estudo com coordenadores da Educação Especial em Israel argumenta que muitas pessoas estão envolvidas com a Inclusão e por isso é necessário um planejamento da organização desses profissionais para um melhor processo inclusivo. Dessa forma,

Colaboração entre eles [equipe] é imperativo e reuniões com o grupo inteiro devem ser marcadas regularmente. Não há dúvida que na raiz do sucesso da inclusão, reside a colaboração entre os membros da equipe. A colaboração deve incluir responsabilidades e funções delegadas, bem como tomada de decisões e formas de ação mútuas. (ELDAR, 2009, p. 9, tradução do autor)

Aumentando a escala da análise, também devemos nos atentar à arquitetura do colégio. Notem que não é algo distante da nossa discussão. Tomemos o caso do professor Lucas no seguinte exemplo hipotético. A aula será sobre a Revolução Haitiana. Ele já tem uma boa relação com a turma, conseguiu tranquilizá-los, o seu planejamento está revisado pelos pares da Educação Especial e está com monitor para auxiliá-lo. O professor comentou que a sua escola é pequena e a quadra esportiva é ao lado das salas de aula. Tal situação pode ser inviabilizante a uma pessoa autista que, por exemplo, tenha hipersensibilidade a ruídos, ou Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), comorbidade muito relacionada autismo<sup>16</sup>. Dessa forma, a arquitetura está totalmente relacionada à execução das aulas, em especial, no caso desta pesquisa, nas aulas de História, independente se for uma aula expositiva, ou que lance mão de debates e escritas individuais.

Por outro lado, há outras mudanças que podem ser feitas para o conforto dos estudantes autistas, como por exemplo o sinal escolar. Nas duas entrevistas, percebemos que ele foi alvo de críticas ou mudanças. Em um caso os discentes pediram pela substituição e no outro, trocaram por músicas. Nesses exemplos, apreende-se que a Inclusão está, também, nos pequenos detalhes, em detalhes muitas vezes de fácil resolução, que talvez possam passar despercebidos em

---

<sup>16</sup> Estudos de Pondé et all. (2010) indicam uma prevalência de 40% a 50% de autistas com TDAH como comorbidade. Porém não se pode considerar como um número que condiz com todas as realidades, necessitando mais pesquisas nesse sentido.

função de sua naturalização histórica, como nesse caso se evidencia com o sinal.

Mas nesse caso, pode-se abrir uma outra discussão: será a troca por músicas o mais apropriado? Porque não, sinais luminosos automatizados por exemplo? Pesquisas desde o início do século XXI (ENIZ, 2004) até hoje em dia (SOUSA, 2023) demonstram os malefícios da poluição sonora nas escolas. Souza (2004) comenta que essa poluição pode ocasionar stress, angústia, perdas auditivas entre outras. A retirada do sinal não resolveria o problema, porém seria um passo exequível para o conforto auditivo dos estudantes autistas.

Falemos agora sobre a formação dos professores, algo presente em todas as etapas de pesquisa desse trabalho. O que podemos perceber é que nos cursos de graduação que eles fizeram, pouco tiveram contato com esses assuntos, assim não possibilitado um maior conhecimento das possibilidades que dispõem para a criação de propostas pedagógicas inclusivas. Com isso, constata-se que é necessária uma maior oferta de cadeiras, de caráter obrigatório e distribuídas, ao longo dos cursos, que preferencialmente tenham conexão com o dia a dia das escolas, dando orientações gerais e específicas para o planejamento de aulas levando em consideração as principais condições dos estudantes.

Não há mais espaço para cadeiras com carga horária reduzida e argumentações que defendam que a universidade não pode prever todas as situações das escolas, assim fugindo da discussão sobre características relativas ao ensino aprendizagem de pessoas autistas por exemplo (mesmo que isso seja difícil levando em consideração a diversidade dentro do espectro). Embora a realidade escolar sempre traga novidades, já há um corpo de conhecimento acumulado, como exposto parcialmente nesse trabalho e profissionais que podem fornecer orientações para o ensino aprendizagem dos futuros professores.

