

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PPGPEH CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



Adriana Silva de Borba Brito

Educação inclusiva na EJA: O ensino de História para os alunos com TEA no CEJA de Rio Branco-AC.

RIO BRANCO - ACRE

DEZEMBRO/2025



ADRIANA SILVA DE BORBA BRITO

Educação inclusiva na EJA: O ensino de História para os alunos com TEA no CEJA de Rio Branco-AC.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Acre – UFAC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar.

Orientadora: Profa. Dra.: Verônica Aparecida Silveira Aguiar.

RIO BRANCO – ACRE.

DEZEMBRO/2025

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

B862e Brito, Adriana Silva de Borba, 1976-

Educação inclusiva na EJA : o ensino de história para os alunos com TEA no CEJA de Rio Branco-AC / Adriana Silva de Borba Brito; orientadora: Profa. Dra. Verônica Aparecida Silveira Aguiar. – 2025.

196 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-graduação em Ensino de história. Rio Branco, 2025.

Inclui referências bibliográficas.

1. Autismo. 2. CEJA - Educação inclusiva. 3. Ensino de história
I. Aguiar, Verônica Aparecida Silveira (orientadora). II. Título.

CDD: 371.9

Bibliotecária: Tábata Nunes Tavares Bonin – CRB 11º/935.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ENSINO DE HISTÓRIA

FOLHA DE APROVAÇÃO

Titulo da dissertação: **Educação inclusiva na EJA: O ensino de História para os alunos com TEA no Centro de Jovens e Adultos (CEJA) em Rio Branco-AC**

Autora: **Adriana Silva de Borba Brito**

Orientadora: **Dr^a. Veronica Aparecida Silveira Aguiar**

Dissertação aprovada como parte das exigências para obtenção do título de Mestra em ENSINO DE HISTÓRIA, pela Banca Examinadora:

DATA DA APROVAÇÃO: 17 de dezembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA:

Assinado Eletronicamente

DR^a. VERONICA APARECIDA SILVEIRA AGUIAR

Orientadora

Universidade Federal do Acre - Ufac

Assinado Eletronicamente

DR^a. VANESSA GENEROSO PAES

Avaliadora Interna

Universidade Federal do Acre - Ufac

Assinado Eletronicamente

DR^a. LILIAN MARIA MOSER

Avaliadora Externa

Universidade Federal de Rondônia - Unir



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Generoso Paes, Professora do Magisterio Superior**, em 18/12/2025, às 09:58, conforme horário de Rio Branco - AC, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Veronica Aparecida Silveira Aguiar, Usuário Externo**, em 18/12/2025, às 10:21, conforme horário de Rio Branco - AC, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lilian Maria Moser, Usuário Externo**, em 18/12/2025, às 19:03, conforme horário de Rio Branco - AC, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade do documento pode ser conferida no site https://sei.ufac.br/sei/valida_documento ou click no link [Verificar Autenticidade](#) informando o código verificador **1942135** e o código CRC **37FFBEA6**.

“A escola tem que ser um lugar onde as crianças têm a oportunidade de ser elas mesmas e onde as diferenças não são escondidas, mas destacadas”.

Maria Tereza E. Mantoan.

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste mestrado representa não apenas o fim de uma etapa acadêmica, mas também a realização de um sonho construído com esforço, apoio e dedicação de muitas pessoas ao longo do caminho.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, pela força e sabedoria que me sustentaram nos momentos de dúvida e dificuldade.

À minha família, em especial meu esposo Fernando, maior incentivador para que essa conquista se tornasse possível. Meus filhos Henrique Borba e Ana Sara que me apoiaram e lidaram com minhas ausências em momentos difíceis, buscando sempre as formas mais distintas para que eu não desistisse, meus pais Joaquim e Maria Antônia que embora leigos, disseram para eu continuar estudando, minha irmã Evânia e meu irmão Evando, que dá forma deles, diziam ter orgulho de a irmã estudar, meus sobrinhos(a) que diziam ver em mim um exemplo, principalmente a Dani e a Wanessa. Meu amor e gratidão eternos. Sem o apoio, compreensão e incentivo de vocês, este percurso teria sido muito mais difícil.

Agradeço imensamente a minha orientadora, Prof.^a Dr^a. Veronica Aparecida Silveira Aguiar, pela confiança, paciência, disponibilidade e valiosas contribuições ao longo desta jornada. Sua delicadeza, e sabedoria com as palavras me acalmava, naqueles dias de dificuldade, sua calma me acolhia de forma respeitosa e elevava minha autoestima. Sua orientação e apoio foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores, em especial as professora Bianca e Georgia, que nos acompanhou na primeira disciplina dessa jornada fazendo parecer mais leve, e também a professora Flavia pela rica contribuição. Aos colegas do programa de pós-graduação, minha gratidão pelos debates enriquecedores, pelas trocas de experiências e pelo apoio mútuo. Aos amigos que estiveram ao meu lado, oferecendo palavras de incentivo, cafés, escutas atentas e risadas nos momentos certos, meu muito obrigado. A todas as instituições, colaboradores e participantes que contribuíram direta ou indiretamente com esta pesquisa, deixo aqui meu sincero agradecimento.

Este trabalho é fruto de um esforço coletivo, e carrega um pouco de cada um que caminhou comigo. Muito obrigado!

RESUMO

A educação inclusiva tem ganhado destaque nas políticas educacionais contemporâneas, com o objetivo de garantir acesso e qualidade de ensino para todos os estudantes, independentemente de suas condições, nesse contexto traço diálogos com Maria Teresa Mantoan e Jaqueline Cardoso, que destacam seus trabalhos na necessidade de garantir acesso, permanência e qualidade na educação para todos os estudantes, cada uma contribuindo em diferentes frentes — teórica, política e prática. No contexto do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) em Rio Branco-Acre, essa abordagem é crucial, dado o perfil diversificado dos alunos, e sobre essa modalidade a discussão com Teixeira e Francisco Dantas Junior sobre o ensino de História no CEJA, destaca que a educação inclusiva exige metodologias adaptativas, capazes de dialogar com diferentes ritmos e experiências de vida dos alunos.

Este trabalho analisa as práticas e desafios da educação inclusiva, com alunos com Transtorno do Espectro Autista nesse contexto educacional, destacando a importância de metodologias adaptativas para promover a equidade no aprendizado. Através de uma revisão bibliográfica, o estudo aborda a evolução das políticas inclusivas no Brasil, os desafios enfrentados, como a falta de infraestrutura e formação adequada dos professores, e as atitudes preconceituosas. Além disso, são apresentadas estratégias eficazes, como o uso de tecnologias assistivas e metodologias ativas, para melhorar a inclusão. Estudos de caso ilustram a aplicação prática dessas metodologias, destacando a importância da formação contínua dos educadores e a adaptação curricular para atender às necessidades dos alunos. Em suma, a educação inclusiva no CEJA requer um esforço conjunto de gestores, educadores e a comunidade para superar os desafios e garantir uma educação de qualidade e equitativa para todos.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. CEJA Educação inclusiva. Ensino de História.

ABSTRACT

Inclusive education has emerged as a central theme in contemporary educational policies, aiming to ensure access and quality education for all students, regardless of their physical, intellectual, social, emotional, or linguistic conditions. In the context of Youth and Adult Education Centers (CEJA), this approach becomes even more relevant due to the diverse profiles and life stories of returning students. This essay analyzes the practices and challenges of inclusive education in History teaching at CEJA, emphasizing the importance of adaptive methodologies to promote equity and quality in learning. The methodology includes a literature review of relevant studies and academic articles on inclusive education, History teaching, and pedagogical practices in the CEJA context. References include reflections on History teaching, the dialogue between academic and school knowledge, and case studies illustrating successful inclusive practices.

KEYWORDS: Inclusive education. Autism. Youth and Adult Education Centers. History teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE -Atendimento Educacional Especializado
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos
CF - Constituição Federal
CID- Classificação Estatística Internacional de Doenças
CIPTEA-Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
CNE- Conselho Nacional de Educação
CRUA - Currículo de Referência Único do Estado do Acre
DSM- Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
DUDH-Declaração Universal dos Direitos Humanos
EJA - Educação de Jovens e Adultos
IA - Inteligência Artificial
INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC -Ministério da Educação
MPEH - Mestrado Profissional em Ensino de História
ONU- Organização das Nações Unidas
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE- Plano Nacional de Educação.
PNLD – Plano Nacional do Livro Didático
PPP - Projeto Político pedagógico
SAMU- Serviço de Atendimento Móvel de Urgência
SEE - Secretaria Estadual de Educação
TEA- Transtorno do Espectro Autista
UFAC – Universidade Federal do Acre
UNIR – Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| Introdução | 10 |
| Capítulo 1 – Políticas Públicas e Legislações da Educação Inclusiva | 15 |
| 1.1 Marcos Legais da Educação Inclusiva no Brasil | 16 |
| 1.2 A Inclusão de Estudantes com TEA na EJA | 17 |
| 1.3 Estudos de Caso e Exemplos Práticos | 33 |
| 1.4 Análise do CRUA, BNCC e LDB sob a ótica da Educação Inclusiva | 39 |
| 1.5 A Educação Inclusiva por uma ótica prática e realista: perspectivas futuras | 43 |
| 1.6 O Ensino de História para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) | 47 |
| 1.7 O Autismo nas Produções Acadêmicas: Protagonistas ou Coadjuvantes? | 54 |
| Capítulo 2 – Contexto e Caracterização da Escola CEJA em Rio Branco/AC | 65 |
| 2.1 Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial | 67 |
| 2.2 O Ensino de História: Limites e Possibilidades | 78 |
| 2.3 A Inclusão Invisível: Análise Crítica dos Livros Didáticos e do PPP Escolar..... | 88 |
| 2.4 Ausência de Acessibilidade no Livro <i>Araribá Conecta – História (9º ano)</i> | 93 |
| 2.5 A Invisibilidade da Inclusão nos Materiais da Global Editora para o EJA | 97 |
| 2.6 O Silêncio do Documento Oficial: Educação Inclusiva e o PPP da Escola | 101 |
| 2.7 Educação Inclusiva e Direitos Humanos | 110 |
| Capítulo 3 – Formação Docente e Práticas Pedagógicas: Ensino de História na Perspectiva Inclusiva | 117 |
| 3.1 Formação Continuada: Políticas e Programas Ofertados..... | 122 |
| 3.2. Estratégias Inclusivas e Expressão Artística no Ensino de História para Alunos com TEA..... | 129 |
| 3.3 Propostas de Formação Prática para Professores de História | 131 |
| 3.4 Planos de Aulas e Materiais Didáticos para o Ensino de História Inclusiva | 141 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 154 |
| REFERÊNCIAS | 162 |
| ANEXOS | 171 |

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objetivo analisar as práticas e os desafios da educação inclusiva no ensino de História para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no contexto do CEJA em Rio Branco Acre, no período de 2023/2024. A Educação Inclusiva é uma realidade das escolas comuns de Educação Básica, porém muitas vezes, o que realmente é uma didática desafiadora, se torna um desconforto dos professores atuantes nessas classes, pois o Ensino Especial encontra resistências em aspectos estruturais, físicos e psicológicos. Sendo essa modalidade de ensino permeado de preconceitos, no qual, parte dos profissionais trabalham de forma tradicional, onde o ensino é voltado a formação fragmentada do sujeito, ter esse público em salas de aulas comuns, representa rompimento de barreira cultural de negação a direitos sociais importantes. A inclusão é a modalidade que tem a premissa de assegurar a todos os mesmos direitos, de conviver e aprender com a diversidade.

