



PROFHISTÓRIA

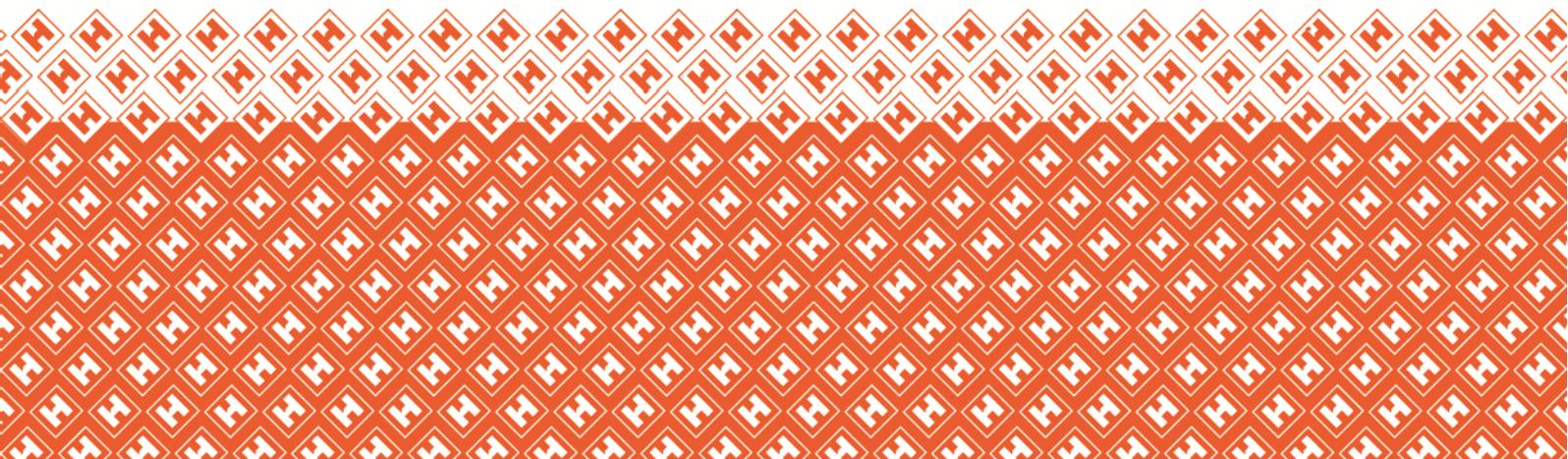
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

MOISÉS PIRES TEIXEIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: O ENSINO DE HISTÓRIA
NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Março/ 2020



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL - PROFHISTÓRIA

DISSERTAÇÃO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O ENSINO DE HISTÓRIA NUMA
PERSPECTIVA INCLUSIVA

MOISÉS PIRES TEIXEIRA

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL - PROFHISTÓRIA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O ENSINO DE HISTÓRIA
NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

MOISÉS PIRES TEIXEIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História, no Programa de Pós-graduação PROFHISTÓRIA.

Linha: Saberes históricos no espaço escolar

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marília Lopes de Campos

Seropédica / RJ
Março de 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL - PROFHISTÓRIA

MOISÉS PIRES TEIXEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História - Mestrado Profissional, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

Dissertação aprovada em 16 / 03 / 2020

BANCA EXAMINADORA



PROF(a). DR(a). MÁRCIA DENISE PLETCH

PRESIDENTE - COORIENTADORA



PROF(a). DR(a). FABIANA DE CARVALHO DIAS ARAÚJO

MEMBRO INTERNO



PROF(a). DR(a). ROSILDA NASCIMENTO BENÁCCHIO

MEMBRO EXTERNO

Dedicatória

Dedico este trabalho ao meu filho João Lucas por ter me feito ver a vida por uma perspectiva inclusiva, a minha esposa pela compreensão e a todos que trabalham pela Inclusão Educacional.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

T266F Teixeira, Moisés Pires, 1983-
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O ENSINO DE
HISTÓRIA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVEIVA / Moisés Pires
Teixeira. - Seropédica, 2020.
101 f.: il.

Orientadora: Marília Lopes de Campos.
Coorientadora: Márcia Denise Plescht.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro, PROPHISTÓRIA - ENSINO DE
HISTÓRIA, 2020.

1. Formação de Professores. 2. Ensino de História.
3. Transtorno do Espectro do Autismo. 4. Sequência
Didática. I. Campos, Marília Lopes de, 1964-, orient.
II. Plescht, Márcia Denise, 1977-, coorient. III
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
PROPHISTÓRIA - ENSINO DE HISTÓRIA. IV. Título.

“Ninguém nasce feito, ninguém nasce marcado para ser isso ou aquilo. Pelo contrário, nos tornamos isso ou aquilo. Somos programados, mas, para aprender. A nossa inteligência se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente. Se constrói. Não é um dado que, em nós, seja um a priori da nossa história individual e social.” (FREIRE, 1993, p. 104)

Agradecimentos

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

A minha esposa Renata e ao meu filho João Lucas, amores da minha vida, por toda paciência, compreensão que tiveram ao longo desse período de estudo, além de todo aprendizado compartilhado comigo por todos esses anos.

Aos meus pais, Natair e Nelson, que me incentivam desde o início dos meus estudos, obrigado pelas orações, amo vocês! Estendo esse agradecimento aos meus irmãos (a), cunhados (a), sobrinhos, tios (a), sogros, pela compreensão da minha ausência em vários momentos e pelo incentivo constante, obrigado família!

Aos meus colegas de profissão pelo apoio e pelas contribuições, principalmente aos meus diretores: Lucimar Valente, Patricia Passos, Sérgio Bastos e Jussara pela compreensão e incentivo em vários momentos. Gratidão ao grupo de estudos da Escola Municipal Liddy Mignone, em especial as professoras Adriana, Alexandra, Beatriz, Maria Luíza e Nancy.

A Secretaria Municipal de Educação de Paty do Alferes nos nomes de Rosa Fraga, Vânia Castro e Fabiane Doro pelo apoio e contribuições nessa pesquisa, principalmente a Cristiane Ramos pelo incentivo desde o início do concurso para o mestrado.

A Elimar e Rômulo, pelo companheirismo durante as aulas do mestrado. Obrigado pelos momentos de trabalho em conjunto que sempre rendiam muita conversa e boas risadas. Obrigado pela amizade. A minha turma de mestrado 2018.1, que sempre se manteve unida respeitando cada posição nos debates contribuindo dessa forma para o crescimento do grupo.

A todos do grupo de pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional ObEE/UFRRJ por toda contribuição, reflexões e conhecimentos compartilhado em cada encontro. Agradeço também ao grupo por ter me proporcionado conhecer pessoas maravilhosas que participaram voluntariamente dessa pesquisa como Saionara, Getsemane, Carla, Izadora, Kelly, Julinete, Magda e Leila. Não poderia deixar de agradecer a Márcia Denise Pletsch por todo aprofundamento das reflexões feitas acerca da Inclusão Educacional e a Patrícia Bastos por ter nos apresentado e me incentivado. Gratidão!

A minha orientadora neste trabalho que se tornou uma pessoa especial. Obrigado pelas orientações profissionais, pessoais e para a vida. Sempre aprendo muito com sua calma e com o modo mais zem de viver a vida. Obrigado mais uma vez por acolher minha pesquisa num momento que poucos podiam trabalhar com o meu tema. Agradeço também a todos os professores do ProfHistória, principalmente a professora Rebeca pela paciência em responder com cordialidade a todas as minhas dúvidas.

Por fim, agradeço a todos os sujeitos participantes desta pesquisa: professores, mediadores, alunos que direta ou indiretamente contribuíram com suas experiências, críticas, sugestões para que pudéssemos conhecer sobre o proceso de ensino aprendizagem na rede de ensino de Paty do Alferes sob uma perspectiva inclusiva. Obrigado por tudo, parabéns pela coragem e garra que vocês têm na busca de um ensino de qualidade que emancipa o indivíduo e o transforma em sujeito da sua própria história!

RESUMO

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

A presente dissertação tem por objetivo analisar a elaboração de estratégias pedagógicas com professores da Educação Básica numa perspectiva inclusiva para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na rede municipal de Educação de Paty do Alferes a partir de um Simpósio de Formação Continuada e da criação de um grupo de estudos local. Para isso, utilizamos a metodologia da pesquisa-ação colaborativa por compreendermos que esta seria a melhor opção para um trabalho conjunto. O campo de pesquisa foi o curso de extensão “*Inclusão educacional por eixos de interesse*”, elaborado pelo grupo de estudos local da Escola Municipal Liddy Mignone e com alguns membros do grupo de pesquisa *Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional - ObEE*, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em parceria com as Secretaria Municipal de Educação via Coordenação de Educação Especial de Paty do Alferes, RJ. O curso de Formação Continuada foi uma das ações fomentadas por essa pesquisa, assim como a criação do grupo de estudos local e a elaboração de propostas pedagógicas para aprendizes com TEA. Os primeiros resultados apresentaram as dificuldades encontradas nas formações de professores, principalmente relacionadas à formação continuada em Educação Especial de forma geral. Os dados mostraram que muitos professores trabalham na educação regular numa perspectiva inclusiva com o mínimo de conhecimentos específicos para esse fim, mas demonstraram práticas criativas. Com relação às propostas pedagógicas elaboradas pelos professores, os dados mostraram que a perspectiva histórico-espacial e do ensino por meio de imagens contribuíram para o ensino significativo de História não somente para os aprendizes com TEA, mas para todos. Por fim, consideramos com grande seriedade as formações continuadas teórico-práticas pautadas na realidade do cotidiano escolar, sendo este a força motriz para o estudo, a análise e a reflexão das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Inclusão Educacional, Sequência Didática; Transtorno do Espectro do Autismo.

ABSTRACT

TEIXEIRA, Moisés Pires. **Continuing teacher education: teaching history from an inclusive perspective.** 2020. 140p. Dissertation (Graduate Program In History Teaching). Institute of Human and Social Sciences / Professional Master - PROFHISTORY / Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2020.

This dissertation aims to analyze the development of pedagogical strategies with Basic Education teachers in an inclusive perspective for students with Autism Spectrum Disorder (TEA) in the municipal education network of Paty do Alferes from a Continuing Education Symposium and the creation of a local study group. For this, we use the methodology of collaborative action research because we understand that this would be the best option for joint work. The research field was the extension course "Educational inclusion by axes of interest", prepared by the local study group of the Municipal School Liddy Mignone and with some members of the research group Observatory of Special Education and School Inclusion - ObEE, from the Federal University Rural Rio de Janeiro, in partnership with the Municipal Education Secretariat via the Special Education Coordination of Paty do Alferes, RJ. The Continuing Education course was one of the actions promoted by this research, as well as the creation of the local study group and the development of pedagogical proposals for apprentices with ASD. The first results showed the difficulties found in teacher training, mainly related to continuing education in Special Education in general. The data showed that many teachers work in regular education from an inclusive perspective with a minimum of specific knowledge for that purpose, but demonstrated creative practices. The data showed that many teachers work in regular education from an inclusive perspective with a minimum of specific knowledge for that purpose. With regard to the pedagogical proposals developed by the teachers, the data showed that the historical-spatial perspective and of teaching through images contributed to the significant teaching of History not only for learners with ASD, but for everyone. Finally, we take the theoretical-practical training courses based on the reality of everyday school life very seriously, which is the driving force for the study, analysis and reflection of pedagogical practices.

Keywords: Educational Inclusion, Didactic Sequence; Autism Spectrum Disorder.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Ilustr 1** – Municípios da Região Centro-Sul Fluminense
- Ilustr 2** – Distritos de Paty de Alferes
- Ilustr 3** – Fotografia da Educadora Liddy Mignone
- Ilustr 4** – Escola Municipal Liddy Mignone
- Ilustr 5A e 5B** – Sala de Ensino Regular e Sala de Recursos da Escola Municipal Liddy Mignone
- Ilustr 6 e 7** - Formação Continuada de Professores da Rede Municipal de Paty do Alferes
- Ilustr 8** – A Estação Ferroviária de Paty do Alferes em 1959 e 2010
- Ilustr 9** – Aldeia de Arcozelo

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

GRÁFICOS:

Gráfico 1 – Índice do Desenvolvimento da Educação Básica DE Paty do Alferes

Gráfico 02 - Matrículas Evolução em Paty do Alferes: IBGE

TABELAS:

Tabela N°1 – População nos municípios do Centro-Sul Fluminense

LISTA DE APÊNDICE e ANEXOS

APÊNDICE 01 - Termo de concordância da sme para realização de pesquisa.

APÊNDICE 02 - Entrevista com os professores do Atendimento Educacional Especializado

APÊNDICE 03 - Entrevista com os professores de História

APÊNDICE 04 – Fotos da formação e do grupo de estudo de Paty de Alferes

APÊNDICE 05 - Ações replicadas no PNAIC, no CINTEDES, nos Congressos e escolas particulares

APÊNDICE 06 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Participação em Pesquisa Acadêmica para desenvolvimento de dissertação de Mestrado

ANEXO 01 – Página do Diário Oficial de Paty de Alferes com a deliberação da Formação de Professores.

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE - Atendimento Educacional Especializado
- APA - American Psychiatry Association
- APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CINTEDES - Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar
- DSM - Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders
- IBC - Instituto Benjamin Constant
- IDEB - Índice Desenvolvimento da Educação Básica
- IDH - Índices de Desenvolvimento Humano
- IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
- INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
- PEI - Planejamento Educacional Individualizado
- PIB - Produto Interno Bruto
- PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PNE - Plano Nacional da Educação
- PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- PROFHISTÓRIA – Programa de Mestrado Internacional em Ensino de História
- TEA - Transtorno do Espectro do Autismo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 01 – O ENSINO DE HISTÓRIA PARA APRENDIZES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)	8
1.1- O ensino de História na Atualidade.....	8
1.1.1- O entendimento do tempo histórico considerando o espaço de vivência.....	16
1.1.2- O ensino de História por meio de imagens.....	23
1.2.1- Conhecendo o aprendiz com TEA.....	29
CAPÍTULO 02 – O ENSINO DE HISTÓRIA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA	35
2.1 - O pensamento decolonial na educação inclusiva para acesso aos Direitos Humanos.....	35
2.1.1- Contexto histórico da educação inclusiva no Brasil	47
2.2.1 - A formação para a docência por meio da pesquisa e da práxis.....	52
2.2.2 - A interação social para uma aprendizagem significativa.....	58
CAPÍTULO 03 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE EDUCACIONAL DE PATY DO ALFERES	62
3.1- Dados socioeconômicos do Município de Paty do Alferes.....	62
3.1.1- A Educação Municipal e as Políticas Públicas Educacionais de Paty do Alferes.....	64
3.2- A pesquisa na Escola Municipal Liddy Mignone.....	68
3.3.1- A reflexão da prática como força motriz transformadora.....	71
3.3.2- A estrutura do Simpósio Municipal de Educação e os saberes compartilhados.....	74
3.4 – Professores de História, professores mediadores e professores do AEE ganham voz	78
3.4.1 – Propostas pedagógicas para o ensino inclusivo de História	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	i

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

INTRODUÇÃO

A escola atual têm recebido cada vez mais um público de alunos diversificado; contudo, o ambiente escolar e o processo de ensino-aprendizagem vêm se mantendo, na maioria das práticas, distantes das novas realidades que os cercam. A escola é o lugar do encontro, das relações mútuas, da construção do conhecimento e da prática do ensino-aprendizagem constante, lugar de fronteiras. Portanto, a escola e sua cultura, produzida nesse ambiente próprio e singular, têm sido objeto de interesse das pesquisas acadêmicas, inclusive no âmbito do ensino de História.

Contudo, nas últimas décadas, é percebido o crescente interesse da academia por questões que envolvem a cultura escolar como objeto de estudo, tendo em vista que é neste ambiente que a cultura desenvolvida nos espaços universitários tende a reverberar, ainda que num processo lento e muitas vezes contraditório.[...]” (JULIA, 2001, p. 10)

Sendo assim, pensamos em uma inclusão educacional que têm como objetivo, fundamentalmente, desenvolver as habilidades cognitivas dos alunos que apresentam e enfrentam desafios não somente de sociabilidade, mas também de compreensão da realidade que os cercam no tempo e no lugar em que vivem, ou seja, como sujeitos capazes de pensar e de situar historicamente.

Ao contrário da chamada educação inclusiva real¹ - produto de leis necessárias à manutenção de crianças, adolescentes e jovens com deficiência em um ambiente escolar regular -, a realidade vivida em muitas escolas tem se distanciado do ambiente inclusivo imaginado e direcionado pela legislação brasileira e por estudiosos desse tema. O desenvolvimento de práticas criativas e eficazes que buscam a inclusão educacional precisa ser o ancoradouro nesse processo de constante aprendizado que inclui trocas entre os docentes, os aprendizes, a família e os profissionais da saúde.

Estamos vivendo em meio a uma sociedade globalizada, diversificada e em muitos aspectos, excludente. Nessa perspectiva, nosso produto final vai ao encontro da necessidade de um ensino inclusivo de História para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) de espectro leve², cujo intuito é indicar um caminho, uma sequência

¹ Mantoan (2006) nos diz que a inclusão poderá ocorrer através de uma transformação de padrões da nossa concepção inculcada sobre educação escolar e qual sua função em nossa sociedade globalizada.

² O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é denominado pela Associação Americana de Psiquiatria – APA (2013), como um transtorno do neurodesenvolvimento. Com essa realidade dos déficits de

didática com algumas possibilidades para que professores possam trabalhar os conceitos de tempo e espaço por meio de imagens, tendo em vista que esse recurso tem sido alvo de interesse do público específico já citado. O objetivo de se trabalhar com imagens, nesse caso, é oportunizar o uso de uma linguagem de maior interesse para alunos com TEA de espectro leve que a utiliza antes mesmo da linguagem falada ou escrita, como forma de compreensão e como parte do processo de chegar à linguagem falada, já que muitos aprendizes com autismo não falam, sendo considerados não-verbais.³

Temos visto que os resultados da produção acadêmica recente, no campo do ensino da História, vêm demonstrando que uma prática metodológica adequada, capaz de oferecer aos alunos diferentes aspectos de um mesmo fenômeno, é fundamental na construção de novas e complexas compreensões de si e do mundo ao seu redor. Nesta perspectiva, o objetivo do ensino de História - que é analisar as relações do processo histórico das sociedades humanas, por meio do tempo e do espaço, buscando a contribuição de outras áreas de estudo e o uso de recursos próximos à realidade e ao interesse do aluno - pode se efetivar através do enriquecimento do aprendizado dos estudantes, quando realizado de forma coerente com esse fim.

Fui percebendo essa realidade ao longo da minha formação acadêmica, profissional e social. Minha primeira formação foi a graduação em Geografia (Licenciatura), concluída no ano de 2007 pela Universidade Severino Sombra (USS), atual Universidade de Vassouras. Contribuir com a qualidade da educação e do ensino público que tenha significado para os alunos sempre foram alvos que me levaram a alcançar a profissão docente, tanto que o meu projeto de conclusão de curso teve como tema de pesquisa: O lugar e a paisagem numa perspectiva interdisciplinar – Geografia e Literatura, através de poemas.(TEIXEIRA, 2007).

A Geografia é uma ciência que visa entender a relação que a sociedade mantém com o espaço habitado. Este trabalho de descrição, de olhar sobre o território, propõe representações originais, capazes de mudar os olhares lançados sobre o espaço. Nesse sentido, ainda na época da graduação, comecei a me perguntar como os alunos com

comunicação, interação social e comportamental do autista, o sujeito com TEA pode estar em diferentes níveis. Assim, “o uso atual da nomenclatura Transtorno do Espectro Autista possibilita a abrangência de distintos níveis do transtorno, classificando-os de leve, moderado e severo”. (CUNHA, 2014, p. 23)

³ Dependendo do caso, as áreas da fala e, portanto, da comunicação, podem ser comprometidas: “[...] o TEA é definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico que deve estar presente desde a infância, apresentando déficit nas dimensões sociocomunicativa e comportamental” (SCHMIDT, 2013, p. 13).

deficiência visual percebem o espaço em que vivem. Por isso, freqüentei, em 2006, as salas de aula do 6º ano do Instituto Benjamin Constant, com o intuito de responder a essa questão. No entanto, tive muita dificuldade pela logística, pois morava e estudava no interior do estado do Rio de Janeiro. Por isso, não consegui concluir essa pesquisa.

Logo após a minha formatura, em 2008, fui trabalhar como professor de Geografia na rede estadual do Rio de Janeiro, na cidade de Macaé, quando fui chamado também para lecionar História devido à carência de professores naquela, época. Então senti a necessidade de voltar aos estudos acadêmicos na Faculdade Professor Miguel Ângelo da Silva Santos (FEMASS) na qual concluí uma pós-graduação (*Lato Sensu*) em História Regional: Sociedade, Cultura e Identidades, cujo tema do trabalho de conclusão de curso foi: FERROVIÁRIOS DE MACAÉ: uma história sempre viva (TEIXEIRA, 2010).

Naquele período, tive contato em sala de aula com alunos que vinham da Educação Especial para o Ensino Regular e assim fui esbarrando em inúmeras dificuldades, tais como falta de infra-estrutura, apoio profissional, mas principalmente pouco conhecimento em Educação Especial adquirido na minha primeira formação.

Em 2012, comecei a atuar como Coordenador Pedagógico numa escola da rede particular em Macaé que me aproximou mais dos alunos com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento. Após cinco anos nessa função e dez anos como docente, diante da minha realidade profissional e das inúmeras reflexões que fazemos na escola sobre as dificuldades vividas por esse público específico e pelos docentes que se sentem incapazes de enfrentá-las, além de outras inquietações pessoais, senti a necessidade de ir mais fundo em busca de conhecimento. Tomei então a iniciativa de participar do processo seletivo do Mestrado Profissional em Ensino de História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), ingressando no primeiro semestre de 2018.

Costumo pensar e dizer que eu escolhi a Geografia, mas a História me escolheu. Desde o 8º ano, lembro-me dos meus professores que sempre me incentivaram a seguir a área de humanas. Hoje percebo que, além disso, a Educação Especial na perspectiva inclusiva tem me aproximado desde a minha infância, pois tinha um amigo com TEA no bairro em que eu morava, nas escolas em que leciono e tenho um lindo filho de 6 anos

chamado João Lucas, recém-diagnosticado com a síndrome do X Frágil⁴ e comorbidade (condições de saúde relacionadas) com o TEA. Que desafio!

Atualmente integro ao grupo de pesquisa que está situado no Instituto Multidisciplinar da UFRRJ, em Nova Iguaçu, sob coordenação da Prof.^a Dr.^a Márcia Denise Pletsch, chamado de Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional: (ObEE), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio Janeiro (PPGEduc/UFRRJ), no qual desenvolve pesquisas sobre a escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial no Rio de Janeiro, principalmente na Baixada Fluminense.

Esta pesquisa de mestrado encontra-se influenciada indiretamente pelos pressupostos teóricos do grupo de pesquisa citado acima e do qual faço parte desde 2019. Então, essa pesquisa objetiva analisar a formação de professores da Educação Básica para a inclusão educacional na cidade de Paty do Alferes a partir de um curso de Formação Continuada intitulado *Seminário Municipal de Inclusão Educacional*. E, de acordo com o objetivo geral, buscamos, especificamente:

- Oferecer um programa de formação continuada para professores de ensino de história na área da inclusão educacional a partir dos referenciais da metodologia de práticas colaborativas e interdisciplinares.
- Contribuir para que os docentes se percebam uma parte fundamental no processo de ensino-aprendizagem de alunos com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) a partir da formação de um grupo de estudos local.
- Elaborar uma sequência didática como produto do trabalho de mestrado para os professores a partir dos resultados do programa de formação continuada sobre estratégias diferenciadas a serem utilizadas no ensino de História focando nos aprendizes com TEA.

Por acreditar na capacidade que qualquer ser humano possui em aprender e na necessidade da diversidade de métodos pedagógicos, após ter experiência com meus

⁴ É uma condição patológica genética e hereditária relacionada ao cromossomo X quando este apresenta uma falha, uma mutação no gene FMR1. Então, ele deixa de comandar a produção da proteína FMRP, responsável pelo desenvolvimento normal do sistema nervoso, podendo acarretar problemas comportamentais e sócio-emocionais, sendo a principal causa da deficiência intelectual. (CARVALHO, 2003, p. XV e XVI).

alunos com Autismo e por observar e lidar com meu filho no dia-a-dia, passei a pensar no ensino de História para aprendizes com autismo com o propósito de identificar eixos de interesses desses alunos a fim de aliá-los ao ensino dessa área do conhecimento. Com isso, essa pesquisa visa possibilitar o ensino-aprendizagem significativo do público alvo da Educação Especial⁵, além de desmistificar preconceitos e contribuir, na prática, com a realidade da educação inclusiva no Brasil, a partir de debate entre a universidade e os profissionais locais da educação por meio da pesquisa-ação.

Assim, no primeiro capítulo, buscaremos compreender o ensino de História, considerando os desafios para os professores para promover a compreensão da atualidade e do tempo presente, do entendimento dos conceitos de tempo e de espaço nas aulas de História (CASTRO, 1952; ARRUTI, 1997; SANTOS, 1997; PALTÍ, 2000; RÜSEN, 2001; MUDROVICIC, 2009; VENERA, 2010; AVELAR, 2012; CANDAU, 2012; VASCONCELOS, 2012; HARTOG, 2012, 2013; ROCHA, 2014; SILVA, 2017; MICELI, 2018; NADAI, 2018; PINSKY, 2018). Também debaremos acerca da educação pela ótica da pedagogia e da história do ensino de História (FREIRE, 1981, 1987, 1993, 2000, 2011; BRANDÃO, 1991; BITTENCOURT, 1993; JULIA, 2001; BRITO, 2007; VIÑAO, 2008; SANTOS, 2011; SCHMIDT, 2012; KASSAR, 2016). E refletiremos sobre o uso de imagens na narrativa histórica (BARTHES, 1984; BENJAMIN, 1985; MENESES, 2002; KNAUSS, 2006; HERMETO, 2012; GAGNEBIN, 2012). Para abordar como o aluno com TEA no espectro leve é considerado durante o processo de ensino-aprendizagem a fim de se chegar à compreensão a partir da realidade que o cerca, por fim, apresentaremos quem é o aprendiz com TEA (GILLBERG, 2005; MELLO, 2007; ORRÚ, 2007, 2019; AZEVEDO, 2009; SCHMIDT, 2013; CUNHA, 2014).

O segundo capítulo foi organizado a partir de uma reflexão sobre o impacto da colonização das visões das pessoas utilizando o preconceito e a estigmatização que são constituintes de uma “cultura da normalização” existente na sociedade brasileira, bem como sobre o entendimento da inclusão à luz dos Direitos Humanos (MITTLER, 2003, 2004; DINIZ et. al, 2009; LUCIANO, 2010; ARTILES, 2011; PLETSCHE, 2010, 2014, 2015, 2016; ÁVILA et al, 2015; PINTO & MIGNOLO, 2015; ROSEVICS, 2017). Além disso, trataremos da inclusão escolar no Brasil, considerando as políticas de

⁵ Os alunos considerados público-alvo da educação especial são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2008, Decreto nº 6.571).

âmbito internacional e suas repercussões na educação nacional (ASSEMBLEIA GERAL DA ONU, 1948; BRASIL, 1988, 1996, 2001, 2004, 2008, 2010, 2012, 2015, 2015^a; 2017; UNESCO, 1990, 1994). Daremos destaque à importância da interação social, segundo Vygotsky, para uma aprendizagem significativa (VYGOTSKY, 1996, 1998, 2001; MITTLER, 2003; MANTOAN, 2003, 2005), passando ainda por uma breve discussão sobre a formação do professor em nosso país (LUCKESI, 1994; ALVES, 2000; NÓVOA, 1995, 2001, 2017; TARDIF, 2010; MARQUES e ABREU, 2011).

No terceiro capítulo, o enfoque se volta para desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa sobre a realidade da educação inclusiva feita para aprendizes com TEA de espectro leve, atualmente, nas salas de aula. Para isso, foram realizadas entrevistas com professores que atuam na educação básica no município de Paty do Alferes/RJ. Também apresentaremos a cidade onde se desenrolou o objeto de nossa pesquisa através dos dados oficiais relevantes, em conjunto com as entrevistas e os dados atuais (BRAUDEL, 1992; GINSBURG, 1997; SHARPE, 1992; BALDISSERA, 2001; BURKE, 2002; ROUSSO, 2005; LOZANO, 2005; LEVI, 2006; PATY DO ALFERES, 2015a, 2015b. Além disso, apresentaremos a formação continuada de professores que foi realizada como proposta a partir das reflexões do grupo de estudo local em uma escola do município. O registro dessa experiência poderá ser um agregador de conhecimentos para outros docentes e servir como um caminho de possibilidades para se trabalhar em sala de aula os conceitos de tempo e espaço, principalmente, nas séries do ensino fundamental.

Por fim, apresentaremos as considerações finais sobre esta pesquisa, enfatizando a importância de formações continuadas que se utilizam das experiências vividas no cotidiano escolar, advindas do fato de estarem realmente no “chão” das escolas. Considerando sempre a voz do professor como aquele que, em suas aulas, dá significado e se ressignifica no processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que as formações sejam pautadas na qualidade profissional para uma educação eficaz e contextualizada.

Nessa pesquisa, há então uma inquietação que vai além da importância do tema para a academia, pois possui também uma justificativa social que é a inclusão educacional do aluno com TEA de espectro leve, aliado ao seu desenvolvimento cognitivo, por meio da linguagem imagética, para se chegar ao ensino-aprendizagem de História. Buscamos a reflexão sobre a prática pedagógica com docentes aprendizes com

TEA, para chegarmos a uma consciência a respeito das necessidades e dos desafios enfrentados por esses alunos aprendizes no ambiente escolar, bem como pelos seus professores.

CAPÍTULO 1

O ENSINO DE HISTÓRIA PARA APRENDIZES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)

A intenção deste capítulo é pensar o ensino de História na atualidade. Para isso, iniciamos traçando um paralelo entre os conceitos de educação, ensino e História. Logo após, trazemos algumas reflexões acerca da complexidade em se estudar o tempo histórico com os alunos das gerações recentes devido ao presentismo. Além disso, versamos sobre o ensino por meio de imagens e apresentamos as características principais do aprendiz com TEA.

1.1- O ensino de História na atualidade

Quando entro numa sala de aula, devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a ele ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 2009, p. 47)

Pensar sobre Educação já é uma tarefa complexa por si só, sendo necessário analisar algumas de suas variantes, buscando compreender as relações da Educação Informal - que abrange todas as formas de aprendizado conquistadas por meio das experiências no espaço vivido cotidianamente - e a Educação Formal, aqui entendida como aquela disseminada pelos meios escolares institucionais. Segundo o dicionário Aurélio, a Educação consiste na aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano. Mas educar não é simplesmente...