Com relação a formação continuada temos outras questões. Primeiro, elas devem ser estendidas não só aos professores da Educação Especial, mas a todos que estão envolvidos, de alguma forma, com o cotidiano escolar: equipe pedagógica, pais e estudantes por exemplo. É um erro acreditar que questões

sobre Educação Inclusiva são direcionadas somente ao público da Educação Especial, e endereçada aos professores com formação para essa modalidade de ensino. Isso é um erro, pois toda a comunidade educativa precisa de formação para atender às necessidades dos educandos. O resultado desse déficit está evidenciado, tanto na primeira, quanto na segunda etapa desta pesquisa.

A respeito da falta de psicólogos e assistentes sociais denunciada, tal situação é só um exemplo da realidade brasileira. Os dados do Censo Escolar de 2022 apontam que 0,05% escolas brasileiras possuem psicólogo<sup>17</sup>. Sendo que desde o ano de 2019 há a lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, “Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de Educação básica” (BRASIL, 2019). Este número evidencia mais uma vez o sucateamento dos setores e práticas que contribuem para a Inclusão Escolar.

A família também é um agente importante nos processos inclusivos. Na literatura Josilowski e Morris (2019) destacam como a presença dos responsáveis pode melhorar os processos de inclusão, colocando que ele e os professores podem trocar informações e trabalhar cooperativamente reforçando aprendizados na escola e em casa.

Porém há um outro lado evidenciado na atual pesquisa, que é a tensão entre escola e família. Essa tensão nasce na relação entre a insuficiência de respostas satisfatórias da escola e a vontade das famílias por orientações sobre o diagnóstico dos filhos. Contudo a de ressaltar que isso foi constatado em uma amostra pequena de professores, necessitando mais pesquisas para que se possa aprofundar a complexidade dessa relação.

Outra realidade, com relação às famílias, é a aceitação do diagnóstico. Tal situação é comentada por Lindsay et al (2013). Um dos problemas que os pesquisadores expõem é que, em alguns casos, os pais não informam a escola que seus filhos são autistas. A consequência disso é que o estudante não

---

<sup>17</sup> Sobre a falta de psicólogos nas escolas, ler a matéria do site do médico Drauzio Varela <https://drauziovarella.uol.com.br/psiquiatria/saude-mental-nas-escolas-como-os-professores-podem-ajudar-seus-alunos/#:~:text=De%20acordo%20com%20uma%20an%C3%A1lise,menos%20de%200%2C1%25>. Acesso em 21/12/2023

conseguirá acesso a algumas políticas da Educação Inclusiva. Realidade semelhante foi dada pela professora Ana que relatou ter um estudante em investigação suspeito de ser autista ainda não diagnosticado. Mesmo a escola já tendo dado encaminhamento para o posto de saúde, a professora comenta que,

(...) a mãe nega terminantemente. Inclusive já fizemos pelo próprio SOE encaminhamento dele para eu posto de saúde para neurologista e a mãe disse que não. O que a mãe me disse “ele não tem nada. Ele é burro que nem eu” foi isso que mãe disse tá? E aí a gente fica meio de mãos atadas. Mas é uma criança que não evolui, que não desenvolve e que no fim a gente acaba ficando com pena, porque não consegue ir adiante. Se ele não tiver um tratamento, ele não vai conseguir nem ter um monitor. (Resposta 2ª etapa, professor 2)

Esse caso escancara um preconceito muito grande da sociedade com o autismo. O posicionamento dessa mãe entende que um filho, sem diagnóstico, é melhor que uma criança diagnosticada e amparada pelas leis de Inclusão. Assim como, faz refletir sobre a falta de poder da escola perante pais omissos com seus filhos, porém isso não será discutido neste trabalho.