Diante disso, verificar as mudanças e as permanências desses comportamentos se faz necessário, pois o potencial de aprendizado dos alunos com necessidades especiais, não deve ser motivo de questionamento, mas sim de reconhecimento, que o ensino acontece de forma diferenciada, todos tem um tempo e uma forma de aprender.

Considerando a EJA como espaço de reconfiguração, de inclusão e representando um conjunto de ressignificados em seus métodos, etapas ou modalidades, os alunos da Educação Especial estão inseridos na diversidade do público atendido, estando presente em quase todas as salas de aula da escola CEJA. O projeto terá imensa relevância para o PPGPEH, sendo o Ensino Inclusivo uma realidade que representa importante conquista dos direitos humanos relativos a todos, sem distinção. O ProfHistoria não poderia se abster, de tal temática, pois são nesses mesmos espaços de escolarização que acontecem o saber e o desenvolver histórico.

A vontade em realizar o trabalho com o referido tema, parte de redescoberta pessoal em relação a educação, após 26 anos trabalhando com a educação básica como regente e já desmotivada, por inúmeros motivos como:

desvalorizado salarial, falta de reconhecimento profissional, desrespeito a profissão, sobrecarga de trabalho que muitas vezes precisei abdicar de momentos com a família, para cumprir as exigências profissionais, devo dizer do sentimento pessoal de não ter visto os “filhos crescerem”, de não conseguir observar a depressão avançada que minha filha estava enquanto eu cuidava da parte profissional.

Já desanimada por sentir que havia fracassado como mãe e em certa parte também como professora resolvi mudar, e para isso, não foi preciso deixar a educação. Me redescobri na educação especial, pois nessa modalidade, de dedicação a alunos que precisam de acompanhamento de perto, ou seja, talvez inconscientemente a vontade de dar a atenção a alguém mais específico. Atenção essa, que por motivos financeiros não pude dar a meus filhos quando pequenos e precisavam muito de mim.

Dessa forma, fui para educação especial e me apaixonei novamente pela educação, a vontade de dar apoio com carinho e com paciência aos alunos dessa modalidade, fez-me acreditar novamente na mudança do ser humano através da educação, como sentia quando entrei no magistério.

Como realização pessoal e profissional, a educação especial, cumpre um papel social de extrema relevância, visto que, trata-se da modalidade que antes de tudo trabalha a socialização, e conseguir que esses alunos consigam autonomia para suas vidas, é além do aprendizado pedagógico. Dessa forma, os pequenos passos aprendidos na escola, acontece principalmente pela inclusão social, para que vivam e desfrute de todos os direitos inerentes a todos os seres humanos.

Diante disso, e da importância que a educação inclusiva tem na vida de tantas pessoas, acredito também está cumprindo um papel social, que vislumbra valores éticos e morais. A educação não pode ser alheia às demandas sociais vigentes, pois delas e para elas que essa instituição se torna forte e resiste a anos de abandono no estatal.

Assim, no primeiro capítulo, a pesquisa irá trabalhar a compreensão do ensino de História na modalidade EJA e Educação Inclusiva, levando em consideração os desafios para a comunidade escolar para promover a inclusão dos alunos com TEA, compreendendo a realidade do tempo presente do espaço real da escola, e análise do CRUA, BNCC E LDB. Ainda será trabalhado

exemplos práticos em estudo de casos. Será feita análises bibliográficas e um breve histórico da Educação Especial no Brasil, através de periódicos, observações diretas em sala de aula, conversas com os profissionais da educação da escola, questionários dirigidos a professores da modalidade através do google forms, autores que discutem o assunto, eventos sobre o ensino de história; leis, decretos e portaria vigentes na atualidade, produções acadêmicas, dissertações do banco de dados do ProfHistoria que tratam sobre o Ensino de História e Inclusão.

Dessa maneira autores como: (Fanaia, 2010), (Nascimento, 2004), Soares; Nascimento Nganga (2021), (Thompson,1981). (Freire.1999), RÜSEN, 2001, p. 57. Apud Hoepers.2018), (Bittencourt. 2018), (Baptista,2016), (Luchesi, 1994), (Alves, 2000), (Ribeiro, Silva e Oliveira,2020), (Nóvoa, 1995, 2001, 2017), (Tardif, 2010), (Marques e Abreu, 2011),(Fussi, Malzyner, Sella, Gioia, Ricci, 2024.), (Cunha,2014), (Mantoan, 2015) sendo essa última a base de grande parte dos estudos, visto ser, uma autora que busca o entendimento de inclusão de forma sistemática para análise se âmbitos diferenciados como a os alunos, as formações continuadas dos professores, a didática para a inclusão e a especificidades dos diversos ambientes de escolarização.

Soma-se a isso, as leis de amparo a Educação Inclusiva, ao ensino de História e a modalidade EJA como: CRUA (Currículo de referência única do estado do Acre), Estatuto da Pessoa com Deficiência (13.146, de 06 de julho de 2015), Lei nº 12.764/2012 que trata das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), conhecida como Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. PPP (Projeto Político pedagógico), CRUA, LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais) BNCC (Base nacional Comum Curricular), CF (Constituição Federal), Declaração de Salamanca, entre outros documentos internacionais.

No segundo capítulo será organizado com a reflexão sobre o a relação entre Direitos Humanos e a Educação Inclusiva, elencando os impactos da socialização de pessoas com deficiências nos ambientes de escolarização formal. Destarte também a análise de dois livros didáticos utilizados na escola e do PPP da instituição.

E isso será feito através das análises documentais obtidas na escola como o Projeto político Pedagógico, livros didáticos disponíveis na unidade, para verificação e criação de gráficos referenciais das matrículas dos alunos com necessidades especiais, de 2014 até 2024, esse marco será utilizado para verificação de acesso dos alunos da Educação Inclusiva na modalidade EJA, também por representar decênio referência do PNE (Plano Nacional de Educação).

Esse levantamento irá buscar as mudanças nesse período em relação a quantidade de matrículas. Isso será representado por gráficos, com análises criteriosas e levantamento do panorama da escolar. Diante dessas constatações o trabalho se ampara nas visões de estudiosos, que debatem os entraves que esse público enfrenta como: o preconceito e a estigmatização de incapacitados que são dados como “normais”, que são constituídos na cultura capacitista que vigora na sociedade brasileira, bem como a inclusão sob a luz dos Direitos Humanos.

Assim, autores nortearão a pesquisa como: (Mittler, 2003. 2004; Diniz et. al, 2009), (Marques,2023), (Luciano, 2010), (Artiles, 2011), (Ávila et al, 2015), (Rosevics, 2017), (Lopes e Lippe 2023), (Gatti,2008), (Santos,2018), (Mantoan, 2003, 2005). Em todo o trabalho as fontes bibliográficas serão retomadas sempre que houver a necessidade para a configuração da pesquisa.

Nesse capítulo também será amparado pelas instruções legais do país, como a Constituição Federal (CF/88), LDB.9394/96, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Plano Nacional de Educação (PNE), e as orientações de acordos internacionais como a Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH), Declaração de Salamanca.

No capítulo terceiro a pesquisa vislumbra as considerações da pesquisa, o trabalho prático e as sugestões para os problemas apresentados em suas múltiplas dimensões. Apresentando estudo de casos da educação inclusiva- não existe no Profhistória nenhuma produção com foco exclusivo para os autistas- e as situações encontradas nas salas de aula, com os trabalhos dos alunos, nas diferentes formas de aprendizagem proposta durante a realização do projeto. Ainda será mostrado o antes e depois das intervenções pedagógicas que se destinaram o trabalho.

A sugestão de um livro paradidático para o ensino de História das séries finais do Ensino Fundamental da Modalidade EJA, aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e se estendendo a outras necessidades de acordo com as adaptações necessárias. E ainda será discutido sobre o uso da Inteligência Artificial (IA) para promover atividades adaptadas para alunos com TEA, e nesse sentido, Peter Burke contribui para o entendimento sobre a história social, diante das novas formas de ensino.

Dessa forma, a metodologia será a consideração dos erros e acertos cometidos durante o trabalho, para que seja reforçado as experiências positivas com propostas de adaptação de atividades e que os erros sejam refletidos em ações práticas de mudança na dinâmica inclusiva do Ensino de História nessa modalidade de ensino. Além disso, será feita proposta para formação continuada de professores para trabalhar história com estudantes com TEA.

Capítulo 1 - Políticas Públicas e Legislações da Educação Inclusiva

Discutir a escola com o fim inclusivo é uma realidade palpável, que por muito tempo não foi assim. As pessoas com necessidades especiais eram excluídas dos lugares públicos, e a escola se enquadrava nesse conceito. Para eles foram criadas associações como Associação Pestalozzi- 1926, criada por Johann Heinrich Pestalozzi, educador suíço que viveu para pregar a valorização do ser humano. Pestalozzi assim se descreveu:

“Vivi como mendigo para ensinar os mendigos a viverem como homens”. E ao falar sobre seu trabalho, deixou-nos uma lição de vida: “Minha contribuição foi o amor que me fez buscar o que não sabia, e a fé que me fez esperar mesmo quando não havia nada a esperar”.

Ainda existente essa associação e afiliada a Federação Nacional das Associações Pestalozzi – FENASP sediada no Distrito Federal, e dedica suas atividades para promover a equidade das pessoas com necessidades especiais através de ações que promovem a conscientização para exercer seus direitos e desenvolver de forma plena a construção cidadã.

Soma-se a isso, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes), foram referências mitigantes da “inclusão”, ou seja, o local onde as pessoas com necessidades iam para receber apoio a pessoa necessitada e sua família, nos quesitos básicos relacionados a saúde, educação e terapêutico e direcionado especialmente aos deficientes intelectuais, com o tempo essa rede se expandiu pelo Brasil e adequou as necessidades locais.

Essas instituições desempenham importante função social, e significa para muitos a oportunidade de se desenvolver plenamente. As Apaes representam a premissa de Atendimento Educacional Especializado que se desenvolveu e se firmou como ambiente que a inclusão é plena.

A inclusão é um princípio fundamental que visa garantir que todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade. No contexto do ensino de História, a inclusão ganha uma dimensão especial, devido as circunstâncias da própria disciplina. Por se tratar de conteúdos de cunho social, o ensino de história,

necessita ser pensado a atender a demanda local em contextualização com a macro história, visto ser o aluno um sujeito mutável e que aprende em qualquer ambiente que esteja inserido.

1.1 Marcos Legais da Educação Inclusiva no Brasil

Para que essa pesquisa obedeça a critérios específicos do trabalho acadêmico também será utilizada pesquisa bibliográfica com autores que trabalham o tema, documentos baseados em fichas de matrículas da escola, PPP (Projeto Político pedagógico), CRUA, LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) BNCC (Base Nacional Comum Curricular), CF (Constituição Federal), Declaração de Salamanca entre outros...

O CRUA evidencia que o ensino deve focar em todas as formas de aprender, valorizando os “pequenos passos” dados por esse público. Respeitando o tempo que cada aluno necessita, independentemente de ter necessidades especiais ou não. Afinal incluir a todos de forma equitativa, é dar oportunidades de alcançar seus aprendizados, fazendo sentido a suas vivências em comunidade.

E para que isso seja uma realidade na escola em questão, o trabalho vislumbra formas de aprendizagem em que tenha sempre como premissa a formação integral dos alunos, discutindo alternativas pedagógicas que viabilizem todos os saberes.

Ela decorre da importância de ensinar os alunos a ‘lerem’ as coisas do mundo, pois precisam aprender a identificar e ‘ler’ a diversidade de elementos presentes naquilo que as envolve culturalmente e que constitui a sociedade em que elas vivem, inclusive identificando a presença das relações entre o mundo de hoje, outros tempos e outros espaços. (CRUA.pag.158. Series iniciais do Ensino Fundamental).