[...] colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles. O saber não é só falar, escrever e fazer conta, e sim saber pensar sobre determinados assuntos. (BRITO, 2007, p. 16)

Nesse contexto me referencio para pensar o ensino de História; ensinar, portanto, não é o ato de inculcar ideias ou valores acabados, mas de proporcionar meios para que o aprendiz construa o conhecimento, baseado na perspectiva da autonomia de pensamento, de reflexão e de ação através da pesquisa estruturada e das experiências

vividas teorizadas. Mas afinal, como ensinar História num momento em que o passado deixa de ser interessante e o futuro parece utópico ou inatingível? Precisamos lembrar que

A História é uma forma de conhecimento que estuda o ser humano em suas relações sociais ao longo do tempo. Ela visa descobrir como viviam as pessoas do passado, procurando identificar mudanças e permanências [...] (VASCONCELOS, 2012, p. 24)

Porém, para o senso comum, a História é apenas a Ciência do passado, uma forma de relatar detalhadamente o que já aconteceu. Outros vêem a História como um detetive que assume a responsabilidade de desvendar os mistérios envoltos pelo tempo. Na verdade, o que a História ensina? Ou o que ela deveria ensinar? Entendemos que, com o passar do tempo e de acordo com os contextos históricos, a diferença entre a História natural e a História social passa a ser marcante na vida do aprendiz em direção à construção de uma consciência crítica. Na verdade,

[...] fazer história pode começar pelo que seria a inversão de um quebra-cabeças: o acontecimento pronto e acabado, que sempre compõe uma imagem que ambiciona abranger a totalidade, deve ser composto para denunciar aos expectadores o arbítrio da construção, como se alguém mostrasse à platéia os fios invisíveis que sustentam os truques do ilusionista [...]. (MICELI, 2018, p. 45)

Contextualizando o ensino de História no Brasil, num primeiro momento, seguindo uma tendência do mundo ocidental, foi direcionado pela Igreja para atender à lógica religiosa cristã. As aulas eram ministradas por pessoas ligadas ao clero: assim, as primeiras letras e números ensinados em território brasileiro foram apresentados pelos jesuítas em favor da cultura católica, sendo praticamente uma catequese, um ambiente confessional (BITTENCOURT, 1993). Mas, paradoxalmente, a sua estrutura como código disciplinar nasceu na Europa, no final do século XIX, enraizada nos ideais do Estado Moderno e laico, portanto, buscando se distanciar dos dogmas religiosos.

Naquela época, a escola por aqui não possuía grades ou currículos nacionais. Para incutir a ideia de Nação, algumas medidas práticas passam a fazer parte da cultura escolar no período republicano: cantava-se o hino nacional todos os dias na entrada e os alunos considerados “prodígios” hasteavam as bandeiras uma vez por semana e tais práticas continuaram. Com a Reforma Francisco Campos, em 1931, o ensino de história buscou formar os estudantes para o exercício da cidadania (SCHMIDT, 2012). A

História aqui era “voltada claramente para a execução de objetivos políticos, a metodologia utilizada baseava-se no recurso à memorização de datas e personagens importantes para a preservação da memória nacional”. (AVELAR, 2012, p. 21)

No caso do ensino-aprendizagem de História, os aprendizes decoravam datas cívicas e marcantes sobre o Brasil e respondiam a vários questionários que viriam a cair nas avaliações com o objetivo de tirar boas notas; estudavam-se os personagens heróicos, como o mártir Tiradentes lembrando Jesus Cristo em seu sofrimento para libertar a colônia, legitimando o ato através do sentimento religioso, por exemplo, (BITTENCOURT, 1993). Portanto, no âmbito de construção da identidade nacional brasileira que foi forjada a partir do Estado, segundo Nadai (Apud PINSKY, 2018, p. 30):

O passado aparece, contudo, de maneira a homogeneizar e a unificar as ações humanas na constituição de uma cultura nacional. A História, se apresenta, assim, como uma das disciplinas fundamentais no processo de formação de uma identidade comum – o cidadão nacional – destinado a continuar a obra de organização da nação brasileira.

Podemos perceber, então, que o ensino de História, já na primeira metade do século XX no Brasil, pouco tinha mudado: apesar da Igreja ter passado forçosamente a tutela da Educação para o Estado, na prática o ensino continuava centrado nos conhecimentos do mestre, sendo aluno visto como mero receptor de informações. A sala de aula era padronizada: carteiras e cadeiras enfileiradas; o protagonismo era sempre dos professores. Além disso, os aprendizes precisavam manter uma postura parecida, nada podia fugir do padrão, instituía-se aí a cultura da normalização. Quem se desviava das regras era tachado de indisciplinado ou mal educado e a família logo era chamada pela direção da escola. “A cultura escolar desemboca aqui no remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências”. (JULIA, 2001, p. 22)

Na prática, se tinha a idéia de disciplinar as mentes (os cérebros), ligado à ideologia de ensino e não da aprendizagem. A cobrança, naquela época, era para o professor organizar, normatizar e disciplinar a fim de atender a perspectiva capitalista – disciplinar corpos e mentes para o trabalho para que, no futuro, o aluno fosse transformado aos poucos num novo operário e só, já que, nesse período, o país investia na sua industrialização. (VIÑAO, 2008).

Na realidade, tais práticas decorreram de uma confluência na educação brasileira entre a História Tradicional que via nos documentos e nos grandes feitos heróicos a verdadeira forma de se fazer História enaltecendo o papel do Estado e na Pedagogia Tradicional uma forma de padronização dos aprendizes, entendendo-os como sujeitos passivos no processo de ensino-aprendizagem, além de uma discrepância entre a História ensinada nas escolas e as pesquisas históricas desenvolvidas nas universidades.

As práticas pedagógicas nas aulas de História ainda continuaram muito engessadas pelos conteúdos; além disso, a visão era bastante eurocêntrica, trazendo poucos assuntos sobre o Brasil e, quando os tratava, muitas vezes, apresentava os indígenas e os afrodescendentes de forma exótica e preconceituosa com criação de mitos que estigmatizava tais populações como se fossem preguiçosos, selvagens e desorganizados, mas ao mesmo tempo buscando a conciliação ao mostrar a mestiçagem como um sentimento comum de identidade nacional, inculcando uma idéia de Brasil sem preconceitos, negando assim a negritude e exaltando o indígena em seu estado puramente natural (PINSKY, 2018).

Vale lembrar que até a antiga 4ª série (atual 5º ano), História e Geografia eram ministradas na disciplina Estudos Sociais, como herança da Ditadura Militar desde 1971 (SANTOS, 2011), período esse em que as aulas de História foram alvo de censuras e de investigações diretas ou secretas. É importante ressaltar que muitos professores, inclusive os de História, tiveram seus diplomas cassados; outros foram proibidos de abordar assuntos tidos como subversivos e obrigados a seguir programas curriculares descontextualizados e generalizantes. Principalmente por predominar, à época, uma visão sobre escola e educação baseada no tecnicismo, uma vez que concebia a educação como neutra e universal, a ser instrumentalizada em prol da formação de mão de obra que aprendesse apenas a ler manuais, mas que não soubesse interpretar ou expor uma opinião crítica (VIÑAO, 2008). Na realidade, “os governos militares, instalados no poder a partir de 1964, reorganizaram o papel da educação, salientando sua vinculação ao desenvolvimento econômico e à ideologia de segurança nacional.” (AVELAR, 2012, p. 22)

Entre idas e vindas pedagógicas e históricas, o professor formado durante esses processos, buscava conciliação entre as práticas tradicionais e as progressistas. Mas somente com o processo de redemocratização do Brasil (1985) e principalmente a partir da década de 1990, em diálogo com influências de pedagogias internacionais, os

professores passam a tomar contato com novas perspectivas (sócio-construtivistas) que tratam o estudante como centro do processo de ensino-aprendizagem, capaz de interagir e de construir o conhecimento ao interagir com os outros sujeitos. Lembramos que, para a formação docente, é de vital importância: o estudo das diferentes teorias do desenvolvimento, de maneira que permitam abordar o processo de ensino-aprendizagem do modo que o mesmo venha a responder às necessidades particulares dos alunos, de forma contextualizada:

É nesse sentido que podemos afirmar que antes de ser uma disciplina para ser aprendida na escola enquanto método de leitura mais específica sobre o mundo, é, como tantas outras, uma matéria-prima e uma ferramenta social, por meio da qual, diferentes formas de se pensar e constituir visões de mundo, se edificam. Sua função social é assim, fortemente exercida na vida dos seres humanos em todos os tempos, bastando para verificarmos essa assertiva, as tradições orais (antes mesmo dos primeiros registros sistemáticos), muito marcantes não somente no interior do país, mas ainda em tantos outros lugares, como por exemplo, no continente africano e asiático. (SILVA, 2016, p. 31)

Nesse contexto, faremos menção a Vygotski, pois ele reconhece o papel da relação entre o indivíduo e a sociedade e é esta relação que determina o desenvolvimento do indivíduo. Face a esse entendimento de Vygotski, temos que nos perguntar, como professores, que tipos de ambiente de aprendizagem são mais adequados para gerar aprendizagem e favorecer o desenvolvimento do aluno: “Dessa forma, o sujeito do conhecimento, para Vygotski, não é apenas passivo, regulado por forças externas que o vão moldando; não é somente ativo, regulado por forças internas; ele é interativo”. (Secretaria Municipal de Educação-RJ, 1996, pág. 52)

Para Vygotski, a aprendizagem é produto da ação dos adultos que fazem a mediação no processo de aprendizagem das crianças. Neste processo de mediação, o adulto usa ferramentas culturais tais como a linguagem e outros meios: trata-se de um processo de internalização, no qual a criança domina e se apropria dos instrumentos culturais como os conceitos, as idéias, a linguagem, as competências e todas as outras possíveis ferramentas de aprendizagem.

O professor é o agente mediador deste processo, propondo desafios aos seus alunos e ajudando a resolvê-los, realizando com eles ou proporcionando atividades em grupo em que aqueles que estiverem mais adiantados poderão cooperar com os demais. “É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando

conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a constituição de conhecimentos e da própria consciência”. (Secretaria Municipal de Educação-RJ, 1996, pág. 52)

Entretanto, a formação de professores de História anterior à década 1990, no Brasil, se deteve nos estudos aprofundados de caráter geral, baseados nas macro-estruturas políticas e econômicas, em razão do contexto da Guerra Fria terminada efetivamente em 1991 com a extinção da Antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e, por consequência, num ambiente ideológico marcado pela disputa ideológica entre dois Sistemas: o Capitalista, representado pelos EUA e o Socialista, encabeçado pela URSS. Daí os debates convergiram para as escolas brasileiras, de forma que muitos professores de História se mobilizaram por divulgar os ideais marxistas, condenar o capitalismo e explicar todo esse processo aos estudantes da Educação Básica. Assim, o homem comum, por um tempo, passou a ser esquecido. Já em alguns países do mundo ocidental, ocorreram mudanças:

De qualquer modo, a generalização de uma preocupação crítica com a história deve ser datada dos anos 1970, quando as gerações saídas das universidades anos antes começam a encontrar legitimidade intelectual e ensaiam um ensino mais preocupado com o social. (PINSKY, 2018, p. 22)

Não podemos deixar de considerar a importante contribuição da historiografia francesa pela corrente de estudos conhecida como Escola de Annales (década de 1940), que buscava uma nova forma de narrar a História com a contribuição da História Social Inglesa de inspiração Marxista. Assim, a partir da década de 1970, houve cada vez mais espaço para a chamada História Cultural por meio da micro-história, como por exemplo, a história do operário do chão da fábrica que passou a fazer parte do contexto da industrialização (VASCONCELOS, 2012). Sobre esse processo escreveu Burke (1992, p. 330):

De um lado os historiadores estruturais mostram que a narrativa tradicional passa por cima de aspectos importantes do passado, que ela simplesmente é incapaz de conciliar, desde a estrutura econômica e social até a experiência e os modos de pensar das pessoas comuns. [...].

No cenário brasileiro, tal pressuposto serviu de base para que o ensino de História pudesse estar mais próximo da realidade vivida pelos aprendizes, ao historicizar pessoas comuns que foram inseridas numa estrutura total da História,

principalmente após a Constituição de 1988 quando se abriu aos direitos, dando vozes às minorias até então sufocadas pela Ditadura Militar. Podemos ver que a disciplina de História foi construindo sua própria historicidade de acordo com o contexto do mundo ocidental acerca dessa ciência, com seus próprios métodos e questões teóricas. Ainda assim, atualmente, “pouca preocupação se tem devotado aos processos pelos quais ocorrem a aprendizagem dos alunos e a construção dos conceitos no pensamento dos jovens”. (AVELAR, 2012, p. 12)

Alguns problemas contribuem para essa situação: o currículo engessado colabora para a prática de aulas que não ajudam aos aprendizes pensarem historicamente. Sabemos que o currículo é resultado de embates e interesses políticos, além de culturas e tradições. Ele vem de ordens centrais, da perspectiva do Estado e dos dirigentes da educação instituída, de quem tem pouca ou nenhuma experiência em sala de aula como docente. Porém, é preciso lembrar o professor é autor do conhecimento, nossa aula é um texto escrito, resultante do conhecimento acadêmico acrescido do conhecimento pedagógico mediado pelo mundo vivido e que, por sua vez, gera o conhecimento construído em sala de aula com nossos alunos todos os dias. Por isso, nos reinventamos a todo o momento. (VIÑAO, 2008).

Apesar de recebermos os currículos prontos, muitas vezes de cima para baixo, com sugestões de aulas padronizadas, o professor deve ter a consciência de que é necessário cada vez mais conhecer a realidade de seus alunos e tentar equilibrar com as necessidades que os mesmos possuem para que as aulas e o universo do conhecimento sejam atrativos e tenham significado para o aprendiz. Afinal, dentro de sala dispomos de certa autonomia como docente; portanto, não podemos nos omitir e sim tomar posição do compromisso que assumimos ao ensinarmos História:

Assim procedendo, entendemos que o currículo passa a ganhar novos sentidos na formação inicial e, conseqüentemente, no cotidiano da sala de aula, voltando a dialogar de forma adequada com o discurso já trazido pelos professores a respeito da importância de todos aprenderem história, ou seja, à constituição de cidadãos conscientes, reflexivos, que compreendem e possuem ferramentas adequadas para intervir sobre sua realidade, por mais elementar que ela pareça ser. (SILVA, 2016, p. 155 e 156)

O professor de História da atualidade, se tiver clareza do seu papel, buscará em seu fazer pedagógico, (re)criar com o aprendiz uma consciência histórica, não apenas através de debates teóricos, mas principalmente por meio da experiência orientada no

tempo vivido. Tal atitude depende de mudança de perspectiva e atitudes positivas. “A reforma do ensino de história depende exclusivamente de ser ela compreendida, aceita e praticada pelos professores, com entusiasmo e carinho”. (CASTRO, 1952, p. 50). A respeito de consciência histórica tão almejada por nós, professores, em relação ao alunado, nos diz Rüsen (2001, p. 59)

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

Para isso, a produção acadêmica tem feito, nos últimos anos, várias pesquisas de cunho pedagógico no campo da História que, por sua vez, tem influenciado a prática de ensino desta ciência. Sabemos, portanto, que metodologia adequada permite apresentar aos alunos diferentes aspectos de um mesmo fenômeno a fim de fazê-los construir novas e complexas compreensões a esse respeito e assim estar construindo sua consciência histórica em conjunto com o professor e os outros sujeitos com quem convive.

Sendo assim, o trabalho do professor de História precisa estar ancorado por uma ampla variedade de materiais que possibilitem planejar boas situações didáticas, buscando a articulação ampla de conteúdos. Criar situações que permitam que os alunos possam progredir em suas aprendizagens sobre o mundo e sua própria vida nas diferentes esferas que compõem esse mundo é a “meta histórica” da sala de aula. “A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro”. (FREIRE, 2011, p. 23).

Portanto, os materiais e as fontes devem promover discussões e favorecer o desenvolvimento de uma atitude propositiva perante os temas abordados. Muitas são as interfaces com outras ciências; dentre os temas principais, se destacam os problemas ambientais e os sociais. É preciso que os mestres saibam dar voz aos seus alunos, pois é desta relação, deste diálogo interessado de parte a parte, que nascem conhecimentos e valores significativos e, portanto, duradouros e úteis. Assim, o uso de diversos recursos nas aulas pode facilitar o diálogo e a formação de conceitos pelos próprios aprendizes. Assim,

[...] poderia operar os saberes disponíveis, quais seja: uma Ciência de referência problematizada a partir da Nova História, os saberes pedagógicos que sugeriam uma construção ativa pelos alunos de conhecimentos escolares, os saberes curriculares que estavam em pauta de debate e apontavam para uma organização de disciplinas e fazeres que se justificassem na construção do cidadão e outros saberes sociais da sua experiência. (VENERA, 2010, p. 68)

Dado que os conceitos na História nunca são meramente acadêmicos, mas compartilham das experiências de cada um, de suas visões e sentimentos, a interdisciplinaridade no ensino aproveita todas estas fontes que vêm das reportagens saídas na mídia, da publicização das decisões políticas que envolvem o tempo, da vida do bairro e sua relação com o espaço transformado, dentre outras coisas. Além disso, o próprio professor e as informações trazidas para a sala de aula são mais uma fonte de conhecimento historiográfico e, ao mesmo tempo, um catalisador das demais.

Ensinar História não é uma tarefa simples: aos poucos, o professor recém-formado vai acalmando o coração e percebendo que, nessa “missão”, temos que desenvolver paciência e habilidades para que possamos conquistar uma parceria com nossos aprendizes, de maneira que todos nós possamos fazer parte do incessante processo de ensino-aprendizagem no tempo e no espaço de forma plena.

1.1.1- O entendimento do tempo histórico considerando o espaço de vivência

Como vimos, não é simples ser um professor de História que teve sua formação básica no final do século XX, que passou pela formação acadêmica no início do século XXI e que agora tem a função de colaborar com o ensino-aprendizagem de alunos nascidos na era digital, cercados por um mundo tecnológico, com inovações que se tornam antigas como num piscar de olhos e que convivem, muitas vezes, à base de relações instantâneas. Assim, nesse contexto em que estamos inseridos, nós, professores, devemos estar antenados com o mundo globalizado.

Ainda precisamos construir em nossas aulas o entendimento de conceitos intrínsecos ao ensino de História como os de tempo e espaço. Então, é necessário pensar e desenvolver o lado criativo, o de pesquisador/professor. Além disso, não podemos ignorar que o conhecimento tem que produzir algo prático para a vida do aluno. Até porque, se o aluno não vê significado no que aprende ou não tem expectativa de futuro, para que ele vai querer pensar ou repensar o passado, principalmente a noção de tempo

que é tão abstrato? “[...] saber o que é o conhecimento histórico, qual é a sua função em nossa vida e a importância desse conhecimento para a vida em sociedade.” (VASCONCELOS, 2012)

Às vezes, na sala dos professores, local de debates, diagnósticos e geração de conhecimento, percebemos na conversa com outros professores que estão na ativa há mais tempo, que grande parte gostaria de retornar à escola de seu passado no que tange à autoridade, disciplina, valorização do professor, além do respeito recíproco entre professor e aluno/família que havia e interesse dos alunos pelos estudos. Contudo, quando pensamos sobre isso, podemos compreender que viver no saudosismo, na verdade, tem a ver com a decepção que muitos adquirem com o presente vivido e a falta de expectativa do futuro, com a relação que se tem com o tempo. E não nos enganemos, nossos alunos também têm vivido esse processo. Conforme nos indica Hartog (2013, p. 20):

De um lado, prosseguia, um passado que não está abolido e nem esquecido, mas um passado do qual não podemos tirar quase nada que nos oriente no presente e nos possibilite imaginar o futuro. De outro lado, um futuro de que não fazemos a menor idéia. Um desorientado entre dois abismos ou entre duas eras...

Partindo dessa análise, nos surge outra questão: como iremos ensinar história para essa geração, se eles têm a ideia de almejar o progresso como se o presente fosse melhor que o passado? Parece que a tarefa de se ensinar ou aprender história tem se tornado impossível, pois não há testemunhas vivas e os alunos possuem a impressão de que, na verdade, não podemos afirmar nada sobre o passado. Então, como podemos auxiliar aos nossos alunos a pensar sobre isso? “Explicar o mundo ao mundo, responder as questões do homem de hoje, tal é, pois, a tarefa do historiador que enfrenta o vento”. (HARTOG, 2013, p. 21)

Em nossas aulas de História, devemos evitar falar do passado pela ótica das carências, do que nós temos ou simplesmente pela evolução dos objetos. Precisamos fazer com que os alunos percebam os ganhos e as perdas ocorridas a cada mudança, assim estaremos dando valor ao tempo passado como resultado de um processo experimentado pela sociedade e que tem significado prático para eles, atualmente.

Além da dificuldade em entender o tempo com suas mudanças e permanências, nesses últimos anos, muitos alunos estão em busca de uma identidade ou de reafirmação daquela com que se identificavam primariamente. Com relação a esse conceito, é sabido

que há diversas categorias para se pensar o outro e isso está dentro do embate político atual. Contudo, esse rótulo é móvel e o Estado usa os termos “raça” e “etnia” como forma de controle, mas tais termos não são fixos.

Durante as aulas, sempre surge o caso dos indígenas quando discutimos o conceito de identidade. Há um senso comum no Brasil, formando a ideia dos índios como puro esquecimento (primeiro habitante heróico), ou índio morto, índio selvagem, idealizado. Acreditava-se que, um dia, o índio iria desaparecer devido à assimilação; contudo, sabemos que há os remanescentes indígenas, assim como os afroamericanos em relação aos quilombolas. Candau chama isso de “Metamemória - quando o indivíduo faz uma representação de sua própria memória, construindo assim a sua própria identidade, uma memória reivindicada”. (CANDAU, 2012, p.23)

Atualmente, ao buscar afirmar sua identidade, alguns alunos tentam fugir, mesmo que intuitivamente, da grande narrativa holística do mundo ocidental, ou seja, da invenção da ideia de “Nação”, como se todos fossem iguais, com uma cultura geral construída pelos aparelhos do Estado, forjando então uma identidade comum e mascarada. Hoje se entende que a identidade é fluida: as pessoas não são, pois elas estão sendo, podem mudar a todo o momento. Na realidade, “a identidade cultural ou coletiva é uma representação”. (CANDAU, 2012, P. 25).

Por aqui, tal conceito nasceu de forma complexa e contraditória, pois muitos autores dizem que no Brasil, o Estado nasceu antes da Nação: II Reinado, a partir daqui se pensa como Brasil; antes disso, se pensava como apenas legado direto da cultura portuguesa. Nesse processo de construção da identidade brasileira, o Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB) foi criado para ser o braço intelectual do Estado, pensando o país e escrevendo sobre ele, principalmente na construção do Estado-Nação, articulando para esse fim o pensamento da elite dominante da época. Então, como diz Arruti, “a tradição pode ser inventada”. (ARRUTI, 1997, p. 29)

Assim devido a esses reveses históricos, atualmente ocorre uma pulverização das identidades. Cada vez mais grupos minoritários defendem seus direitos e espaços buscando fortalecer os laços comuns que os unem, fugindo da construída homogeneização da nação. Mais do que nunca, necessitamos pensar como nós, professores, lidamos ou devemos lidar com tal diversidade presente no mundo globalizado e que acaba se refletindo entre os muros das escolas. Sabendo que,

A “plasticidade identitária” formadora desses grupos permite, efetivamente, que eles “resgatem”, “recuperem”, elementos substantivos de identidade que passam a integrar seus processos de emergência, mas como “matérias-primas” que precisam ser manufaturadas pelas forças mobilizadas no seu interior, na forma de desejos coletivos. (ARRUTI, 1997, p. 29)

Como professores de História, precisamos ter em mente sempre que o tempo é uma percepção, mas nem sempre nossos alunos conseguem compreender tal idéia, talvez seja porque, em nossas aulas de História, tentamos naturalizar o tempo ordenando os eventos para facilitar didaticamente a aprendizagem, sempre correndo o risco de cometer anacronismos, pois cada professor faz um recorte de acordo com as suas experiências, aprendizados culturais e realidade vivida. Até porque: “Uma reação que produziu determinado resultado no passado, pode produzir resultados diferentes e inesperados no presente.” (VASCONCELOS, 2012)

Contudo, sabemos que existe na historicidade a idéia de finitude, ou seja, que o tempo passa; ao mesmo tempo em que existe uma narrativa para se escrever a historicidade. Mas ainda existe o pressuposto de se pensar o tempo como uma repetição daquilo que se foi, de que a natureza do homem não muda. Por isso, a ideia de progresso no mundo Antigo não era bem vista devido ao medo da mudança, do imprevisto.

Na Antiguidade não existia ruptura, pois ela não era vista com bons olhos. Contudo, a tradição que não se transforma no tempo tende a desaparecer; por isso, ela encontra uma forma de adaptação. E nossos alunos já perceberam que a modernidade se move de constante novidade. E nós, professores, quanto tempo demoraremos para chegar a essa conclusão na prática docente?

No mínimo atravessamos uma situação de passagem: o conceito moderno de história (centrado no futuro) perdeu sua eficácia para dar sentido a um mundo que, ou se absorve inteiramente apenas no presente, ou, cada vez mais nitidamente, não sabe como regrar suas relações com um futuro... (HARTOG, 2012, p. 33)

Os antigos não faziam os questionamentos que foram feitos a partir do século XVIII. Já no século XIX, a idéia de progresso (de mudança) ganhou força. Contudo, é sabido que a concepção de Modernidade é uma narrativa construída sendo a guerra vista como momento de ruptura. Mas atualmente as pessoas estão vivendo o tempo presente, pois não vêem no futuro a prosperidade que tanto almejam alcançar. E nossos alunos,

como encaram o futuro? Será que o desinteresse que muitos demonstram ocorre porque não vislumbram um futuro de possibilidades, diferente do que vivem em sua realidade?

Por isso, a cada aula que construímos, precisamos ter em mente que a crença no poder da História ensinar alguma coisa está em crise e que a idéia de que quem não conhece a História pode cair nos mesmos erros já não é tão aceita, apesar de muitos professores ainda pensarem de tal forma. Na verdade, o aluno precisa perceber que é um sujeito ativo que escreve a sua própria história e as aulas de História podem auxiliá-lo a se encontrar nesse processo em que o tempo tem passado tão rápido.

Então, a aceleração do tempo em que vivemos também muda a sua percepção. Tanto nós, professores, como nossos alunos, convivemos com a incerteza diante do futuro; não dá mais para prevê-lo como antes. Ou seja, o que Hartog vai chamar de “Presentismo – Presente único – da tirania do instante e da estagnação de um presente perpétuo” (HARTOG, 2013, p. 11).

Novas descobertas e tecnologias, homem no centro de tudo, busca de explicação e solução dos problemas humanos nesse mundo e não no divino completam esse processo em que o progresso, para algumas pessoas, ainda é visto como objetivo final a ser alcançado a todo custo. Podemos então dizer que estamos vivendo de acordo com o chamado “regime de historicidade”, ou seja, “o tempo presentista, onde o presente se impõe; algo que não é mais e algo que ainda não é”. (HARTOG, 2013, p. 09).

Nossos alunos são frutos dessa “modernidade líquida” em que as relações humanas sofrem uma aceleração do tempo pelos meios de comunicação sem a capacidade de prever o futuro. Na verdade, podemos dizer que vivemos uma crise do futuro hoje; não há de se espantar com o crescente ideal milenarista que prega o fim do mundo ou desastres ambientais tão debatidos pelos ecologistas e filmes ou séries sobre zumbis espalhados pela mídia têm assombrando ou encantado o universo dos nossos alunos. Não nos enganemos, pois “os fenômenos fundamentalistas são influenciados por uma crise do futuro, responder às infelicidades do presente, impossibilidade de traçarem uma perspectiva do porvir” (HARTOG, 2013, p.20).

Contudo, sabemos que a cultura histórica é o modo de como uma sociedade lida com o passado e historicidade seria como ela foi produzida e como circula. Diante disso, nós, professores de História, temos um desafio: como lidar com a história que circula na sociedade, fazendo a crítica, sem sermos arrogantes? E, ao mesmo tempo, buscando ensinar aos nossos aprendizes a pensar historicamente?

Nesse sentido, o acesso ao conhecimento sobre um período por meio de diferentes produtos culturais pode obter um efeito almejado de democratização e acesso à informação. Produtos culturais como filmes, revistas, games visam propiciar esse efeito de presença por meio da imagem. Rocha (2014) nos lembra sobre esse vasto repertório de produtos que podem evocar a presença do passado na sala de aula:

Dessa maneira, os usos do passado, apelando à história ou à memória, para fins de entretenimento, busca de erudição, conhecimento ou como argumentação social, são constitutivos da cultura histórica, expressos em produtos diferenciados, realizados por agentes diversos e para diferentes públicos. (ROCHA, 2014, p. 39)

Precisamos dar elementos para que os próprios alunos analisem como aquela história foi construída. Podemos colocar questões pertinentes para o passado como, por exemplo: o que a Revolução Francesa traz para o hoje, se a história possui vínculo com a vida vivida? Ainda em nossas aulas e durante o planejamento das mesmas, precisamos construí-las buscando refletir sobre a eurocentricidade imposta pelos conteúdos ou livros didáticos. Para isso, recorreremos à grande crítica ao historicismo, ou seja, tentar quebrar a idéia da razão universal que quer colocar todos num mesmo patamar. “A pesquisa histórica erudita/acadêmica se apresenta como matéria prima sobre a qual o professor deve se debruçar”. (SILVA, 2017, p. 105)

Mesmo assim, sabemos que modelos universalistas encobrem as diferenças, sendo então a razão moderna excludente. Contudo, precisamos estudar o passado com o olhar do outro, sendo isso inteiramente possível, até porque o passado não é mais o que era, está sempre se transformando. Mas às vezes os alunos não conseguem assim compreender, sendo comum nas aulas de história, alunos recorrerem à memória de algum parente como testemunho de quem viveu algum fato como, por exemplo, a época da Ditadura Militar, ou seja, um questionamento do tempo presente. “... o passado viva ainda no presente, e, sim, de algo pior, que o presente se estende e atua em termos do passado...”. (MUDROVICIC, 2009, p. 113)

Mesmo com todas essas pressões e contradições, o professor de História e o historiador não podem perder o presente de vista. Em alguma medida somos todos anacrônicos, pois não é possível se despir do presente para ensinar história. O professor deve ficar atento ao passado que retorna, pois temas sensíveis continuam vivos, até porque, no pós II Guerra, na Europa, a memória ganhou importância devido aos testemunhos de pessoas que sobreviveram a ela.

Contudo, a memória tem um vínculo muito forte com o presente. Muitas vezes, nas aulas de História, a memória é usada pelos alunos como recurso para reforçar uma opinião presente no senso comum, contrariando os debates propostos pelo professor. Sendo assim, “a memória coletiva é uma representação narrativa, um relato que um grupo possui do passado que se estende para além do horizonte da memória individual”. (MUDROVCIC, 2009, p. 104)

Ressaltamos que, geralmente, a construção da Nação se dá pela força do Estado, pelo ensino de História e da experiência dos indivíduos e nossos alunos precisam ter noção desse processo. Entretanto, após a descolonização da África e da Ásia, os povos buscam contar a sua própria história através do testemunho: os povos conquistados buscam reescrever sua própria história através da memória coletiva, colocando em questão a idéia de Estado-Nação, a história construída da Nação. Sabemos que “a política se envolveu com a memória buscando gerar memórias oficiais” (MUDROVCIC, 2009, p. 114).

Por fim, como pesquisadores/professores que somos, precisamos trabalhar com nossos alunos a questão da memória que nós (re)produzimos e que nossos familiares nos contam sobre a nossa infância. Muito dessa história familiar e pessoal têm se perdido pela falta de diálogo entre os familiares e pela falta de interesse na história de si por parte das gerações mais novas. “Aprender História não se limita a memorizar datas. Espera-se que o aluno aprenda a raciocinar historicamente”. (PALTÍ, 2000, p. 27)

É importante criar em nossas aulas uma consciência histórica, ou seja, a percepção dos estratos do tempo, onde cada coisa se situa no tempo para levar os alunos a entenderem o processo que levou ao acontecimento histórico. Até pelo fato de que a relação entre a aceleração do tempo e o modo de vida capitalista na atualidade faz com que os alunos percam o sentido de tempo. “O passado não vigora e tão pouco o futuro: importa apenas colocar-se em situação de ser sempre mais rápido, de ser o que chega primeiro, o que reage mais rapidamente”. (HARTOG, 2012, p. 30)

Os conceitos de tempo e de identidade estão intimamente ligados ao cotidiano vivido no local: traço de união de todos esses dados é a garantia de comunicação. Cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma local, convivendo dialeticamente. Por essa razão, os fatos vividos por cidadãos de uma cidade estão diretamente relacionados aos contextos históricos nacionais e globais.