Um último elemento, mas de igual valia é a discussão sobre materiais didáticos. Aqui entramos na dificuldade de acesso e uso de alguns materiais, assim como suas possibilidades. Aqui falaremos sobre os livros didáticos, *Chromebooks* e jogos. Novamente a discussão é amparada por Lindsay et al (2013). Ela comenta que os professores, com os quais ela desenvolveu seus estudos, sentem dificuldades no acesso a recursos didáticos, como: computadores, softwares, tecnologia assistiva e brinquedos.

Em complementação a esses resultados, a presente pesquisa levantou a dificuldade da utilização dos livros didáticos e dos *Chromebooks*. Com relação ao primeiro, realmente é uma tarefa difícil a elaboração de um material que consiga ser apropriado a diversos públicos, mas isso levanta algumas perguntas, para qual público são planejados os livros didáticos? Eles são necessários a todos os públicos? Quais os obstáculos para escrever livros didáticos mais inclusivos? Discussões como o Desenho Universal aplicado aos livros didáticos são interessantes, entretanto tal assunto não será discutido em maior detalhe nesse trabalho.

Já os *Chromebooks* o professor Lucas acredita que esses instrumentos podem auxiliar nas aulas, porém relata que não os usufrui, mais seguidamente,

devido à falta de sinal. Outro exemplo que desfaz pensamentos simplistas. Não é necessário somente ter os recursos, é necessário que eles tenham a possibilidade funcionar no seu máximo desempenho.

Um último elemento dentro dessa discussão dos materiais didáticos são os jogos. O professor Lucas disse que,

Esses dias a gente jogou, faz um mês e pouco acho, a gente jogou *mancala*, por exemplo ali eu consegui integrá-lo, ele jogou com os colegas, jogou em condições de igualdade (...) (Resposta 2º etapa, professor Lucas)

Com essa resposta, percebemos o quão necessário é esse acesso à recursos didáticos variados. Eles podem oportunizar um maior engajamento e aprendizado com os alunos autistas, que por variados motivos, às vezes, não conseguem usufruir de outras estratégias educacionais. Tal posicionamento é também defendido nos estudos de Leonard e Smyth (2020): professores que acreditam possuir um acesso adequado aos materiais que julgam necessários para a Inclusão possuem atitudes melhores em relação aos seus estudantes autistas. Portanto, sistemas de ensino precisam oportunizar o contato e aquisição dos mais variados materiais, assim como garantir as condições de uso.

Para finalizar as discussões dessa seção, nesse momento, quero trazer análises mais diretas dos conceitos que elenquei anteriormente para essa pesquisa. Começamos pela Inclusão. Tal perspectiva educacional está, ainda, mais relacionada à inserção desses alunos nas turmas, do que uma reforma estrutural das relações e modos de ensinar. Isso tem como consequência a dificuldade do planejamento e execução de atividades e avaliações que façam a Inclusão desses estudantes com a comunidade educativa e com os conteúdos do Ensino de História.

Esse tópico se liga ao conceito e aos estudos sobre deficiência. As críticas da segunda geração do modelo social dos Estudos da deficiência têm uma aderência aos achados dessa pesquisa. Embora o autismo *não seja* uma doença a ser curada, o transtorno pode gerar uma série de impedimentos para essas pessoas, que mesmo retirando barreiras socialmente construídas ainda necessitarão de apoio. Esses debates no Ensino de História tem uma força potencial de (re)pensar algumas metodologias, atividades e avaliações que focam em um desempenho autônomo/independente por parte dos discentes.

A bem da verdade, isso traz reflexões para toda a diversidade da turma. Será que só os estudantes autistas precisam de ajuda para entender os conceitos históricos? Será que só eles possuem dificuldades de escrever textos ou expressar-se oralmente nas aulas de história? Muitos discursos sobre autistas são capacitistas e esses preconceitos tem como resultado a inferiorização das capacidades das pessoas autistas e uma sobrevalorização das capacidades de pessoas fora do espectro.