Ainda sobre esse documento, percebe-se a ausência de estratégias de inclusão, o que parece ser o critério das instituições de ensino, fala de forma genérica sobre essa modalidade, e em suas poucas páginas dedicadas ao assunto, recorre a legislação nacional para embasar o que parece ser pouco importante.

É preciso ter um olhar crítico sobre o tema, pois o documento não especificar a modalidade com o devido cuidado não significa que a oferta da educação especial não esteja elencada nas páginas que dedicam aos alunos “comuns”.

1.2 A Inclusão de Estudantes com TEA na EJA

O Censo Demográfico 2022 identificou 2,4 milhões de pessoas com diagnóstico de transtorno do espectro autista (TEA), o que corresponde a 1,2% da população brasileira. A prevalência foi maior entre os homens (1,5%) do que entre as mulheres (0,9%): 1,4 milhões de homens e 1,0 milhão de mulheres foram diagnosticados com autismo por algum profissional de saúde. Entre os grupos etários, o de maior prevalência foi o de 5 a 9 anos (2,6%). <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>

A alta demanda de alunos com autismo tem chamado atenção fazendo com que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido amplamente estudado na academia, especialmente nas áreas de educação, psicologia e medicina e recentemente por pesquisas do IBGE. No entanto, observa-se que a maioria dos trabalhos ainda adota uma abordagem centrada no déficit, tratando o comportamento autista como um problema a ser corrigido.

Embora essa perspectiva tenha contribuído para avanços dos diagnósticos e de intervenção, ela limita a compreensão das vivências e potencialidades dos autistas, além de reproduzir uma visão capacitista.

É essencial destacar os desafios enfrentados por pessoas autistas no espaço científico como sujeitos ativos. Há uma predominância de estudos com abordagem clínico-pedagógica e a necessidade de ampliar para perspectivas inclusivas e participativas. Isso contraria as referências teóricas contemporâneas, que defendem a valorização do protagonismo autista como estratégia essencial para uma produção científica mais ética, plural e representativa.

Promover a inclusão de pessoas autistas nas produções acadêmicas não é apenas uma questão de justiça social, mas também de qualidade, pluralidade do conhecimento e respeito aos direitos humanos. É necessário superar o modelo que trata os autistas como objetos de estudo, é preciso reconhecê-los como sujeitos de direito e saber. Para isso, é urgente implementar políticas de ação afirmativa, acessibilidade e formação docente voltada para a inclusão. Assim,

poderá se construir uma academia mais sensível à diversidade e comprometida com a transformação social.

Em relação à abordagem da neurodiversidade, a revista Educação Especial pesquisou trabalhos acadêmicos sem a ideia de déficit, abordando questões de neurodiversidade e autismo, na base de dados "Periódicos Capes" brasileiros, encontrando apenas cinco trabalhos na área da saúde. Em contrapartida, em língua inglesa, há 696 produções.

Outro dado importante da pesquisa é que tanto na base Periódicos Capes quanto na Plataforma Educa não foram encontrados artigos que tratassem o autismo nessa perspectiva (Revista Educação Especial, 2019. V.32, Santa Maria. pag.5). Esses dados são importantes pois refletem uma realidade ainda silenciada na sociedade.

O autismo parece ser uma realidade distante, permeando o ambiente escolar como casos isolados, o que não é verdade. Omitir essa questão é uma fuga do problema a ser resolvido, visto que alunos com o espectro estão presentes em todos os ambientes e devem ser protagonistas de suas histórias, com seus direitos reconhecidos.

Grande parte dos trabalhos acadêmicos é elaborada por pesquisadores neurotípicos, com pouca ou nenhuma participação direta de pessoas autistas, estudiosos em seus escritórios/ laboratórios que não conhece do chão da sala de aula. Segundo Milton (2014), essa exclusão é expressa pelo "problema da dupla empatia", onde há uma dificuldade mútua de compreensão entre autistas e não autistas, com os autistas frequentemente sendo os mais prejudicados nesse processo.

Ao excluir os autistas da construção do saber, nega-se a eles a condição de sujeitos epistêmicos, reduzindo-os a objetos de estudo, prática utilizada desde o diagnóstico do norte americano Donald Grey Triplet-considerado o primeiro diagnóstico de autismo- em 1937, sendo descrito somente em 1943 pelo psiquiatra austríaco Leo Kramer, ou seja, ainda se produz periódicos baseados nas limitações.

Não basta ter produções que abordem o TEA, é necessário viabilizar soluções concretas para os inúmeros impasses vigentes, como a falta de habilidades para lidar com as situações que surgem no processo de ensino-

aprendizagem desses alunos, mas certamente, trabalhos sérios sobre o tema poderiam expandir a conscientização e o respeito a todos.

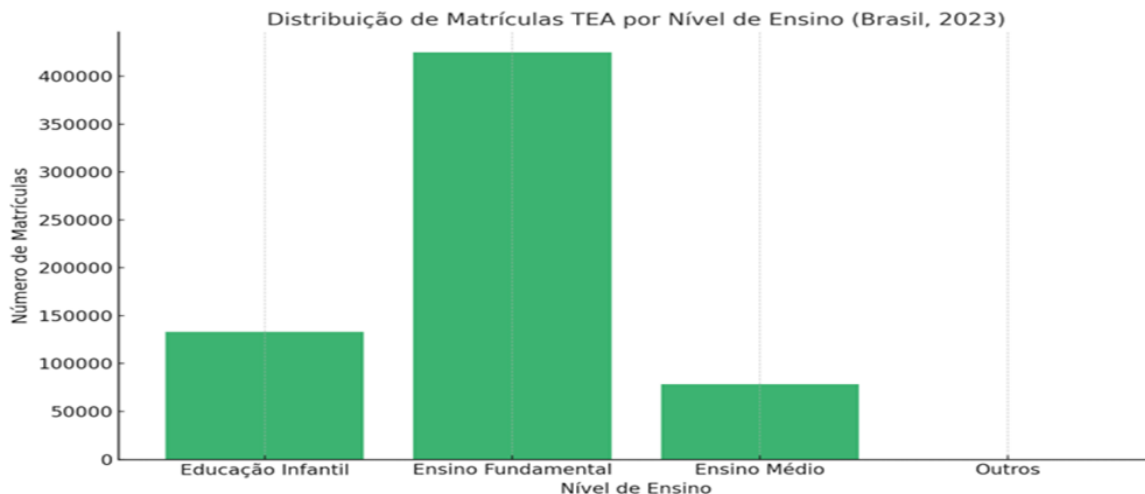
Historicamente, os estudos acadêmicos sobre o autismo se concentraram em diagnóstico, classificação e intervenção terapêutica. Essa tradição, de natureza médico-clínica, enquadra o autismo como um transtorno a ser compreendido à luz de sintomas, comprometimentos e limitações funcionais.

Os dados apresentados pela revista abordam uma questão de extrema importância: os trabalhos encontrados são em sua maioria na área da saúde, visualizando o distúrbio como algo a ser resolvido a base de terapias medicamentosas, clínico/médico. Isso representa uma “omissão” da educação, afinal, é na escola/academia que esses indivíduos estão, e onde estão os pesquisadores/professores preocupados com a inclusão? Onde estão as pesquisas abordando a neurodiversidade?

É evidente que essa ausência de pesquisa está centrada no aspecto da neurodiversidade, mas se analisar as políticas de inclusão que estão vigentes há pelo menos duas décadas- Declaração de Salamanca, 1994- o tema deveria estar mais no centro das discussões acadêmicas, que vise a capacidades e não as deficiências.

Discutir criticamente a produção acadêmica referente aos autistas é defender a urgência de promover a inclusão epistemológica dessas pessoas no meio científico, como autores e não como objetos. Conseqüentemente, os sujeitos autistas raramente são considerados participantes ativos no processo de produção de conhecimento sobre si mesmos, assemelhando aos processos de inclusão da maioria dos grupos minoritários como Indígenas e negros. Esse modelo, embora relevante em determinados contextos, não é suficiente para abarcar a complexidade das experiências e da diversidade autista (KAPP, 2020).

Diante das políticas de inclusão em nível nacional, ainda é pouca a representação de autistas em cursos superiores, o que por si só já merece uma crítica contundente aos sistemas educacionais brasileiros, pois as limitações estruturais, sociais e culturais representam desafios significativos, como a escassez de acessibilidade comunicacional, sensorial e institucional. Como é mostrado no gráfico:



Fonte: pt.wikipedia.org+15em.com.br+15profemarli.com+15

Dado que é reforçado pelo Censo 2022 (IBGE) que verificou que quase 50% das pessoas acima de 25 anos, não possui instrução escolar, no entanto, não frequenta a instrução formal, muito menos a Educação Superior.

A distribuição percentual das pessoas de 25 anos ou mais de idade segundo o nível de instrução indicou que 46,1% das pessoas com diagnóstico de autismo estavam no grupo sem instrução e fundamental incompleto, enquanto, na população geral, esse percentual era de 35,2%. Para os demais níveis de instrução, os percentuais da população com autismo foram inferiores aos observados na população geral. Destaca-se o grupo com médio completo e superior incompleto, no qual 25,4% das pessoas com autismo se encontravam, frente a 32,3% da população total. (<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>)

Pela primeira vez, o IBGE traz esses dados sobre a população portadora de autismo, sendo muito relevante para que políticas públicas possam ser elaboradas para sanar o problema da falta de instrução dessas pessoas. Problemática essa, verificada pela Revista Educação Especial em 2019, a ausência desse público na educação superior. Os gráficos confirmam essa estatística. Diante disso, recorreremos a Fanaia: “Entende-se, portanto, que a formação universitária e ensino fundamental e médio são duas faces da mesma moeda, mas paradoxalmente postos enquanto dois mundos tão próximos e ao mesmo tempo tão distantes”. (Fanaia.2008.pag.21).

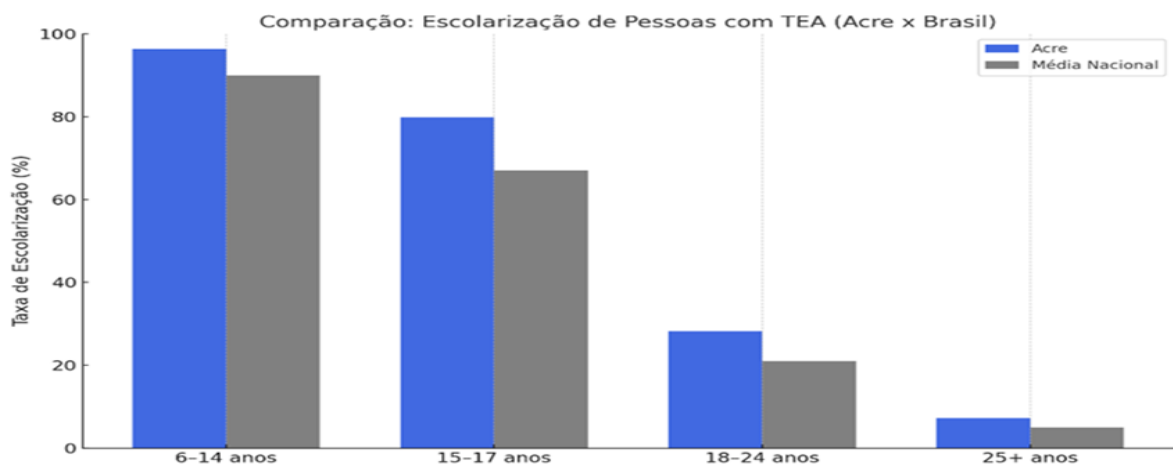
O autor faz referência as formas que levam ao conhecimento histórico, o que reflete nos dias atuais as problemáticas de alunos autista em cursos

superiores, um paradoxo que não pode ser relativizado, a inclusão deve ser na perspectiva que são sujeitos ativos no processo aprendizagem e não mais como pessoas que tem limitações que precisam ser assistidos, medicados e renegados as margens sociais pelas suas deficiências. Essa abordagem, não pode mais fazer parte de obstáculos intransponíveis. No entanto, não significa dizer que é uma trajetória fácil de ser percorrida.