Então, as percepções que as pessoas, a coletividade têm do lugar em que moram e as relações que com ele firmam fazem do processo de produção das representações de imagens do tempo e do espaço. O estudo do meio, do lugar, tem sido uma maneira prazerosa de escrever a História: assim se vê como tempo e lugar estão relacionados diretamente ao ensino de História.

Se o tempo é definido por sua existência subjetiva e abstrata com suas transformações e permanências que incidem sobre ele, a categoria lugar traduz-se pelos espaços com os quais há a presença de vínculos afetivos, subjetivos entre os indivíduos e estes espaços. Nesse sentido, podemos dizer que pertencer a uma sociedade e sua cultura é poder fazer deles seu lugar de vida, possuir então, uma identidade com ambos. Segundo Santos (1997, p. 258):

O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade.

É notório que aliar o entendimento dos conceitos de tempo e espaço ao ensino de História é capaz de construir nos alunos a compreensão de forma mais ampla da realidade em que vivem, possibilitando que nela interfiram de modo mais consciente e participativo. Partindo desse entendimento sobre questões que envolvem memória, identidade e tempo histórico, analisaremos a seguir a importância da linguagem imagética como recurso didático-metodológico em sua conjuntura contextual de forma interdisciplinar, buscando assim trazer outros olhares sobre os conceitos estudados pela História, podendo ajudar no desenvolvimento das competências individuais, além de promover entre os professores de várias disciplinas, um compromisso de integração multidisciplinar.

1.1.2 - O ensino de História por meio de imagens

A linguagem, seja ela falada ou escrita, é um meio importantíssimo de refletir a identidade de um indivíduo. Cada falante é, ao mesmo tempo, usuário e modificador de sua língua, imprimindo nela marcas geradas pelas situações novas com que se depara. A toda hora, usa conforme a sua tradição, contribuindo para sua renovação e constante modificação. Assim, “É por meio da linguagem que o homem expressa suas ideias, as

ideias de sua geração, as ideias da comunidade a que pertence as ideias de seu tempo.” (Brandão, 1991, pág. 5)

Sabe-se que, para conhecer um grupo humano, não basta sua história, costumes ou ambiente vivido: torna-se necessário verificar o modo particular dele representar a realidade a sua volta, seja pela escrita, pela pintura, pela música e outras linguagens. Ao falar ou cantar, uma pessoa transmite além do que deseja discursar: transmite a sua identidade. Na fala, pode se deixar claro o seu país ou classe social de que participa. “A entonação, a pronúncia, a escolha vocabular, a preferência por determinadas construções frasais, os mecanismos morfológicos que lhe são peculiares podem servir de índices que identifiquem”. (Brandão, 1991, pág. 6)

O estímulo pedagógico dos diferentes tipos de linguagens, através de outros conhecimentos para a aquisição de aprendizagem, no caso desta pesquisa, para aprendizes com TEA, utilizando-se de imagens lado a lado com o estudo da História, poderá contribuir no processo de compreensão de seus conteúdos. Mas, para isso, devemos identificar alguns elementos básicos presentes numa imagem, assim como numa canção: o narrador, o tema retratado, o lugar social da narrativa, circulação e percepção no tempo, sentimentos e sensações, dentre outros (HERMETO, 2012). Assim, segundo Vasconcelos (2012, p. 85):

Como acontece em relação a qualquer outro documento, quando se trata de imagens, precisamos sempre estar atentos às possíveis “mentiras” que elas contam. [...] A análise crítica de uma imagem pode, portanto, dar voz aos que foram esquecidos pela História.

Seguindo esse referencial, as aulas de História poderão ser organizadas da seguinte maneira: seqüência de ensino baseada na problematização inicial, no desenvolvimento da narrativa, na apreciação de novos conhecimentos e na relação sobre o que foi aprendido. Contudo, a aula com o uso de imagens como fonte não precisa ficar ligada ou restrita a sua interpretação em si. Deve-se pensar o efeito que a imagem produziu, pois ela poderá nos ajudar a conhecer períodos e espaços, mas não é o período histórico em si, pois “se tem o antes e o depois encavalados, mas sem fusão, sem mistura”. (MENESES, 2002).

Portanto, o enfoque desta proposta estará justamente neste aspecto: na utilização de imagens em série como recurso para se ensinar conceitos de História e assim estar aproximando esta disciplina com as pesquisas sobre a produção imagética. Pensaremos

na “História visual como um conjunto de recursos operacionais para ampliar a consistência da pesquisa”. (MENESES, 2003)

Também sabemos que alguns professores buscam fazer a análise de uma imagem específica como forma de atrair a atenção dos alunos. Contudo, é preciso repensar essa prática com respeito à fragmentação da imagem, contexto e obra, autor separado da obra, etc. É necessário compreender as diversas manifestações e estilos imagéticos dentro de sua época, até porque a imagem é um produto cultural que está articulado à sociedade por conta de seu autor, produtor que possui uma leitura de mundo ligado a sua vivência no cotidiano. É importante ter em mente que o meio define o acesso que temos a determinadas memórias ou lembranças imagéticas através da memória adquirida ou da memória espontânea (GAGNEBIN, 2012). Por isso, segundo (Vasconcelos, 2012, p. 85):

[...] é preciso evitar ao máximo uma visão anacrônica da imagem. Vamos usar como exemplo a pintura intitulada *A primeira missa no Brasil*, de Victor Meirelles. O artista, que viveu no século XIX, pintou uma cena que ele mesmo não vivenciou, pois o fato aconteceu em 1500, centenas de anos antes do seu nascimento.

Também devemos ter a clareza que o gosto imagético dos alunos é influenciado também por sua memória afetiva ligada aos sentimentos e emoções, formando então uma “consciência imagética”. Que tipo de identidade nosso aluno vai mostrar para o outro através dos filmes que assiste, ou das imagens que explora na internet? Precisamos olhar para nossos alunos. A construção do conhecimento histórico deve considerar a cultura escolar e o saber dos professores e alunos: por isso, ressaltamos que, ao buscar utilizar imagens nas aulas de História, a estética não pode guiar o nosso olhar. “As imagens não têm sentido em si” (MENEZES, 2003).

Quando falamos de imagens na história, pensamos em símbolos, nas pinturas rupestres, nos quadros em telas e nas fotografias. Em busca da tão almejada modernidade, utilizando agora o exemplo da fotografia: no século XIX, os quadros foram deixados de lado por um momento, pois representavam o velho, o antigo. Já a fotografia trazia a idéia do instantâneo, da modernidade com as novas técnicas e o uso de poses. “A fotografia mostra a atitude da fração de segundo através de seus recursos auxiliares: câmera lenta, ampliação”. (BENJAMIN, 1985).

Nos livros didáticos, por muito tempo as imagens apareciam apenas para ilustrar o que estava escrito: como professores, devemos ter cuidado quanto a isso. Precisamos levar para os nossos alunos imagens que façam sentido para eles, devendo perceber suas ações, o que eles produzem, saber o que eles vêem. Além disso, sabemos que o historiador fez a imagem virar fonte, mas não se pode ficar restrito à fonte. Deve-se buscar os elementos que estão inseridos no entorno dela. Temos que nos atentar ao seu contexto, o local e o ambiente histórico-cultural em que ela foi produzida, quem consumia essas imagens, para quem foi produzida, que sensações e lembranças trazem. Até porque, “o próprio projeto de pesquisa deve estabelecer uma relação dialética permanentemente entre documentos e problemática histórica” (MENEZES, 2003).

Aos poucos, entrando em contato com as imagens utilizadas nas aulas de História, devemos levar os aprendizes a analisar que seus produtores procuram recuperar as imagens dos lugares e das paisagens que os marcaram, ou seja, parte de sua memória. Sabe-se que existem diversas definições sobre o conceito de paisagem; porém, uma das mais utilizadas em pesquisas acadêmicas, facilita e abrange o entendimento desse termo. Segundo Santos (1997, p. 61), paisagem é “tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança...”

Essa definição de grande importância amplia a categoria “paisagem” não a reduzindo como se fosse apenas representada em fotografias e desenhos estáticos, incluindo tudo que compõe a realidade, como cores, movimentos, odores, sons. Elementos diversos que podem expressar o movimento do campo ou da cidade, seus sons, cheiros, etc que ainda perpassam as memórias de muitos que vivem ou viveram num determinado espaço da sociedade. “Há, portanto, uma diferença entre o que lembramos e o que realmente aconteceu. Dessa maneira, é tarefa da História investigar a realidade dos fatos do passado.” (VASCONCELOS, 2012). Podemos perceber então que, segundo o que nos indica Avelar (2012, p. 120):

A aprendizagem de conteúdos históricos por intermédio da visão e da audição é incontestavelmente estimulante e muitas pesquisas já comprovam que esses dois sentidos facilitam bastante a absorção e a retenção daquilo que é transmitido pelas imagens.

O interessante é que em cada imagem pode se vê uma paisagem diferente, uma flor, um passarinho, uma casa isolada ou um prédio, uma paisagem da lagoa ou do mar. Possuir um olhar aguçado, prestar atenção nos detalhes, sentir atentamente então faz

parte das características do indivíduo que pode compreender o espaço em que vive se tornando uma das peças fundamentais como fonte para tentar recompor uma época, lógico somada a outras fontes. Segundo Santos, “A dimensão da paisagem é a dimensão da percepção, o que chega aos sentidos”. (SANTOS, 1997, p. 62)

Assim, nas aulas de história, o professor ao utilizar-se de imagens antigas e atuais pode trabalhar com a idéia de mudanças e permanências, permitindo uma variante de conhecimentos. Até porque, a paisagem não é criada de uma só vez, pois sempre sofre acréscimos e substituições de acordo com a lógica da produção do momento, ela é um mosaico tendo um funcionamento integrado, uno. Para Santos (1997, p. 66): “uma paisagem é uma escrita sobre a outra, é um conjunto de objetos que tem idades, é uma herança de muitos diferentes momentos”.

O estudo de imagens nas aulas de História pode favorecer a observação das paisagens da serra ao mar, do campo à cidade, etc. Por isso, quando entramos em contato com uma paisagem, buscamos entendê-la, descrevê-la, compará-la com aquilo que conhecemos para poder explicá-la. Utilizando, então, as memórias de um grupo de pessoas que viveram fatos no mesmo espaço e época, o leque da pesquisa pode ser ampliado, trazendo maiores conhecimentos e informações importantes sobre as transformações ocorridas com a passagem do tempo. Isso torna a paisagem um importante tema de estudo e de análise historiográfica.

Há muitas imagens que mostram as transformações sociais, econômicas, políticas e urbanas que podem ser utilizadas juntamente com as memórias históricas, para trazer conhecimento sobre a história da cidade de um ponto de vista talvez ainda não analisado. “É preciso abordar, em si mesmas, as realidades sociais. Entendendo por isso todas as formas amplas da vida coletiva, as economias, as instituições, as arquiteturas sociais, as civilizações enfim...” (SHARPE, 1992, p. 25).

Assim, quando analisamos as imagens como forma de linguagem, precisamos considerar duas noções importantes: *Studium* e *Punctum*. O *Studium* expressa “a aplicação a uma coisa, o gosto por alguém, uma espécie de investimento geral, ardoroso, mas sem acuidade particular”. Assim, as fotos apresentam uma identificação que vai ao encontro de um conhecimento próprio que atua nas figuras, nos gestos, nos cenários, nas ações de forma mais abrangente. O *punctum* não é procurado: é ele quem sai da cena, fere e marca; “essas marcas, essas feridas são como pontos”, sendo muitas

vezes, um “detalhe”. (BARTHES, 1984). Portanto, conforme nos aponta Knauss (2006, p. 100):

Desse modo, desprezar as imagens como fontes da História pode conduzir a deixar de lado não apenas um registro abundante, e mais antigo do que a escrita, como pode significar também não reconhecer as várias dimensões da experiência social e a multiplicidade dos grupos sociais e seus modos de vida. O estudo das imagens serve, assim, para estabelecer um contraponto a uma teoria social que reduz o processo histórico a ação de um sujeito social exclusivo e define a dinâmica social por uma direção única.

Neste sentido, o recurso do uso de imagens, poderá ser fecundo de possibilidades. Através dele, poderá ser possível acompanhar a descrição de paisagens e de lugares, sob o ponto de vista de sua significação para alguém - neste caso, para o autor da imagem. O ponto de vista particular, que trazia consigo imagens de uma coletividade, como o bairro, as pessoas da comunidade, uma geração, e até mesmo um olhar exclusivo, diferenciado pela perspectiva da experiência particular, poderá enriquecer o universo particular e perceber outros lugares, através da experiência de outras pessoas, da forma como significaram estes espaços.

Acreditamos também que o diálogo com a análise imagética e a forma criativa e autônoma como as imagens são produzidas, subverteram a lógica da reprodução desconectada da reflexão, além de alimentar um sentimento ético baseado em valores universais. Nossa intenção, ao término desta pesquisa que aproxima História e imagem, é permitir que o professor use de uma liberdade maior no que se refere às representações dos espaços, dos lugares, e possa reconhecer, nas imagens, uma aliada nesta descoberta como ferramenta didática para o ensino-aprendizagem de alunos com TEA, já que: “A criança com autismo, tanto verbal quanto a não verbal, pode apresentar dificuldades em vários aspectos da linguagem, que, por sua vez, alteram a comunicação no ambiente escolar”. (FERREIRA, 2018, p. 229)

No que tange aos outros alunos presentes na classe, poderemos perceber que o aprendizado de categorias e conceitos básicos de História através de imagens, não apenas tornará a aprendizagem prazerosa, como os trará mais para perto de suas emoções, de suas idéias, de suas experiências. Se por um lado, tínhamos aberto um canal interdisciplinar rico na troca de duas áreas de conhecimento importantes no cotidiano escolar, História e Imagem, por outro lado, a proximidade entre aluno e professor também trará um ganho inesperado e igualmente enriquecedor:

Vários são os aspectos relacionados à comunicação nos quais as crianças com autismo podem apresentar dificuldades, tais como a intenção comunicativa, o contato ocular, a atenção compartilhada, alterações na prosódia, a habilidade dialógica, a imitação, o simbolismo e a narrativa. Tais aspectos devem ser trabalhados tanto pelos profissionais da clínica quanto pelo professor, já que eles dificultam a interação com os pares de idade e com demais pessoas do entorno da criança. (FERREIRA, 2018, p. 242 e 243)

Assim, a prática da comunicação e da reflexão que está proposta pelo estudo da imagem e de sua análise, mostra-se um recurso de conhecimento pessoal que trará os sentimentos e as interpretações de cada um sobre o que estará sendo visto. Esta experiência de aguçar o olhar e a proximidade revela-se um bom aliado na construção do conhecimento. A imagem enriquece o estudo acerca do tempo, tanto quanto a descrição dos espaços na História, enriquece os lugares presentes nas imagens. Para isso, segundo Avelar (2012, p 130):

Em sala de aula, é fundamental que os alunos percebam a historicidade das fontes visuais e entendam que elas não possuem um sentido unívoco ou uma única explicação. Os significados se modificam ao longo do tempo, no que podemos chamar de uma verdadeira guerra de interpretações.

Sendo assim, o conhecimento historiográfico transmitido de forma eficaz e criativa pode auxiliar os alunos a pensarem por si, a potencializar suas habilidades e a construir conhecimento renovado, associativo, a partir da revalorização do ensino da História no âmbito escolar. Se uma das dificuldades maiores nas Ciências Humanas é seu nível de abstração na construção de conceitos, revalorizar sua importância na vida das pessoas através dos estudos de imagens poderá ser um caminho didático eficiente de superação destas dificuldades.

1.2.2- Conhecendo o aprendiz com TEA

Proavelmente nunca ouvimos falar tanto em autismo como nos últimos anos; talvez por um bombardeamento expressivo das mídias sociais ou por um grande aumento de casos observados no mundo: somente no Brasil, dois milhões de casos são estimados. Mas o que é ser um aprendiz com Transtorno do Espectro do Autismo? Como percebemos sua presença nas escolas? De que forma podemos ensiná-los? São perguntas que buscaremos desenvolver ao longo dessa pesquisa e cujas respostas não se

esgotam por aqui. Mas, para começar, partiremos do seguinte pensamento acerca do aluno com TEA como aprendiz:

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

Pode-se dizer que o TEA é um transtorno comportamental de caráter neuropsicosocial que, via de regra, pode atingir o desenvolvimento da criança afetando a linguagem, a comunicação e a interação social, além de apresentar, em muitos casos, comorbidade entre doenças como epilepsia, X Frágil, deficiência intelectual, dentre outras. Contudo, vale salientar que, em cada pessoa, o autismo se manifesta de maneira peculiar, inclusive com indivíduos demonstrando capacidade de superdotação. Assim, “(...) estão crescendo as dificuldades em saber onde estão os limites do chamado autismo.” (GILLBERG, 2005)

Todo aluno, ao chegar à escola, por mais novo em idade que possa ser, já carrega consigo uma história singular, além de um arcabouço cultural, mesmo que seja o mais simples. Voltando ao nascimento da criança, pode-se perceber que cada família cria uma certa expectativa relacionada ao futuro da mesma e, assim, até imaginam o momento em que entrará na escola e os possíveis caminhos profissionais e de vida que ela possa vir a trilhar.

Contudo, em alguns casos, essa não é a regra, pois algumas situações começam a surgir chamando a atenção para diferenças no desenvolvimento da criança ainda na primeira infância, quando comportamentos considerados atípicos se apresentam e um sinal de alerta passa a fazer parte da realidade familiar.

Geralmente, a criança com autismo passa a demonstrar alguns sinais a partir dos 6 meses de idade, resultado do comprometimento da socialização e da linguagem. Em muitos casos, a criança se desenvolve aparentemente da mesma forma que as outras: começa a falar algumas palavras ou interage com os seus pais, mas num curto espaço de tempo, regride em parte no seu desenvolvimento.

Ao lidar com uma pessoa com TEA, podemos ter a sensação de que ela está no seu próprio mundo e que talvez, por esse motivo, não sinta a necessidade de se relacionar com o mundo social que a cerca: o autismo é um termo empregado pela

psiquiatria para comportamentos reunidos ao redor de si mesmos, replicados para a própria pessoa. (ORRÚ, 2007, p. 17)

Contextualizando, há algum tempo, mais precisamente em 1940, um médico austríaco que atuava nos Estados Unidos chamado Leo Kanner se preocupou em estudar um grupo de crianças que apresentavam comportamentos considerados estranhos, fora do padrão da época, com características peculiares de isolamento social. Em suas pesquisas, Kanner identificou algumas características singulares que o grupo - objeto de seu estudo - apresentava, tais como problemas nos relacionamentos, obsessão por objetos, apego à rotina e alterações no desenvolvimento da linguagem, assim como na comunicação.

De início, tais comportamentos foram associados à esquizofrenia como se fosse do tipo infantil e o tratamento seguia as mesmas orientações dadas aos adultos com esquizofrenia. Contudo, ao longo do tempo, após novas observações e avanços dos estudos de caso, o autismo passou a ser associado com outras situações médicas como por exemplo, Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (1986), Fatores Neurológicos (1986), Transtornos Psíquicos (1989), Distúrbio de Desenvolvimento Complexo do Nível Comportamental (1992) e talvez a pior de todas as nomenclaturas, Distúrbio do Desenvolvimento Incapacitante (1999). (ORRÚ, 2019)

Além disso, em muitos momentos, houve a culpabilização da mãe por parte da medicina e de pesquisadores da área, associando a sua conduta durante a gestação tanto em relação à negação da gravidez - quando o feto teria se sentido rejeitado e posteriormente a criança criaria esse desejo de isolamento do mundo - quanto em relação aos cuidados com sua saúde, se usou algum medicamento de uso restrito durante o desenvolvimento do feto ou se fez uso de drogas, bebidas, o que teria contribuído então para diversos comportamentos da criança considerados atípicos. (AZEVEDO, 2009)

Com a evolução da ciência e da tecnologia, tais paradigmas preconceituosos foram sendo deixados para trás e a busca por respostas para compreender os indivíduos com autismo e as formas de tratá-los aumentou significativamente. A partir da década de 1950, a Associação Americana de Psiquiatria organizou um manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais conhecido como DSM que passou a ser utilizado internacionalmente por médicos, psicólogos e terapeutas ocupacionais.

Daí em diante, o DSM já está na quinta geração de atualizações, de forma que o autismo é tratado de acordo com o conhecimento científico de cada época, da seguinte forma: DSM I, como reação esquizofrênica em 1952; no DSM II, como esquizofrenia do tipo infantil, em 1968; já no DSM III, usa-se a denominação Autismo Infantil relacionado aos Transtornos Globais do Desenvolvimento, em 1980; em 1987, passa a ser reconhecido após uma revisão como Transtorno Austístico.

Após 17 anos de pesquisas, tratamentos e experiências dos estudos de caso, em 2004, foi lançado o DSM IV: o TEA foi associado ao Transtorno Invasivo do Desenvolvimento ao lado dos Transtornos de Rett, do Desintegrativo da Infância e Asperger, de maneira que todos esses passaram a ser estudados à luz da neurociência.

Mais recentemente, em 2013, um novo manual foi lançado: o DSM V que é utilizado por diversos profissionais da saúde e da educação, fortalecendo uma nova identificação que já é conhecida por Transtorno do Espectro do Autismo, englobando o Asperger. Assim, o TEA passa a ser classificado em graus de comprometimento que vai do leve passando pelo moderado até o severo, situação que varia em cada indivíduo. (APA, 2013)

Contudo, como descrito anteriormente, o DSM V de 2013 passou a ser uma referência internacional nos diagnósticos de TEA através da observação do comportamento do indivíduo que possa demonstrar déficits significativos na comunicação e na interação social, padrões restritos e repetitivos de comportamentos e interesses, sendo que eles geralmente surgem ainda no início da infância. Então, o autismo seria, segundo Mello (2007, p. 104):

Um distúrbio do desenvolvimento que se caracteriza por alterações presentes desde idade muito precoce, tipicamente antes dos três anos de idade, com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano como as áreas de comunicação, interação social, aprendizado e capacidade de adaptação.

No âmbito escolar, o aluno com TEA pode apresentar algumas situações como, dificuldade de se relacionar com seus colegas e/ou professores, dificuldade para compreender as sutilezas sociais ou contextos da comunicação, problemas em absorver as regras escolares, gosto incomum pelas rotinas, interesses específicos, pouca paciência com barulhos intensos ou com mudanças de ambiente, pouca coordenação motora e descontrole emocional. Assim, “[...] compreender as características do transtorno

auxilia atender as demandas e as necessidades da criança ou jovem com Autismo para elaboração de estratégias pedagógicas”. (SILVA et al., 2015, p. 46)

Vale lembrar que, em 2012, foi estabelecida a Política Nacional dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, assegurando os mesmos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. No caso da educação, a lei assegura que o aprendiz com TEA deverá ser incluído nas classes regulares, tendo direito a acompanhante especializado quando for necessário. Além disso, estabelece punição para o gestor que recusar ou impedir a sua matrícula na escola pública ou privada. (BRASIL, 2012). Tal lei respalda o processo de incluso:

Portanto não é colocar uma pessoa dentro de um grupo formado, mas tornar o ambiente inclusivo com práticas que enxerguem a singularidade de cada um, ao mesmo tempo em que se investem no coletivo. (ASSIS, 2018, p. 9)

Mas, para isso, os profissionais precisam de capacitação e de formação continuada, visando desmistificar preconceitos e preparar o docente para lidar com a realidade pois, no TEA, há alunos identificados com baixo ou alto funcionamento cognitivo. Os alunos que apresentam boa compreensão e raciocínio sem ter comprometimento cognitivo são considerados de alto funcionamento; já os que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem ou deficiência intelectual fazem parte do grupo de baixo funcionamento (NOGUEIRA et al, 2018). Contudo, não há nenhuma referência sobre a qualificação necessária ao profissional de apoio (SILVA et al., 2015).

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

A prática escolar é uma grande oportunidade para profissionais e familiares construírem um repertório de ações inclusivas para o aprendente com autismo. Não se trata meramente de estipular tarefas isoladas e pedir para serem cumpridas com rigor e método, mas trata-se de uma concepção de aprendizagem que inclui desafios e superação, sempre com o intuito de propiciar a autonomia. A autonomia é uma conquista elementar no seio da escola. (CUNHA, 2014, p. 57)

Quando os profissionais da educação e a família compreendem que o aluno com TEA é um aprendiz, ou seja, que é capaz de aprender, faz grande diferença no seu processo de ensino-aprendizagem, tanto para promover mudanças na cultura escolar no

intuito de combater preconceitos, quanto para trabalhar a auto-estima do discente a partir do ensino-aprendizagem significativo.

CAPÍTULO 02

O ENSINO DE HISTÓRIA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

O objetivo deste capítulo é refletir sobre o impacto do pensamento colonizado na cultura escolar buscando uma contraponto a esse pensamento a partir dos Direitos Humanos para se pensar a inclusão. Também será apresentado de forma breve, implementação das políticas de inclusão escolar no Brasil. Para isso, iniciamos com uma breve contextualização sobre as políticas de educação especial no país, buscando relacioná-las as estruturas e práticas existentes no ambiente escolar atual. Pensaremos também sobre a formação de professores no Brasil e ressaltaremos a importância da interação social na perspectiva vigotiskiana para uma aprendizagem significativa.

2.1 - O pensamento decolonial na educação inclusiva para acesso aos Direitos Humanos

A crítica à medicalização do corpo deficiente sugere a insuficiência do discurso biomédico para a avaliação das restrições de participação impostas por ambientes sociais com barreiras. Por isso, para a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas, a desvantagem não é inerente aos contornos do corpo, mas resultado de valores, atitudes e práticas que discriminam o corpo com impedimentos (DINIZ et. al, 2009, p. 21).

Para iniciarmos esse artigo, partiremos da premissa de que a escola atual tem recebido cada vez mais um público de alunos diversificado, contudo o ambiente escolar e o ensino-aprendizagem vêm se mantendo, na maioria das suas práticas, distantes das novas realidades que os cercam. A escola é o lugar do encontro, das relações mútuas, da construção do conhecimento e da prática do ensino-aprendizagem constante, o lugar de fronteiras (JULIA, 1995). Mesmo assim, durante muito tempo, a escola e suas culturas produzidas nesse ambiente próprio e singular, foram na maioria dos casos, reproduzindo o pensamento da elite dominante, aquele eurocêntrico e colonizado.

Contudo, nas últimas décadas é percebido o crescente interesse da academia por questões que envolvem o pensamento decolonial⁶ como objeto de estudo, já que foi através do processo de colonização onde houve a construção do Sistema-Mundo que

⁶ O vocábulo “decolonial” é utilizado no lugar de “descolonial” em virtude da indicação de Walter Mignolo “para diferenciar os propósitos do Grupo Modernidade/Colonialidade e da luta por descolonização do pós-Guerra Fria, bem como dos estudos pós-coloniais asiáticos” (ROSEVICS, 2017, p. 191).

vigora atualmente; sendo ele capitalista, patriarcal, judaico-cristão, branco, eurocêntrico e portanto excludente; formando assim as bases do imaginário histórico-cultural discriminatório, disseminado pelo mundo, pautado nos ideais de Modernidade e Progresso e, portanto uma barreira invisível à inclusão escolar.

Pensar em decolonialidade na atualidade é buscar desenvolver tanto no campo teórico quanto na prática, atitudes de enfrentamento ao pensamento dominante contra a reprodução do pensamento excludente e de inferioridade tão presente no cotidiano das pessoas com deficiência, mas também daquelas que sofrem discriminação e que são marginalizadas no percurso do processo de globalização, a saber: as mulheres, os negros, os povos indígenas, os imigrantes, os refugiados, os pobres, entre tantos outros).

Muitos pesquisadores têm buscado trazer as práticas sociais há muito tempo marginalizadas para os espaços universitários com a finalidade de fortalecer as culturas de resistência e de fazer reverberar atitudes decoloniais, mesmo que num processo lento e muitas vezes contraditório, na academia, nas escolas e na sociedade como um todo. Então, decolonizar a mente é transcender a colonialidade para dar voz àqueles que foram colonizados, que foram excluídos e menos favorecidos por uma lógica cultural eurocêntrica-branca-cristã que visava incutir idéias preconceituosas sobre o outro, o discriminando e subvertendo a lógica das culturas locais dos territórios dominados, apagando e/ou destruindo suas identidades e memórias, coisificando os povos considerados diferentes.

Sob uma retórica primeiramente salvacionista, depois civilizatória e finalmente desenvolvimentista, povos e etnias posicionadas na periferia do novo centro do mundo, inclusive antigos impérios, em diferentes graus, têm sido desapropriados de suas terras; têm visto suas cosmologias, manifestações artísticas, ciências tecnológicas, formas de organização econômica e política serem reduzidas a superstições, mitos, folclores, tradições irracionais e idiosincrasias, quando não são totalmente suprimidas. Sob uma retórica emancipatória, povos e etnias periferizadas têm sido destituídas de sua subjetividade e dignidade (PINTO & MIGNOLO, 20015, p.389).

Na verdade, pensar de forma decolonial significa não somente defender os excluídos que são maioria no mundo, mas principalmente, torná-los sujeitos de suas próprias histórias, para que possam recontar suas lutas e assim produzir novos conhecimentos a partir de suas óticas culturais evitando entre outras coisas, o

epistemicídio, ou seja, quando o colonizador é quem fala pelos colonizados, impedindo as suas vozes de serem ouvidas, assassinando então a própria Ciência.

Então como devemos pensar em trabalhar a diversidade na escola sem lutar pela quebra de padrões discriminatórios implantados pelos europeus arrolados nas idéias de diferença/indiferença, nas noções de superioridade/inferioridade e nos pensamentos de classificação/preconceito que trazem ainda hoje graves conseqüências sócio-culturais negativas, inclusive nas escolas?

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

Como buscar desenvolver práticas que desconstruam os muitos pensamentos preconceituosos como: ela tem cabelo ruim, aquele Autista não aprende ou ainda, a perda de qualidade nas universidades se dá devido as cotas! Devemos trabalhar a inclusão educacional sempre trazendo o pensamento decolonial para o lugar do afeto e fazendo com que os docentes e discentes se apropriem de outras leituras não-eurocêntricas, partindo dos que estão marginalizados e/ou invisíveis. Este recurso além de ajudar no desenvolvimento das competências individuais, promove entre os professores de várias disciplinas, um compromisso de integração multidisciplinar, que vem em resposta às questões práticas que as envolvem relacionadas a diversidade e aos Direitos Humanos no combate às injustiças sociais:

(...) é importante dizer, também, que a História abrange as preocupações fundamentais apresentadas nos temas transversais, identificando-se, portanto, com aqueles corpos de conhecimento considerados como questões emergenciais para a conquista de cidadania. (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 26)

Se realmente pensarmos nas experiências de inclusão escolar de pessoas com deficiência e/ou impedimentos pelo mundo ocidental veremos que alguns padrões se reproduzem e algumas especificidades surgem, mas se olharmos bem atentamente identificaremos a mesma base em todas: exclusão social pautada na deficiência como conseqüência do processo histórico mundial baseado na dominação e na relação de

exploração entre o centro e a periferia, onde poucos se apropriaram de riquezas e ainda inferiorizaram a maioria da população que intencionalmente ficou marginalizada.