Não podemos esquecer e reforçar o que entendemos por Ensino de História. A partir de Monteiro e Penna (2011) defendemos que o Ensino de História é um lugar de fronteira entre a historiografia e a Educação. A inclusão dos estudantes autistas está costurada por desafios postos pelos dois lados. Por um lado, um ensino que ainda necessita mais formação para que se consiga pensar em processos mais efetivos da inclusão. Por outro, esse processo não está separado do pensamento sobre o que se ensinará nesse processo. Nesse sentido, temos que perceber a parcela de responsabilidade de uma historiografia que em sua produção induz a uma padronização cognitiva. Uma padronização cognitiva que estabelece os modos de produção e ensino dos conteúdos históricos.

Por fim, acerca do diálogo freireano, as fontes analisadas reafirmam o que defendemos no referencial teórico. Deve haver a criação de uma comunidade em prol da Educação para que haja a Inclusão dos estudantes autistas. Somado a isso é necessário que haja um diálogo horizontal e crítico entre as partes que a compõem. A efetivação dos ideais da Educação Inclusiva, concretiza-se nas relações das comunidades educativas e através do diálogo.

## **5 Palavras finais de conclusões parciais**

A Educação Inclusiva é um paradigma que vem trazendo muitos debates para o campo da Educação. Seus ideais de igualdade e equidade exigem uma reformulação dos sistemas de ensino. O Campo do Ensino de História não se excluiu desse contexto de práticas e reflexões, porém o que se percebeu é uma produção acadêmica aquém desses novos tempos. A estruturação dessa

interface está acontecendo, ainda assim precisa ser incrementada para o enfrentamento das realidades escolares.

A pesquisa objetivou escutar, sistematizar e analisar as narrativas dos professores de História da rede municipal de Porto Alegre, a fim de entender como eles experienciam a Inclusão, em especial, de alunos autistas em suas aulas. Ao final deste percurso, conseguimos uma diversidade de respostas para à questão central da pesquisa.

As duas etapas desse trabalho conseguiram montar um esboço de uma paisagem sobre a Inclusão, em especial dos estudantes autistas, de Porto Alegre. Na primeira percebemos, de modo mais geral, uma situação com muitas dificuldades que se estende tanto no setor público como no privado, e para além de uma única deficiência. Já na segunda, mais delimitada, conseguimos perceber ecos do momento anterior, mas fundamentalmente, conseguimos aprofundar em questões complexas. O que se denota é que há um pano de fundo coeso em dificuldades que quando recortado mostra uma realidade com particularidades.

De modo geral, a partir dos relatos podemos perceber que a presença de autistas na sala de aula de história causa, por vezes, mudanças nos planejamentos e execução das aulas. Como dito anteriormente, isso desafia o Ensino de História a (re)pensar e a mudar seus meios de ensinar. Devemos ressaltar, ainda, que a Inclusão de pessoas autistas nas aulas de história, não pode ser pensada, somente, na relação entre o professor e o estudante, o processo é muito mais complexo do que isso.

Diante disso, evidencia-se a importância da criação de uma comunidade educativa onde o diálogo seja seu motor de reflexão e prática. Infelizmente o cenário ainda é precário, seja pela falta de pessoal, seja pela falta de momentos para o planejamento. Existe um processo inclusivo ainda parcial dos discentes autistas, uma Inclusão que necessita de investimentos e que precisa de um planejamento a médio e longo prazo. Ações que visam somente solucionar situações presentes, podem carecer de objetivos finais e resultados inferiores aos que se poderia esperar.

O que se percebeu também é que mesmo em um cenário adverso, a comunidade educativa produz estratégias para lidar com as situações

vivenciadas. Estratégias individuais e coletivas podem ser percebidas nas narrativas, apesar disso consta-se uma insatisfação e uma urgência de um planejamento em nível escolar e estatal a fim do estabelecimento de uma Educação Inclusiva. Presença em sala de aula não basta. Inclusão Escolar é Educação de qualidade *para e com* todos.