Os obstáculos existentes representam o paradoxo descrito pelo autor, pois impactam diretamente a presença dos autistas nos espaços de pesquisa e na elaboração de trabalhos acadêmicos, ficando à mercê de que “alguém” fale por eles, assim, como sempre foi feito com os grupos minoritários -indígenas, quilombolas, LGBTQIA+ -.

Esses problemas podem ser superados com políticas públicas voltadas para esse público, que contemplem professores/mediadores de aprendizagem e investimento em pesquisas sobre a diversidade do autismo, para entender e trabalhar as formas convenientes de inclui-los.

Soma-se a isso, o formato tradicional da universidade, das apresentações e defesa de trabalhos científicos, que contempla uma minoria desse público, visto ser a dificuldade de socialização uma das características da síndrome. Dessa forma, as habilidades cognitivas e sensoriais dos autistas são podadas pelo modelo retrogrado de ensino, gerando um ambiente de exclusão implícita. Esses dados são representados no gráfico:



Fonte: [agenciadenoticias.ibge.gov.br+11cartacapital.com.br+11bbc.com+11](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/11cartacapital.com.br/11bbc.com/11)

As informações são relevantes pois revelam as disparidades, sobretudo no que diz respeito à inclusão educacional e à permanência dessas pessoas na escola ao longo do tempo. Nas faixas etárias mais jovens (5 a 14 anos), tanto o Acre quanto o Brasil apresentam altos índices de escolarização, evidenciando um avanço nas políticas de matrícula e acesso ao ensino fundamental.

No entanto, a partir dos 15 anos, os dados mostram uma queda acentuada no percentual de estudantes com TEA frequentando a escola, especialmente no contexto acreano. Nesse contexto, é preciso analisar as causas dessa situação: falta de programas de mentoria inclusiva, especialmente entre os 17 e 24 anos — faixa onde a taxa de escolarização no Acre diminui — e ausência de capacitação adequada para educadores, com programas de formação continuada focados em estratégias de ensino para alunos com TEA.

Essa lacuna evidente entre os 17 e 24 anos, quando a taxa de escolarização no Acre atinge o ponto mais baixo, aproxima-se consideravelmente da média nacional. Esse recuo pode refletir não apenas os desafios estruturais enfrentados por jovens com TEA para acessar o ensino médio e superior, mas também a ausência de suporte continuado, políticas públicas eficazes e ambientes educacionais adaptados às suas necessidades. Diante desse cenário, é urgente refletir sobre o papel do Estado na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva e no fortalecimento de estratégias de permanência escolar.

A escolarização de pessoas com TEA não deve ser interrompida na adolescência, mas sim estimulada ao longo de toda a vida — do ensino infantil ao ensino superior e à educação profissional. O movimento da neurodiversidade propõe um novo paradigma, no qual as diferenças neurológicas são vistas como variações naturais da condição humana.

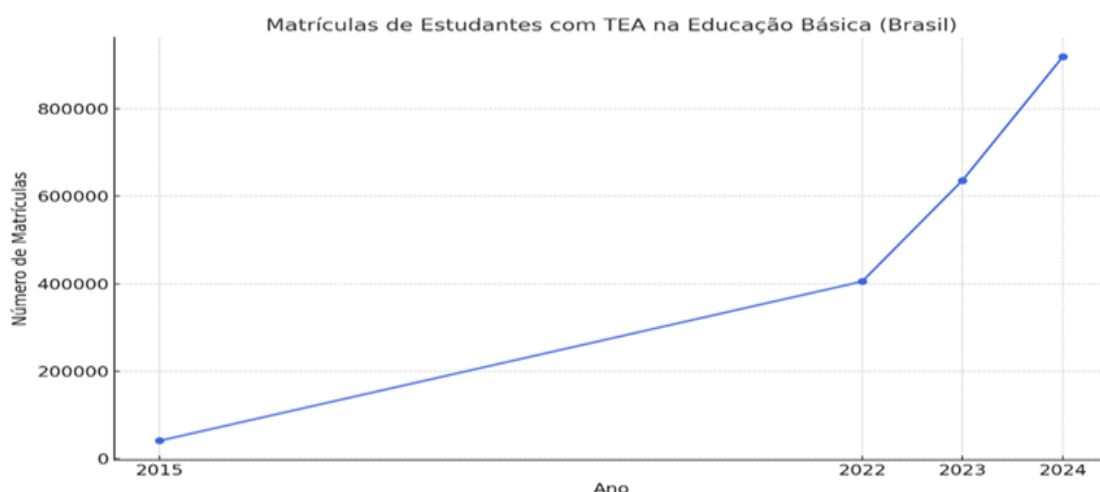
Pesquisadores como Singer (1999) e Kapp (2020) defendem que autistas devem ser incluídos como sujeitos ativos na construção do conhecimento. Isso significa incentivar a participação de autistas em grupos de pesquisa, eventos científicos e na publicação de artigos que expressem suas próprias perspectivas e experiências.

Essa inclusão epistemológica é essencial para romper com a lógica hegemônica e promover uma ciência verdadeiramente inclusiva e plural. Nessa perspectiva, vislumbra-se o significativo aumento no número de alunos autistas

matriculados nas escolas públicas do país, o que não significa que a inclusão esteja realmente acontecendo, porque ainda é muito frequente se ver nas escolas, cuidadores que passam todo o período da aula correndo atrás de alunos autistas, pelos pátios de escolas.

Incluir é muito além disso, necessita que as políticas públicas sejam voltadas para a mediação de aprendizagem. Estar na escola, não é praticar a inclusão, e nesse aspecto as críticas ao Parecer 50 do CNE, que permite que a pessoa para acompanhar os alunos com TEA, seja profissionais sem nenhuma formação acadêmica.

O aumento dos alunos matriculados aumentou, mas a inclusão está de fato acontecendo? Afinal, estar no ambiente da escola não significa de nenhuma forma está incluso no processo de ensino/aprendizagem. O gráfico a seguir mostra esse percentual de aumento segundo IBGE (2022).



Fonte: em.com.br+1porvir.org+1

O próprio IBGE aponta possíveis causas para esse crescimento vertiginoso de matrículas, como maior acessibilidade institucional, aumento no número de diagnósticos e identificação mais precoce do TEA, políticas inclusivas que incentivam a matrícula em escolas regulares, mas que é bastante criticado por especialistas, visto que, se matricula, mas não capacitam quem irá recebê-los e incluí-los de fato, além de revisões diagnósticas (DSM-5), implantadas pelo parecer 50 do CNE.

Isso reflete a predominância no ensino fundamental, auto índice de matrículas, indicando que a presença nas escolas começa cedo- o que não

significa inclusão- mas que é rompida na transição para níveis educacionais superiores.

Quando se observa a taxa de estudantes com autismo em relação ao total de matriculados por curso, a alfabetização de jovens e adultos se destacou com o maior percentual: 4,7% dos seus frequentadores declararam esse diagnóstico. A proporção foi ainda mais expressiva entre estudantes de 15 a 17 anos (9,1%) e 18 a 24 anos (10,6%). Destaca-se, ainda, que 3,8% das crianças que frequentavam creche tinham diagnóstico de TEA. Já no ensino superior, esse percentual cai para 0,8%, refletindo os desafios enfrentados por estudantes com autismo para permanecer e progredir ao longo da trajetória educacional, sobretudo diante de barreiras de acesso, adaptação curricular e apoio institucional adequado. (<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>)

Outro dado importante que o Censo 2022 retratou foi em relação ao quantitativo de pessoas diagnosticadas, conforme a raça.

Na desagregação por cor ou raça, o maior percentual de pessoas com autismo se deu entre as pessoas declaradas brancas, com 1,3%, o que equivale a 1,1 milhão de pessoas. A menor prevalência está entre as pessoas de cor ou raça indígena, com 0,9%, o que representa 11,4 mil pessoas. Este percentual sobe para 1% quando consideradas também as pessoas de outra cor ou raça que se consideram indígenas. Entre as pessoas amarelas, 1,2% tinham diagnóstico de autismo, o que corresponde a 10,3 mil pessoas. Cerca de 221,7 mil pessoas pretas e 1,1 milhão de pessoas pardas possuem TEA (Transtorno do Espectro Autista), representando 1,1% de cada uma dessas populações. (<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>)

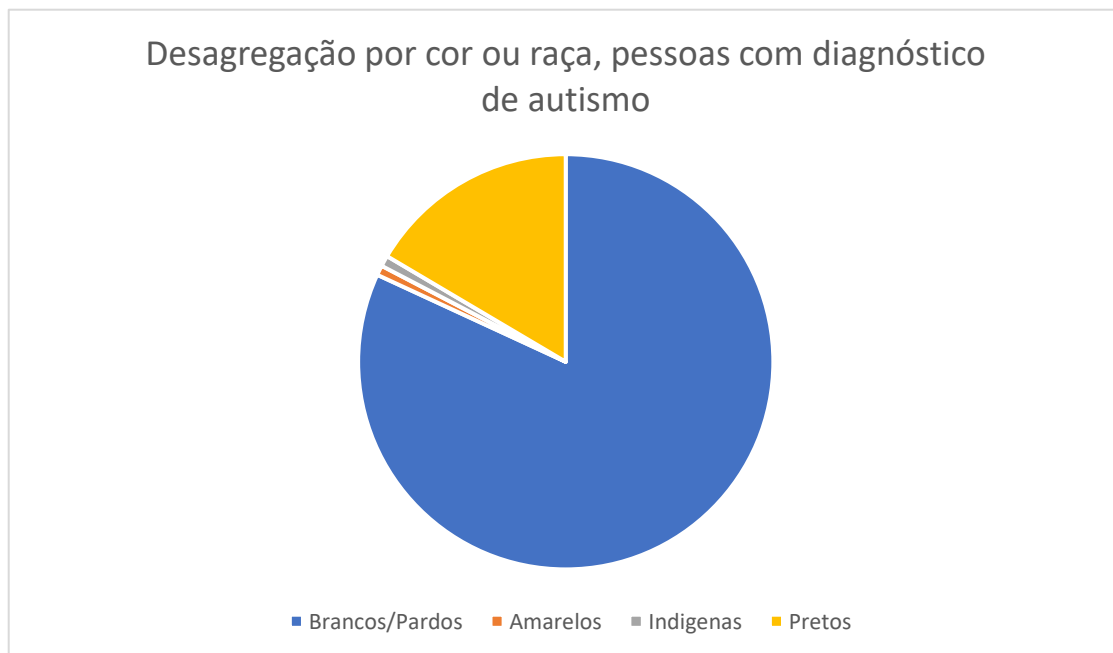


Gráfico produzido Excel de acordo com dados acima citados.

Esse dado é mais uma prova da disparidade econômica entre negros e brancos no país, é sabido que para se obter o diagnóstico é necessário avaliação de equipe multidisciplinar o que demanda tempo e dinheiro, o que nem sempre as classes mais populares conseguem fazer. É óbvio que o sistema público de saúde oferece esse acompanhamento, porém a alta demanda por esses serviços provoca uma procura que o sistema não consegue atender de forma ágil.