Sabe-se que a memória de uma sociedade é uma das formas mais eficazes de construção de sua identidade cultural, que faz despertar um sentimento de maior participação dos cidadãos. Por isso, no processo de colonização das Américas e de Imperialismo na África, Ásia e Oceania, além das metrópoles buscarem organizar o território explorado de fora para dentro através da exploração dos recursos naturais e da mão de obra nativa, foi de suma importância para que esse processo se concretizasse com eficácia, realizar a colonização do ser, ou seja, da consciência dos indivíduos baseada na diferença, destruindo paulatinamente ou mesmo de forma violenta, as bases identitárias locais de resolução de problemas práticos e culturais, padronizando assim as formas de ver o mundo pela ótica do pensamento dominante. Então, “se a realidade é apenas uma, cada pessoa a vê de forma diferenciada”. (SANTOS, 1997, p. 62)

Assim, todos os povos indígenas e todas as etnias africanas que foram trazidas para o continente americano foram colocados sob um mesmo pacote cultural e identitário legado ao exotismo e a homogeneização pareado pela aparência. Hoje é comum ouvirmos a respeito dos povos nativos e/ou escravizados frases como estas: tem todos a mesma cara ou isso é coisa de preto, falas essas que comprovam a colonização do imaginário da população brasileira, nesse caso. Além de ter contribuído com o mito da miscigenação brasileira, tornando invisíveis por muito tempo as identidades e bandeiras das minorias étnicas no processo de organização país, que primeiro se consolidou como estado para posteriormente forjar a nação.

Ainda como forma de combater o fortalecimento das identidades, além de implantar o pensamento colonial e fazer com que os oprimidos pensem ou queiram viver dentro dos padrões vividos pelo o opressor, o colonizador buscou destruir a relação que os povos nativos tinham com o lugar em que viviam suas culturas, fazendo com que migrassem como escravos dentro do território dominado, como nos casos dos povos indígenas ou mesmo além mar como nos casos dos povos negros da África. Sabemos que o conceito lugar traduz-se pelos espaços com os quais há a presença de vínculos afetivos, subjetivos entre os indivíduos e estes espaços. Nesse sentido, podemos dizer que pertencer a um território é poder fazer deles seu lugar de vida, sentido esse que foi destruído pelo colonizador intencionalmente.

O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade. (SANTOS, 1997. P. 258)

Analisando a questão da educação inclusiva na atualidade a partir desses dois eixos: o pensamento colonizado passível de estigmas e preconceitos; o aparecimento da diferença na fronteira da convivência devido ao entre-lugar do imigrante no mundo globalizado atual, podemos perceber que a questão da inclusão torna-se ainda mais complexa. Cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de um local, convivendo dialeticamente. Por essa razão, os fatos vividos por cidadãos de uma cidade estão diretamente relacionados com as situações nacionais e até globais. Sendo assim, O cotidiano vivido na localidade, traço de união de todos esses dados, é a garantia de comunicação. Assim, “A ordem local funda a escala do cotidiano, e seus parâmetros são a co-presença, a vizinhança, a intimidade, a emoção, a cooperação e a socialização com base na contiguidade”. (SANTOS, 1997, p. 252)

Nas últimas décadas, muitos têm perdido a relação com o seu lugar de origem e são obrigados a emigrar para outros países que ofereçam qualidade de vida e segurança física. A Europa de forma geral, os EUA e o Canadá formam o que é chamado de locais de atração já que fornecem as qualidades informadas anteriormente. Sabemos que tais países investem vultuosos recursos em educação com a finalidade de continuarem no topo do desenvolvimento humano e tecnológico e assim dominar as relações comerciais que a muito tempo se configurou como a Nova Divisão Internacional do Trabalho (sendo sede de Multinacionais, exportando tecnologia).

Contudo, no que tange a educação inclusiva, as experiências nos EUA, no Canadá e na Alemanha também combinam elementos da escola especial e da escola regular objetivando inclusão educacional plena em médio ou longo prazo, cada qual com suas particularidades. Nos casos do Canadá e dos EUA devido as suas especificidades históricas que criou seus estigmas, a educação inclusiva perpassa pelas relações de poder existentes entre a fusão histórica entre raça e diferenças de capacidade, permeada pela presença do imigrante latino e/ou asiático.

As experiências vêm mostrando que as escolas americanas e canadenses exploram a via da medicalização para dar direito ao acesso a educação inclusiva por meio dos laudos e geralmente os alunos laudados são aqueles, negros ou imigrante, do

sexo masculino, pobre e da periferia, ou seja, a questão social atrelada à raça, gênero e a incapacidade. Nas políticas públicas desses dois países ainda não há, portanto um debate sobre as questões que envolvem raça, classes, gêneros das pessoas com deficiência, na verdade toda a estrutura da educação inclusiva se faz pela lógica do discurso dos direitos, da necessidade médica tendo um apagamento da estrutura social até mesmo nos discursos populares e científicos, ou seja, a inclusão escolar no Canadá e nos EUA funciona como uma ferramenta de estratificação social. Assim:

A educação inclusiva não pode se dar ao luxo de ignorar as condições de conjuntura histórica mencionadas acima no seu esforço para garantir uma agenda de mudança educacional que contenha informações derivadas de uma crítica às camadas socioculturais e ideológicas em cujo âmago se dá a construção das categorias de diferença. Se a educação inclusiva constrói-se por meio de um discurso sobre direitos, então o reconhecimento dos erros e injustiças deveria vir em primeiro lugar. (ARTILES, 2011. P. 296)

No caso da Alemanha, a inclusão escolar encontra uma estrutura que não é tão flexível, já que o estado social dos pais influencia na escolaridade dos alunos, principalmente o do imigrante. Esse país encontra dificuldade também em relação à educação inclusiva, pois os alunos da Educação Especial têm oito disciplinas diferentes dos alunos da educação regular. Além disso, quando um aluno tem dificuldade de aprendizado em qualquer nível, ele é rotulado como especial até mesmo como garantia de assistências a recursos financeiros.

Culturalmente muitos populares alemães acreditam que o sexo masculino vale mais que o feminino, por isso não cuidam em valorizar as diferenças. Fora que a meritocracia faz parte do imaginário popular alemão e ainda tem na rivalidade a força motriz do progresso, sendo assim, o fracasso ou o sucesso é uma responsabilidade individual e nesse caso, a inclusão educacional cristaliza esse conflito.

Focando agora no Brasil, a educação inclusiva ficou por algum tempo restrita ou entendida como somente para o público alvo da Educação Especial, a saber: as pessoas com deficiência, com atraso no desenvolvimento global e com superdotação, ou seja, se tornou seletivamente inclusiva, atualmente já há um entendimento que ela seria ampla se atendesse a qualquer tipo de diferença e não marginalizando os alunos com deficiência dentro do espaço escolar regular.

Mas num país tão grande como esse não se pode deixar de fora questões como a Educação do campo com suas demandas e tensões. Assim como os indígenas, negros e aqueles que são excluídos socialmente. A inclusão educacional também passa pelo conceito de classe, afinal não é mesma coisa ser uma pessoa com deficiência, branca da Zona Sul carioca com acesso a tecnologia, boas escolas e terapias; e ser uma pessoa com deficiência, negra, da Baixada Fluminense marginalizado sem acesso aos itens básicos de sobrevivência. Afinal,

Incluir alunos numa comunidade deveria ser um processo impregnado com energia transformadora de forma a quebrar as estratificações societárias refletidas na educação. Conseguir inclusividade dentro de um sistema que requer “outrização” para dar suporte ao aprendizado pode prejudicar ou até impedir a concretização do ideal de inclusão. (...) Certamente a educação inclusiva teria que oferecer a possibilidade de entrada e participação sem a exigência de escolha entre ser o outro ou ser assimilado no centro. Ser inclusivo, ao invés de meramente incluir, exige que se interrogue e perturbe a maneira como as práticas educacionais reforçam a estratificação. (ARTILES, 2011. P. 291 e 292)

Por exemplo, quando pensamos na inclusão educacional daqueles que sofreram com a exclusão historicamente nos sistemas educacionais também falamos dos povos indígenas, onde a experiência nos mostra que as escolas indígenas no Brasil, não têm formado nem bons indígenas e nem bons cidadãos brasileiros considerando os padrões estabelecidos de ambos os lados, por não conseguiu articular os conhecimentos tradicionais e os científicos, nivelando por baixo a qualidade do ensino. Além disso, os povos indígenas esperam uma formação para as práticas cotidianas das aldeias e florestas, contudo há uma idéia velada de a escola ser um instrumento de civilização e progresso, ou seja, a escola indígena no entre-lugar, na fronteira.

Na verdade a escola indígena atual busca romper com as ideias homogeneizadoras europeias articulando saberes antigos e modernos amparados por um diálogo intercultural de tolerância, com reconhecimento de si e do outro por meio de uma convivência compartilhada em pé de igualdade. Mas tudo tem um preço, pois as tradições que foram consideradas incompatíveis com a vida desejada na atualidade foram sendo apagadas. Assim, os indígenas também querem ter acesso aos elementos tecnológicos a fim de utilizar os conhecimentos da cultura do homem branco para buscar seus próprios direitos e inclui-los por assimilação às culturas indígenas.

Devemos entender que a escola foi uma reivindicação de alguns povos nativos como forma de luta para não serem enganados pelo homem branco. Mas ainda assim é preciso que cada povo indígena tenha seu currículo contextualizado em seu programa de estudo para que possam exercer seu direito a educação, se possível em sua própria língua materna ou de forma bilíngue. Além de saberem defender os direitos do seu povo e formar professores indígenas com essa consciência para assumir esse lugar de fala com propriedade.

(...) a conquista da escola pelos povos indígenas é consequência natural do contato. A incorporação e sua apropriação haveria de acontecer de qualquer modo, com ou sem dominação e conflito na medida em que ela é o instrumento e o caminho escolhido para acessar conhecimentos, bens e valores do mundo branco. (...) o fato de que aos povos indígenas de hoje, qualquer escola serve, desde que possibilite acesso e interação com o mundo branco. É óbvio que se a escola for bilíngüe/multilíngüe, específica, diferenciada e intercultural, será muito melhor. (LUCIANO, 2010, p. 17)

Como podemos ver, não poderemos supor que todos os alunos com ou sem deficiência e mesmo os seus professores terão facilidades de compreensão de conceitos históricos relacionados às questões de classe, de raça e de gênero ou que farão uma reflexão da realidade para alterá-la, mas é tarefa do educador tentar de alguma forma retratar a realidade em que vivemos, criando uma cultura para superar àquela hegemônica, ajudando a discernir o mundo de forma pluralista.

Se ainda é tão necessário falar sobre inclusão, podemos então concluir que ainda há um número significativo de pessoas excluídas na sociedade e, portanto, na escola. Sabemos que o sistema capitalista que vigora na maioria dos países do mundo na atualidade sobrevive da desigualdade social e a dissemina aos milhares cooperando com a exclusão, assim não podemos pensar em inclusão sem passar por seu viés econômico:

A relação entre educação e desenvolvimento faz-se presente também no discurso dos últimos governos sobre inclusão social e acolhimento à diversidade, de modo que a educação é vista como aspecto fundamental para a diminuição das desigualdades sociais. As perspectivas são as mesmas — a educação como alavanca para o desenvolvimento econômico/social —, mesmo que a linguagem mude. (KASSAR, 2016, p. 1230)

Sabemos que a educação inclusiva foi gestada nas políticas internacionais de “Educação para Todos” nos anos de 1990, passando a existir oficialmente com a Declaração de Salamanca em 1994, mas como ela se desenhou pelos inúmeros países considerando seus aspectos culturais seus diferentes Índices de Desenvolvimento Humano (IDHs)? O ideal da Educação para Todos e por fim a política da Educação Inclusiva foi direcionada pela Unesco como garantia de um dos Direitos Humanos a nível internacional, mas que cada país, de acordo com sua realidade histórica, foi vestindo esse modelo único de camisa, trazendo como conseqüências ranços, avanços e paradoxos nos sistemas de ensino nacionais.

Mas todos os grupos com suas especificidades e diferenças estão sendo atendidos? Rivalidades históricas internas e pensamentos preconceituosos incrustados são debatidos? Como o ideal de inclusão se transforma no tempo e nos espaços? Aliás, a política da educação inclusiva surgiu na área da Educação Especial e foi sendo estendida por meio do discurso da Educação para Todos, em especial a todos que sofreram com a exclusão social e histórica como já vimos anteriormente. Assim,

[...] a conceituação da educação inclusiva é ampla no sentido de atender às necessidades de estudantes com *qualquer* tipo de diferença, enquanto que o foco de construção de conhecimento de pesquisa se centra em indivíduos deficientes. Assim sendo, por meio de suas repetições contem-porâneas nas comunidades de prática e pesquisa, a educação inclusiva se tornou *seletivamente inclusiva*. (ARTILES et al, 2011, p. 286)

No campo político, não podemos ser ingênuos ao não considerarmos a razão econômica como força motriz para haver a inclusão escolar, já que é menos custoso manter estabelecimentos de ensino onde todos aprendem juntos do que manter um sistema de escolas especializadas, além de ser uma exigência internacional para alavancar o desenvolvimento econômico. Mas como as políticas inclusivas do norte global (rico e com alto IDH⁷) chegam por outros caminhos ao sul global (de forma geral pobre e com baixo IDH) sem considerar as especificidades locais?

⁷ O Índice de Desenvolvimento Humano foi criado originalmente para medir o nível de desenvolvimento humano dos países a partir de indicadores de educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (esperança de vida ao nascer) e renda (PIB per capita). O índice varia de 0 (nenhum desenvolvimento humano) a 1 (desenvolvimento humano total). Países com IDH até 0,499 têm desenvolvimento humano considerado baixo; os países com índices entre 0,500 e 0,799 são considerados de médio desenvolvimento humano; países com IDH maior que 0,800 têm desenvolvimento humano considerado alto. (PNUD, 2003, p. 1).

Defendemos que as políticas educacionais não podem ser universalizadas nem generalizadas devido à geografia, ou seja, dos inúmeros lugares com povos de culturas únicas e ao mesmo tempo diversificadas. Na verdade, a inclusão não pode ser segregacionista, mas precisa ser agregadora visando à reconstrução de uma escola em que os jovens saiam cientes de quem são, que tenham orgulho e que saibam de sua própria história, conheçam seus deveres e direitos e que dêem continuidade a luta para mantê-los.

Atualmente é politicamente correto pensar na inclusão escolar como única via para a educação sem possibilidade de retorno, já que feriria o direito a Educação relacionada à igualdade e a equidade. Mas será que a inclusão conforme está sendo realizada na prática pelas escolas nos vários cantos do Brasil e do mundo têm sido eficaz, têm sido educacional? Será que nossa consciência colonizada, enquanto profissionais da Educação, têm sido desconstruída a ponto de combatermos os nossos próprios preconceitos internamente cristalizados?

Todos os alunos estão sob a perspectiva da educação inclusiva. No entanto, as condições restritivas estão presentes desde as diretrizes educacionais brasileiras à materialização da escolarização sob o enfoque do que se tem chamado de eficiência. Esse aspecto não é uma “questão menor” de nossa política educacional, pois o que é considerado “mínimo” logo passa a ser considerado “suficiente”, e dados e reflexões trazidos nas pesquisas acadêmicas brasileiras têm mostrado que o “mínimo”, mesmo quando já alcançado e garantido em várias regiões do Brasil, não chega nem perto de ser o “suficiente”. (KASSAR, 2016, p. 1236)

Em oposição à chamada educação inclusiva real⁸, que é produto de leis necessárias à manutenção de crianças, adolescentes e jovens com deficiência em um ambiente escolar regular, mas que na prática, ou seja, na realidade tem se distanciado do ambiente inclusivo imaginado e direcionado pela legislação brasileira e por estudiosos desse tema. O desenvolvimento de práticas criativas, de pensamento crítico e eficazes que buscam a inclusão escolar, precisa ser o ancoradouro nesse processo de constante aprendizado, de quebra de paradigmas homogeneizantes e de trocas constantes entre os docentes, a família, os profissionais da saúde e a universidade que também pode

⁸ Mantoan nos diz que a inclusão poderá ocorrer através de uma transformação de padrões da nossa concepção inculcada sobre educação escolar e qual sua função em nossa sociedade globalizada. MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

colaborar com a construção da cultura escolar pautada no respeito à diversidade e na construção do pensamento decolonial.

Outro ponto fundamental a ser pensado é a questão da inclusão educacional do aluno com deficiência e daqueles excluídos históricos e sociais. Para isso a educação é peça chave, pois é através dela que se quebram preconceitos e se rompem barreiras da ignorância sobre esse tema. Mesmo com leis voltadas para a inclusão escolar de alunos com síndromes e deficiências, sabemos que muitos desafios precisam ser enfrentados como: preconceito, vergonha, ignorância, falta de infra-estrutura e preparo, medo, mitos, entre outros.

Vimos que — de fato — a diversidade está na escola, mas sua presença não implica, necessariamente, sua percepção ou sua consideração, pois os alunos da “diversidade”, e especialmente aqueles que apresentam deficiências, nem sempre são vistos como alunos. Essa situação não é óbvia, pois os limites e as restrições não estão sempre claros, como já foram em outros momentos de nossa história. (KASSAR, 2016, p. 1234)

Sabemos que as legislações ainda não foram suficientes para garantir na prática o ensino-aprendizagem eficaz para todos os cidadãos de forma plena e integradora. O sistema educacional brasileiro hoje apresenta ranços de uma educação classista e excludente, visto que os problemas básicos como analfabetismo e falta de letramento ainda persistem em nossa sociedade, “Em consequência, os próprios mecanismos presentes na legislação no tocante à inclusão educacional vem se desgastando por não serem alcançados de forma plena na prática educacional”. (KASSAR, 2016)

Então o que é possível ser feito diante desse cenário descrito? Sem a mínima pretensão de prescrever receitas, pois sabemos que cada lugar e cultura em seu contexto precisam ser considerados no processo de inclusão escolar, mas podemos pensar em alguns caminhos e/ou desafios para não perdermos o que foi conquistado até agora. Acreditamos que investir na formação inicial e continuada de professores, além de construir práticas de ensino que busquem desconstruir estigmas ou preconceitos e que ainda cooperem para a promoção da valorização da diversidade no ambiente escolar e fora dele, inclusive tornando tudo na escola acessível, passando pela sala de aula até o currículo.

Promover um ensino menos colonizado, ensinar os alunos a enxergarem o mundo pela ótica dos oprimidos, construir uma educação que não seja opressora e homogeneizadora, trabalhar para desconstruir as consciências colonizadas, fazer com

que o aluno com deficiência e os excluídos sociais acreditem que são capazes de aprender e que eles próprios podem mostrar os caminhos na luta por um ensino menos excludente, além de questionar os modelos de classificação e de padronização são desafios que devem fazer parte do ofício do professor.

A decolonização da mente é essencial para que se efetive na prática a garantia dos Direitos Humanos, afinal já passou da hora de continuarmos entendendo o termo deficiência como sinônimo de doença e não como uma barreira visível e/ou invisível ao mundo social. Na verdade, precisamos compreendê-la pela ótica econômica, com causa e consequência da pobreza e por fim, da exclusão, até porque, os grupos mais excluídos nas escolas atualmente são as meninas, negras e pobres, fora que a maior causa da deficiência no mundo é a fome. Sendo assim, a deficiência precisa ser entendida como um impedimento que a pessoa possui no meio em que vive e não como uma doença.

A partir do momento em que os docentes se perceberem enquanto mediadores do conhecimento e detentores de uma consciência libertadora e decolonial, eles poderão se unir na luta por melhores condições de trabalho e, principalmente, estrutura para o ensino-aprendizagem eficaz desse público específico e assim poder lidar da melhor forma com toda a diversidade encontrada na escola. Além disso, os próprios alunos e os professores envolvidos nesse processo de desconstrução e reconstrução do imaginário, passarão a compreender de forma mais clara que todos os direitos que os alunos com deficiência e excluídos socialmente possuem foram conquistados durante os anos, através de muitas lutas de familiares, educadores e diversos atores sociais.

Portanto, dar autonomia é empoderar, dar voz, acreditar, investir em que está excluído. Muitas idéias erradas ainda permeiam a educação como: as pessoas com deficiência aprendem menos, são incapazes, ainda são dependentes ou o pobre é intelectualmente inferior e por isso não ascende socialmente, isso precisa mudar!

A neurociência nos ajuda a entender que todo pensamento gera uma sensação que posteriormente gera comportamentos, então se ensinarmos os nossos alunos a pensarem sem as amarras da colonização, eles próprios com deficiência ou não, se perceberão mais do que simples indivíduos e sim como sujeitos históricos que atuarão com o objetivo comum de mudar o mundo, transformando-o num lugar muito melhor para se viver, rompendo com as barreiras visíveis e invisíveis, além dos desafios diários que possuem e que poderão ter seus Direitos Humanos respeitados através da retomada da própria consciência a partir do lugar em que vivem.

2.1.1 - Contexto histórico da educação inclusiva no Brasil

Nunca ouvimos falar tanto em educação inclusiva em nosso país como nas duas últimas décadas. As escolas regulares estão cada vez mais recebendo alunos que são público alvo da Educação Especial⁹, assim muitos desafios estruturais, pedagógicos e humanos, entre outros têm surgido ao longo desse processo. Diante disso, surge a necessidade de retornarmos ao passado a fim de buscar no histórico da educação brasileira no que tange à Educação Especial, possíveis respostas para a compreensão desse momento da educação inclusiva que estamos presenciando em nosso país.

Geralmente países emergentes¹⁰ como o Brasil, seguem as orientações das políticas internacionais ditadas por grandes instituições ou organizações como o Banco Mundial ou a Organização das Nações Unidas, tanto nas áreas econômica como na social. Sendo assim, a ONU, criada em 1945, após a Segunda Guerra Mundial, período esse de grandes atrocidades cometidas contra o ser humano, conseguiu articular e instituir, em 1948, os Direitos Humanos a nível internacional, com a finalidade de estabelecer obrigações governamentais, buscando proteger o ser humano, assim como garantir sua liberdade, o direito à vida e à liberdade de expressão e de opinião, ao trabalho e à educação, dentre outros, tal como afirma a Declaração Universal dos Direitos Humanos, "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos" (ASSEMBLEIA GERAL DA ONU, 1948).

Consideramos o direito à educação uma chave fundamental que possibilita abrir portas para se conquistar todos os outros direitos. Nessa perspectiva, algumas conferências internacionais sobre a educação foram sendo realizadas buscando implementar ações que possibilitem maior acesso das pessoas à escola. Nesse sentido, podemos ressaltar a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos ocorrida na Tailândia em 1990 que elencou vários problemas de ordem econômica e social como impedimentos ou dificuldades relacionadas à entrada e/ou à permanência da criança no

⁹ Os alunos considerados público-alvo da educação especial são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2008, Decreto nº 6.571).

¹⁰ Esses países experimentam crescimento pujante e estável, impelidos por abundante poupança local, frequentemente superior 14 a 30% do Produto Interno Bruto (PIB), que financia elevado volume de investimentos e que permite mudanças econômicas e tecnológicas significativas. (BENACHENHOU, 2013, p. 13 e 14).

espaço escolar. Além disso, reafirmou o compromisso com os Direitos Humanos, sobretudo com a Educação como meio de expandir o acesso.(UNESCO, 1990)

Ainda a nível internacional, em 1994, ocorreu um marco para a história da educação inclusiva na Espanha, que foi palco da Conferência Mundial sobre Educação Especial que instituiu diretrizes básicas que visam formular e reformar as políticas e sistemas educacionais em busca de implementar a inclusão social.Tal Conferência gerou a Declaração de Salamanca,que funcionou como uma certidão de nascimento da educação inclusiva no processo histórico e político da luta pelo acesso a uma educação de qualidade para aprendizes com deficiência, reconhecendo então que o direito à educação é independente das diferenças, além de direcionar as escolas numa visão da pedagogia centrada na criança. (UNESCO, 1994)

Voltando ao contexto da educação brasileira, por mais incrível que possa parecer, nosso país esteve na dianteira diante desse processo no que tange à Educação Especial, pois já no final do século XIX, duas Instituições de referência nessa modalidade de ensino foram inauguradas: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1852), atual Instituto Benjamin Constant (IBC) e Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (1854), atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Contudo, apesar de realizarem um atendimento de excelência e executarem uma educação de qualidade para esse público específico, tais ações ficaram restritas à cidade do Rio de Janeiro, sem nenhuma lei ou parecer para direcionar a educação especial a nível nacional.

Já na Constituição de 1946, a educação passou a ser entendida como um direito universal. Contudo, o acesso a ela, na prática, continuava restrito. Nesse período, foram criadas as primeiras classes especiais baseadas no estigma da separação entre os normais e os anormais: o tratamento médico-sanitário era considerado mais importante do que o aprendizado do aluno já que essas classes eram fiscalizadas pela inspeção sanitária como nos sinalizou a autora. (PLETSCH, 2010)

Vale salientar que o processo educacional brasileiro sofreu e ainda sofre com as constantes mudanças no cenário político, gerando descontinuidade de programas que visam ampliar a qualidade da educação e fortalecer a educação inclusiva. Para isso, basta lembrarmos do período da Ditadura Militar que buscou segregar novamente nas classes especiais os alunos com deficiência. Contudo, já na fase de redemocratização do país, a Constituição de 1988 buscou seguir o compromisso internacional de assegurar os Direitos Humanos instituindo a política da educação para todos, visando assim ampliar

o acesso à educação básica. Contudo, delimitou e diferenciou o público da Educação Especial, como indica a Constituição Federal Brasileira de 1988 em seu Título III, DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DEVER DE EDUCAR, artigo 4º, inciso III: “Educandos com necessidades especiais são aqueles que possuem necessidades incomuns e, portanto, diferentes dos outros alunos no que diz respeito às aprendizagens curriculares compatíveis com suas idades”. (BRASIL, 1988)

A partir de então, o Brasil cada vez mais se realinhou às diretrizes internacionais para a educação inclusiva, como a Declaração de Salamanca (1994) que, em 1996, instituiu a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDBEN), passando a entender a Educação Especial como modalidade de ensino, podendo ser realizada nas escolas de ensino regular. Então a Lei nº. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em seu art. 59, diz que as escolas precisam garantir aos alunos um atendimento apropriado às suas necessidades. Vejamos:

“Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

(...)

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;” (BRASIL, 1996, Lei n. 9394)

Assim, nessa época, muitos pais de alunos com deficiência foram encorajados a matricular seus filhos nas escolas regulares. Contudo, inúmeros problemas de ordem prática começaram a surgir como, por exemplo, a aprovação e conclusão do ensino básico por meio de relatórios (PLETSCH, 2014). Para facilitar o entendimento e ressaltar a importância das políticas nacionais em prol da Educação Especial na perspectiva inclusiva, faremos uma linha do tempo a partir do século XXI.

Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional da Educação (PNE) estabelecendo planos e metas para a educação de pessoas com necessidades especiais como, por exemplo, a adaptação estrutural das escolas, assim como a inclusão, no currículo da formação dos professores, de disciplinas específicas que os capacitem ao atendimento dos alunos especiais, dentre outras metas. (BRASIL, 2001). Vale destacar que o conceito de Educação Inclusiva entrou na legislação a partir desse ano citado. Além disso, em 2004, foi instituído a nível nacional, o Programa de Complementação ao

Atendimento Educacional Especializado às Pessoas com Deficiência, à princípio em concomitância com o atendimento especializado realizado pelas instituições especiais e, em seguida, pela própria unidade escolar por meio da sala de recursos (BRASIL, 2004).

Lembrando que,

O aluno com deficiência não pode ser comparado aos outros alunos sem deficiência. O aluno com autismo vai aprender, mas talvez ele não aprenda todos os conteúdos do currículo e na maioria das vezes, ele vai precisar de suportes específicos para que a aprendizagem ocorra. (GONZAGA, 2018, p. 164)

Para isso, dando sequência às iniciativas em prol de educação inclusiva, em 2008, foi lançada a Política Nacional de Educação Inclusiva, delimitando o público alvo da Educação Especial, a saber: os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e aqueles com altas habilidades (superdotação), orientando os sistemas de ensino em vários aspectos como, por exemplo, assegurar o acesso ao ensino regular, a transversalidade dessa modalidade de ensino da Educação Infantil ao Ensino Superior, a formação de professores para o atendimento educacional especializado, a participação da família, acessibilidade, dentre outros. (BRASIL, 2010)

A partir de então, a política de educação inclusiva caminha na direção em defesa da inclusão total dos alunos com deficiência com atendimento especializado oferecido nas escolas de ensino regular na sala de recursos multifuncionais (SILVA et al., 2015). Nesse momento houve grande debate de grupos contrários a inclusão total e outros a favor. O que eram contrário, alegavam que a política de Estado na verdade era para reduzir os custos e que os professores não estariam preparados para tal realidade. (ORRÚ, 2019)

Ainda no âmbito das políticas públicas, em 2015, foi sancionada a Lei Nacional nº 13.146, ou seja, o Estatuto da pessoa com deficiência que tem por finalidade garantir os seus direitos e impor penalidades a quem burlar essa lei. Além de definir as principais características da pessoa com deficiência, trata das questões relativas à acessibilidade e aos meios ou recursos que as auxiliem no tocante a sua autonomia. Ainda no capítulo 1, inserido no artigo 3º no inciso XIII, traz a nomenclatura e função do profissional que atua dando apoio ao aprendiz com deficiência:

(...) “profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em

todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; (...)”. (BRASIL, 2015, LEI FEDERAL Nº 13.146)

Após essa breve contextualização legal a respeito da inclusão educacional no Brasil, faz-se necessário ressaltar que a mesma refere-se não somente à Educação Especial como se fosse o seu sinônimo. Na verdade, a educação inclusiva é baseada numa postura política que visa incluir educacionalmente não somente as pessoas com deficiência, mas também os diversos grupos indígenas, os descendentes quilombolas, as pessoas que não se identificam com seu gênero biológico, os grupos marginalizados, entre outros. Assim:

A escola prepara o futuro e, de certo que, se as crianças aprendem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aulas, serão adultos bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão! (MANTOAN, 2003, p. 91)

Então, são as escolas que precisam se tornar acessíveis e abertas em busca de uma real educação inclusiva e se tornar uma escola para todos, pois se falamos tanto em inclusão nos últimos anos, é porque ainda temos muitos excluídos em nossa sociedade. Além disso, em algum momento, todos os alunos podem apresentar uma necessidade especial ao longo de sua vida acadêmica.

Vale ainda ressaltar que todas essas políticas, leis mencionadas ou decretos que não foram apresentados nessa pesquisa, procuram assegurar medidas que ampliam, direcionam e definem metas para melhorar a qualidade do atendimento educacional do público alvo da Educação Especial inseridos no ensino regular. Contudo, alguns entraves, ranços culturais e falta de conhecimento têm feito tal processo caminhar de forma lenta. Então, “deve-se reconhecer que os obstáculos à inclusão estão na escola e na sociedade e não na criança” (MITTLER, 2004, p. 9).

Por isso, reafirmamos a necessidade de se pensar cada vez mais na formação inicial e continuada do professor, trazendo-o mais para próximo da realidade das escolas públicas e do desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipadoras que considerem o aluno com autismo como uma pessoa capaz de aprender, possibilitando-o conhecer suas habilidades, sem desconsiderar suas dificuldades, trabalhando-as através dos estímulos visuais, sensoriais, entre outros.

2.2.1 - A formação para a docência por meio da pesquisa e da práxis

O conceito da educação para um aprendizado significativo no século XXI é baseado em quatro pilares, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. Pensa-se em tudo isso no planejamento relacionado ao relacionamento pedagógico professor-aluno da educação infantil até a universidade. Mas, historicamente houve uma defasagem entre o que se aprendia nas licenciaturas das universidades e a realidade das escolas públicas brasileiras até os anos finais da década de 1980 no Brasil.