De modo sintético, a resposta para o problema de pesquisa é a seguinte: os professores experienciam de formas variadas a Inclusão Escolar, indo da falta de apoio até conquistas esperançosas em um contexto desfavorável. Tal resposta evidencia uma realidade complexa que não se apresenta de forma maniqueísta, ou seja, ruim ou boa. Realmente há uma predominância por relatos de dificuldades (individuais, coletivas, institucionais, etc.). Todavia privilegiar somente essa parte da narrativa seria desconsiderar os esforços e estratégias que os professores e a comunidade escolar, como um todo, investem para a Inclusão escolar.

Algo a se salientar é que não podemos categoricamente dizer que os dados desta pesquisa são conclusivos sobre a realidade estudada. De modo geral, a pesquisa conseguiu cumprir seus objetivos, porém a questão está menos no cumprimento das metas e mais no material que possibilitou isso. A pesquisa obteve um número reduzido de respondentes e entrevistas. Com isso esses resultados devem ser entendidos como no máximo representativos de algumas realidades, contudo não enunciados obtidos por revisões sistemáticas.

Mas a partir das análises, podemos ousar elencar alguns indicadores de ação, a partir da pesquisa, para a melhoria da Inclusão de educandos autistas. A primeira, talvez a mais difícil, é a constituição de uma comunidade educativa com o diálogo como motor da prática e da reflexão como dito anteriormente. Em outras palavras, é a criação de uma união entre todos os entes de dada realidade escolar em torno da Educação: professores, alunos, SIR, SOE, família, etc., para que em conjunto pensem em processos formativo dos estudantes autistas.

Uma segunda sugestão é a oferta de formação para essa comunidade. Tanto para os profissionais das escolas, mas também para todas as famílias. A de se atentar para a qualidade dessa formação: o melhor a se fazer é privilegiar formações em que as próprias pessoas dentro do espectro possam fazer essas



palestras, cursos e orientações para que assim possa-se tentar prevenir discursos puramente medicalizantes/normalizadores e capacitistas.

Por final, uma última sugestão diz respeito à rede de apoio do professor. A ação do professor deve ser assistida por um conjunto de profissionais *capacitados*. Em especial pelos professores da SIR e por monitores. Coloco em especial esses, pois foram os mais citados nas respostas, entretanto podemos incluir psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos entre outros. Duas questões nascem a partir disso, a necessidade de formação desses agentes educacionais e disponibilização de horários de planejamento entre eles. Dois elementos de suma importância e que se complementam.

De modo ainda parcial, este trabalho pode oferecer caminhos para futuras pesquisas. Tais aprofundamentos podem ser feitos com o aumento das amostras, tanto do ponto de vista numérico, como geográfico, assim como com comparações entre realidades, ou com as experiências de outros protagonistas, preferencialmente as próprias pessoas com deficiência. Futuros trabalhos comporão um acúmulo de conhecimentos sobre educação Inclusiva no Ensino de História que possibilitarão um possível aprimoramento das práticas nesse campo.

Por fim, retomo a epígrafe deste trabalho “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”. Um provérbio africano que contém em si um ensinamento valioso para nossos tempos tão individualizantes e de certa forma sintetiza os esboços traçados por essa pesquisa. A Inclusão escolar é um acordo de cooperação entre muitas partes que se concretiza nas relações das comunidades educativas e através do diálogo.

## 6 Referências bibliográficas

ALVES, A. de C. ENSINO DE HISTÓRIA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E TRANSTORNOS: derrubando barreiras de acesso ao conhecimento, in **Revista Brasileira De Educação, Cultura E Linguagem**. Campo Grande. v. 6, n. 12, 2022, pp 1-23. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/educacaoculturalinguagem/article/view/7090>. Acesso em: 7/07/2023.

ASLAN. Y. G. Experiences of Turkish Preschool Teachers for Including Children with Autism Spectrum Disorders: Challenges Faced and Methods Used, In **International Journal of Psychology and Educational Studies**. Turquia. V. 7 n.2. 2020. p. 37-49. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1252894>. Acesso em 08/09/2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Transtorno do Espectro Autista. In American Psychiatric Association. **Manual Diagnóstico E Estatístico De Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed. 2014. pp. 50-59.