É importante ressaltar que quanto mais cedo for o diagnóstico, mas respostas positivas terão as terapias e ao acompanhamento escolar. Claramente esses dados é reflexo da má distribuição de renda entre pretos e brancos. Quanto a questão regional, não apresenta tanta disparidade entre as regiões do país, sendo a incidência maior em pessoas do sexo masculino, o que muda na idade adulta, a partir de 44 anos de idade.

“Não existe grande diferença entre as Grandes Regiões. O Centro-Oeste têm uma proporção um pouco menor, com 1,1%, enquanto as demais têm 1,2% da população com diagnóstico de TEA. Em números absolutos, assim como para o total da população, o Sudeste concentra a maioria, com um pouco mais de um milhão de pessoas diagnosticadas com autismo, seguido pelo Nordeste, com 633 mil; Sul, com 348,4 mil; Norte; com 202 mil e Centro-Oeste, com 180 mil”, ressaltou Raphael Alves, membro da equipe técnica temática de pessoas com deficiência e pessoas diagnosticadas com

transtorno do espectro autista do Censo Demográfico.
(<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>)

Segundo os dados do IBGE, depois dos quarenta anos a perspectiva de maior número entre os homens é superada pelas mulheres. Fato, que é explicado pelas estatísticas que representa que os homens não procuram médicos com a mesma frequência que as mulheres, daí, a falta de diagnósticos nessa faixa etária:

A prevalência de TEA foi maior entre os homens em todos os grupos etários até 44 anos. Entre 45 e 49, 55 e 59 e 70 anos ou mais, os percentuais foram equivalentes entre os sexos de nascimento. Já nos grupos de 50 a 54 e 60 a 69 anos, as mulheres apresentaram prevalências ligeiramente superiores às dos homens, com diferença de 0,1 pontos percentuais.
(<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>).

Mediante a esses dados, e devido à alta demanda evidenciada pelo censo 2022, pode ser traçado o perfil dessas pessoas, visto que, foi analisado o sexo, raça, região, faixa etária e escolaridade. A partir disso, espera-se que sejam feitos investimentos em capital econômico, social e humano, a fim de reafirmar as políticas de inclusão, em todos os âmbitos da educação nacional.

Entender esses dados, é fundamental para que os direcionamentos em relação a esse público, seja respeitando as peculiaridades individuais, planejando programas que abranjam desde a educação básica como o ensino superior- que está muito aquém do necessário- para que todos sejam contemplados em suas limitações.

O autismo não deve ser visto e estudado pela ótica da deficiência- como foi feito no século passado- no qual, os diagnósticos estavam voltados para entender qual nível de suporte deveria ser aplicado, o que incluía muitas vezes altas concentrações de medicamentos controlados.

Na atualidade é preciso que os olhares se voltem para as potencialidades de cada indivíduo, pois entendemos que maioria possui um hiperfoco- representa alguma habilidade específica. Dessa maneira, o trabalho poderá ser menos árduo, pois os alunos com TEA receberão formações que valoriza, incluem e respeita suas especificidades. Soma-se a isso, o trabalho do professor que poderá direcionar adaptações que façam sentido para o aluno autista.

Essa pesquisa do IBGE, representa um avanço nos estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista no país, pois são dados claros da representatividade em nível nacional dessa população, que nunca antes havia sido feito esse estudo. Analisar as demandas em torno dessa situação, discutir soluções para inserção e permanência na educação formal ao longo da vida é mais um desafio que a sociedade brasileira precisa enfrentar.

Desafiar as estruturas pré-estabelecidas sempre foi objetivo da educação, assim como é da História, e nesses contextos desafiadores é que se projeta grandes mudanças, o que não será diferente em relação aos autistas. Trabalhar com esses alunos, permitiu a professores, pais e alunos uma revisão da tradicional educação, voltada ao propósito de manutenção de classes. A educação moderna inclusiva, é o mais intenso movimento para valorização e respeito aos direitos humanos, pois coloca em evidência personagens que por muito tempo foram invisibilizados e silenciados pela sociedade.

Esse silenciamento a alguns grupos é tema de vários estudos, afinal os grupos minoritários por muito tempo foram pomenorizados, sendo relegados a passividade, tendo suas histórias contadas pelas narrativas colonizatórias, em que, o grande personagem estava representado pelo europeu branco, que tinha cultura e religiosidade bem definida. Assim, esses grupos tiveram suas trajetórias idealizadas e escritas por quem não a conhecia. Destarte, o “não dito” é parte da história e representa um importante capítulo de toda a história nacional.

Na obra, Educação Escolar Indígena E Ensino De História Na Perspectiva Decolonial: uma breve discussão sobre diferentes saberes a partir de um currículo inclusivo, a autora Aldeci da Silva Dias descreve:

É importante analisar esses movimentos a partir de um mover da historicidade, visando resgatar aspectos de um substrato muito esquecido ou, quando lembrado, que venha vinculado a uma forte carga de estereótipo. O desafio é trazer essa discussão para o campo dos saberes locais, na sala de aula, demonstrando que os “invisíveis e subalternos” são detentores de um saber que ressignifica a história e que não existem saberes superiores e inferiores, mas diferentes. Isso pode ser resgatado a partir de elementos que estão contidos na memória, na historicidade, e que perpassam um enfrentamento pautado em um saber articulado com aspectos coloniais. (Dias.2023. pag.24)

A aprendizagem é uma dinâmica que se estende ao longo da vida, provocando transformações nos sujeitos. Assim, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) trabalha com trajetórias pessoais e conhecimentos adquiridos em contextos diários, está configurado no Brasil como uma política afirmativa, pela diversidade etária e sociocultural dos estudantes, sendo precípua na formação acadêmica de pessoas que em sua maioria, já ultrapassaram a idade prevista para o ensino regular. Soma-se a isso, a EJA é a modalidade que rompe barreiras aos desafiar os padrões institucionalizados de escolarização formal, ao valorizar práticas educativas mais flexíveis, dialógicas e alinhadas à realidade dos sujeitos envolvidos.

Enquanto modalidade das etapas da Educação Básica – Ensino Fundamental e Ensino Médio, a EJA possui identidade própria e deve considerar as diversas situações, o perfil e a faixa etária dos estudantes, o tempo e espaço de seus sujeitos, podendo ainda ter organização curricular diferenciada. (Crua.pag.28)

Nesse contexto, trabalhar a inclusão é um desafio complexo, pois na EJA o processo de inclusão é uma constante, visto que o atendimento à distorção idade/série é prioritário nessa modalidade. Mas essa característica não diminui a dificuldade em realizar o atendimento a alunos neuro divergentes. A diversidade do público atendido muitas vezes gera conflitos, visto ser ainda, algumas necessidades especiais como o autismo, classificada como “frescura”, palavras de uma senhora aluna da escola, que ainda completou dizendo: “no meu tempo isso aí se resolvia com umas boas lapadas” (relato de aluna,2023). O que é bastante comum essas posturas dos alunos com mais idade em relação aos alunos especiais, e isso se deve a alguns fatores que podemos visualizar: a resistência em aceitar as diferenças(tradicionalismo) e desconhecimento das peculiaridades que cada deficiência apresenta.

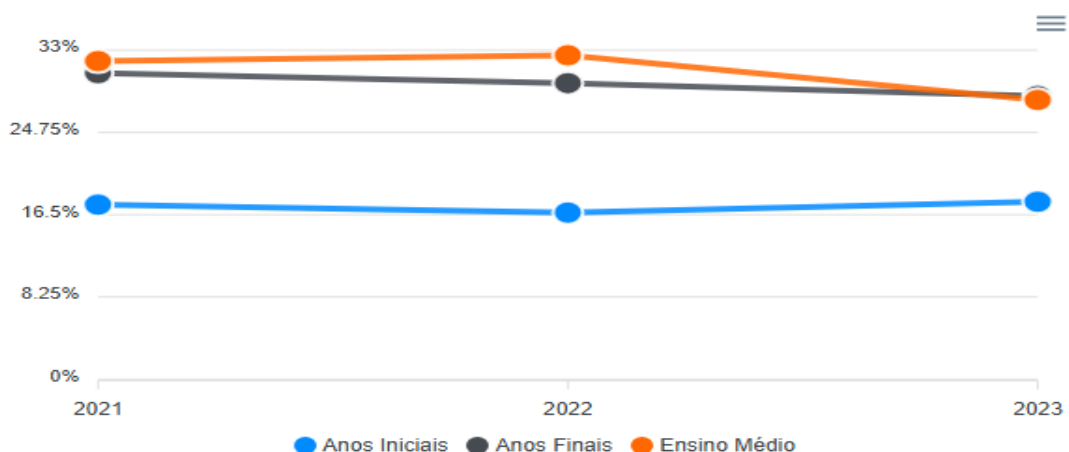
Na escola produzir a inclusão é desafiar as probabilidades do ensino de adultos, a variedade etária, de 15 a 80 anos, as concepções de diferentes gerações que se encontram no mesmo espaço, além a variedade cultural vinda de todos os bairros da cidade, várias classes econômicas além de atendimento a populações indígenas. Assim, nessa riqueza cultural, é que os alunos do atendimento especial estão inseridos, e a escola precisa promover a inclusão e a equidade desses alunos.

Educação de Jovens e Adultos (EJA), tem caráter compensatório, pois o público atendido é aquele que não concluiu sua escolarização em tempo dito “certo”. No Brasil foi influenciado pelas ideias de Paulo Freire que pregava uma educação popular e ao longo da vida, ou seja, as pessoas que até então estaria excluída dos processos formativos de educação formal.

Seguiu os caminhos trilhados por Anísio Alves da Silva, professor paranaense que é considerado o pioneiro nesta modalidade de ensino, visto que, nos anos 60 do século XX, criou antigo miniginásio, fundado para oferecer cursos de curta duração que preparava para o Exame de Madureza (exame que os alunos prestavam nos estabelecimentos escolares estaduais ou federais, para adquirirem certificado de primeiro ou segundo ciclo) sendo considerado o primeiro curso voltado a pessoas que por motivos diversos havia desistido de estudar nos moldes que eram oferecidos(regular)

Na atualidade, a EJA representa importante modalidade de ensino, pois muitas pessoas que desistiram de estudar, podem ser incluídos, já que, a modalidade tenta adequar a realidade educacional a dos alunos na sala de aula. Os cursos são oferecidos em tempo menor que os da escola regular e em horários compatíveis a atender a demanda local. Na escola em estudo, são oferecidas aulas nos três turnos (manhã, tarde e noite), o que atrai muitos alunos, pois é a única que funciona nesse modelo em todo o estado.

Isso ocasiona uma superlotação nas salas de aula, que em média tem 50 alunos. O que pode ser explicado através do gráfico a seguir que mostra que a superlotação é resultado de longos processos de exclusão que não estava direcionado a educação popular, retratando o percentual de distorção idade-série, com dois ou mais anos de atraso em relação a idade esperada. E são esses os alunos que irão compor a Educação de Jovens e Adultos. Embora sejam dados de três anos recentes o gráfico exemplifica bem a situação dos alunos da EJA.



Fonte: Indicador de Distorção idade-série - INEP, 2023

Os dados acima são de extrema importância, visto ser através deles que se delineia as políticas públicas para sanar tal problema, isso não significa que todo esse percentual de alunos com defasagem etária, irá ocupar novamente os bancos da escola. O público a que se destina essa modalidade, são mães, pais, avós entre outros, que por mais que queiram, muitos são impossibilitados de retornar à escolarização formal, por motivos financeiros, sociais e culturais. Daí, pensar a EJA como o lugar onde mais se inclui, visto ser, em sua essência, a modalidade que tenta concatenar a realidade local do sujeito a sua formação acadêmica.