Durante o período citado, foi criado um abismo entre o chão da escola e o ambiente acadêmico universitário. Basta lembrarmos que, anteriormente, eram as escolas de modalidade Normal que formavam os professores e estes conviviam com alunos dentro desse ambiente escolar. Então, a reflexão e prática estavam intimamente ligadas, situação que foi se distanciando quando as universidades foram pouco a pouco se tornando o centro da formação de professores através de seus cursos de licenciatura. (NÓVOA, 2017)

Sabemos que no passado os cursos das universidades se distanciavam da sociedade justamente pela questão do acesso negado às classes inferiores, situação que foi sendo modificada a partir da redemocratização do Brasil, quando vozes antes sufocadas, reprimidas passaram a buscar espaços de direito e principalmente pela democratização do acesso ao ensino superior que nos últimos 20 anos estava se consolidando como uma conquista das populações menos favorecidas do nosso país e que hoje têm revolucionado os diversos campos de pesquisa a partir da relação entre a universidade e a sociedade, tornando o espaço acadêmico mais aberto, próximo, diversificado e portanto, democrático, possibilitando maiores parcerias com as escolas públicas.

Antigamente, a pessoa que chegava à universidade com o intuito de concluir uma licenciatura no Brasil, culturalmente se dedicava mais a aprender a conhecer os conteúdos da ciência pretendida se distanciando da prática. A própria universidade elencava diversas disciplinas com essa finalidade, de tornar o futuro professor um especialista na ciência para qual o mesmo buscava compreender. Assim: “o conhecimento pode ser entendido, sim, como aquilo que adquirimos nos livros, nas

aulas e nas conversas, mas com o objetivo de alcançar entendimento da realidade...” (LUCKESI, 1994, p. 183).

Atualmente, há uma maior preocupação nas universidades de se realizar o diálogo entre teoria e prática, com programas de valorização do magistério como os programas: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)¹¹ trazendo o formando a partir da sua prática educacional que já exerce no tocante à diversidade e realidade social que ele encontra quando está lecionando a fim de o levar a teorização de sua práxis. Sendo assim, a teorização das práticas é fundamental e vice versa: “A educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática [...]” (FREIRE, 2003)

Com relação à habilidade de aprender a fazer, tradicionalmente muitos cursos de licenciatura ensinam o aspirante à docência alguns métodos de ensino, elaboração de planos de aulas, questões burocráticas escolares ou até mesmo a prática pedagógica ligada à ciência escolhida, como por exemplo, no caso da História fazer relatos pela oralidade ou utilizar da cartografia histórica para se chegar ao um determinado conhecimento: “Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona [...] conhecimentos, e manifestações do saber fazer e do saber-ser [...]”.(TARDIF, 2010, p. 325)

Com a prática em sala de aula, o professor aprende a ser docente, pois na universidade ele adquire todo o conhecimento possível para que possa lecionar com qualidade, mas ele aprende a ser professor também considerando a soma de suas experiências anteriores como aluno da educação básica, no Ensino Médio e na faculdade, além de considerar as trocas de experiências com os colegas de profissão, mesmo que por um curto período dos intervalos na sala dos professores: “o melhor lugar para aprender a lecionar melhor é a própria escola. A produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas”. (NÓVOA, 2001)

¹¹ O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) é uma ação da CAPES que visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula. O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. (<https://www.capes.gov.br/educacao-basica>).

Sendo assim, a partir de todas essas experiências e da realidade escolar que o professor passa a estar inserido, ele aprende a conviver com a diversidade, com as diferenças, com o novo e geralmente adquire uma postura com seus alunos de ensiná-los a aprender a conviver de acordo com cada dificuldade que surge no dia-a-dia ou até mesmo com uma situação planejada pelo mesmo para que a turma reflita sobre a temática em questão.

[...] A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas ‘experienciais’, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através de sua retradução em função das condições limitadoras da experiência.(TARDIF, 2010, p. 325):

A escola é um lugar de formação não somente para o aluno, mas principalmente para o docente que aprende a todo momento tanto com seus colegas de profissão como com seus próprios aprendizes. Sendo assim, podemos considerar as conversas sobre as turmas na sala de professores, as situações com alunos indisciplinados na diretoria, os papos informais pelo pátio, os grupos de estudos, as reuniões pedagógicas e os conselhos de classe como formação continuada na prática. Então,

O desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que exercemos nossa atividade. Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende. A atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas. Essa reflexão partilhada tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para problemas educativos. (NÓVOA, 1995, p. 15-33)

Quando pensamos nisso, estamos falando da história da educação na prática e é a partir dela que podemos refletir e elaborar novas práticas pedagógicas, a partir de um diálogo prática-teoria-prática. Não significa dizer que a escola do passado era melhor que a do presente, mas um caminho para entendermos o processo e assim compreendermos os problemas enfrentados pelos professores na atualidade a fim de promovermos mudanças ou rupturas necessárias.

Por tanto, precisamos reconhecer a narrativa como método de preservar a história do cotidiano escolar, incentivar então o registro e a escrita das práticas docentes em nossas escolas, pois muitas delas se perdem ao longo do tempo por não terem sido divulgadas ou por não ter sido criado um arquivo contendo o modo como foi feito e

onde se chegou com tal atividade. Assim, lacunas podem ficar abertas evidenciando descontinuidades do processo educacional por não se saber a origem ou o destino do caminho a ser percorrido com os alunos. Nilda Alves analisando esse assunto declara, ...a questão da narratividade não está unicamente no contar, oralmente, um fato, mas em transcrevê-lo de uma determinada maneira. Tem a ver, assim, tanto com a linguagem oral que conta como com a linguagem escrita que reconta (ALVES, 2000).

Atualmente, vemos uma evasão de professores nas licenciaturas ou até mesmo nas escolas devido a uma série de problemas enfrentados pela categoria tais como: pouca valorização profissional, tendências a privatização da educação, baixos salários, ataques à liberdade de expressão e opinião no ensino, indisciplina dos alunos, desestruturação do apoio familiar, dentre outros fatores, nos fazendo caminhar para um possível déficit de docentes num futuro a médio prazo, provavelmente devido ao descompasso existente entre a idealização da profissão almejada e a realidade do ambiente escolar.

Assim, algumas pesquisas nos mostram o número de estudantes que se matriculam nos cursos de licenciatura têm diminuído nos últimos anos, com exceção dos cursos na modalidade à distância que continuam demonstrando crescimento, principalmente nas universidades particulares. O que gera preocupação, é que até mesmo durante a formação inicial há desistências, evasão de futuros professores, de acordo com o Censo do INEP em 2017:

Em 2017, a matrícula na modalidade a distância manteve sua tendência de crescimento, enquanto a modalidade presencial tem praticamente o mesmo número de alunos de 10 anos atrás. O aluno típico dos cursos de licenciatura é do sexo feminino e estuda em uma universidade privada. Mais de 80% dos estudantes de licenciatura de instituições públicas frequentam cursos presenciais. Na rede privada, prevalecem os cursos à distância, com quase 65% dos alunos. A menor procura pelos cursos de licenciatura tem impacto direto na educação básica, pois faltam professores. (INEP, 2018)

Outra ideia errônea que tem contribuído com esse cenário é de que qualquer pessoa pode ensinar ou entender de educação mesmo sem passar por uma licenciatura, bastando possuir alguns conhecimentos específicos fora da área pedagógica. Tudo para facilitar a impregnação da lógica da política neoliberal na educação brasileira,

prejudicando ainda mais nossos sistemas de ensino. Por isso, deve-se fortalecer a formação do professor como o profissional da educação.

Além disso, o termo professor não tem sido pensado como unicidade em relação à profissão em si, pois há diferenças internas entre pedagogos e professores especializados, ou até mesmo entre estes últimos, quando os das Ciências Exatas se acham mais qualificados do que os das Ciências Humanas, por exemplo. Tal situação retorna à questão de que a formação do passado culturalmente não faziam com que os professores se sentissem como o profissional da educação, vivendo harmonicamente em busca de soluções em comum para os problemas enfrentados no ambiente escolar, como por exemplo, o trabalho em torno de uma temática, sem contudo desmerecer o conhecimento específico.

Torna-se necessário então pensarmos no fortalecimento das licenciaturas nas universidades como centro de reflexão teórica, mas que tenha uma aproximação com a prática da realidade escolar como, por exemplo, os alunos da medicina que aprendem na prática hospitalar em programas de residência e estar assim capacitando o professor a lidar com as situações que se apresentam corriqueiramente nas escolas atuais. De acordo com Nóvoa, “não se trata de adaptar uma visão hospitalar ou de copiar os modelos médicos, mas antes de compreender o que deve ser a matriz de uma formação profissional universitária”(NÓVOA, 2001). Vale ressaltar que as universidades atuais estão mais abertas ao diálogo constante com as escolas com programas já citados como o PIBID, o PARFOR, entre outros, a fim de que possam levar o profissional da educação a refletir constantemente sobre suas aulas e seu papel na comunidade escolar através da teorização das suas práticas pedagógicas. Então, ambas as instituições saem ganhando com pesquisas acadêmicas mais próximas à realidade e com mudanças de práticas por meio da atualização do conhecimento, criando uma postura colaborativa na cultura educacional brasileira.

Um caminho possível e que algumas instituições já tem seguido seria por meio de grupos de pesquisa universitários que promovam cursos de extensão onde pode ser criada uma parceria entre a prefeitura com sua rede de ensino e a universidade, criando um diálogo entre os profissionais das escolas e os estudantes universitários juntamente com seus professores, onde as necessidades e práticas da realidade escolar seriam reconhecidas e teorizada por todos. Como referência dessa prática podemos citar a atuação do Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional que realiza

estudos e cursos de extensão que atende as redes de educação da Baixada Fluminense no Rio de Janeiro sendo organizado pela professora Dra. Márcia Denise Plescth.

No que tanje à educação inclusiva, poderá, a partir das experiências que muitos professores possuem em suas práticas pedagógicas com alunos público alvo da Educação Especial, construir metodologias ou caminhos de ensino que possibilitem fazer com que os alunos com deficiência conheçam suas habilidades e tenham uma aprendizagem significativa. Até mesmo porque, conforme dizia Paulo Freire: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1987)

Por isso, é importante repensar a formação inicial do professor buscando sempre o aproximar da realidade educacional, considerando ainda na universidade a formação para a diversidade e isso inclui debates e reflexões acerca da educação inclusiva no Brasil em disciplinas sobre ensino, mas também reflexões sobre o ensino para aprendizes com deficiência em todas as cadeiras acadêmicas. Sendo assim,

No caso de uma formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar, estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. (MANTOAN, 2003, p. 54)

Ainda os professores poderão articular redes de contato com outros profissionais da saúde para buscar conhecimento especializado para apoiar suas práticas e assim fazer diferença significativa no aprendizado do aluno com autismo, por exemplo. Tal postura demonstra um compromisso com a ética profissional e orientação internacional em ensinar a todos os alunos independentemente de suas limitações.

Para isso, a formação profissional do professor deve favorecer sempre a troca de experiências e reflexões sobre a prática educacional. Contudo vale ressaltar que a própria formação continuada é falha ou incompleta, pois apesar de a LDBEN/96 garanti-la em forma de lei não direciona para sua prática. Além disso, existem barreiras impostas pelas Secretarias de Educação quanto à organização das formações continuadas ou mesmo por descontinuidades das políticas educacionais e pelas escolas quanto à liberação dos professores, fora a rotatividade dos docentes que atrapalha o processo de maior integração.

Mas, infelizmente, na maioria dos casos, algumas formações continuadas pautadas apenas em teorização, têm tido a tarefa de tapar as falhas deixadas pela formação inicial. Então torna-se necessário repensar o papel do processo pedagógico e a teorização das práticas através do uso do conceito de Zona do Desenvolvimento Proximal como o grupo de estudo local formado por professores em busca de soluções pedagógicas, podendo assim fortalecer esse caminho, já que podem perceber onde já chegaram em termos de nível de conhecimento e aonde podem chegar através da mediação das universidades e das reflexões em conjunto. “Quando alguém não consegue realizar sozinho determinada tarefa, mas o faz com a ajuda de outros parceiros mais experientes, está nos revelando seu nível de desenvolvimento proximal, (...)”. (Secretaria Municipal de Educação-RJ, 1996, pág. 54)

Do mesmo modo, conhecendo esse processo, e intervindo, provocando, estimulando ou apoiando quando o aluno demonstra dificuldade num determinado ponto, torna-se possível trabalhar funções que ainda não estão de todo consolidadas. “Aquilo que os alunos realizam hoje com a ajuda dos demais, estará realizando sozinho amanhã”. (Secretaria Municipal de Educação-RJ, 1996, pág.57)

Reafirmamos aqui que a tríade formação, pesquisa e extensão pautadas pela experiência pedagógica, além do apoio técnico pedagógico nas escolas, podem fortalecer o desenvolvimento da educação inclusiva no Brasil e favorecer significativas mudanças necessárias nas práticas pedagógicas do chão das salas de aula, transformando assim a realidade social. Partimos pela pesquisa dentro da instituição escolar a partir de uma investigação baseada numa autorreflexão coletiva e colaborativa possibilitando uma intervenção dentro de um problema social propondo práticas problematizadoras, a fim de levar a libertação dos indivíduos através do reconhecimento do outro como protagonista para mudança de paradigma da exclusão/inclusão. Assim, pensamos na formação do professor como eixo dessa quebra de paradigma, quando Paulo Freire disse: “O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber.” (FREIRE, 1981, p. 47).

2.2.2 - A interação social para uma aprendizagem significativa

Sabemos que o homem é um ser histórico-social por natureza, ou melhor, um ser histórico cultural pois, desde seu nascimento, a criança aprende por imitação (e

ressignificação), geralmente fixando seu olhar em triangulação com outras pessoas e objetos, adquirindo assim sua própria experiência de acordo com a cultura na qual está inserida. O desenvolvimento humano, na primeira infância, ocorre através das relações estabelecidas com seus pais, sua família, vizinhos, colegas da escola, amigos da igreja ou do clube, dentre outros lugares que fazem parte do cotidiano da criança. Por meio da troca de olhares, observação, imitação durante as brincadeiras de pula corda, pega-pega, futebol ou casinha, o processo de aprendizagem se desenrola e se fortalece.

Os estudos das várias etapas da vida, do surgimento e desenvolvimento dos processos biológicos e psicológicos demonstram uma forte relação sobre a interação entre as pessoas e com meio onde elas vivem. Sendo assim, cada indivíduo passa por um processo de mudanças físicas, cognitivas e psicossociais a partir da concepção de forma singular que vai se fortalecendo a partir das relações sócio-culturais. Vygotsky acreditava que as distinções singulares e mesmo os costumes particulares de cada indivíduo estão carregadas de trocas com o coletivo, ou seja, mesmo o que conhecemos do mais pessoal de uma pessoa, foi edificado a partir da relação de um indivíduo com o outro. (VYGOTSKY et. al., 1996)

Assim, a criança vai imergindo no mundo social desde o seu nascimento sendo mediada pela linguagem em todas as relações que vai estabelecendo ao longo do seu crescimento e amadurecimento. Contudo, mesmo antes de apresentar uma fala compreensível, ela começa a processar as informações através do pensamento, passando a compreender a comunicação básica e logo após passando a adquirir a linguagem cultural do meio onde está inserida.

Por meio da sua interação com o mundo, a criança vai gradativamente se apropriando da linguagem, organizando-a mentalmente a partir da mediação de seus pares ou como resultado da sua relação com os adultos. Sendo assim, a criança, quando chega ao ambiente escolar, já traz consigo uma bagagem cultural que a habilita a continuar o seu processo de aprendizagem que vai continuar por sua vida toda. (VYGOTSKY, 1998)

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

o fortalecimento de funções ainda não consolidadas. Então para ele, ensinar é disponibilizar uma aprendizagem que possibilite aos alunos o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo (VYGOTSKI, 2001)

Pensando na educação inclusiva como porta de entrada para que alunos com deficiência tenham a possibilidade de interagir com diversas crianças, pode proporcionar um aprendizado muito maior do que se ela estivesse excluída, somente em ambientes segregados onde antes eram destinados à Educação Especial, onde por poucas vezes, o aprendiz terá a chance de ter contato com o diferente dele, até porque "Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes". (FREIRE, 1987)

Além disso, devemos lembrar que cada criança aprende no seu tempo e, por esse motivo, todas as crianças precisam e merecem ter as mesmas oportunidades de acesso, de permanência e aprendizado. Portanto, cabe ressaltar que esse processo de inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional de forma que o respeito à diversidade deve ser cultivado e incentivado na escola. Assim, estar junto é se aglomerar com pessoas que não conhecemos. Inclusão é estar com, é interagir com o outro. (MANTOAN, 2005)

Então é na escola que a criança sem deficiência e aquela com deficiência precisam ser estimuladas cada vez mais a interagir com outras pessoas: no início, através de brincadeiras em grupo ou de atividades pedagógicas que favorecem a troca de idéias ou mesmo de ajuda entre os alunos e que sejam mediadas pelo professor para que tais práticas favoreçam o aprendizado significativo por parte dos discentes:

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. (MITTLER, 2003, p. 16)

Sendo assim, o professor poderá planejar situações que incentivem a prática interativa entre os alunos tais como: o uso de jogos educativos em grupo, atividades ao ar livre, na quadra ou no pátio da escola, ou mesmo em sala de aula estimulando a tutoria para que um aluno ajude o outro e assim possam ocorrer trocas no campo do conhecimento, da linguagem e comunicação, além da afetividade e da empatia, ensinando sempre o aluno a se por no lugar do outro, a educação como prática da

liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo.(FREIRE, 2002)

CAPÍTULO 3

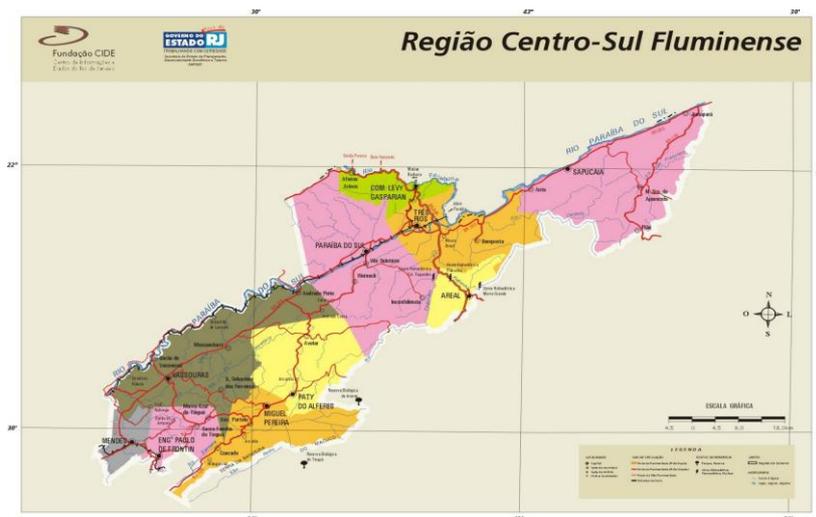
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE EDUCACIONAL DE PATY DO ALFERES

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1987, p. 39)

Este capítulo tem por finalidade apresentar a cidade onde a pesquisa foi realizada com seus dados socioeconômicos e principalmente educacionais. Daremos voz também aos professores que atuam nas escolas do município com o intuito de conhecer suas demandas e seus anseios em relação ao desenrolar da política de educação inclusiva ao nível local. Por fim, apresentaremos a formação continuada realizada a partir das necessidades elencadas pelo grupo de estudos local.

3.1.2- Dados socioeconômicos do Município de Paty do Alferes

O município de Paty do Alferes se encontra na região Centro-Sul Fluminense do estado do Rio de Janeiro. Têm como municípios limítrofes: Miguel Pereira, Vassouras, Paraíba do Sul e Petrópolis (Região Serrana), sendo quatro territórios municipais ao todo, como pode ser observado na Ilustração N^o 1 abaixo:



Ilustr 1 – Municípios da Região Centro-Sul Fluminense

Fonte: <https://mapasblog.blogspot.com/2011/11/mapas-do-estado-do-rio-de-janeiro.html>.

Segundo os dados do Censo Demográfico de 2010 divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a região Centro-Sul Fluminense é composta por cerca de 270 mil habitantes, compreendendo onze municípios, sendo a menor região do estado em termos populacionais, sendo a terceira menor população urbana do estado, conforme tabela abaixo.

	POPULAÇÃO	DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO NO ESTADO (%)	RENDA DOMICILIAR PER CAPITA (EM R\$ POR MÊS DE JULHO DE 2010)	RANKING ESTADUAL RENDA (ORDEM DECR.)	% DE POBRES	RANKING ESTADUAL % POBRES (ORD. CRESC.)	COEFICIENTE DE GINI	RANKING ESTADUAL GINI (ORD. DECR.)	PIB 2010 -PREÇOS CORRENTES (1000 R\$)	RANKING ESTADUAL PIB 2010 (ORD. DECR.)	TAXA MÉDIA DE CRESC. ANUAL PIB 1999-2009
Areal	11.423	0,1	563	60	33,8	61	0,488	32	195.925	71	3,8
Comendador Levy Gasparian	8.180	0,1	536	71	33,1	56	0,442	5	127.894	83	1,6
Eng. Paulo de Frontin	13.237	0,1	515	74	31,8	43	0,461	10	147.459	81	-1,8
Mendes	17.935	0,1	642	37	28,5	29	0,494	37	179.644	77	-2,0
Miguel Pereira	24.642	0,2	785	14	25,2	18	0,559	81	330.990	62	-0,7
Paraíba do Sul	41.084	0,3	592	51	33,9	62	0,509	49	532.077	51	4,2
Paty do Alferes	26.359	0,2	550	64	41,2	82	0,571	88	274.002	64	1,6
Rio das Flores	8.561	0,1	493	80	34,8	65	0,466	16	332.663	61	14,0
S. J. do Vale do Rio Preto	20.251	0,1	513	75	36,1	72	0,484	29	646.954	46	1,4
Sapucaia	17.525	0,1	545	67	35,2	69	0,511	53	403.509	57	2,6
Três Rios	77.432	0,5	706	22	29,3	31	0,532	69	1.733.224	25	1,2

Fonte: IETS com base nos dados do Censo/IBGE(2010), PIB dos municípios/IBGE(2009), IPEA | Notas: A linha de pobreza utilizada foi de metade do salário mínimo de 2010 (R\$255,00). O coeficiente de Gini mede a desigualdade de renda e varia entre zero (igualdade perfeita) a um (desigualdade total). Os dados do PIB de 2010 estão sujeitos a revisão.

Tabela N°1 – População nos municípios do Centro-Sul Fluminense

Desse total regional, o município de Paty do Alferes possui 26.359 habitantes distribuídos de forma irregular numa área total de 319,1 km² a 624 metros de altitude, com densidade demográfica de 82,68 hab/km². Seus habitantes são chamados de Patienses. O município está dividido em dois distritos: Paty do Alferes e Avelar, conforme Ilustração N°2 abaixo:



Ilustr 2 – Distritos de Paty de Alferes - 2019

Fonte: <https://pt.map-of-rio-de-janeiro.com/munic%C3%ADpios-mapas/paty-do-alferes-munic%C3%ADpio-mapa>

Assim como a maioria dos municípios da região Centro-Sul Fluminense, Paty do Alferes apresenta, de acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2013) divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, o Índice de desenvolvimento Humano (IDH) de 0,671, sendo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 5,5 em 2011, acima do esperado para a meta 3,8, conforme o Gráfico 01. Lembrando que o IDEB é calculado tendo por base a Prova Brasil e os dados de aprovação na educação pública municipal.



Gráfico 01 – Índice do Desenvolvimento da Educação Básica de Paty do Alferes
Fonte: <https://www.qedu.org.br/cidade/2787-paty-do-alferes/ideb>

Com relação ao Produto Interno Bruto (PIB), o município contou com R\$ 18.309,81 em 2016 por habitante, sendo a 6ª economia da região Centro-Sul Fluminense.¹² Vale salientar que os dados evidenciados até aqui são médias matemáticas que escondem parte da realidade acerca da qualidade de vida real vivenciada pelos munícipes. Assim, quando relacionado à educação, enxerga-se anos e anos de má administração dos recursos públicos, observados na prática através de condições de vida desfavoráveis por boa parte da população.

3.1.3- A Educação Municipal e as Políticas Públicas Educacionais de Paty do Alferes

A Rede Educacional de Ensino Público do município de Paty do Alferes conta com 17 escolas, entre o Ensino Infantil e o Ensino Fundamental e com 3 creches. Desde 2015, o município aderiu efetivamente à política de inclusão escolar: por isso, não

¹² Ver: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/paty-do-alferes/panorama>

dispõe de classes especiais. Contudo, mantém parceria com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) da cidade para os casos que necessitam de atendimento extra-classe, no contra-turno.

Assim, todos os alunos estão inclusos em escolas regulares de acordo com a Lei Nº 2172/15 da Secretaria Municipal de Educação efetivada em 2015 (PATY DO ALFERES, 2015). Além disso, o município possui 10 salas de recursos multimeios, com 35 alunos que fazem parte do público alvo da Educação Especial (fora os que são atendidos sem laudos) e 20 professoras de apoio conhecidas nas escolas por “mediadoras pedagógicas” que realizam um trabalho de cunho pedagógico, funcional e de socialização, sendo que 18 delas com carga horária dobrada.

De acordo com pesquisas do Censo Escolar de 2018¹³, há no município de Paty do Alferes um total de 5. 576 alunos matriculados na creche, passando pelo Ensino Infantil até ao Ensino Fundamental (Rede Municipal de Ensino) e 977 matriculados no Ensino Médio (Rede Estadual de Ensino), tendo o total de 278 alunos na Educação Especial. No Gráfico 02, podemos observar a evolução das matrículas que corresponde à educação no município de Paty do Alferes:

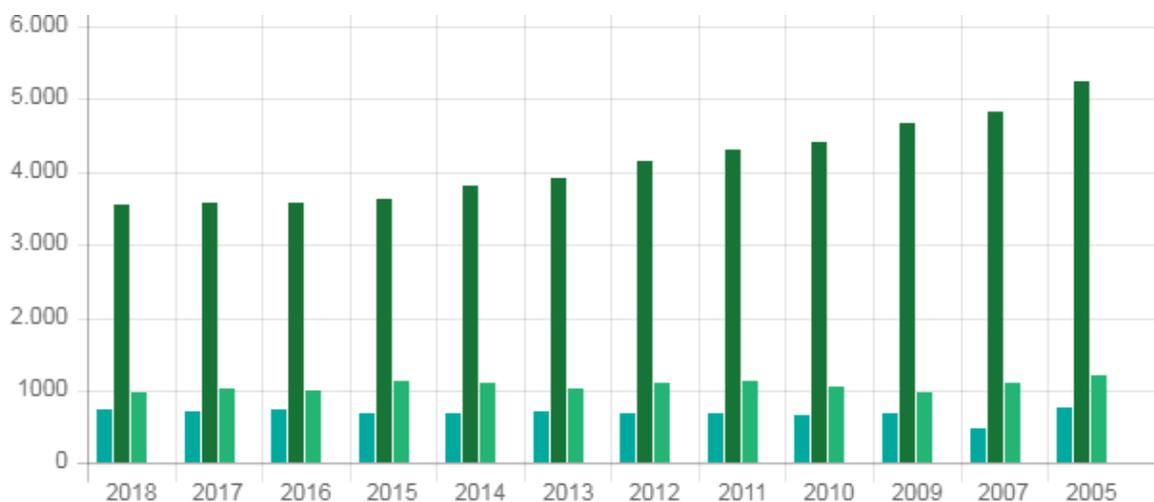


Gráfico 02 - Matrículas Evolução em Paty do Alferes: IBGE

Pré-escolar (Azul) Ensino fundamental (Verde Oliva) Ensino médio (Azul piscina)

Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/paty-do-alferes/panorama>

A partir do gráfico acima, podemos compreender que apesar de uma queda nas matrículas se compararmos com 2005, ainda é o Ensino Fundamental responsável pela maior demanda de matriculados no município em 2018. De acordo com a equipe de

¹³ Ver: <https://www.qedu.org.br/cidade/2787-paty-do-alferes/censo-escolar>

Coordenação da Educação Especial em Paty do Alferes, o número de alunos que fazem parte do público alvo da Educação Especial tem crescido muito nos últimos anos. Contudo, não conseguimos nenhuma pesquisa ou artigo que trate sobre a temática ou sobre esses dados ao nível municipal ou mesmo regional.

Segundo a fala de uma das Coordenadoras da Educação Especial no município, muitos alunos observados e atendidos pelos professores regulares ou da Sala de Recursos Multimeios não apresentam laudo, dificultando ainda mais as pesquisas e elaboração de estatísticas. Os responsáveis pelos alunos laudados são convocados a apresentar um laudo que especifique a condição do aluno; logo a equipe pedagógica o encaminha para o Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos com duas horas de atendimento semanal e, se for observada a necessidade de professor mediador, o mesmo é solicitado para atendimento pedagógico e/ou funcional.

Quando os professores ou a equipe pedagógica observam algum aluno com necessidade de auxílio pedagógico, mesmo que não tenha laudo, logo é aberto um processo de orientação junto aos seus responsáveis para que busquem atendimento profissional especializado e, se for o caso, um laudo médico. Alguns pais reconhecem algumas diferenças no desenvolvimento dos seus filhos, mas por dificuldades de se conseguir um laudo específico, buscam ajuda na Secretaria Municipal de Educação solicitando Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo verificado pela equipe pedagógica e professores da escola que o aluno frequenta (informações cedidas pela escola e por uma das professoras da Sala de Recursos).

A Coordenação da Educação Especial do município de Paty do Alferes busca esclarecer, inclusive em suas formações continuadas (ver folder da Ilustração 6), que o laudo não é o elemento principal para o pleno exercício pedagógico do professor no ambiente escolar, pois combate a prática de rotular as crianças e não acreditar no seu potencial. Além disso, desenvolve trabalhos na perspectiva de que todo indivíduo é capaz de aprender através da interação das diferenças e de que todo indivíduo deve ser considerado em suas singularidades (fala de uma das coordenadoras da Educação Especial do município).

Segundo a Lei Municipal Nº 2172/15, a Educação Especial em Paty do Alferes se faz na perspectiva inclusiva em toda Rede Municipal de Ensino. Anteriormente, os alunos com deficiência eram atendidos quase que majoritariamente pela APAE da cidade com apoio financeiro da prefeitura e auxílio pedagógico em alguns governos

revelando discontinuidades no processo de atendimento aos alunos da Educação Especial.

A partir de 2015, houve uma maior adequação às leis nacionais ao considerar a inclusão dos alunos que constituem o público alvo da Educação Especial no ensino regular e tal fato pode ser identificado na lei municipal de educação inclusiva quando percebemos suas bases apoiadas na LDBEN/96, no Plano Nacional da Educação/14, além de decretos posteriores que tratam de questões específicas voltadas para as pessoas com deficiência, assim como sua acessibilidade em ambientes escolares e da reestruturação da Educação Especial e seus recursos que, por questões de tempo e dos objetivos desta pesquisa, não serão possíveis desdobrá-los por aqui.

De acordo com o Artigo 4º da Lei Municipal Nº 2172/15, o programa de atendimento tem como objetivo norteador:

(...) apoiar a aprendizagem dos educandos público alvo da Educação Especial nas escolas municipais da rede regular de ensino com uma pedagogia centrada na criança, respeitando tanto a dignidade como as diferenças de todos os alunos. (PATY DO ALFERES, 2015, Lei Municipal Nº 2172)¹⁴

Ainda segundo a referida lei de 2015, a educação inclusiva municipal dos estudantes com deficiência e/ou superdotação será realizada da seguinte maneira:

- por profissionais capacitados e especializados para o atendimento das necessidades educacionais especiais dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- pelo encaminhamento aos serviços especializados, quando necessário;
- pela manutenção de uma rede de apoio intersetorial que envolva profissionais das áreas de Educação, Saúde e Assistência Social, sempre que necessário, para o sucesso do educando na aprendizagem;
- por sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;
- pela participação nos programas de transporte escolar, merenda escolar etc.