BRASIL, Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm). Acesso em 25/01/2024

CARVALHO-FREITAS, M. N.; SANTOS, J. C. Aspectos individuais e estruturais do capacitismo. In CARVALHO-FREITAS, M. N.; SANTOS, J. C. **Capacitismo e Inclusão, Contribuições teórico-práticas da psicologia organizacional**. São Paulo: Vetor Editora, 2023. p. 31-39. Disponível em: <https://play.google.com/store/books/details?id=n3SrEAAAQBAJ>. Acesso em: 24/01/2024.

DINIZ. D. Modelo Social da Deficiência. A crítica Feminista, Brasília, **LetrasLivres**, 2003. p. 1-8. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15250>. Acesso em: 08/07/2023.

ELDAR, E. Successes and difficulties in the individual inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the eyes of their coordinators. In **International Journal Of Inclusive Education**. Londres. V. 14, Issue 1, 2009. P. 1-18. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603110802504150>. 25/01/2023.

ENIZ, A. O. **Poluição Sonora em escolas do Distrito Federal**. 2004.111 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Ambiental) – Universidade católica de

Brasília. Disponível em:  
<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/1610/1/Dissertacaoalexandre.pdf>. Acesso em: 30/01/2024

FERARI, D.C; LUIZ, M. L. O ensino de História e a Educação Especial na formação inicial de professores. **Educação**. Santa Maria. v. 46. p. 1-26. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/42847>. Acesso em: 02/07/2023.

FIGUEIREDO, A. C. L. **As dificuldades sentidas pelos professores de História e Geografia do 3º ciclo do Ensino Básico no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com necessidades educativas especiais**. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História e geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário) – Escola de Educação, Administração e Ciências Sociais. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2014. Disponível em: <https://recil.ensinlusofona.pt/handle/10437/5931>. Acesso em: 11/08/2023

FRAGA, L. F. C. **ENSINO DE HISTÓRIA, CURRÍCULO E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR**. In XIX Simpósio Nacional de História. Brasília, 2017. Disponível em:  
[https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502837298\\_ARQUIVO\\_E\\_NSNODEHISTORIA,CURRICULOEOSEDESAFIOSDAINCLUSAOESCOLAR.pdf](https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502837298_ARQUIVO_E_NSNODEHISTORIA,CURRICULOEOSEDESAFIOSDAINCLUSAOESCOLAR.pdf)  
f. Acesso em: 07/07/2023.

GÓMEZ-MARÍ, I.; SANZCERVERA, P.; TÁRRAGA-MÍNGUEZ, R. Teachers' Attitudes toward Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review, in: **Educ. Sci, Basel**. Switzerland. V. 12. N. 2. Disponível em: 2022. pp. 1-28. [https://www.researchgate.net/publication/358765042\\_Teachers'\\_Attitudes\\_toward\\_Autism\\_Spectrum\\_Disorder\\_A\\_Systematic\\_Review](https://www.researchgate.net/publication/358765042_Teachers'_Attitudes_toward_Autism_Spectrum_Disorder_A_Systematic_Review). Acesso em: 08/09/2023

hooks, b. Ensino 9: guardiões da esperança: o ensino em comunidades. In. **Ensinando a comunidade**. São Paulo: Editora Elefante, 2021. pp. 110-120. Disponível em:  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7623716/mod\\_resource/content/1/bell\\_hooks\\_-\\_Ensinando\\_comunidade-Editora\\_Elefante\\_%282022%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7623716/mod_resource/content/1/bell_hooks_-_Ensinando_comunidade-Editora_Elefante_%282022%29.pdf). Acesso em: 25/01/2024.