Diante disso também é importante ressaltar a visão que parte da sociedade tem da modalidade EJA e da escola em estudo. São vários relatos de alunos da instituição que dizem que enquanto estudava em unidades de ensino regular e que por motivos variados estavam com dificuldade nos conteúdos aplicados, resultando em notas abaixo das médias exigidas para serem aprovados, em muitas ocasiões foram “ameaçados”, por seus pais e professores, com a seguinte expressão: “você vai reprovar e aí vai lá pra EJA, é isso que você quer?”, ou seja, a modalidade também se tornou uma espécie de punição aos alunos menos “esforçados”.

O que se vislumbra nisso, é a discriminação etária em relação a escola ou a modalidade, como se estudar a EJA fosse inferiorizar o sujeito. E muitos chegam à escola se sentindo excluídos, e com autoestima abalada, o que demanda dias de adaptação para entender que o ensino é administrado na unidade, acolhe e valoriza todos os saberes.

E diante de todas as situações acima citadas, trabalhar o acolhimento desse aluno e ir muito além do fazer pedagógico é fazê-lo entender que a sua diversidade se assemelha a tantas outras, que sua dificuldade não é diferente das outras pessoas, e que a diferença não é motivo de exclusão e sinal de enriquecimento cultural, é aprender de acordo com suas potencialidades, sendo respeitado.

Nessas peculiaridades ainda é preciso que se vislumbre o ensino de História para essas modalidades (EJA e Educação Especial), sendo o objeto de estudo, o aprendizado dos alunos que precisam de atendimento diferenciado. Sabendo ser um desafio, que as limitações típicas impõem a esses discentes, por necessitarem de lugares silenciosos, o que é bem difícil em salas lotadas, e de tempo extra para que consigam desenvolver suas habilidades de apreensão de conteúdo, visto que, grande parte deles desenvolvem de forma satisfatória o aprendizado desde que, tenha tempo e espaço adequados para que calmamente possam realizá-las, também é preciso que os professores tenham a empatia de aceitar o aprendizado nas limitações de cada um.

Portanto, são vários entraves à educação especial, mas que não representa barreiras intransponíveis, pois a escola busca atender sempre os alunos da educação especial, pois toda equipe é compromissada com essa modalidade.

A educação especial nesse contexto da EJA tem relevância ímpar, pois reside no fato de que a inclusão educacional é um direito humano fundamental e um passo essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. No CEJA, onde os alunos frequentemente enfrentam múltiplas barreiras, a implementação de práticas inclusivas é imperativa para garantir que todos tenham a oportunidade de aprender e desenvolver seu potencial (Fanaia, 2010).

O contexto da educação de jovens e adultos apresenta desafios únicos, como a necessidade de conciliar estudos com trabalho e outras responsabilidades, além de lidar com possíveis lacunas educacionais significativas. A inclusão eficaz nesse ambiente requer abordagens pedagógicas flexíveis e sensíveis às necessidades individuais dos alunos (Nascimento, 2004).

Diante de tantos problemas, o aprendizado dos alunos com necessidades especiais é prejudicado. Como a escola segundo Bourdieu (1992) é uma reprodução de submissão pela classe dominante, vemos um processo de

exclusão do processo das minorias serem integradas ao corpo escolar. Maquiando assim a inclusão, que é “moderno” dizer ser uma escola com essa perspectiva, mas que na realidade é um campo conflituoso, onde os personagens principais são excluídos, devido a inúmeros fatores como o tempo e o espaço necessários as necessidades individuais.

A problemática da escola em estudo, em relação a esses alunos, se assemelha a de tantas outras e dos mais diversos profissionais da educação. Trata-se de uma temática relativamente nova, que pensada de forma unilateral, colocou nas salas de aulas comuns, alunos com necessidades de atendimento diferenciado, sem que para isso fosse dada as formações necessárias aos professores para realmente promover a inclusão. Outra questão bem problemática é as adaptações estruturais das escolas, poucas possuem o desenho universal de acessibilidade.

No ambiente do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), essas políticas manifestam-se na necessidade de adaptações curriculares e metodológicas que atendam à diversidade dos estudantes. O CEJA, por sua natureza, lida com um público variado, composto por jovens e adultos que buscam completar sua educação básica, muitos dos quais enfrentam barreiras adicionais devido a deficiências ou outras condições (Soares; Nascimento Nganga (2021).

Estando no chão da escola e atendendo a requisito do Mestrado Profissional em Ensino de História, que o trabalho parte de análises do aprendizado dos alunos da Educação Especial, na escola Estadual Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA-Centro de Educação de Jovens e Adultos) em Rio Branco-Acre, nos anos de 2023 a 2024. Assim, o projeto de pesquisa se apresenta sob o tema Educação inclusiva na EJA:

O ensino de História para os alunos com TEA no Centro de Jovens e Adultos (CEJA) em Rio Branco-AC. Inserindo-se na linha de pesquisa “Saberes históricos no espaço escolar”. A pesquisa está no âmbito da aprendizagem pedagógica, visto ser desenvolvido em sala de aula e embasado em questionamentos de cunho pessoal, social e profissional, acreditando ser a escolha decorrente de pensar o “processo de ensino e aprendizagem da História” junto ao público de Educação Especial, no qual, busca realizar diálogos com “as condições de formação do estudante e do professor”.

E nessa perspectiva de uma formação integral é que o trabalho busca entender as angústias dos professores, mediadores e assistentes educacionais, que através de conversas em planejamento mensais na escola, ou pelos corredores da instituição expõe suas frustrações diante das situações do cotidiano como: adaptação de atividades, formações continuadas, oferecidas pela SEE (Secretaria Estadual de Educação), que aplicadas nas mesmas abordagens de todos anos, não atrai os educadores e nem disponibilizam material prático para a demanda.

Essas formações, geralmente são direcionadas aos profissionais da educação especial (mediadores, assistentes, professor de AEE, intérpretes de libras), sendo dissociado das formações dos professores regentes, que geralmente são feitas em dias, horários e locais diferentes, sendo a causa de conflitos de competência, visto que, cada equipe de formadores atribui responsabilidades com esses alunos aos grupos não presentes em determinada formação. Por exemplo: professores regentes atribui a responsabilidade de adaptar atividades ao mediador e vice-versa.

Esse jogo de responsabilizar sempre o outro, muitas vezes incentivado pelos formadores dos encontros pedagógicos, chega as instituições de ensino e se torna um entrave a inclusão, que necessita de uma rede de apoio concatenada, proativa e que busque complementar o trabalho, pois os alunos da educação especial são da escola e não de profissional A ou B.

1.3 Estudos de Caso e Exemplos Práticos

Para ampliar a compreensão dos estudos realizados e das práticas em sala de aula, foi feito um levantamento de estudos de caso em outras escolas e contextos. O objetivo foi enriquecer a pesquisa e responder a algumas indagações que surgiram desde o início das observações. Os exemplos práticos apresentados a seguir ilustram como a educação inclusiva pode ser implementada de maneira eficaz no ensino de História no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA).

Essas iniciativas destacam boas práticas e os desafios enfrentados na construção de um ensino de História inclusivo e acessível.

Um estudo relevante foi conduzido por Lima (2021), que analisou as experiências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na

Escola Estadual Raimundo Gomes de Oliveira, em Rio Branco, Acre. O foco foi a temática indígena, ressaltando a importância de incluir a história e a cultura dos povos indígenas no currículo escolar. As aulas inovadoras foram desenvolvidas em parceria entre alunos e bolsistas, promovendo uma construção coletiva do conhecimento. O uso de metodologias ativas, como debates e projetos colaborativos, contribuiu para a desconstrução de preconceitos e estereótipos. Esse trabalho é citado aqui para reforçar a importância de abordar aspectos relacionados às minorias, também atravessadas por processos de exclusão.

Outro exemplo é o projeto desenvolvido por Soares e Nascimento Nganga (2021), que propuseram novas epistemologias para o ensino de História. O projeto buscou adaptar o currículo às necessidades de alunos com deficiência auditiva e visual, utilizando tecnologias assistivas e materiais didáticos acessíveis. As aulas incluíram vídeos com legendas e tradução em Libras, além de textos em braile e audiolivros. O estudo demonstrou que a inclusão de recursos tecnológicos e a personalização do ensino são eficazes para promover a participação ativa de todos os alunos. Na escola em questão, embora não tenham sido utilizados os mesmos recursos, foram aplicadas estratégias didáticas adaptadas para os alunos com TEA na disciplina de História.

No Rio Grande do Sul, o Instituto Alana (2016) realizou um projeto voltado à integração de alunos com deficiência no ensino regular, utilizando uma abordagem baseada em projetos. Os estudantes participaram de atividades práticas que relacionavam temas históricos à realidade local, como a história das comunidades quilombolas. O projeto não apenas elevou o desempenho acadêmico, como também promoveu a conscientização sobre a importância da inclusão e da diversidade cultural entre todos os envolvidos.

Na CEJA, pequenos projetos inclusivos foram aplicados de forma interdisciplinar, tendo a inclusão como premissa. Destacam-se o Projeto de Leitura com o livro *Harry Potter*, em que cada aluno lia um capítulo ou trecho; o evento de Halloween, que encantou especialmente um aluno autista, que participou ativamente visitando as salas temáticas e tirando fotos; e o projeto sobre a história das festas juninas, realizado pela sala do AEE, com culminância festiva, guloseimas e muita diversão para os alunos do Atendimento Especializado.

A implementação de tecnologias assistivas também foi abordada por Ferreira (2012), em estudo sobre o ensino de História na Faculdade Nacional de

Filosofia da Universidade do Brasil. Ferreira argumenta que ferramentas digitais, como softwares de leitura de texto e aplicativos de realidade aumentada, tornam o aprendizado mais acessível e envolvente para alunos com diferentes tipos de deficiência. Essas tecnologias ajudam a superar barreiras físicas e cognitivas, facilitando o acesso ao conhecimento. Na escola, o uso de computadores na sala do AEE sempre foi um atrativo: alguns alunos desenhavam na tela, outros preferiam jogos ou atividades como caça-palavras.

No campo das metodologias ativas, Fanaia (2010) destaca a importância da aprendizagem colaborativa e do ensino baseado em projetos. Em seu estudo, ele descreve como grupos de estudo e projetos práticos permitiram aos alunos aplicar conhecimentos históricos de forma significativa. Esses métodos promovem a interação social e o desenvolvimento de habilidades críticas, essenciais para a formação cidadã.

No contexto da escola observada, o ensino de História nas turmas acompanhadas ao longo dos dois anos de estudo revelou o valor dos projetos em sala de aula — desde os mais simples até os mais elaborados. A professora que mais acompanhei, jovem e recém-formada, trouxe uma metodologia que valorizava a produção de conhecimento em suas diversas formas. Ela reconhecia os pequenos avanços dos alunos com dificuldades e os incentivava constantemente a evoluir. A professora Deusa ensinou muito a todos nós.

Por fim, um estudo publicado pelo Instituto Somos (2023) analisou a eficácia de programas de formação continuada para professores em escolas inclusivas. Os resultados indicam que a capacitação constante dos educadores é fundamental para o sucesso da educação inclusiva. Professores que participam regularmente de formações estão mais preparados para implementar práticas pedagógicas adaptativas e inclusivas, além de estarem mais conscientes das necessidades e potencialidades de seus alunos. Nesse aspecto, a maioria dos docentes da escola tem buscado qualificação profissional voltada à inclusão.

Dessa forma, compreende-se que a implementação de práticas pedagógicas inclusivas no contexto do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) é um desafio multifacetado, que exige adaptações específicas para cada tipo de necessidade dos alunos.