¹⁴ VER. Lei nº 2172 de 14 de ABRIL de 2015 que dispõe sobre a Política Municipal de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, na Rede Municipal de Ensino de Paty do Alferes. IN: <http://patydoalferes.rj.gov.br/wp-content/uploads/2010/09/2076-web.pdf>.

Assim, é possível entender a importância do trabalho colaborativo que envolve a comunidade escolar, os serviços e profissionais de assistência intersetorial e a família para que a política de inclusão municipal possa realmente ser consolidada de forma eficaz, contribuindo então para o aprendizado do aluno público-alvo da Educação Especial inserido no Ensino Regular.

Além disso, a lei municipal orienta quanto à formação dos profissionais que atuarão diretamente nas Salas de Recursos, também como professores de apoio pedagógico (mediadores) e visa dar garantias de acessibilidade através da eliminação das barreiras arquitetônicas e/ou mobiliárias nas escolas. Ainda consolida o documento em questão instituindo a possibilidade de convênios com as instituições de ensino especializado, quando necessário. Assim, finaliza especificando o público-alvo que possa necessitar do apoio das instituições especializadas: os estudantes matriculados na rede municipal de ensino sem limite de idade. (Lei Municipal 2172/15)¹⁵

3.2- A pesquisa na Escola Municipal Liddy Mignone

A pesquisa se desenvolveu principalmente numa das escolas mais importantes na rede municipal de Paty do Alferes: a Escola Municipal Liddy Mignone com estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental, no 1º Distrito, em Arcozelo. A escolha se deve a uma identificação prévia junto a Coordenação de Educação Especial da Secretaria Municipal, onde há um número maior de alunos com autismo matriculados e atendidos pelo programa de inclusão da prefeitura.

Apesar da pesquisa não focar no quantitativo, acreditamos que a escola selecionada possui maiores informações e professores que trabalham com propostas pedagógicas inclusivas. A seguir, apresentaremos um histórico resumido e alguns dados importantes da escola, obtidos através de entrevistas com os seus diretores e/ou funcionários mais antigos.

A escola Municipal Liddy Mignone está localizada numa área urbana junto à Estrada da Cachoeira, nº 108, no bairro Arcozelo. As modalidades que oferece são: anos

¹⁵ VER. Lei nº 2172 de 14 de ABRIL de 2015 que dispõe sobre a Política Municipal de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, na Rede Municipal de Ensino de Paty do Alferes. IN: <http://patydoalferes.rj.gov.br/wp-content/uploads/2010/09/2076-web.pdf>.

finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em três turnos: manhã, tarde e noite, com as seguintes durações: nos turnos da manhã e da tarde – 4 horas e 45 minutos e no turno da noite 4 horas.

A Escola Municipal Liddy Mignone adquiriu esse nome em homenagem a Elisa Hedwig Carolina Mankel Chiaffarelli Mignone, educadora musical, musicista e pianista que teve seu auge de produção nas décadas de 1930 e 1940 do século XX. Lecionava com método de ensino que considerava a bagagem emocional e psicológica do aprendiz.



Ilustr 3 – Fotografia da Educadora Liddy Mignone
Fonte: <https://edisdisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=670612>.

O Colégio Estadual Liddy Mignone, foi criado com o Decreto de nº 11.843 de 28 de junho de 1965 e portaria de 8586 de 02 de março de 1988, sendo sua primeira diretora a professora Helena Corrêa. Antes funcionou por um período na histórica Aldeia de Arcozelo. Atualmente, sua equipe diretiva responsável é composta pela diretora geral: professora Lucimar Aparecida Santana Valente, pela diretora pedagógica: orientadora Patrícia Passos Assunção e pelo diretor adjunto: professor Sérgio Luiz Bastos. Esta escola foi municipalizada em fevereiro de 2017, com o objetivo de se tornar um centro de referência municipal para os anos finais do Ensino Fundamental.

Possui uma excelente estrutura física, contando com várias salas de aula, laboratório de informática, uma Sala de Recursos, quadra esportiva e refeitório amplo. Sua Sala de Recursos Multimeios atende com duas horas semanais os alunos que constituem o público alvo da Educação Especial laudados e aqueles que estão em

processo de investigação médica e pedagógica. Com relação aos indivíduos com deficiências, esta unidade escolar atende a alunos com autismo, deficiência intelectual, transtornos do humor, dentre outros.

É uma escola bem localizada, relativamente próxima ao centro da cidade, situada no 1º distrito com boas vias de acesso que serve de ligação a outros municípios pela RJ-125 e algumas vias que interligam o centro da cidade de Paty do Alferes a diversos bairros. Isso faz com que a escola tenha uma quantidade significativa de alunos que, segundo o Censo Escolar de 2018¹⁶, contava com 636 alunos sendo 534 das matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental, 55 alunos matriculados no EJA e 47 classificados como público alvo da Educação Especial.

Ainda de acordo com o referido Censo Escolar, a unidade escolar conta com 64 funcionários, sendo 54 professores atualmente (segundo o E-cidades), dentre os quais 03 são de História, 01 de Educação Especial e 04 professores mediadores. Ainda segundo o E-cidades¹⁷, hoje a escola conta com 667 alunos devidamente matriculados, divididos entre os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino de Jovens e adultos (EJA), sendo 22 da modalidade - Educação Especial. Logo abaixo, podemos observar algumas fotografias de alguns espaços da escola nas Ilustrações 5, 6A e 6B.



Ilustr – Escola Municipal Liddy Mignone em Paty do Alferes/RJ.
Fonte: Google Maps. 2019

¹⁶ VER. <https://www.qedu.org.br/escola/177575-ce-liddy-mignone/censo-escolar>.

¹⁷ VER. <http://177.155.184.58/e-cidade/login.php>. (Informações cedidas pela secretária da escola)



Ilustr 5A e 5B – Sala de Ensino Regular e Sala de Recursos da Escola Liddy Mignone, Paty do Alferes/RJ - 2019

Vale ressaltar que a escola selecionada nessa pesquisa e que é alvo do trabalho de campo, reflete a realidade da maioria das unidades escolares da rede municipal de Paty do Alferes, ressaltando suas especificidades em relação a sua localização em espaço urbano ou rural e à infra-estrutura que pode variar de acordo com a localização e o seu tamanho.

Além disso, os alunos com TEA nessa escola se encontram entre o 6º e 7º ano de ensino, justificando esse recorte em função dos assuntos tratados nas aulas de História relacionados aos conceitos de tempo e espaço. Nos últimos anos, houve um aumento significativo de casos de TEA e de deficiência intelectual inseridos na rede municipal de ensino, comprovando assim a urgente necessidade de pesquisas que busquem alternativas de trabalhos educacionais que colaborem com as práticas de ensino-aprendizagem significativas e eficazes para esse público específico. Porém, devido a vários fatores, muitas crianças não são laudadas ou estão aguardando o laudo. Mesmo assim, a secretaria municipal de educação busca atender as dificuldades pedagógicas apresentadas durante o processo de ensino-aprendizagem, a fim de colaborar com o pleno desenvolvimento dos alunos.

3.3.1- A reflexão da prática como força motriz transformadora

Nossa opção metodológica foi por uma pesquisa qualitativa, baseada na pesquisa-ação¹⁸ e no acompanhamento do desenvolvimento de uma sequência didática no ensino da História, em particular, na utilização de imagens como meio de apreensão de conceitos de tempo e espaço no ensino fundamental, a partir da reflexão sobre prática pedagógica utilizada com alunos com TEA e nas discussões teóricas sistematizadas pelo grupo de estudos local.

A pesquisa foi sendo desenvolvida em duas etapas: primeiro, foi feito um levantamento das escolas da rede municipal de ensino do município de Paty do Alferes que atende ao público alvo dessa pesquisa por meio da diretora de Educação e das coordenadoras da Educação Especial. Na segunda etapa, ocorreu o relacionamento juntos às escolas envolvidas com observações do trabalho cotidiano na sala de recursos, na sala de aula regular e no espaço escolar como um todo. Ainda nesse processo, as entrevistas e a elaboração das atividades propostas em grupo foram realizadas.

Sendo assim, a primeira etapa transcorreu da seguinte maneira: foi realizada uma reunião com a então secretária de Educação CR, em novembro de 2018, que apoiou a pesquisa encaminhando-a para diretora de Ensino RF e as coordenadoras de Educação Especial FD e VC que, além de informar a situação da Educação Especial, confirmaram as escolas que possuem mais alunos com autismo matriculados no segundo segmento.

A partir de então, foi realizado o contato com as diretoras responsáveis pela escola selecionada, verificando-se a possibilidade da realização da pesquisa *in loco* que concordaram em participar e orientaram quanto às documentações necessárias para formalizar a autorização da Secretaria de Educação Municipal (Apêndice1), que foi conseguida sem muitas dificuldades, além das burocracias de praxe, já que foi feita reunião com a Secretária e a Diretora de Educação, antecipadamente explicitando os objetivos da pesquisa.

Após a realização desses trâmites necessários, foi realizado o contato com os professores e alunos no mês de fevereiro de 2019, quando foram explicitados os objetivos dessa pesquisa. Assim, as primeiras visitas ocorreram com a intenção de conhecê-los e estreitar o relacionamento, já que tínhamos que executar uma proposta de

¹⁸ Uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo, visto partir de um projeto de ação social ou da solução de problemas coletivos e estar centrada no agir participativo e na ideologia da ação coletiva. (BALDISSERA, 2001, p. 6).

trabalho e ensino colaborativo com a finalidade de reconhecer o cotidiano escolar e suas práticas de forma natural, não invasiva.

Devido à necessidade de teorização de suas práticas, juntamente com as professoras da Sala de Recursos e as professoras mediadoras (apoio funcional e educacional) com o intuito de melhorar suas ações inclusivas na escola e como proposto por essa pesquisa, foi criado o grupo de estudo local na escola Municipal Liddy Mignone com a autorização da Diretora Geral LV e da Coordenadora de Educação Especial VC. O grupo, no início, se reuniu mensalmente na escola selecionada fora do horário das aulas, buscando a sua organização e atendimento das necessidades locais.

As atividades do grupo, num primeiro momento, giraram em torno das demandas de reconhecimento dos alunos com deficiências, a fim de colaborar com a elaboração dos planos de ações a serem executados em cada turma de acordo com os planejamentos dos professores das classes regulares, considerando as necessidades específicas do público alvo da Educação Especial e que poderiam se tornar parte dos temas geradores de trabalho bimestral.

Durante os encontros no mês de abril, foi sugerido pelo grupo de estudos que os assuntos debatidos e estudados ali (tais como o histórico da Educação Inclusiva e Especial, a questão do diagnóstico na escola, a importância da mediação e interação por meio dos estudos de Vygotsky, o ensino-aprendizagem por meio dos eixos de interesse ou temas geradores, além de outras questões como autonomia, identidade, cidadania, direitos humanos e cultura da normalidade) fossem para além dos muros da escola e alcançassem outros professores, assuntos esses replicados nesses encontros locais e que foram debatidos teoricamente e pelas experiências compartilhadas no ObEE. Conforme indica Santos et al (2018, p. 43-4):

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

Foi então que, após levar a proposta para a Diretora de Ensino e para as Coordenadoras da Educação Especial, nasceu o primeiro Simpósio de Educação Inclusiva e Especial do município de Paty do Alferes. Este Simpósio ocorreu entre os meses de maio a julho de 2019, observando que, nesse último mês, foram desenvolvidas oficinas pedagógicas com a participação voluntária de algumas pesquisadoras e

professoras de várias redes de ensino da Baixada Fluminense e que são membras do Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional da UFRRJ.

Ainda nos meses de maio e junho de 2019, a partir das reflexões feitas no curso de formação continuada oferecido pela prefeitura, percebemos a necessidade local de analisarmos estudos de caso com o intuito de programar ações que colaborassem com o processo de inclusão educacional, tais como: organização da rotina, ensino por meio de projetos e necessidade da criação de horários e espaços alternativos de estimulação e de auto-regulação.

Nos meses de agosto e setembro de 2019, buscamos teorizar a prática do ensino por meio de imagens com autores tratados para esse fim no percurso teórico dessa pesquisa. Assim, elaboramos de forma coletiva e com a participação de professores não só de História, mas também de Geografia, Língua Portuguesa e Matemática, um projeto que visou a interação social, a aprendizagem funcional da vida cotidiana e interdisciplinar dos conteúdos relativos aos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II. Vale ressaltar que o grupo local começou com professores de História, da Sala de Recursos e mediadores, mas com o tempo e visibilidade das ações na escola e na rede de ensino municipal, outros professores ingressaram e acabou ganhando um caráter interdisciplinar.

Já nos meses de novembro e dezembro de 2019, nos concentramos em analisar os resultados das práticas relacionadas às atividades que compunham o projeto interdisciplinar. Buscamos soluções para questões cotidianas que envolveram os alunos da Educação Especial: questões relacionadas aos aspectos comportamentais, de relacionamento entre os alunos ou com os professores, mas sempre focando no aprendizado cognitivo. Também fizemos um balanço dos aspectos positivos e negativos das ações do grupo de estudo local em 2019, assim como tivemos espaço para refletirmos sobre as expectativas para 2020.

3.3.2- A estrutura do Simpósio Municipal de Educação e os saberes compartilhados

Como vimos no decorrer dessa pesquisa, muitos professores não tiveram formação que atendessem às peculiaridades da Educação Especial numa perspectiva inclusiva durante a graduação e muitas dessas lacunas acabam por serem preenchidas pela formação continuada de professores, tal como podemos ver nas Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada (BRASIL, 2015a), uma das principais legislações sobre o tema o seguinte pressuposto:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente

[...]

Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação.. (BRASIL, 2015a)

Então, a formação continuada pode ser entendida também como todos os momentos de estudos e de reflexão sobre as práticas ocorridas: por exemplo, nas reuniões de professores, nos conselho de classe, nos grupos de estudos e nos cursos sistematizados que podem ser oferecidos pela Secretaria de Educação Municipal ou Estadual. A própria prefeitura da cidade de Paty do Alferes entende a Formação Continuada como forma de qualificação e que, por força de lei, deve buscar meios para que tal ação aconteça. De acordo com a Lei nº 2203 de 2015:

Art. 26. Fica instituída, como atividade permanente da Secretaria Municipal de Educação, a qualificação profissional dos servidores efetivos do Quadro do Magistério Público Municipal de Paty do Alferes. Parágrafo único. A qualificação profissional, para os efeitos desta Lei, objetiva a formação continuada do servidor efetivo do Quadro do Magistério Público Municipal e seu desenvolvimento na carreira. (PATY DO ALFERESb, 2015, Lei nº 2203)

Visando contribuir com a qualificação profissional dos professores de todas as áreas e segmentos do município em questão, o 1º Seminário de Educação como curso de Formação Continuada foi gestado e concebido, ocorrendo entre os meses de maio a julho de 2019 com cinco encontros, das 18h às 20h, no Centro Cultural da cidade, além de uma semana de oficinas pedagógicas executadas entre os dias 08 a 12 de julho de 2019 das 14h às 17h, no mesmo local. Teve sua proposta pedagógica inclusiva e

interdisciplinar elaborada e o curso ministrado por mim, Moisés Pires Teixeira, professor da rede municipal e mestrando da UFRRJ, assessorado pela coordenadora pedagógica da Educação Especial V C, a partir das reflexões do grupo de estudos de Inclusão Educacional da Escola Municipal Liddy Mignone e influenciados teoricamente pelo ObEE.

Tal proposta foi pensada a partir do princípio básico de que todos os alunos possuem Direitos Humanos e que a porta para a garantia de todos eles é a Educação, aquela que acolhe, inclui e que permite o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizado pela abordagem da interação social e pela ótica interdisciplinar. Além disso, partimos do pressuposto de que todos os sujeitos são capazes de aprender desde que conhecimentos, estratégias e recursos sejam mobilizados a esse favor.

Pensando nisso, o primeiro encontro (09 de maio de 2019) visou construir, durante a formação, a ideia de educação emancipadora teorizada por Paulo Freire, a partir do debate acerca da importância da interação social seguindo Vygotsky, repudiando os movimentos atuais que visam a segregação espacial de crianças com deficiência, a fim de sensibilizar os professores a continuarem na luta por uma inclusão educacional possível e real. Vale ressaltar que a preferência pela abordagem vygotskyana a respeito da educação, se deu pela influência indireta do Grupo de Pesquisa do Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional da UFRRJ (ObEE), do qual eu faço parte como membro. Assim, os debates teóricos e as experiências adquiridas no ObEE foram de suma importância, pois iam sendo replicados no grupo local e na Formação Continuada de acordo com as realidades vividas nas escolas da rede municipal.

No segundo encontro (23 de maio) e no terceiro encontro (13 de junho), as discussões foram feitas em torno da história da Educação Especial no Brasil. Partimos do século XIII até o final do século XX, passando por questões como a medicalização da educação e do papel das instituições beneficentes nesse processo, até chegar aos movimentos das políticas internacionais da Educação para Todos e da Educação Inclusiva pela Declaração de Salamanca. Além disso, as principais legislações a respeito do tema foram trazidas para debate, com foco naquelas que trazem implicações práticas para o cotidiano escolar.

No quarto (18 de junho) e no quinto encontro (04 de julho), os assuntos tratados foram os seguintes: o papel do professor mediador, o aprendiz com TEA e abordagens

pedagógicas possíveis; o cuidado com a importância dada aos diagnósticos; reflexões para se construir uma escola não excludente, pensando-se o conceito de inclusão. Frisamos que, em cada encontro, compareceram por volta de 100 professores e todos tiveram participação ativa, expondo seus conhecimentos e compartilhando suas experiências. Não cremos que um curso de formação continuada pode tapar todas as brechas deixadas pela falta de formação ao longo da graduação, mas vemos como possibilidade de trocas de experiência e de conhecimentos podem complementar o processo formativo. Até porque, segundo Marques e Abreu (2011, p. 145):

A capacitação formal do professor não basta para uma educação de qualidade com respeito a diversidade no paradigma da inclusão. Se o professor tiver apenas acesso às informações teóricas, sua competência técnica não será suficiente. A formação profissional além de ser atravessada pelo posicionamento político deve contemplar a valorização da práxis, o entrelaçamento entre teoria e prática conectado com sua visão de si mesmo e da realidade.

Ainda dentro desse projeto, tivemos a Semana da Inclusão Educacional com Oficinas Pedagógicas ministradas por membros do ObEE com os seguintes temas e profissionais: abordagens pedagógicas sobre as habilidades sociais no TEA – Professora mestranda MFC; flexibilização curricular: a bidocência como proposta de escolarização para uma educação inclusiva – Ms SCPCM e Ms GFB; os filhos da Zika: desafios e perspectivas do sistema educacional – Ms SCPCM e professora mestranda JVFS; caminhos para a aprendizagem do estudante com deficiência através do PEI – Ms LLA. Desse modo, segundo Pletsch (2015, p. 15):

(...) entendemos que, por meio do diálogo permanente entre atividades de pesquisa e extensão, podemos contribuir com a melhoria da formação de professores da Educação Básica e, conseqüentemente, ampliar as possibilidades de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Por fim, fizemos uma proposta para que todos os professores envolvidos pudessem, em grupo, pensar soluções pedagógicas para serem utilizadas como estratégias de ensino em suas escolas com alunos da Educação Especial, considerando ainda todos os alunos da turma. Assim, o conhecimento foi compartilhado de forma coletiva e colaborativa com experiências que foram teorizadas e debatidas, que reverberaram no chão das escolas da rede municipal em busca de práticas pedagógicas

inclusivas. Mais do que isso: proporcionou um ambiente para reflexão, um olhar dos educadores para si e sobre a práxis, conforme podemos ver nas figuras abaixo.



Ilustr 6 e 7 - Formação Continuada de Professores da Rede Municipal de Paty do Alferes
Fonte: Secretaria Municipal de Educação. Paty de Alferes, 2019.

3.4 – Professores de História, professores mediadores e professores do AEE ganham voz

A História, por muito tempo, utilizou personagens heróicos e/ou polêmicos bem como fatos considerados importantes para descrever períodos de transformações sociais. Muitos desses relatos se baseavam nas opiniões da elite, deixando de lado as experiências de mulheres e homens considerados “pessoas comuns”. Contudo, atualmente, muitas vozes estão buscando ser ouvidas: sendo assim, como professores, devemos estar atentos a esses movimentos para “... não crer que somente os atores que fazem barulho sejam os mais autênticos, há outros e mais silenciosos...” (BRAUDEL, 1992, p. 59).

A pesquisa foi realizada no primeiro trimestre de 2019, através de entrevista semi-estruturada (Apêndice 2) com professores e mediadores que atuam com alunos com TEA no segundo segmento, especificamente nos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental¹⁹. Sendo assim, a entrevista investiga a realidade na qual os professores e alunos vivem a educação inclusiva, principalmente os aprendizes com TEA no contexto do ensino de História, relacionando questões sociais, políticas e históricas.

Para isso, foram entrevistados nessa escola 4 professores de História do Ensino Regular, 1 da Sala de Recursos Multimeios e 3 professoras mediadoras que atuam na escola selecionada. O roteiro da entrevista evidencia questões como: formação de professores relacionadas à Educação Especial; a importância da qualificação; a jornada de trabalho que compromete tanto a pesquisa quanto a prática; e a falta de infraestrutura quanto à prática inclusiva.

Esse foi um dos motivos principais que fez com que esse trabalho fosse escrito considerando a experiência vivida por indivíduos que, sendo professores, vivem seu dia-a-dia de vida e trabalho no ambiente escolar. Vários autores acreditam que a preferência na escolha de heróis como principais atores da história se dá devido à existência de poucas fontes sobre pessoas comuns: “Em geral, entretanto, para trás vão os historiadores, buscando reconstruir a experiência das classes sociais inferiores, mais restritas se torna a variedade das fontes à disposição” (SHARPE, 1992, p. 43),

Geralmente, por não ter sido valorizada durante muito tempo, essa história foi se perdendo ou apenas ficou restrita à memória de algumas pessoas que a viveram ou

¹⁹ As histórias das pessoas comuns serão contextualizadas com os debates teóricos praticados nas aulas de História do Ensino de História com autores referências em Educação para que não caia na subjetividade e para que sirva de um instrumento que faça expandir o conhecimento acerca da época analisada. “a história é a soma de todas as histórias possíveis – uma coleção de misteres e de ponto de vista, de ontem, de hoje, de amanhã”. (BRAUDEL, 1992, p. 53)

ouviram através da história oral que, comparando com os arquivos criados pelas instituições oficiais, podem ser utilizados como fonte para comprovar com documentos, as experiências de pessoas comuns. “Hobsbawn citou a ação conjunta da massa populacional e os arquivos criados por ‘uma vasta e diligente burocracia’, que documentava os atos das pessoas comuns e depois passou a classificar e preencher seus registros ‘em benefício do historiador’”. (SHARPE, 1992, p. 46).

Com relação à formação na graduação dos professores entrevistados, buscando informações sobre disciplinas que abordassem a Educação Especial na perspectiva inclusiva, apenas dois afirmaram que não foi oferecido. Ainda assim, os que disseram ter tido tal abordagem, apontaram que ela se deu de maneira genérica, citando o ensino por meio da Língua Brasileira de Sinais, mais presente nos últimos anos por força da legislação. Vale ressaltar que apenas a professora da Sala de Recursos afirmou ter pós-graduação em deficiência intelectual e outros quando sim somente cursos extras, ou seja, a formação continuada ainda acaba sendo a porta de entrada do contato dos professores com teorias relacionadas à Educação Especial:

A primeira experiência foi um contrato temporário na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE, porém sempre tendo alunos em turmas de ensino Regular com características especiais então fiz minha especialização em deficiência mental na pós-graduação. (ENTREVISTADO1, 2019, questionário Apêndice 3).

Salientamos que as histórias das pessoas comuns foram contextualizadas com as informações oficiais buscadas no capítulo anterior, para que não caísse na subjetividade e para que servisse de um instrumento para expandir o conhecimento acerca do período e do local analisados: a atividade da Educação Inclusiva na Rede Educacional de Paty do Alferes. Sendo assim, “a história é a soma de todas as histórias possíveis – uma coleção de misteres e de ponto de vista, de ontem, de hoje, de amanhã”. (BRAUDEL, 1992, p. 53).

A maioria dos professores entrevistados trabalha com alunos da Educação Especial na perspectiva inclusiva entre 2 a 11 anos de experiência. O professor que trabalha há 11 anos começou a atuar com esse público na APAE da região, por contrato de serviço temporário. Como podemos perceber, os professores foram sendo inseridos na realidade da perspectiva inclusiva ao longo do processo de criação de políticas e leis que visaram a organização e expansão da inclusão educacional ao nível nacional.

Por isso, foi fundamental construir essa perspectiva histórica sobre a base da fusão entre o cotidiano escolar vivido pelas pessoas em Paty do Alferes através de suas memórias e os dados oficiais sobre o município. Sabe-se que a memória de uma sociedade é uma das formas mais eficazes de construção de sua identidade cultural, que faz despertar um sentimento de maior participação dos cidadãos:

(...) a história vista de baixo abre a possibilidade de uma síntese mais rica da compreensão histórica, de uma fusão da história da experiência do cotidiano das pessoas com a temática dos tipos mais tradicionais da história. (SHARPE, 1992, p. 53 e 54).

Essa outra visão histórica também pode contribuir para a formação de identidades, pois pessoas ou grupos sociais que achavam que as experiências vividas por seus antepassados tinham desaparecido na dimensão da história oficial, acabaram revivendo e/ou conhecendo e entendendo muito mais a sua vida pessoal e coletiva. “Ela proporciona também um meio para reintegrar sua história aos grupos sociais que podem ter pensado tê-la perdido, ou que nem tinham conhecimento da existência de sua história”. (SHARPE, 1992, p. 59).

Com relação à experiência com alunos com TEA, todos os professores afirmaram ter (ou ter tido) algum aprendiz nessa situação em sala de aula. Além disso, conseguiram perceber que alguns possuem um tempo diferente de aprendizado, entendendo a importância da interação social no processo de aprendizagem e reconhecendo as barreiras existentes nas escolas, tais como a falta de estrutura e de preparo dos professores para lidar com algumas situações. Também citaram o barulho nas salas de aula devido ao grande número de alunos por classe como uma dificuldade a mais no processo de inclusão educacional. Os professores percebem tais dificuldades, assim há:

Várias barreiras na escolarização dos alunos da Educação Especial. Entre elas, destacamos problemas de infraestrutura, as quais acabam afetando as condições de trabalho docente (falta de horários coletivos de planejamento, em especial entre professores de classe comum de ensino e do AEE), baixa ou nenhuma acessibilidade física e ao currículo, pouco ou nenhum transporte público acessível, falta de profissionais qualificados (como interpretes de Libras), falta de formação continuada, entre tantos outros. (PLETSCH, 2016, p. 88).

A esse respeito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo IX define: “os padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996). Contudo, em seu art. 25, a lei diz que, para manter essa qualidade de ensino e o número adequado de alunos, fica a critério da gestão pública e de acordo com a procura de vagas.

Outro ponto importante que vale a pena trazer para a discussão é em relação às horas de trabalho que a maioria dos professores enfrentam semanalmente, ficando entre 32 e 50 horas na escola com alunos, restando pouco tempo para encontros pedagógicos, formações continuadas e pesquisa que venham a colaborar com a melhoria da qualidade do ensino e das práticas relacionadas a ele. Mesmo assim, a maioria dos professores entrevistados faz parte do grupo de estudo local que foi criado em 2019 com o intuito de promover debates e pesquisas sobre a inclusão educacional, a fim de propor soluções criativas e realistas:

Percebo que os profissionais envolvidos estão dispostos a unir forças para melhorar essa situação através de conhecimentos acadêmicos, experiências profissionais (grupos de estudos) e ações pedagógicas. (ENTREVISTADO 1, 2019, questionário, Apêndice 2).

Conhecendo a história vista por esse ângulo, as pessoas que compõem os grupos de estudos locais podem se interessar mais pela leitura e escrita, fazendo assim nascer um sentimento de pertencimento e de orgulho por saber que participaram ativamente da história do seu lugar de vivência, incentivando a criação de uma nova narrativa contada a partir do ponto de vista de quem viveu e que, geralmente, não é consultado ou ouvido. Assim, “A história vista de baixo ajuda a convencer aqueles de nós nascidos sem colheres de prata em suas bocas, de que temos um passado, de que viemos de algum lugar”. (SHARPE, 1992, p. 43).

Na cidade de Paty do Alferes, há muitas pessoas, muitos professores que viveram e vivem as transformações sociais, econômicas, políticas e urbanas que podem ser utilizadas através de suas memórias históricas, para trazer conhecimento sobre a história da cidade de um ponto de vista talvez ainda não analisado. Então, fazer o registro delas é importante. Para isso, “É preciso abordar, em si mesmas, as realidades sociais. Entendendo por isso todas as formas amplas da vida coletiva, as economias, as instituições, as arquiteturas sociais, as civilizações enfim...” (SHARPE, 1992, p. 25).

Vale lembrar que uma parte dos professores entrevistados sugere um espaço com objetos próprios que facilitem a auto-regulação dos alunos com TEA em momentos de crise ou estereótipos incontroláveis. Quando indagados sobre como se dá a aprendizagem dos alunos com TEA, uns afirmaram que a confiança precisa ser conquistada e que, a partir daí, o ensino flui. Além disso, lembraram sobre a questão do tempo curto de atenção que muitos alunos com TEA conseguem manter durante as aulas. Então é preciso buscar estratégias, evitando aulas expositivas prolongadas:

Através de imagens relatando os acontecimentos de forma lúdica e criativa. (...) Procurando mostrar as mudanças que ocorrem apresentando imagens, de espaços, de pessoas e objetos em diferentes épocas. (ENTREVISTADO 2, 2019, Apêndice 3)

Ignorar as memórias das experiências dessas pessoas comuns, professores que estão no chão da escola, é dizer que somente os burocratas do ensino participaram do processo de construção e desenvolvimento da educação em Paty do Alferes. Ao ouvir as pessoas comuns, como alguns professores ou funcionários das escolas do município, pode-se perceber que possuem uma participação bastante ativa no processo de construção histórica não somente da cidade como a do país, em diversos momentos, como na implantação da política de Educação Inclusiva Nacional e até mesmo antes, buscando os direitos dos alunos da Educação Especial através de sua organização no âmbito municipal. Assim, segundo Rousso (2005, p. 94):

A memória, para prolongar essa definição lapidar, é uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional.

Fica evidente que a memória das experiências de pessoas consideradas comuns servirá como fonte histórica de suma importância para completar as informações oficiais e assim poder contribuir com um conhecimento mais completo e contextualizado. Até porque, "... a história pertence, sobretudo àqueles que a viveram e que ela é um patrimônio comum que cabe ao historiador exumar e tornar inteligível aos seus contemporâneos". (ROUSSO, 2005, p. 98).

Através dos relatos, ou seja, da história oral, a memória das pessoas vai sendo passada de geração a geração. Por isso, é importante confrontar as memórias de um

grupo que viveu num mesmo espaço e período histórico para que a análise possa ser mais completa, mais múltipla:

Esses historiadores orais consideram a fonte oral em si mesma e não só como mero apoio factual ou de ilustração qualitativa. Na prática, eles colhem, ordenam, sistematizam e criticam o processo de produção da fonte. Analisam, interpretam e situam historicamente os depoimentos e as evidências orais. Complementam suas fontes orais com as outras fontes documentais tradicionais no trabalho historiográficos. Não se limitam a um único método e a uma técnica, mas a complementam e as tornam mais complexas. (LOZANO, 2005, p.23).