INEP. **Apresentação da Coletiva de Imprensa**. 2023a (Censo escolar 2022). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em: 27/07/2023

\_\_\_\_\_. **Censo Escola 2022 Resumo Técnico**. 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em: 27/07/2023

JOSILOWSKI, C. S., & MORRIS, W. A Qualitative Exploration of Teachers' Experiences with Students with Autism Spectrum Disorder Transitioning and Adjusting to Inclusion: Impacts of the Home and School Collaboration, in **The**

**Qualitative Report**, Florida, V. 24 n.6, 2019. p.1275-1286. Disponível em: <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol24/iss6/6/>. Acesso em 8/09/2023.

Leonard, N.M.; Smyth, S. Does training matter? Exploring Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorder in mainstream Education in Ireland. In **International Journal of Inclusive Education**. V. 26, Issue 7, 2022. P. 737-751. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2020.1718221>. Acesso em: 25/01/2024.

LINDSAY. S. et al. Educators' Challenges of Including Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Classrooms. In **International Journal of Disability, Development and Education**. Reino Unido. V. 40 issue 4. p. 347-362. 2013. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/1034912X.2013.846470?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em: 25/01/2023.

MAJOKO T. et ali. Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorders in Mainstream Primary School Classrooms: Zimbabwean Teachers' Experiences. In **International Journal of Special Education**. Polônia. V. 33, N. 3. 2018. p. 630-656. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1196716>. Acesso em: 20/01/2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em 05/07/2023.

MAS, N. A. **Transtorno do Espectro Autista – história da construção de um diagnóstico**. Dissertação. 103 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia da Universidade em São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-26102018-191739/pt-br.php>. Acesso em: 25/01/2024.

MELO, D. C. F.; MAFEZONI, A., C. O DIREITO DE APRENDER E OS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Educação em Debate**. Fortaleza. ano 41, nº 78 - jan./abr. p. 101-115. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/44264>. Acesso em: 04/07/2023.

MONTEIRO, A. M. F. C.; PENNA, F. A. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educ. Real**, Porto Alegre, V. 36, n. 1. 2011. p. 191-211. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15080>. Acesso em: 02/09/2023.

MORAES, M. **PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual**. In: Moraes, M. e Kastrup, V. Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010. Disponível em: [https://app.uff.br/slab/uploads/2010\\_txt15.pdf](https://app.uff.br/slab/uploads/2010_txt15.pdf). 09/07/2023.

NOGUEIRA, Paulo Felipe. **Aleijando o ensino de história: narrativas de estudantes com deficiência**. 2022. 156 f. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/48345>. Acesso em: 7/07/2023

PINHEIRO, D; FREIRE, S. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. Diferentes contextos, diferentes efeitos. **Revista Exitus**. Santarém. Vol. 12, 2022, p. 01 - 25. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1644>. Acesso em 05/07/2023.

PONDÉ, M; NOVAES, M. C; LOPASIO, M. F. Frequency os symptoms of attention déficit and hyperactivity disorder in autistic children. **Arq. Neuro-Psiquiatr**. V. 68. N. 1. 2010. P. 103-106. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/anp/a/GmPWYwjSgxQCjKRYrNprzK/?lang=en>. Acesso em: 25/01/2024.

QUERETTE, S. C. M. **DIÁLOGO E EDUCAÇÃO: Estudo Comparativo Sobre o Conceito de Diálogo no Pensamento Filosófico e Pedagógico de Paulo Freire e de Martin Buber**. Dissertação. 159 f. Dissertação (Mestre em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4568>. Acesso em: 25/01/2025.

RAZALI, N. M. et. Al. Teachers' Perceptions of Including Children with Autism in a Preschool. Asia **Social Science**. Canadá. Vol. 9. N. 12, 2013. P. 261-267. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/274631734\\_Teachers'\\_Perceptions\\_of\\_Including\\_Children\\_with\\_Autism\\_in\\_a\\_Preschool](https://www.researchgate.net/publication/274631734_Teachers'_Perceptions_of_Including_Children_with_Autism_in_a_Preschool). Acesso em 25/01/2024.

SANTOS, E. S. **Ensino de História e Inclusão: um caminho para a cidadania**. 2021. Dissertação. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/233733>. Acesso em: 09/01/2024.