Um estudo realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental "Bom Sucesso", em São Mateus, focou na inclusão de alunos com deficiência intelectual.

A pesquisa envolveu dez alunos, sete professores, um pedagogo e um gestor, utilizando questionários e entrevistas semiestruturadas para coletar dados sobre as percepções e os desafios enfrentados. A principal conclusão foi que a formação continuada dos professores e a adaptação dos materiais didáticos são essenciais para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz (Cardoso; Ferreira, 2019).

Outro estudo significativo abordou a inclusão de um aluno com Síndrome de Moebius na EJA — uma desordem neurológica rara caracterizada pela paralisia facial congênita. No caso, o aluno "Cláudio" enfrentou desafios significativos devido à sua aparência, que inicialmente causava estranhamento entre colegas e professores. A intervenção pedagógica incluiu a sensibilização da comunidade escolar sobre sua condição e a adaptação das práticas pedagógicas para atender às suas necessidades específicas. Atividades de integração, como dinâmicas de grupo e monitorias, foram implementadas com sucesso, contribuindo para o aumento da autoestima e do desempenho acadêmico de Cláudio (Araújo; Bravo; Drago, 2019).

Esses exemplos práticos demonstram que a implementação de metodologias inclusivas no ensino de História no CEJA requer uma abordagem ampla, que envolva o uso de tecnologias assistivas, metodologias ativas, personalização do ensino e formação continuada dos professores. Por meio dessas práticas, é possível construir um ambiente educacional que valorize a diversidade e promova a inclusão de todos os estudantes.

A análise dos estudos de caso apresentados reforça a importância e a eficácia da educação inclusiva no ensino de História no CEJA. Iniciativas como o trabalho de Lima sobre a inclusão da temática indígena, o projeto de Soares e Nascimento Nganga (2021) voltado à adaptação curricular para alunos com deficiências auditiva e visual, e os esforços do Instituto Alana para integrar alunos com deficiência ao ensino regular evidenciam que a personalização do ensino e o uso de tecnologias assistivas são fundamentais para garantir a participação ativa e significativa de todos os alunos. Além disso, a formação continuada dos professores, como destacado pelo Instituto Somos (2023), é crucial para a implementação de práticas pedagógicas adaptativas e inclusivas.

O ensino de História, enquanto componente curricular responsável pela formação crítica e pela construção da identidade dos sujeitos, apresenta desafios específicos quando se trata da inclusão de alunos com TEA. A escassez de

produções acadêmicas voltadas para essa temática revela um importante gargalo na formação docente e na elaboração de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade neurodivergente.

Este trabalho alcança um de seus principais objetivos: refletir sobre os desafios enfrentados na implementação de práticas inclusivas no ensino de História para alunos com TEA, com base nas observações realizadas em uma escola da rede pública na modalidade EJA, em Rio Branco. A partir da análise de experiências concretas, buscou-se evidenciar os entraves estruturais, pedagógicos e atitudinais que comprometem a efetividade da inclusão, bem como propor caminhos possíveis para a construção de uma educação que reconheça e valorize a singularidade de cada estudante.

A educação inclusiva é um paradigma que busca garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sensoriais ou emocionais. Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar não se limita à presença física do aluno na sala de aula, mas implica mudanças profundas na cultura, nas políticas e nas práticas pedagógicas da escola. E ensinar História, por sua complexidade de conteúdos, representa um desafio ainda maior.

O ensino de História desempenha papel fundamental na construção da identidade, da memória e da consciência crítica dos estudantes. Como destaca Bittencourt (2004), a História escolar deve possibilitar ao aluno compreender seu lugar no mundo e desenvolver uma leitura crítica da realidade. Para alunos com TEA, essa construção pode ocorrer por meio de linguagens alternativas, como o desenho, a dramatização e o uso de narrativas visuais, que favorecem a compreensão dos conteúdos históricos de forma mais acessível e significativa.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) reforçam o compromisso do Estado com a promoção de uma educação que respeite a diversidade e assegure o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os alunos. No entanto, como aponta Oliveira (2011), a efetivação desses direitos ainda enfrenta obstáculos como resistências institucionais, falta de formação docente e ausência de materiais pedagógicos adaptados.

No caso específico dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), as necessidades educacionais são múltiplas e exigem abordagens diferenciadas.

De acordo com Silva (2019), o TEA é caracterizado por dificuldades na comunicação, na interação social e por padrões de comportamento repetitivos, o que demanda estratégias pedagógicas que considerem essas especificidades. A utilização de metodologias ativas, recursos visuais, rotinas estruturadas e atividades que estimulem a expressão artística são apontadas como eficazes para o desenvolvimento desses alunos. Essas práticas, quando planejadas adequadamente, são essenciais para tornar os conteúdos da historiografia mais atraentes e acessíveis.

Dessa forma, a articulação entre os princípios da educação inclusiva, as especificidades do TEA e as potencialidades do ensino de História constitui um campo fértil para a construção de práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras. É nesse contexto que se insere este trabalho, buscando contribuir para o avanço das discussões e para a efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Diante dos desafios observados na inclusão de alunos com TEA no ensino de História, torna-se urgente a implementação de ações que promovam a equidade e valorizem a diversidade no ambiente escolar. As propostas a seguir visam contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis, acessíveis e eficazes:

Formação continuada dos docentes: É imprescindível que os professores recebam capacitação específica sobre o TEA, suas características e estratégias pedagógicas adequadas. A formação deve ir além da teoria, contemplando vivências práticas, estudos de caso e trocas de experiências entre profissionais.

Criação de materiais didáticos acessíveis: O ensino de História pode ser enriquecido com recursos visuais, narrativas ilustradas, mapas interativos e atividades que estimulem a expressão artística. Esses materiais devem atender a diferentes estilos de aprendizagem, especialmente os visuais e sinestésicos. Este trabalho, inclusive, apresenta como produto final a elaboração de um livro paradidático com conteúdo de História voltados aos anos finais do Ensino Fundamental.

Adaptação dos espaços escolares: A estrutura física da escola deve ser repensada para garantir ambientes que favoreçam a concentração, o acolhimento e a segurança dos alunos com TEA. Salas de apoio, espaços silenciosos e áreas de decompressão são exemplos de ajustes que podem fazer grande diferença.

Flexibilização curricular e metodológica: A rigidez dos planejamentos deve dar lugar à escuta ativa e à abertura para atividades espontâneas, que muitas vezes revelam o potencial dos alunos. A valorização de produções como desenhos, dramatizações e narrativas visuais pode ser uma forma eficaz de avaliar a aprendizagem histórica, além de permitir um currículo mais sensível às especificidades.

Promoção da cultura da empatia: A inclusão não se faz apenas com recursos materiais, mas com atitudes. É necessário fomentar uma cultura escolar que valorize o respeito às diferenças, o acolhimento e a construção coletiva do conhecimento.

Essas propostas não pretendem esgotar o debate, mas sim abrir caminhos para uma prática pedagógica que reconheça os alunos com TEA como sujeitos ativos de suas histórias, capazes de aprender, criar e transformar o mundo ao seu redor.

1.4 Análise do CRUA, BNCC e LDB sob a ótica da Educação Inclusiva .

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1. Texto Introdutório | 13 |
| 1.1. O Currículo de Referência Única do Acre | 14 |
| 1.2. Escola e formação integral dos estudantes | 18 |
| 1.2.1. Propósitos da educação infantil | 19 |
| 1.2.2. Propósitos do ensino fundamental | 20 |
| 1.3. Professores e estudantes: protagonistas do ensino e da aprendizagem | 24 |
| 1.4. Conceitos para compreender o Currículo | 25 |
| 1.5. Políticas públicas para educação de jovens e adultos, educação especial, educação rural e educação escolar indígena | 28 |
| 1.5.1. Educação de jovens e adultos | 28 |
| 1.5.2. Educação especial | 29 |
| 1.5.3. Educação rural | 30 |
| 1.5.4. Educação escolar indígena | 30 |
| 1.6. O lugar da cultura afro-brasileira, africana e indígena na educação escolar | 32 |
| 1.7. Temas transversais e integradores | 34 |
| 1.8. Referências Bibliográficas | 35 |
| ÁREA DE LINGUAGENS | 36 |
| 2. Arte | 39 |
| 2.1. Reflexões sobre Arte | 40 |
| 2.2. Conceitos-chave e abordagem metodológica | 41 |
| 2.3. Parte diversificada e especificidades do Estado do Acre | 46 |
| 2.4. Orientações de aplicabilidade do componente Arte | 47 |
| 2.4.1. Anos iniciais | 48 |
| 2.4.2. Anos finais | 54 |
| 2.5. Competências gerais da educação básica e de área | 62 |
| 2.6. Quadro organizador curricular | 66 |
| Quadro organizador curricular - 1º ano - Artes visuais | 66 |
| Quadro organizador curricular - 1º ano - Dança | 69 |
| Quadro organizador curricular - 1º ano - Música | 71 |
| Quadro organizador curricular - 1º ano - Teatro | 73 |
| Quadro organizador curricular - 2º ano - Artes visuais | 75 |
| Quadro organizador curricular - 2º ano - Dança | 77 |
| Quadro organizador curricular - 2º ano - Música | 79 |
| Quadro organizador curricular - 2º ano - Teatro | 81 |
| Quadro organizador curricular - 3º ano - Artes visuais | 83 |
| Quadro organizador curricular - 3º ano - Dança | 86 |
| Quadro organizador curricular - 3º ano - Música | 88 |
| Quadro organizador curricular - 3º ano - Teatro | 90 |
| Quadro organizador curricular - 4º ano - Artes visuais | 92 |
| Quadro organizador curricular - 4º ano - Dança | 95 |
| Quadro organizador curricular - 4º ano - Música | 97 |
| Quadro organizador curricular - 4º ano - Teatro | 99 |

Página 7 / 2.027

Este é o sumário do Crua/Acre- Series iniciais do Ensino Fundamental, o que será também visualizado, nos anos finais do Ensino Fundamental surpreendentemente dedica-se a uma página para falar da Educação especial, página 29 do texto introdutório.

O pequeno texto, exposto nesse documento é o retrato da importância dada a educação inclusiva, pois mediante a ausência de detalhamento sobre os processos de ensino/aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, isso no maior e mais importante documento estadual de educação. Porém essas características também se veem nas modalidades de ensino como Educação de Jovens e Adultos, Educação Rural e Educação Escolar Indígena.

Nortear as ações da educação Especial do estado por esse documento parece ser quase impossível, pois esse público requer orientações específicas, claras e de simples acesso, visto ser, ainda uma área carente de recursos didáticos para desenvolver o trabalho na prática.

O Crua estabelece as diretrizes do estado que devem ser adaptadas para as modalidades, series e ciclos de ensino, mas margeia de forma simplista ações concretas que possam promover escolas inclusivas. Fazer menção a modalidade é irrisório diante da demanda atual, sendo insuficiente para nortear verdadeiramente políticas inclusivas. O cruá é uma reprodução simplória de algumas políticas nacionais de educação, como está escrito:

A partir de 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC), surge um novo conceito de educação especial, agora entendida como uma modalidade não mais substitutiva à escolarização, mas que perpassa os diferentes níveis de ensino. Essa política organiza os serviços da educação especial tendo como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na Educação Básica. (Crua.pag.29). Em outro parágrafo o Crua novamente transcreve outra normativa de nível nacional:

A partir de 2015, com o Plano Estadual de Educação houve a ampliação do público da educação especial, garantindo também o atendimento educacional especializado para os alunos com transtornos específicos de aprendizagem. Essas 17 ampliações foram consolidadas pela Resolução CEE/AC Nº 277/2017, que estabelece normas para a educação especial.