Trata-se de saber utilizar a análise micro-histórica que busca o contexto histórico-social a partir das experiências dos indivíduos a fim de atrair leitores, porém utilizando também documentos oficiais para isso. “O livro de Ginsburg deve ser considerado um caso extremo do método micro-histórico, visto que se preocupa em reconstruir as idéias, a visão do cosmo de um único indivíduo”. (BURKE, 2002, p. 61).

A partir desse foco, o autor pode tentar interpretar toda uma cultura da época do indivíduo analisado. Assim, ao entrar nas memórias de alguns professores, muitos fatos nacionais foram se deparando com os locais, imprimindo o sentido de uma cultura comum tal como observamos ao longo da teorização dessa pesquisa. Segundo Peter Burke (2002, p. 46): “Se não aspiram mostrar o mundo em um grão de areia, esses historiadores garantem que tiram conclusões gerais a partir de estudos de dados locais”. Por exemplo, no caso da educação inclusiva nas legislações gerais e como podemos ver acontecendo no espaço escolar na realidade:

“Acredito que a maior barreira é a escola como um todo, professores, merendeiras... dizer que não estão preparados e não saber lidar com esses alunos. É necessário um preparo e um olhar diferente por parte desses profissionais”. (ENTREVISTADO7, 2019, apêndice 3).

No caso de Menocchio, personagem de Ginsburg, um moleiro que desafiou a ordem da inquisição no século XVI ao dizer que o mundo se originou da decomposição. Neste caso, a análise foi feita para chegar à compreensão de um período histórico que contém muitos dados oficiais, mas com poucas evidências individuais e que é de extrema importância para não ficar restrito aos pensamentos da elite dominante da época. “Todavia, em plena Contra-Reforma, as modalidades de exclusão eram outras –

prevaleciam a identificação e a repressão da heresia”. (GINSBURG, 1997, p. 44). Vejamos agora o pensamento de um professor de História em relação à Educação Inclusiva atual:

“Não acredito no atual modelo de Educação Inclusiva, turmas lotadas, professores sem qualificação para a Educação Especial, os alunos estão desamparados e sendo empurrados nas séries devido à falta de estrutura. (ENTREVISTADO4, 2019, questionário Apêndice 3).

Outro professor ainda citou o preconceito tanto dos docentes quanto dos discentes em relação ao aluno com TEA por falta de conhecimento no assunto ou por não saber lidar com a diversidade: *“Mudou pouco para mim, O aluno da educação inclusiva está em sala regular, e muitas vezes nem sabe o que fazer com ele, falta formação e informação”* (ENTREVISTADO6). Geralmente, o indivíduo é a cara da época vivida por ele e a pessoa que é considerada diferente ou a frente de seu tempo, pode ser utilizada como objeto de estudo para entender melhor o contexto de sua geração. Assim,

Essa utilização da biografia repousa sobre uma hipótese implícita que pode ser assim formulada qualquer que seja a sua originalidade aparente, uma vida não pode ser compreendida unicamente através de seus desvios ou singularidades, mas, ao contrário, mostrando se que cada desvio aparente em relação às normas ocorre em um contexto histórico que o justifica. (LEVI, 2006, P. 176)

Alguns professores entrevistados demonstraram durante a pesquisa uma grande preocupação com o diagnóstico ou com especialistas na escola, deixando claro como a medicalização da educação está presente influenciando o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TEA, respaldada ainda pela cultura da normalização do indivíduo. Mas vale lembrar que a postura da secretaria municipal, segundo a sua coordenação da Educação Especial, de que os alunos que não são laudados, mas que apresentam dificuldades pedagógicas, são atendidos em suas carências.

Sobre o peso dos diagnósticos na educação, precisamos lembrar de que existem erros médicos e ainda diagnósticos errados. Muitas pessoas estão sendo laudadas de forma irresponsável, considerando apenas os parâmetros padronizados internacionalmente, deixando de lado as singularidades que são próprias dos indivíduos (ORRÚ, 2019). Quando essa lógica chega às escolas, há o perigo de ocorrer uma busca

incessante pela homogeneização, a fim de atender à lógica produtiva capitalista e de redução do potencial de aprendizagem do aluno:

Nesse contexto, existe uma pseudo e comediantes idéia que a homogeneidade se encontra presente em uma turma de alunos. Essa crença irreal tem levado por séculos professores a aplicarem métodos de ensino iguais para uma mesma turma, acreditando que todos aprendem da mesma maneira, no mesmo limite de tempo, na mesma linguagem. E fadando à obra do fracasso aqueles que por qualquer motivo não produzem os mesmos resultados esperados. (ORRÚ, 2017, P. 14)

Quanto ao ensino de História em particular, os professores que foram entrevistados não relataram dificuldades no ensino-aprendizagem de alunos com TEA. A maioria ao ensinar parte da atualidade para comparar com o passado evidenciando assim a preponderância do tempo presente nas aulas. *Além disso, “acho só que nada pode ser muito prolongado, o tempo deles é sempre muito curto”* (ENTREVISTADA4). No caso do planejamento das aulas, os alunos com TEA, segundo eles, seguem o planejamento geral da turma, pois as dificuldades estão presentes na área de concentração, assim utilizam-se das imagens como estratégia para mostrar as mudanças e permanências ao longo do tempo:

Procuro mostrar as mudanças que ocorrem apresentando imagens de espaços, pessoas e objetos em diferentes épocas. O uso de imagens é o mais interessante nos casos de maiores dificuldades. (ENTREVISTADO3, 2019, apêndice 3).

É importante dizer que o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) é organizado pela Secretaria de Educação do município por meio da coordenação pedagógica da Educação Especial, ficando a cargo das professoras mediadoras e da Sala de Recursos Multimeios. Muitas vezes, o professor do ensino regular não tem o conhecimento desse documento ou de como elaborá-lo. Na verdade, pensado o PEI, “[...], é fundamental que seja construído de forma colaborativa, com a participação dos diferentes atores [...], como o professor do AEE; professor do ensino regular; família; profissionais da área da saúde; equipe da escola [...]” (AVILA et al, 2015, p. 108).
Então:

“Para o aluno especial é importante, pois ele convive com os outros alunos da turma regular, havendo uma interação social

imprescindível para o seu crescimento. Contudo, o barulho da turma regular incomoda muito o aprendiz com TEA e a falta de inclusão por parte do professor regular.” (ENTREVISTADO6, 2019, questionário em Apêndice 03).

Com relação ao ensino público dos alunos com TEA numa perspectiva inclusiva, os professores consideram a escola pública como mais acolhedora, apesar dos problemas já citados. Eles têm a consciência de que precisam aprender cada vez mais e que todo processo de inclusão educacional, na prática, ainda é muito recente, mas que estão avançando aos poucos e que a troca de experiências por meio do ensino colaborativo é essencial. Um ponto positivo, na visão da maioria dos entrevistados, é que, a população em geral e os profissionais da educação em particular, estão buscando se informar sobre a inclusão, o que contribui muito para mudanças e eficácia desse processo. Podemos perceber numa das falas de um professor de História:

A desconstrução da idéia de alunos com TEA, ou outras condições especiais, teriam limites fixos em seu desenvolvimento cognitivo e social. Tudo depende do ensino-aprendizagem. Alunos podem alcançar muito mais do que dele se esperava, se tiverem acesso a um ensino apropriado. (ENTREVISTADO 2, 2019, em Apêndice 3)

Assim, as experiências dos professores aqui descritas, além de servirem para compreendermos o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva inclusiva em Paty do Alferes, podem completar lacunas que fazem parte da história nacional, contribuindo assim com um conhecimento das práticas pedagógicas de forma mais abrangente. A preferência pela entrevista qualitativa ocorreu com o objetivo de dar voz aos professores que estão atuando no “chão da sala de aula” para que possamos compreender suas percepções e anseios quanto ao ensino de História na perspectiva inclusiva no município.

3.4.1 – Propostas pedagógicas para o ensino inclusivo de História

Podemos ver, então, que o ensino-aprendizagem de alunos com deficiência para ser realmente concebido e desenvolvido dentro da perspectiva inclusiva, necessita ainda de políticas públicas locais mais sólidas, além de infraestrutura condizente com as necessidades dos alunos da Educação Especial e de professores mais qualificados para garantir um suporte mais adequado. Para isso, acreditamos também no trabalho colaborativo em busca de soluções criativas a partir da reflexão crítica da própria prática docente. Assim, “parte do desafio de conviver com pessoas com deficiência é fruto da situação de exclusão e de invisibilidade que eles passaram ao longo dos anos.” (DUARTE, 2019, p. 15)

Nesse sentido, a partir das reflexões do curso de formação de professores e do grupo de estudos local, pensamos o ensino de História numa perspectiva inclusiva como aquele que visa emancipar o indivíduo das amarras do pensamento oriundo do senso comum por meio do processo de transformação do mesmo indivíduo em sujeito autônomo e ativo, que saiba se reconhecer como cidadão e que assim possa transformar a realidade em que vive em seu próprio tempo de existência. Para isso, esse aprendizado precisa ocorrer atrelado aos conceitos chaves de Tempo e Espaço. Assim, consideramos importante se trabalhar o desenvolvimento das seguintes noções:

- Reconhecimento de si e do próprio corpo;
- Funcionalidade e Autonomia;
- Memória e Oralidade;
- Mudanças e Permanências no espaço vivido.

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

A cronologia deve ser pensada como um instrumento compartilhado por professores de História com vistas à problematização da proposta, justificção do sentido (contido no sequenciamento) e discussão dos significados dos eventos selecionados por diferentes culturas e sociedades. O ensino de História se justifica na relação do presente

com o passado, valorizando o tempo vivido pelo estudante e seu protagonismo, para que ele possa participar ativamente da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p. 414)

Conforme teorizamos durante essa dissertação, a BNCC corrobora com o pensamento de que as práticas pedagógicas para o ensino de História devem partir do espaço de vivência do aprendiz para que tenha significado, de maneira que o mesmo se construa como um sujeito crítico atuante na sociedade em que vive. Então, organizamos em grupo algumas propostas de atividades, utilizando vários recursos para que o processo de ensino-aprendizado ocorra de forma interativa:

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história. (BRASIL, 2017, p. 396)

De acordo com os pressupostos do ensino de História e os pressupostos pedagógicos até aqui elencados, considerando nesse processo a inclusão educacional de aprendizes com TEA, as atividades práticas propostas pelo grupo de estudos local tiveram a finalidade básica de construir o conhecimento em torno dos conceitos de tempo histórico e de espaço vivido, cada qual com seu objetivo específico sistematizado: “O trabalho colaborativo contribui para garantir uma maior visibilidade do potencial que os novos rumos da educação especial apresentam para a construção de um sistema educacional cada vez mais inclusivo”. (GALVÃO, 2016, p. 328)

Para isso, procuramos organizar uma série didática que promovesse, além do conhecimento dos conteúdos de História, uma construção de conhecimentos procedimentais e atitudinais baseados nas reflexões feitas pelo grupo de estudos local sobre sequências didáticas de acordo com Zabala que as define da seguinte maneira: “Série ordenada e articulada de atividades que formam uma unidade didática.” (ZABALA, 1998, p. 53). As atividades abaixo foram elaboradas a partir desse pressuposto.

Quadro 04 – Atividades e objetivos

ATIVIDADE	OBJETIVO
------------------	-----------------

1. PRANCHA DO TEMPO ESCOLAR	Nessa atividade os alunos terão a proposta de construir conjuntamente uma prancha imagética expondo a rotina da turma dentro do ambiente escolar considerando o fator tempo cronológico.
2. PERCEPÇÃO CORPORAL	Com essa atividade os alunos serão estimulados a construírem cada um seu avatar com a finalidade de trabalhar suas características étnicas alinhados aos conceitos de identidade e diversidade
3. ESCRITA DE SI	A proposta dessa atividade é fazer com que os alunos construam uma história coletiva a partir de sua história pessoal por meio das próprias fotografias ou de um objeto com valor histórico familiar trazido por eles.
4. ORGANIZAÇÃO MENTAL DO ESPAÇO VIVIDO	A proposta consiste em realizar o reconhecimento dos espaços da escola e posteriormente os alunos em grupo serão estimulados a representar a área mais significativa para eles por meio de desenhos mentais e maquetes.
5. PERCEPÇÃO TEMPORAL	Nessa atividade a turma será estimulada a se comunicar por meio de cartas com idosos do Asilo SASE para realizar trocas de experiências vividas e posterior visitaçao do espaço.
6. MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS	Na proposta dessa atividade os alunos virão fotografias de paisagens atuais do município em que vivem confrontadas com fotografias antigas e posteriormente realizarão um trabalho de campo nesses

	locais registrando suas percepções em desenhos e em diários de bordo.
--	---

Fonte: Quadro construído pelo autor juntamente com o grupo de estudos para fins dessa pesquisa.

Para exemplificar o quadro elaborado acima, escolhemos as atividades nº 01, 04 e 06 já que tratam especificamente do ensino de História por meio de imagens. Depois, construímos um plano de aula fundamentado nos embasamentos teóricos até aqui expostos e refletidos com a finalidade de se pensar estratégias pedagógicas pautadas na aprendizagem significativa de História numa perspectiva inclusiva: “A inclusão pressupõe fazer com o outro, aprender com o outro e não sozinho, isolado, segregado, marginalizado”. (ORRÚ, 2017, p. 45). Vejamos a seguir:

Tema da aula: Tempo e espaço

OBJETIVOS:

- GERAL: Compreender o conceito de tempo histórico através das categorias de lugar e paisagem, balizado pela observação, análise e contextualização de imagens.

- ESPECÍFICOS:

- Identificar os pontos históricos importantes no município de vivência dos alunos a partir da observação das paisagens históricas;
- Utilizar como recurso didático uma seleção de imagens e fazer correlações entre os temas expostos nelas e alguns assuntos tratados na aula de História;
- Avaliar a contribuição da visão do uso de imagens nas aulas de História e atividades lúdicas, a fim de perceber as mudanças e permanências presentes nas paisagens ao longo do tempo.

- **Conteúdos:**

O Tempo e o espaço.

As fontes históricas e a memória.

Mudanças e permanências.

Considerando o plano de aula simplificado acima, resolvemos construir 3 atividades relacionadas com o quadro que expusemos anteriormente, com o intuito de expormos, além dos conteúdos a serem trabalhados no ensino de História, os aprendizados procedimentais e atitudinais presentes em cada proposta:

Neste caso, os alunos controlam o ritmo da sequência, atuando constantemente e utilizando uma série de técnicas e habilidades: diálogo, debates, trabalho em pequenos grupos, pesquisa bibliográfica, trabalho de campo, elaboração de questionários, entrevista, etc. Ao mesmo tempo, encontra-se diante de uma série de conflitos pessoais e grupais de sociabilidade que é preciso resolver, o que implica que devam ir aprendendo a “ser” de uma determinada maneira: tolerantes, cooperativos, respeitosos, rigorosos, etc. (ZABALA, 1998, p. 61)

Sendo assim, para a **atividade nº 01**, decidimos começar a aula com a música “Tudo tem seu tempo” interpretado pelo grupo Fundo de Quintal com o intuito de levarmos os alunos a refletir sobre a passagem de tempo no decorrer da História, assim como na vida:

1ª etapa: ouvir e analisar a música: Tudo tem seu tempo.

O tempo perguntou pro tempo
Quanto tempo o tempo tem
E o tempo respondeu pro tempo
Que o seu próprio tempo
Todo mundo tem
Tudo tem seu tempo certo
Tem amor que já passou
Tem amigos que se foram
Que o tempo não apagou
O samba expulsou a tristeza
A felicidade chegou
Chegou batucando na mesa a cadência
Do samba que o samba ensinou
É o tempo de união
É tempo de amar alguém não espere pelo tempo
Que tempo é dinheiro e não espera ninguém
Por isso que eu vou m'embora é tempo de trabalhar
Vou fazer meu pé de meia se um dia houver tempo
Ainda vou descansar

Após ouvirmos a música, o professor começa falando um pouco sobre o Tempo e fazendo perguntas como por exemplo: alguém poderia definir o tempo? Algo tão presente em nossas vidas, mas tão complexo em se explicar. Como uma música que pudéssemos voltar e ouvi-la quantas vezes quisermos. A História se revela através do

tempo como resultado de conflitos, interesses e processos que perpassam todas as sociedades.

2ª etapa: Refletir sobre o tempo por meio de uma ampulheta.

Depois de falar um pouco do que é a História, o professor pega uma Ampulheta com as mãos e volta a interrogar: o que mostra esse objeto? O que a areia caindo simboliza? Assim, o professor inclina a ampulheta para a areia passar com um pouco de obstáculo e relaciona ao TEMPO DE MÉDIA DURAÇÃO. Logo, ele inclina mais ainda a ampulheta, deixando passar menos areia, traçando um paralelo com o TEMPO DE LONGA DURAÇÃO. Por fim, põe a ampulheta na posição habitual para a areia cair de forma veloz, comparando com o TEMPO DE CURTA DURAÇÃO. Ainda é possível fazer uma analogia com o trabalho do historiador, dizendo que ele "movimenta a ampulheta" a fim de trazer luz ao passado a partir de sua pesquisa e interpretação.

3ª etapa: Atividade prática – construindo a minha ampulheta.

Num outro momento, o professor irá propor para a turma uma oficina de artesanato com a intenção de confeccionar uma ampulheta com garrafas pets, areia colorida e fita durex para serem expostas juntamente com um varau de fotos relacionadas a uma linha do tempo com objetos antigos trazidos pelos alunos. Além disso, pode-se construir uma cápsula do tempo de material reciclável ou descartável com recados ou objetos para as futuras gerações.

Sabemos que a escola é um lugar que possui significado e laços afetivos com os indivíduos que ali convivem: muitos alunos passam mais horas na escola juntamente com o trajeto até chegar a ela do que em casa. Portanto, a **atividade nº 04** trata sobre a importância de se realizar o reconhecimento do espaço vivido por meio da memória. Para isso, organizamos uma brincadeira conhecida como caça ao tesouro: “Ou seja, pela atividade lúdica a criança poderá transmutar do pensamento concreto para o abstrato” (SILVA et al, 2018, p. 67).

1ª etapa: Grupos de trabalho e ação

A turma será dividida em 3 grupos da seguinte maneira: um grupo realizará, juntamente com o professor, o reconhecimento do espaço escolar. Esse mesmo grupo ficará responsável pelo mapeamento com os locais onde os tesouros históricos serão escondidos e criará as coordenadas para se chegar a cada local, além de escolher 3 objetos históricos para representar os tesouros (sugestões: lupa, ampulheta e um documento). Um segundo grupo será formado por líderes que conhecem mais a

escola e irão auxiliar os demais. O terceiro grupo será responsável por interpretar as dicas para se chegar ao tesouro.

2ª etapa: Reconhecimento do espaço mental

Após a atividade, os alunos serão estimulados a desenhar uma planta cartográfica do espaço que eles reconheceram duante a caça aos tesouros. Logo após, eles irão construir uma maquete em grupo representando, por uma outra perspectiva, os lugares que escolheram para fazer a planta cartográfica.

Lembrando que, ao pensarmos o ensino-aprendizagem por meio de imagens, devemos identificar alguns elementos básicos presentes numa imagem: o Operador, o Spectator, o Spectrum, Studium e Punctum (BARTHES, 1984), além da circulação e percepção no tempo, sentimentos e sensações, entre outros. Seguindo esse referencial, as aulas da **atividade nº 06** foram organizadas da seguinte maneira: seqüência de ensino baseada na problematização inicial, no desenvolvimento da narrativa, na apreciação de novos conhecimentos e na relação sobre o que foi aprendido.

Esta escolha pareceu-nos a mais adequada, por conjugar a possibilidade de relacionar conceitos históricos, abstratos, à aprendizagem escolar, como também, verificar a eficácia do uso de imagens, em particular, uma série com algumas fotografias que evidenciam as transformações ocorridas no espaço da cidade de Paty do Alferes através da passagem de tempo. Com o intuito de desenvolver as noções das categorias tempo e espaço no ensino de História, no ambiente da sala de aula, tendo como recurso tais imagens, como proposto no objetivo, estruturamos a metodologia em três etapas na **atividade N.º 06:**

Etapa 1: Pesquisa de imagens

Nesta primeira etapa, será realizada uma pesquisa com os alunos a partir de fontes secundárias. Estas incluirão alguns sites da internet e alguns livros. Serão considerados nesta procura, as imagens que demonstrem o uso da memória através das mudanças na paisagem, de acordo com os pressupostos teóricos já elencados anteriormente nessa pesquisa. Assim, será adotado o seguinte critério para a seleção das imagens:

- Cenário: o espaço no qual vivem os atores ou onde contam sua história ou onde de fato o acontecimento ocorre.

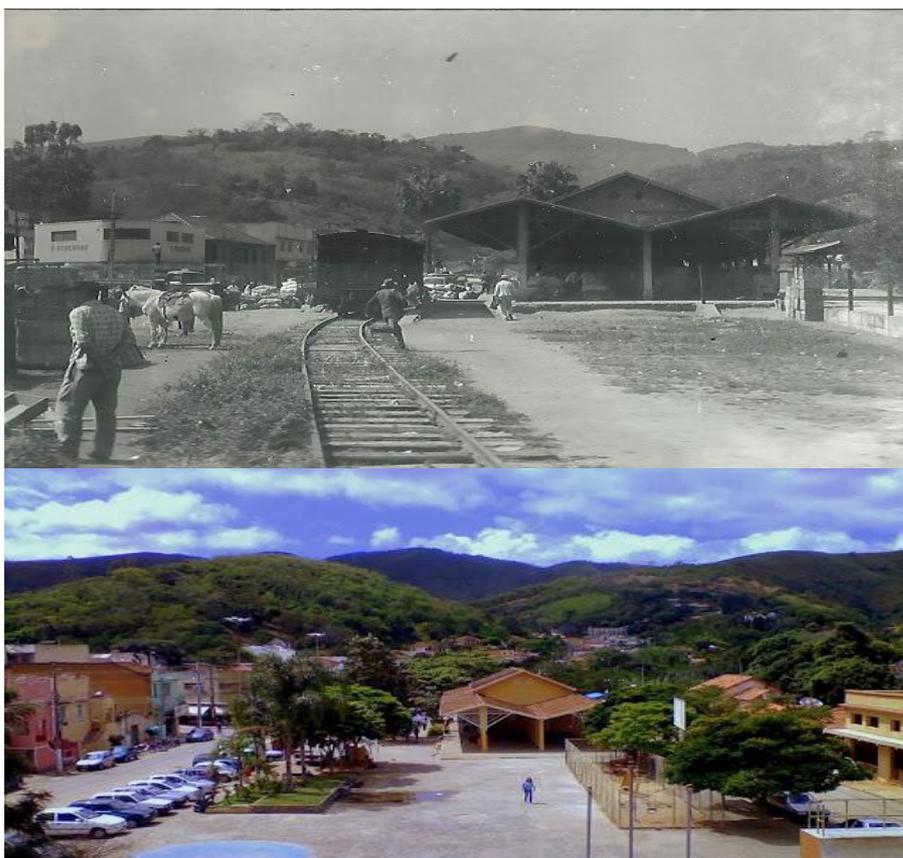
-Atores: Contam ou narram a história ou vivem os acontecimentos ou fatos.

-Fato ou acontecimento: a ação dos atores em um espaço ou cenário.

Etapa 2: Análise de imagens

A partir da seleção anterior, as imagens serão filtradas de acordo com três critérios: os que apresentam a categoria de análise de paisagem, os que apresentam a categoria de lugar e os que possibilitam evidenciar as mudanças e permanências. Por sua representatividade global e de pertencimento local, escolhemos as imagens da Estação Ferroviária de Paty do Alferes (Ilustr 8), para iniciarmos a reflexões e a atividade prática elaborada para análise da aprendizagem consiste em observar a ferrovia em momentos disitintos no tempo histórico a partir da leitura e entendimento do contexto evidenciando as mudanças apresentadas pela imagem. Porém, o conhecimento sobre o tema será difundido pelo professor a fim de ampliar a visão crítica dos aprendizes.

ILUSTR 8– A estação ferroviária de Paty do Alferes em 1959 e 2010



Fonte: <https://ferias.tur.br> e <https://cartaosindcred.com.br> - 2019

Logo após, iremos propor a montagem de um cartaz expondo as mudanças ambientais e sociais em fotos de revistas ou de internet selecionadas durante a aula pelos alunos. Assim após a execução da atividade, os alunos demonstrarão se

compreenderam as diferenças na paisagem em questão, além disso serão incentivados a produzir uma imagem artística que traz aspectos da realidade cotidiana aproximado ao vivido por eles.

Etapa 3: o fotógrafo pesquisador

Iremos propor o estudo da Aldeia de Arcozelo, já que a mesma foi a sede da Fazenda Freguesia no passado, contando até mesmo com rebeliões de escravizados e que está situada no bairro onde fica a escola selecionada. A partir de então, os alunos irão pesquisar imagens históricas da cidade de Paty do Alferes relacionadas ao contexto histórico do local citado para posteriormente fotografar os mesmos espaços, a fim de identificar pontos que demonstram permanências e mudanças na paisagem local.



Ilustr 9 – Aldeia de Arcozelo

Fonte: <http://www.turismoaledocafe.com/2012/03/fazenda-arcozelo-paty-do-alferes-rj.html>

Também alguns idosos da cidade serão convidados para contarem suas memórias praticando assim a história oral com os alunos, testemunhando esse período, com as imagens selecionadas refletindo sobre o punctum contido nelas, justificando assim a importância do Asilo Sase ser incluído nesse processo de reconhecimento da História local através da valorização das histórias das pessoas que ali vivem. Esta nova versão fotografada pelos alunos trará em sua composição momentos vividos, fazendo alusão à memória coletiva.

Ressaltamos que, durante a elaboração de todas atividades aqui descritas, pensamos em seguir os critérios que embasam uma sequência didática tais como: estimular a exposição dos conhecimentos prévios dos alunos (diálogo, debate ou atividade sobre o tema da aula); relevância e funcionalidade dos novos conteúdos (procurando estabelecer relação com a realidade vivida ou afetiva dos alunos); nível de desenvolvimento (de acordo com a capacidade, verificando as dificuldades de compreensão); Zona de Desenvolvimento Proximal (estimulando as trocas e a expressar os pensamentos dos alunos); conflito cognitivo e atividade mental (motivá-los a questionarem seus conhecimentos e reconsiderarem suas interpretações); atitude favorável (por em jogo diferentes recursos relacionados em série); auto-estima e autoconceito (realizar atividades que permitam constantes trocas entre professor/aluno e entre os estudantes); e aprender a aprender (a partir da mediação do professor, o aluno assume o papel principal nos estudos). (ZABALA, 1998).

Por fim, nossas propostas pedagógicas foram baseadas na observação, reflexão teórica e prática com acompanhamento de novos recursos didáticos no ensino da História, em particular, na utilização de imagens em série como meio de apreensão de conceitos de tempo e espaço no ensino fundamental para aprendizes com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação intitulada “Formação continuada de professores: o ensino de História numa perspectiva inclusiva” teve como objetivo criar estratégias pedagógicas com os professores da Educação Básica para a inclusão educacional na cidade de Paty do Alferes a partir de um curso de Formação Continuada e assim elaborar uma sequência didática como produto do trabalho de mestrado a serem utilizadas no ensino de História focando alunos com o Transtorno do Espectro do Autismo. Para isso, seguindo os pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural e da pesquisa colaborativa.

Iniciamos os estudos refletindo sobre a necessidade de se realizar o ensino de História com significado na atualidade compreendendo a complexidade em se estudar o tempo devido às questões próprias do presentismo em face da globalização que marca o momento dessa nova geração de alunos nascidos no século XXI. Além disso, trouxemos a importância das imagens como recurso didático nas aulas de História que visa atender a algumas habilidades do aprendiz com TEA.

Ainda relacionamos o pensamento excludente à colonização do ser imbutida pelo processo de colonização pelo seu viés cultural predominantemente europeu, branco e cristão. Também buscamos entender nas legislações a respeito da inclusão educacional, as marcas deixadas na pessoa com deficiência como a segregação social e escolar, resquício da má interpretação das leis e, portanto pautadas por práticas excludentes, são as bases das barreiras invisíveis tão presentes na sociedade e refletidas no ambiente escolar.

No que tange a formação de professores verificamos alguns problemas como a falta de conhecimento sobre a Educação Especial numa perspectiva da inclusão educacional na graduação. Vimos que muitos cursos de formação continuada surgem com a missão de tentar fechar essas brechas, contudo muitos professores continuam se sentindo despreparados para ensinar indivíduos com alguma deficiência. Fora que a inclusão educacional parece ter virado sinônimo de Educação Especial, onde alguns profissionais da educação se quer pensam em outras pessoas excluídas como os indígenas, descendentes de quilombolas, homossexuais, mulheres, negros, etc.

Também procuramos aqui questionar o peso que muitas intuições de ensino têm dado ao diagnóstico como ponto de partida para se realizar os trabalhos de inclusão do aluno especial no ambiente escolar. Pudemos perceber ainda que o tempo de trabalho semanal excessivo prejudica o desenvolvimento de práticas criativas e até mesmo de planejamentos acessíveis a realidade do aluno que está sendo incluído. Assim, muitos professores acabam utilizando o mesmo planejamento geral da turma sem considerar as especificidades do aprendiz com TEA por exemplo.

Além disso, fica claro que estamos engatinhando quanto ao processo de inclusão educacional já que existem ainda muitos problemas como falta de tempo para planejamento e reuniões, pouca formação e experiência com alunos da Educação Especial ou com outras situações que estejam inseridas na educação inclusiva. Barreiras estruturais e invisíveis presentes no ambiente escolar, turmas cheias e indisciplinadas em alguns casos, com excesso de barulhos e estímulos que podem comprometer a atenção do aprendiz com TEA.

Diante do exposto aqui, acreditamos na formação continuada como conhecimento complementar entendendo o professor como um eterno pesquisador, aquele que se move pelo e em busca do conhecimento pautado na experiência e no trabalho colaborativo com a finalidade de se construir uma inclusão educacional possível e real baseada nos estudos de caso e nas reflexões dos grupos de estudos locais.

Através do grupo de estudos e das formações continuadas de professores a partir das experiências reais da rede de ensino local, pudemos perceber que os profissionais estão dispostos a trocar e compartilhar suas experiências favorecendo então a interação entre os eles, contribuindo assim para o conhecimento da zona de desenvolvimento proximal entre os discentes, onde os mais experientes ajudam os professores recém ingressos na educação alinharem teoria e prática, e vice versa.

O resultado da pesquisa por meio das entrevistas corroborou com pesquisas anteriores, no sentido de evidenciar a situação onde muitos professores atuam nas escolas sem as especializações necessárias relacionadas à inclusão educacional. Mas também pudemos ver professores que estão buscando formação e que são criativos quando desenvolvem estratégias de aprendizagens para alunos com deficiência, o problema é que muitos estão sob a cultura da medicalização e precisam ter o laudo médico para efetivar suas ações.

Sobre os resultados da formação continuada de professores realizada durante essa pesquisa constatamos a falta de relação estabelecida entre teoria e prática demonstrada por vários docentes durante os debates e reflexões considerando o aluno com TEA. Além disso, pudemos perceber durante algumas falas que as formações ocorriam apenas para os professores que atuam diretamente com a Educação Especial.