SOUSA, G. R. A poluição sonora no ambiente escolar em São João do Piauí - PI: reflexos no processo ensino e aprendizagem. Trabalho de conclusão de Curso. (Licenciatura em Ciências biológicas). São João do Piauí. Base Institucional Acadêmica do Instituto Federal do Piauí. Disponível em: <http://bia.ifpi.edu.br:8080/jspui/handle/123456789/2279>. Acesso em: 30/01/2024.

TAN, R. Exploring Successful Inclusive Practice in China: An Inclusive Public Kindergarten in Shanghai. In KÖPFER, A; POWEL J. J.W.; ZAHND. R. / International Handbook of Inclusive Education, Global, National and Local Perspectives. Alemanha. Verlag Barbara Budrich. 2021. P. 315-328.  
UCHÔA, M. M. R; CHACON J. A. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. **Revista Educação**

**Especial.** Santa Maria. V. 35. 2022, p. 1-18. Disponível:  
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69277>. Acesso em:  
06/07/2023.

YEO, L. S. et. al: Teachers' experience with inclusive education in Singapore, in  
**Asia Pacific Journal of Education.** London. V. 36 n. 1, 2014.p. 69-83.  
Disponível em:  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02188791.2014.93478>. Acesso  
em 8/09/2023.

## **7 Anexo A - Termo de Consentimento**

### **ANEXO 1: TCLE – PARTICIPANTE**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARTICIPANTE**

**PESQUISA: A experiência de professores de História da rede municipal de Porto Alegre com a inclusão escolar de estudantes autistas**

**COORDENAÇÃO: Carla Meinerz**

Prezado(a) Sr(a) Daniela Cardoso da Silva

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre a experiência de professores de História com a inclusão escolar de estudantes autistas em escolas da rede municipal de Porto Alegre, coordenado por Carla Meinerz. Você está sendo convidada a participar deste estudo. A seguir, esclarecemos e descrevemos as condições e objetivos do estudo:

**NATUREZA DA PESQUISA:** Esta é uma pesquisa que tem como finalidade investigar a experiência dos professores de História da rede municipal de Porto Alegre sobre a inclusão de estudantes autistas. Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**PARTICIPANTES DA PESQUISA:** Participarão desta pesquisa em torno de 5 em 1 cidade.

**ENVOLVIMENTO NA PESQUISA:** Ao participar deste estudo você será entrevistado presencialmente ou virtualmente, podendo escolher entre essas duas opções. Essa conversa será gravada e transcrita. É previsto uma duração de até 1h d conversa. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida. Sempre que você queira mais informações sobre este estudo podem entrar em contato com o (a) Prof (a) Carla Meinerz pelo fone (51) 3308.

**SOBRE O QUESTIONÁRIO/ENTREVISTA:** Serão solicitadas algumas informações básicas/perguntas sobre a sua experiência com a inclusão de alunos autistas nas suas de história.

**RISCOS:** Os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na pesquisa, conforme a Resolução 466/2012 e a Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde. Os possíveis riscos são (especificar os riscos). Tais riscos serão resolvidos com encaminhamentos que garantam cuidados e respeito de acordo com a manifestação do respondente.

**CONFIDENCIALIDADE:** Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Trataremos todas as informações sem que haja identificação

de particularidades de cada entrevistado. Os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados para alcançar os objetivos do trabalho expostos acima, incluindo a possível publicação na literatura científica especializada.

**BENEFÍCIOS:** Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício da melhoria da inclusão escolar de pessoas autistas.

**PAGAMENTO:** Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

Desde já, agradecemos a atenção e a da participação. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelo email: thalesdebem@hotmail.com e ao Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS (51) 3308 3738.etica@propeq.ufrgs.br Av. Paulo Gama, 110, Sala 311 Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060

#### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, entendi os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto e concordo em participar.

Local e data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do participante)

Eu, \_\_\_\_\_, membro da equipe do projeto XXXXXX, obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação na pesquisa.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do membro da equipe que apresentar o TCLE ou o pesquisador responsável)