Através das propostas pedagógicas elaboradas pelos professores envolvidos nessa pesquisa ficou evidente que é possível fortalecer a importância da História na vida cotidiana, trazer elementos que construam uma consciência espacial, reforçar o papel da ética e da estética na relação sociedade-tempo, o enriquecimento intelectual e cultural dos aprendizes e a eficácia da interdisciplinaridade no ensino da História por meio das atividades propostas por professores de outras áreas de ensino.

Vale ressaltar que a partir da Formação Continuada de Professores na rede municipal de Paty do Alferes, o curso com as reflexões elaboradas por essa pesquisa e experiências, alcançou outros espaços sendo replicado de acordo com as realidades encontradas. Então fomos convidados a expor nossa experiência relacionadas à inclusão escolar no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) nas regionais do estado do Rio de Janeiro em 2019. Além disso, pude cooperar com outras escolas particulares da cidade e com a rede municipal de Miguel Pereira que fará a formação em 2020. Fui convidado para participar como palestrante no II Congresso de Autismo da Serra em Petrópolis/2019, também fui aceito como ministrador de curso no I Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar – Cintedes/2019, em Florianópolis – SC e apresentei trabalho no I Congresso Nacional do ProfHistória em Salvador – BA em 2019. Ou seja, o Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória me fez enxergar que sou um professor pesquisador e que posso atuar na sociedade em que vivo por meio da formação continuada de professores e da práxis adquirida com os colegas de trabalhos, alunos e com o meu filho.

Desse modo, os próprios discentes, assim como os professores envolvidos passaram a compreender de forma mais clara que todos os direitos que os alunos com deficiência possuem foram conquistados durante os anos, através de muitas lutas de familiares, educadores e profissionais da saúde. A partir de então, os aprendizes com TEA se perceberão mais do que simples indivíduos com necessidades especiais, e sim como agentes históricos que atuarão com o objetivo comum de mudar o mundo,

transformando-o num lugar muito melhor para se viver, rompendo com os limites e desafios diários que possuem e que terão seus direitos respeitados.

Enfim, ver que a proposta da pesquisa-ação numa abordagem colaborativa fez reascender a chama da pesquisa no ambiente escolar através da efetivação do grupo de estudos, assim como na rede municipal com programas de formação continuada de professores em educação inclusiva e interdisciplinar e que continuarão regularmente em 2020 nos faz ter o sentimento de estar contribuindo com a construção de uma educação de qualidade pareada pela realidade pedagógica por meio das experiências dos docentes, estimulando assim a reflexão significativa da própria práxis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, N. G., **A narrativa como método na história do cotidiano escolar**. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Educação no Brasil: história e historiografia. 6 a 09 de novembro de 2000.

APA - American Psychiatry Association. **Diagnostic and Statistical Manual Of Mental disorders – DSM-5**. 5th. Ed. Washington, American Psychiatry Association, 2013.

ARRUTI, José Maurício. A emergência dos “remanescentes”: notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. **Mana**, vol. 3, n. 2, 1997, p. 7-38.

ARTILES, A. J.; KOZLESKI, E. B.; GONZALES, T. **PARA ALÉM DA SEDUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ESTADOS UNIDOS: confrontando o poder, construindo uma agenda histórico-cultural**. In: *Revista Teias*, v.12, n. 24, 2011.

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. "**Declaração Universal dos Direitos Humanos**" (217 [III] A). Paris, 1948.

ASSIS, Elaine. **Mediação e Inclusão Escolar**. Editora Pequena Tiragem, Rio de Janeiro, 2018.

AVILA, Leila Lopes de; MONTEIRO, A. H. C. e SILVA, A. L. da C. **A construção colaborativa do Planejamento Educacional Individualizado: A experiência de uma escola da Rede Municipal de Belford Roxo/RJ**. In: PLETSCHE, Márcia Denise, SOUZA, Flávia Faissal de (orgs). **Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: balanço das pesquisas e das práticas na Baixada Fluminense**. Rio de Janeiro: M&M Editora, 2015, p.99-111.

AVELAR, Alexandre de Sá. **Os desafios do ensino de História – Problemas, desafios e métodos**. Editora Intersaberes, Curitiba/PR. 2012.

AZEVEDO, F. C. **Autismo e psicanálise: um lugar possível do analista na direção do tratamento**. Curitiba: Juruá 2009.

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. *Revista Sociedade em Debate*, Pelotas, 2001, p 6.

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara**. Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Os Confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana**. *Revista Brasileira de História*: São Paulo. Vol. 13, nº 25/26, PP. 193 - 221, Set. 1992/ago. 1993

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** Editora Brasiliense, São Paulo, 1991.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988, 41, p.

_____. Lei n. 9394, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura (CEC). Avaliação técnica do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Câmara dos Deputados; Coordenação de Publicações, 2004. 189p. (Ação parlamentar, n. 294).

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

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Avaliação do Plano Nacional de Educação, 2001-2008. Brasília, DF, MEC/INEP, 2010.

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

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

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

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a História**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BRITO, Maria Augusta Raposo de Barros. **Educação matemática, cultura amazônica e prática pedagógica: à margem de um rio**. 2007. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2007. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 2 jan 2019.

BURKE, Peter. **História e teoria social**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2002.

CANAU, Jöel. Memória e identidade: do indivíduo às retóricas holistas. In: _____. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 21-57.

CARVALHO, Martha. Síndrome do X Frágil – Guia para famílias e profissionais. Sociedade Brasileira de Genética, Ribeirão Preto/SP, 2003.

CASTRO, A. A. F. D. de. *Princípios do método no ensino da história*. São Paulo: USP-Fac. Filosofia, Ciências e Letras, 1952.

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

_____. **Autismo na escola**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

DINIZ, D. BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. In: *Revista Internacional de Direitos Humanos*. v. 6. n. 11, p. 65-77, 2009.

DUARTE, Alex. Como empoderar pessoas com deficiência – Um guia para transformar limitações em autonomia e independência. Editora Champion, RS, 2019.

FERREIRA, Patrícia Reis. **A comunicação das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no ambiente escolar**. In: BORGES, A. A. P, N, M. L. M. (orgs). **O aluno com autismo na escola**. Campinas/SP: Editora Mercado das letras, 2018, p.227-246.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. *Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981, p.47*.

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

_____. **Política e educação: ensaios - Página 104 - Cortez Editora, 1993**.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

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

_____. **Algumas notas sobre conscientização**. In: Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Arquivo PDF. Disponível em: http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o_Cultural_para_a_Liberdade.pdf. Acesso em: 23 de julho de 2019

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **O que é imagem dialética? In: História e Arte: Imagem e Memória**. Maria Bernardete Ramos Flores e Patrícia Peterle (Organizadoras), 1ª ed. Campinas - SP: Mercado Letras, 2012.

GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes. **Ensino, Pesquisa e Extensão: interface necessária para a formação no campo da Educação Especial**. In: MIRANDA, T. G. (org). **Práticas de inclusão escolar – Um diálogo multidisciplinar**. Salvador: EDUFBA Editora, 2016, p.311-331.

GILLBERG, C. **Transtorno do espectro do autismo** – Palestra do Dr. Christopher Gillbert em 10/10/2005 no auditório da InCor em São Paulo. Disponível em www.caleidoscopioolhares.org

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987 [1976].

GONZAGA, Mariana Viana; BORGES, A. A. P. **Tipos de situação de inclusão: uma nova proposta de adaptação curricular para crianças com TEA**. In: BORGES, A. A. P., N. M. L. M. (orgs). **O aluno com autismo na escola**. Campinas/SP: Editora Mercado das letras, 2018, p.163-186.

HARTOG, François. Introdução - Ordens do tempo, regimes de historicidade. In: _____. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p.17-41.

_____. Situações postas à história. **Revista de História**, São Paulo, n. 166, jan./jun. 2012, p. 17-33.

HERMETO, Mirian. **Canção popular brasileira e o ensino de história**. Editora Autêntica, São Paulo, 2012.

INEP, MEC. **Baixa ocupação de vagas remanescentes inspira nova política do MEC para as federais**. Brasília, 2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32123>. Acessado em 21 de junho de 2019.

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como objeto histórico**. Artigo de Julia: “La culture scolaire comme objet historique”, *Paedagogica Historica. International journal of the history of education* (Suppl. Series, vol. I, coord. A. Nóvoa, M. Depaepe e E. V. Johanningmeier, 1995, pp. 353-382). Tradução de Gizele de Souza. *Revista brasileira de história da educação* n°1 jan./jun. 2001.

KASSAR, M. de C. M.. ESCOLA COMO ESPAÇO PARA A DIVERSIDADE E O DESENVOLVIMENTO HUMANO. *Educação & Sociedade* (Impresso), v. 37, p. 1223-1240, 2016.

KNAUSS, P. O. O desafio de fazer História com imagens. **ArtCultura, Uberlândia**, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan/jun. 2006

LEVI, G. Usos da biografia. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2005, p. 17-25.

LUCIANO, Gersem Baniwa. **OS SABERES INDÍGENAS E A ESCOLA. É possível e desejável uma escola indígena diferenciada e intercultural?** Texto Apresentado na XV ENDIPE 2010 – UFMG/Belo Horizonte-MG

LUCKESI, C. C.. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994. 183 p.

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

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

MARQUES, V.; ABREU, J. A. **Formação crítica e consciente de professores: um passo imprescindível na educação inclusiva**. In: MORAES, M. A. de.; OLIVEIRA, O. C. (Orgs.). *Tecnologias, linguagens e educação: buscando diálogos, compartilhando experiências*. Editora da UFRRJ, Rio de Janeiro, 2011.

MELLO, Ana Maria S. Rios de. **Autismo: guia prático**. 7. Ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007, 104 p.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. **A fotografia como documento - Robert Capa e o miliciano abatido na Espanha: sugestões para um estudo histórico**. *Tempo*, núm. 14, 2002, pp. 131-151

_____. **Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, propostas cautelares**. *Rev. Bras. Hist.* 2003, vol.23, n.45, pp.11-36.

MICELI, Paulo. **Uma pedagogia da História?** In: PINSKY, Jaime (org). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Editora Contexto, 2018, p.37-52.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**: (p.16). Porto Alegre: Artmed, 2003

_____. **O futuro das escolas especiais**. *Pátio Revista Pedagógica*, ano VIII, nº 32, Artmed Editora, 2004.

MUDROVICIC, Maria Inés. **Por que Clio retornou a Mnemosine?** In: AZEVEDO, Cecília et al. (orgs.). **Cultura política, memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009, p. 101-116.

NADAI, Elza. **O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”**. In: PINSKY, Jaime (org). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Editora Contexto, 2018, p.27-36.

NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães; MENDES, J. N. **EA, intervenção precoce e inteligência, estamos prontos?** In: BORGES, A. A. P, N, M. L. M. (orgs). **O aluno com autismo na escola**. Campinas/SP: Editora Mercado das letras, 2018, p.85-109.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. In: Os professores sua formação. Portugal: Dom Quixote, p.15-33, 1995.

_____. Publicado em NOVA ESCOLA Edição 142, 01 de Maio | 2001.

_____. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017

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

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

_____. **Aprendizes com Autismo – Aprendizagens por eixos de interesse em espaços não-excludentes.** Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

PATY DO ALFERES. **Secretaria Municipal de Educação.** Rio de Janeiro, 2019.

_____. Lei nº 2203 que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreiras e Remuneração do Magistério Público Municipal de Paty do Alferes - RJ, **normas de enquadramento e dá outras providências,** 2015b.

PALTÍ, Elías. ¿Qué significa “enseñar a pensar historicamente”? **Clio & Asociados.** Santa Fé/La Plata, n. 5, 2000, p. 27-42.

PINSKY, Jaime. **Nação e ensino de História no Brasil.** In: PINSKY, Jaime (org). **O ensino de História e a criação do fato.** São Paulo: Editora Contexto, 2018, p.11-26.

PINTO, Roberto de Souza; MIGNOLO, Walter D. A modernidade é de fato universal? Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. Porto Alegre: Civitas, v. 15, n. 3, p. 381-402, 2015.

PLETSCH, Márcia Denise. **A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013).** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (81). Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n81.2014>.

_____. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual.** Rio de Janeiro: Nau; Edur, 2010, 280, p.

_____. **Articulando Pesquisa, Extensão e Formação de professores na Baixada Fluminense.** In: PLETSCHE, Márcia Denise, SOUZA, Flávia Faissal de (orgs). **Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: balanço das pesquisas e das práticas na Baixada Fluminense.** Rio de Janeiro: M&M Editora, 2015, p.11-32.

_____. *Educação Especial e inclusão escolar nos planos municipais de educação da Baixada Fluminense: avanços, contradições e perspectivas.* Comunicações (UNIMEP), 2016 (no prelo).

ROCHA, Helenice. A presença do passado na aula de história. In: MAGALHÃES, Marcelo et al (orgs.). **Ensino de história: usos do passado, memória e mídia.** Rio de Janeiro: FGV, 2014, p. 33-52.

ROUSSO, Henry. **A memória não é mais o que era.** In: FERREIRA, Marieta de Moraes, AMADO, Jonaína (orgs). **Usos e abusos da história oral.** Rio de Janeiro: FGV, 2005, p.93-101.

ROSEVICS, Larissa. **Do pós-colonial à decolonialidade.** In: CARVALHO, Glauber. ROSEVICS, Larissa (Orgs.). **Diálogos internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo.** Rio de Janeiro: Perse, 2017.

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

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. **A História e os Estudos Sociais: O Colégio Pedro II e a reforma educacional da década de 1970.** Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço.** 2 ed. Editora Hucitec, São Paulo, 1997.

SANTOS, Maria C. P. dos; SANTOS, M. M. dos. **A política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e o projeto político-pedagógico da escola.** In: PACHECO, L. M. B. (org). **Questões da Educação Especial.** Salvador: UEFS Editora, 2018, p.35-59.

SCHMIDT, Carlo. Autismo, educação e transdisciplinaridade. In: SCHMIDT, C (org) **Autismo, educação e transdisciplinaridade.** Campinas, SP: Papyrus, 2013.

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

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

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

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Geografia.** 2ª ed. Rio de Janeiro: DPeA, 2001.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO-RJ. **Multieducação-Núcleo Curricular Básico.** Rio de Janeiro, 1996.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (org). **A escrita da história.** Novas Perspectivas. São Paulo: Ed. da UNESP, 1992, p. 39-62.

SILVA, Maciel Cristiano da; Batista, G. de F. e RAMOS, A. da R. **Aspectos legais e proposições educacionais para os sujeitos com Transtorno do Espectro do Autismo.** In: PLATSCH, Márcia Denise, SOUZA, Flávia Faissal de (orgs). **Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: balanço das pesquisas e das práticas na Baixada Fluminense.** Rio de Janeiro: M&M Editora, 2015, p.33-50.

SILVA, Luis Henrique da. **Construção, Aplicação e Análise de Proposta de Formação Continuada de Professores para o Ensino de História a Alunos com Deficiência Intelectual.** UNESP/Marília – SP, 2016.

SILVA, Daniel Pinha. O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 99 - 129. jan./abr. 2017. jan./abr. 2017.

SILVA, Maria Angélica da; SILVA, D. N. H. **Criança com autismo e a brincadeira de faz de conta na perspectiva Histórico-Cultural.** In: BORGES, A. A. P, N, M. L. M. (orgs). **O aluno com autismo na escola.** Campinas/SP: Editora Mercado das letras, 2018, p.65-83.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional.** 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 325 p.

TEIXEIRA, Moisés Pires. **O lugar e a paisagem numa perspectiva interdisciplinar – Geografia e Literatura, através de poemas.** USS – Vassouras/RJ, 2007.

_____. **FERROVIÁRIOS DE MACAÉ: uma história sempre viva.** FEMASS – Macaé/RJ, 2010.

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

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

VASCONCELOS, José Antônio. **Metodologia do ensino de História.** Editora Intersaberes. Curitiba/PR, 2012.

VENERA, Raquel A. S. **Cultura e ensino de História – elogio a criação.** Casa Aberta Editora, Itajaí/SC, 2010.

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

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

_____. **Pensamento e Linguagem.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

_____. VyGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar? As sequências didáticas e as sequências de conteúdo**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SITES:

<http://ama-autismo.pt> (adaptado) . Acessado no dia 23/06/2019.

In:<http://www.nanocell.org.br/wp-content/uploads/2018/04/autista-1.jpg>.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: Mais Sinapses E Menos Autofagia. Acessado em 21 de junho de 2019.

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/paty-do-alferes/panorama>

<https://cartaosindcred.com.br>

<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=670612>.

<https://facebook.com/prefeituradepaty>

<https://ferias.tur.br>

<https://google.com/maps>.

<https://mapasblog.blogspot.com/2011/11/mapas-do-estado-do-rio-de-janeiro.html>.

OMS (<http://www.who.int/health-topics/international-classification-of-diseases>). In: <https://tismoo.us/saude/diagnostico/nova-classificacao-de-doencas-cid-11-unifica-transtorno-do-espectro-do-autismo-6a02/>. Acessado no dia 21 de junho de 2019.

<http://patydoalferes.rj.gov.br/wp-content/uploads/2010/09/2076-web.pdf>

<https://pt.map-of-rio-de-janeiro.com/munic%C3%ADpios-mapas/paty-do-alferes-munic%C3%ADpio-mapa>

<https://qedu.org.br/escola/177575-ce-liddy-mignone/censo-escolar>

<https://qedu.org.br/escola/177575-em-jose-eulalio-de-andrade/censo-escolar>.

<https://qedu.org.br/cidade/2787-paty-do-alferes/censo-escolar>

<https://qedu.org.br/cidade/2787-paty-do-alferes/ideb>

http://sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/RJ/Menu%20Institucional/Sebrae_I_NFREG_2013_CentroSul.pdf

<http://177.155.184.58/e-cidade/login.php>.

<http://turismoaledocafe.com/2012/03/fazenda-arcozelo-paty-do-alferes-rj>

VADASZ, Estevão. In: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-43577510>. **Quais são as teorias e as pesquisas sobre as possíveis causas do autismo?** Acessado em 21 de junho de 2019

APÊNDICE 1

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PATY DO ALFERES PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Senhor (a) Coordenador (a),

Declaramos que esta Secretaria Municipal de Educação está de acordo com a condução do projeto de pesquisa intitulado **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA BUSCA DE NOVAS POSSIBILIDADES E PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA**, a ser realizado pelo pesquisador Moisés Pires Teixeira na Rede Municipal de Ensino de Paty do Alferes, assim como na Escola Municipal Liddy Mignone, projeto este desenvolvido pelo ProfHistória da UFRRJ.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão Coordenadores e Professores, pertencentes à Rede Pública de Ensino do Município de Paty do Alferes, bem como de que o presente trabalho deverá seguir as Resoluções de pesquisa da UFRRJ.

Paty do Alferes, _____ de _____ de _____.

Diretora Geral da Unidade Escolar

Coordenadora da Educação Especial

Representante da SME

APÊNDICE 2

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

NOME _____

IDADE _____ SEXO _____

FORMAÇÃO _____

PÓS GRADUAÇÃO _____

TEMPO DE SERVIÇO NA DOCÊNCIA _____

SÉRIE/ANO/CICLO QUE LECIONA _____

ESCOLA _____

✓ Sobre a sua experiência profissional:

1. Durante a sua graduação, houve alguma disciplina sobre Educação Especial ou Educação Inclusiva?

2. Há quanto tempo trabalha na Educação Especial?

3. Como foi sua trajetória para chegar a Educação Especial?

4. Você possui alguma formação específica na área de Educação Especial?

5. Qual é a sua carga horária atual na Educação Especial?

6. Você já trabalhou no Ensino regular? Por quanto tempo?

7. Há alguma diferença em se trabalhar com o público da Educação Especial na escola regular?

8. Você tem algum aprendiz com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) ou já teve essa experiência?

9. Como você percebe o aprendiz com TEA na sala de aula e na escola?

10. Já percebeu alguma dificuldade ao ensinar um aprendiz com TEA? Qual?

11. Como é auxiliar o ensino de História para um aprendiz com TEA?

12. Quais são as maiores barreiras com relação à inclusão educacional de um aprendiz com autismo na escola regular?

13. Como é o seu planejamento pedagógico para o aprendiz com TEA?

14. Como você vê a estrutura para ensinar o público da educação Especial?

15. Existe uma relação dialógica com os professores do Ensino regular sobre os aprendizes com autismo? E com o professor de Atendimento Educacional Especializado (sala de recursos multimídias)

16. Quais mudanças pode-se observar atualmente se nos basearmos nos contextos históricos da educação brasileira?

17. Qual o seu pensamento sobre a Educação Especial no Futuro?

APÊNDICE 3

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE HISTÓRIA

NOME _____
IDADE _____ SEXO _____
FORMAÇÃO _____
PÓS GRADUAÇÃO _____
TEMPO DE SERVIÇO NA DOCÊNCIA _____
SÉRIE/ANO/CICLO QUE LECIONA _____
ESCOLA _____

✓ Sobre a sua experiência profissional:

18. Durante a sua graduação, houve alguma disciplina sobre Educação Especial ou Educação Inclusiva?

19. Qual é a sua carga horária de trabalho atual?

20. Você tem algum aluno com deficiência ou já teve essa experiência?

21. Há alguma diferença em se trabalhar com o público da Educação Especial na escola regular?

22. Como você percebe o aprendiz com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na sala de aula e na escola?

23. Já percebeu alguma dificuldade ao ensinar um aprendiz com TEA? Qual?

24. Como é ensinar História para um aprendiz com TEA?

25. Quais conteúdos de História você considera difícil para o entendimento de um aprendiz com TEA? Por quê?

26. Como você procura trabalhar os conceitos de tempo histórico e espaço vivido e de acontecimento dos fatos com aprendizes com TEA? (Como o jovem entende História?)

27. Como é o seu planejamento pedagógico para o aprendiz com TEA? (O que você trabalha em História e como?)

28. Como você vê a estrutura para ensinar o público da educação Especial?

29. Existe uma relação dialógica com os professores do Ensino regular sobre os aprendizes com autismo? E com o professor de Atendimento Educacional Especializado (sala de recursos multimídias)?

30. Quais mudanças podem ser observadas atualmente se nos basearmos nos contextos históricos da educação brasileira?

31. Qual o seu pensamento sobre a Educação Inclusiva atual?

APÊNDICE 4

Formação Continuada de Professores da rede municipal de Paty do Alferes/RJ



Fonte: <https://www.facebook.com/prefeituradepaty> - 2019



Fonte: <https://www.facebook.com/prefeituradepaty> - 2019



Fonte: TEIXEIRA, Moisés Pires. Palace Hotel Arcozelo, Paty do Alferes/RJ - 2019



Fonte: TEIXEIRA, Moisés Pires. Palace Hotel Arcozelo, Paty do Alferes/RJ - 2019



Fonte: TEIXEIRA, Moisés Pires. Centro Cultural, Paty do Alferes/ RJ - 2019

APÊNDICE 5

Ações replicadas no PNAIC, no CINTEDES, nos Congressos e escolas particulares



Fonte: TEIXEIRA, Moisés Pires. Teresópolis/RJ - 2019



Fonte: TEIXEIRA, Moisés Pires. Escola privada, Paty do Alferes/RJ - 2019



Fonte: TEIXEIRA, Moisés Pires. Florianópolis/SC - 2019



Fonte: TEIXEIRA, Moisés Pires. Salvador/Bahia - 2019



Fonte: TEIXEIRA, Moisés Pires. Petrópolis/RJ - 2019



Fonte: TEIXEIRA, Moisés Pires. Petrópolis/RJ - 2019

APÊNDICE 6

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Participação em Pesquisa Acadêmica para desenvolvimento de dissertação de Mestrado

Eu, _____

Nacionalidade _____

RG _____

Estado Civil _____

Profissão _____

Estou sendo convidado a participar de um estudo denominado **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA BUSCA DE NOVAS POSSIBILIDADES E PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA**, cujos objetivos e justificativas são: fomentar a aproximação do corpo acadêmico universitário e da rede de ensino local visando à melhoria do ensino público, construindo com os professores de História o desenvolvimento de práticas pedagógicas que articulem os conceitos de tempo e espaço por meio dos eixos de interesse do aprendiz com Transtorno do Espectro do Autismo TEA.

A minha participação no referido estudo será no sentido de conceder uma entrevista para o pesquisador, no que refere a minha experiência como professor da rede pública de Ensino do município de Paty do Alferes-RJ.

Assim, há a possibilidade de haver perguntas por parte do entrevistador, em que eu possa me sentir desconfortável em respondê-las, dessa forma, minha vontade será respeitada, sendo divulgado apenas o que eu consentir.

Estou ciente que minha privacidade será respeitada, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Sendo assim, concordo em participar, como voluntário, dessa referida pesquisa, que tem como pesquisador responsável o mestrando Moisés Pires Teixeira, sob

orientação da professora doutora Marília Campos do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA - da Universidade Federal Rural do Janeiro.

E minha participação consistirá em responder a entrevista com o pesquisador. Foi-me esclarecido e assim compreendo que este estudo possui finalidade acadêmica e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando minha privacidade. Sei que posso abandonar a minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Paty do Alferes, ____ de _____ de 2019.

Nome e Assinatura do sujeito da pesquisa

(Moisés Pires Teixeira – Orientando - Mestrando)

(Marília Campos –Dra. Prof. Orientadora)

ANEXO 1

DIÁRIO OFICIAL

ESTADO DO RIO DE JANEIRO
MUNICÍPIO DE PATY DO ALFERES



Ano XXV Nº 3224
03 de fevereiro de 2020

ÓRGÃO INFORMATIVO CRIADO PELA LEI MUNICIPAL Nº 292 DE 18/04/1995

INEXIGIBILIDADE DE LICITAÇÃO (D. O.3224 de 03/02/2020)

Chefe do Poder Executivo acolhe na íntegra o parecer da Consultoria Jurídica e ratifica a Inexigibilidade de licitação na forma do Art.25, da Lei 8666/93.

Empresa: CONSELHO REGIONAL DE ARQUITETURA E URBANISMO DO RIO DE JANEIRO/RJ
Processo: 734/2020 – Secretaria Municipal de Planejamento
Objeto: Pagamento de RRT (conselho de arquitetura e urbanismo)
Valor: R\$ 1.500,00
Fundamentação: Art. 25, caput, da Lei 8.666/93.

REGISTRO DE PREÇOS (D. O.3224 de 03.02/2020)

Chefe do Poder Executivo acolhe na íntegra o parecer da Consultoria Jurídica e ratifica o Registro de Preços na forma do Art.15, II, da Lei 8666/93 e Decreto Municipal nº. 3776/2013

Empresa: SILVEIRA MP E SERVIÇOS LTDA ME
Processo: 737/2020 – Secretaria Municipal de Meio Ambiente
Objeto: Aquisição de material.
Valor: R\$ 1.647,00
Fundamentação: Art.15, II, da Lei 8666/93 e Decreto Municipal nº. 3776/2013

Empresa: VGMED COMÉRCIO DE MATERIAL HOSPITALAR LTDA
Processo: 128/2020 – Secretaria Municipal de Saúde
Objeto: Aquisição de material hospitalar.
Valor: R\$ 15.628,38
Fundamentação: Art.15, II, da Lei 8666/93 e Decreto Municipal nº. 3776/2013

Empresa: FEMININA CENTRO ESPECIALIZADO EM SAÚDE DA MULHER LTDA
Processo: 696/2020 – Secretaria Municipal de Saúde
Objeto: Realização de exames.
Valor: R\$ 122.271,00
Fundamentação: Art.15, II, da Lei 8666/93 e Decreto Municipal nº. 3776/2013

Empresa: MED CLIN SERVIÇOS MÉDICOS LTDA
Processo: 697/2020 – Secretaria Municipal de Saúde
Objeto: Realização de exames.
Valor: R\$ 40.251,00
Fundamentação: Art.15, II, da Lei 8666/93 e Decreto Municipal nº. 3776/2013

Empresa: LUZ COR DE TINTAS E FERRAGENS EIRELLI
Processo: 675/2020 – Secretaria Municipal de Educação
Objeto: Aquisição de material.
Valor: R\$ 79,00
Fundamentação: Art.15, II, da Lei 8666/93 e Decreto Municipal nº. 3776/2013

Empresa: OBRA PRIMA DE PATY DO ALFERES MATERIAL DE CONSTRUÇÃO LTDA
Processo: 675/2020 – Secretaria Municipal de Educação
Objeto: Aquisição de material.
Valor: R\$ 133,60
Fundamentação: Art.15, II, da Lei 8666/93 e Decreto Municipal nº. 3776/2013

DECRETO LEGISLATIVO Nº 631 DE 03 DE FEVEREIRO DE 2020.

EMENTA: **AUTORIZA A PARTICIPAÇÃO DOS VEREADORES COMENÇÃO À CIDADE DE BRASÍLIA, CAPITAL FEDERAL, VIAGEM DE REPRESENTAÇÃO DO MUNICÍPIO.**

AUTOR: **MESA DIRETORA**

A CÂMARA MUNICIPAL DE PATY DO ALFERES aprovou e eu promulgo o seguinte,

DECRETO LEGISLATIVO:

Art. 1º - Fica constituída uma representação do Município na cidade de Brasília, Capital Federal, em caráter oficial, composta pelos Vereadores Denilson da Costa Nogueira, Juarez de Medeiros Pereira e Wilson Rosa de Sousa.

Art. 2º - A viagem de que trata este Decreto Legislativo terá início no dia 10 de fevereiro e término no dia 14 de fevereiro de 2020.

Art. 3º - Os Vereadores receberão 04 (quatro) diárias de alimentação e hospedagem, conforme dispõe a Resolução nº 114, de 27 de março de 2002, a título indenizatório.

Art. 4º - As despesas decorrentes do presente Decreto Legislativo correrão a conta de dotação orçamentária própria, suplementando-se, se necessário.

Art. 5º - Este Decreto Legislativo entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Plenário Vereador Oswaldo F. de Barros Filho, 03 de fevereiro de 2020.

Juliano Balbino de Melo
Presidente

Leonardo Gomes Costa
1º Secretário-INTERINO

Guilherme Rosa Rodrigues
2º Secretário-INTERINO

Conselho Municipal de Educação

Deliberação Nº 002 de 25 de Setembro de 2019

Dispõe sobre a análise dos cursos de aperfeiçoamento ou capacitação desenvolvidos ou articulados pelo próprio município no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PATY DO ALFERES, no uso de suas atribuições,
Considerando, a Lei Municipal Nº 2.203 de 30 de Setembro de 2018 e sua regulamentação pelo Decreto Municipal Nº 5.417 de 21 de Setembro de 2018.

DELIBERA:

Art. 1º. Ficam reconhecidos, em 2019, os seguintes eventos de formação e respectivas cargas horárias, desenvolvidos ou articulados pelo próprio Município, para fins de enquadramento.

I – Aprendizagem Inclusiva por Eixos de Interesse – carga horária: 40 horas – Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação de Paty do Alferes – Maio a Julho.

II – Curso de Aprofundamento em Gestão para Educação Municipal (GEM) – carga horária: 172 horas – Agosto a Dezembro de 2018.

III – Curso de Capacitação e Implementação: “Jovens Empreendedores Primeiros Passos” (JEEP) – carga horária: 40 horas. SEBRAE-RJ e Secretaria Municipal de Educação de Paty do Alferes – Maio a Dezembro de 2018.

IV – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - UFRJ e Municípios – no período de 2013 a 2018, com carga horária igual ou superior a 40 horas.

Art. 2º. Em consulta, o Conselho Municipal de Educação afirma que as áreas consideradas prioritárias nas ações desenvolvidas estão de acordo com as necessidades de aprimoramento da Rede Municipal de Ensino de Paty do Alferes.

Art. 3º. Esta Deliberação entra em vigor na data de sua publicação, sendo revogadas as disposições em contrário.

Conselho Municipal de Educação