Assim o documento referência do Acre, apresenta em uma única página toda a política educacional para uma modalidade de ensino que enseja políticas afirmativas de inclusão, pois isso é o mínimo que se espera da educação 5.0 que precisa ser reavaliada constantemente, para que os sujeitos sejam protagonistas de suas próprias histórias, e fazer com que os alunos dessa modalidade sejam protagonista de suas histórias, necessita de um olhar mais cuidadoso, para promover a equidade desse público, é preciso ações que de fato sejam inclusivas começando pela reformulação do documento.

Nesse contexto, o CRUA repassa sua responsabilidade de documento norteador para as instituições, que devem fazer suas adequações e oferecer um aprendizado de qualidade através da colaboração entre as equipes de trabalho.

Portanto, como garantia dos direitos educacionais, não basta que sejam ofertados os serviços de atendimento educacional especializado (AEE), mas também, que as escolas efetivem o trabalho colaborativo entre os professores do ensino comum e os professores especializados, com vistas a assegurar o ensino e a aprendizagem com qualidade a todos os estudantes CRUA. pag.29)

Não parece razoável, que a escola seja incumbida de uma gama de responsabilidades, se o próprio documento norteador da educação básica do estado apresenta ausências tão importantes, como o fazer pedagógico, em suas minúcias como está direcionado as divisões de series e disciplinas.

O que é alarmante, em toda essa situação é que a Educação Inclusiva vem se consolidando ao longo dos anos, especialmente nas duas primeiras décadas do século 21. Com legislações sobre acesso e permanência desses alunos nas salas de aulas comuns, formações de profissionais da educação, embora ainda insuficientes, já existem, acesso à informação sobre o tema em plataformas digitais que chega à maioria das pessoas, campanhas televisivas, documentos das academias que trazem discussões aprofundadas sobre inclusão, ainda se visualiza uma gama de desinformação que se espalha e reproduz preconceitos sobre o aprendizado desses alunos.

Outra normativa importante para o tema deveria ser a BNCC, porém o texto cita apenas uma vez, na sua parte introdutória referência a educação especial, o que não aparece mais ao longo do texto. Isso também é um silenciamento que ofusca as necessidades das pessoas com deficiência. Sendo necessário discorrer sobre outras normativas que cita essa modalidade.

Em seu texto discorre na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146, de 06 de julho de 2015, ou seja, o CRUA/AC é semelhante a BNCC que também não se dedica ao tema de forma aprofundada. O que é preocupante, visto que, os documentos normativos que deveriam ater-se a algumas páginas para discutir a inclusão de forma mais específica, abstém dessa responsabilidade, amparando-se em normas mais abrangentes em que de forma genérica trabalha o assunto.

A BNCC propõe que as instituições de ensino em sua parte diversificada, trabalhe a realidade local, o que pode ser entendido uma contemplação a Educação Especial, porém um tema de tamanha relevância, poderia ser objeto de maior dedicação.

Ao contrário dos dois documentos analisados anteriormente- BNCC e CRUA- a LDB, elenca em seu texto alguns artigos dedicados a Educação Especial. Define a quem se destina:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.(art. 58) (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Quem será o responsável por promover a inclusão e como fará:

Ar 59- Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; 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; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Esse documento é a base para estruturar os ciclos, os níveis e as modalidades de ensino. Portanto, parece ser meramente ilustrativo para a elaboração de outros documentos. A lei 9394/96 representa um marco na educação nacional, instrumento de referência as todas as etapas da educação formal no país. Isso, significa que para se produzir outras normativas é necessário que essa lei seja a orientação, o que não e vislumbrado em alguns documentos estaduais e até mesmo de abrangência nacional como a BNCC.

A LDB guia todos os instrumentos normativos para uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva, pois especifica em capítulos cada seguimento a ser trabalhado. Assim, de forma exemplificativa dispõe de todo amparo para que estados, municípios e união possam redigir seus documentos para nortear a educação.

1.5 A Educação Inclusiva por uma ótica prática e realista: perspectivas futuras

Com base nos dois livros didáticos analisados – Araribá Conecta História 9º ano e Práticas em Ciências Humanas e Arte: Volume II – e considerando também o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, observa-se que ainda existem lacunas significativas na adaptação dos conteúdos para a inclusão educacional, especialmente quando se trata da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O PPP da escola estabelece como princípio norteador o respeito à diversidade e o compromisso com uma educação equitativa, entretanto, os materiais didáticos adotados não demonstram corresponder de forma eficaz a esse compromisso institucional, o que compromete a coerência entre planejamento e execução pedagógica.

Ao analisar os livros, nota-se a predominância de uma abordagem padronizada, que não considera suficientemente as experiências, tempos e especificidades dos estudantes da EJA, o que compromete o potencial inclusivo da prática docente.

O livro Araribá Conecta História 9º ano apresenta uma organização linear e cronológica dos eventos históricos, com ênfase em períodos e personagens centrais da história política brasileira e mundial. Contudo, essa linearidade não contempla

perspectivas alternativas que favoreçam o reconhecimento da diversidade cultural e social dos sujeitos aprendentes.

Em diversas seções, como no capítulo referente à Primeira República e à Era Vargas, os temas são tratados com pouca problematização dos impactos históricos sobre populações marginalizadas, como os povos indígenas, negros e pessoas com deficiência. Essa ausência torna invisíveis as trajetórias de sujeitos historicamente excluídos dos discursos hegemônicos, contrariando a proposta do PPP que valoriza o protagonismo de todos os estudantes.

Segundo (Silva; Pinheiro, 2019), é fundamental que os materiais didáticos da EJA incorporem análises interseccionais que articulem gênero, raça e classe, o que não se verifica de maneira consistente nesse livro.

Já a obra *Práticas em Ciências Humanas e Arte: Volume II* demonstra maior esforço em apresentar atividades reflexivas, associando conteúdos históricos a propostas de produção artística, como música e poesia, e reconhecendo as subjetividades do aluno.

No entanto, mesmo com essa abertura metodológica, observa-se que a linguagem utilizada ainda demanda um nível de abstração que pode ser excludente para públicos com defasagem escolar significativa. O PPP enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas acessíveis e dialógicas, mas essa diretriz não se concretiza plenamente na seleção de textos e propostas de leitura, que permanecem ancoradas em referenciais teóricos pouco acessíveis.

Essa crítica é respaldada por (Alves; Silva, 2020), ao afirmarem que os livros da EJA precisam dialogar com os saberes cotidianos e as experiências concretas dos estudantes para efetivar uma prática pedagógica realmente inclusiva.

Ao considerar a perspectiva da inclusão escolar, os livros deixam de lado aspectos fundamentais da acessibilidade pedagógica. A falta de recursos visuais alternativos, de legendas ampliadas, de glossários acessíveis e de indicações para mediação docente adaptada evidencia uma lacuna que compromete o direito à aprendizagem plena de estudantes com deficiência visual, auditiva ou intelectual.

Esse fator se agrava na EJA, onde a heterogeneidade do público exige materiais flexíveis e que valorizem múltiplas formas de expressão e aprendizagem. Conforme (Azevedo; Salandim, 2019), a hermenêutica de profundidade aplicada aos livros da EJA revela como essas lacunas reforçam desigualdades históricas, perpetuando o fracasso escolar entre os sujeitos mais vulnerabilizados.

A estrutura dos capítulos em ambos os livros revela uma organização que favorece a memorização de fatos históricos, mas que negligencia o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os processos de exclusão e resistência. A abordagem da história das mulheres, dos povos afrodescendentes e dos sujeitos subalternos aparece de forma pontual, muitas vezes reduzida a caixas complementares ou atividades opcionais.

Tal formato limita a compreensão histórica dos estudantes da EJA, que precisam de referenciais que validem suas vivências e trajetórias. A ausência de uma perspectiva crítica sobre os impactos do colonialismo e das políticas autoritárias dificulta o diálogo entre o conteúdo escolar e as experiências concretas de exclusão vividas pelos alunos, o que vai de encontro à proposta curricular de valorização da pluralidade, como destacam (Santos et al., 2020).

Outro aspecto relevante diz respeito à linguagem empregada nos dois livros, que, em muitos trechos, adota vocabulário excessivamente formal e acadêmico, desconsiderando os níveis variados de letramento dos estudantes da EJA. A inclusão educacional pressupõe o uso de uma linguagem clara, acessível e contextualizada, que favoreça a mediação pedagógica e permita que todos os alunos compreendam os conteúdos de forma autônoma.

Os textos expositivos apresentados não são acompanhados de recursos que facilitem a leitura, como esquemas, mapas conceituais ou indicações visuais de apoio, o que limita o acesso à informação por parte de estudantes com dificuldades de leitura ou com deficiências cognitivas. Essa deficiência metodológica corrobora as críticas de (Siqueira; Araújo; Freitas, 2021), que apontam a ausência de práticas de alfabetização científica integradas à realidade do aluno como um dos entraves ao sucesso escolar na EJA.

No que se refere à abordagem da história dos movimentos sociais e das lutas por direitos, ambos os livros adotam posturas que variam entre a superficialidade e a invisibilização. A exemplo disso, a participação de sujeitos historicamente silenciados nas lutas políticas brasileiras, como as mulheres negras, os trabalhadores rurais e os indígenas, não é devidamente explorada.

Essa omissão enfraquece o potencial dos conteúdos históricos de contribuir para a formação cidadã e crítica dos estudantes da EJA, que, segundo (Andrade; Abreu; Carvalho, 2022), precisam se reconhecer como agentes históricos em seus processos de formação. A ausência de uma abordagem centrada em práticas contra

hegemônicas reforça narrativas que perpetuam relações de poder excludentes e mantém intocado o currículo tradicional.

Embora o livro *Práticas em Ciências Humanas e Arte* apresente atividades que valorizam a produção cultural dos estudantes, essas propostas não são acompanhadas de diretrizes metodológicas para adaptação ao público da EJA. A inclusão efetiva exige, além de propostas abertas, uma intencionalidade pedagógica que considere tempos de aprendizagem diferenciados, métodos de avaliação formativa e práticas interdisciplinares.

O PPP da escola recomenda, de forma explícita, a valorização dos saberes construídos fora da escola, mas os livros não apresentam dispositivos que operem essa valorização de maneira concreta e sistemática. A análise de (Alves; Silva, 2020) reforça que a multiplicidade de saberes é um ponto central para que a EJA seja transformadora, o que exige um rompimento com modelos didáticos baseados na homogeneização dos sujeitos.

A escassa presença de elementos relacionados à educação ambiental crítica também indica uma oportunidade não aproveitada pelos materiais. Em um cenário educacional que demanda ações formativas integradas às questões sociais, políticas e ecológicas, a omissão do debate sobre sustentabilidade, justiça ambiental e participação cidadã fragiliza a formação dos estudantes.

Como indicam (Andrade; Abreu; Carvalho, 2022), a transversalidade da educação ambiental deve permear os conteúdos de todas as áreas, inclusive História, ampliando a consciência crítica dos estudantes sobre os impactos da ação humana e os desafios da contemporaneidade. A ausência dessa abordagem compromete o compromisso dos livros com a formação integral e cidadã.

Encaminhando tais análises para a sua conclusão, coloca-se que ao confrontar os princípios estabelecidos pelo PPP da escola, que defende uma educação inclusiva, democrática e dialógica, com o conteúdo, estrutura e linguagem dos livros analisados, é possível afirmar que há uma dissonância significativa entre os objetivos pedagógicos e os meios didáticos disponíveis. Ambos os materiais apresentam avanços pontuais, mas não conseguem consolidar uma prática verdadeiramente inclusiva que atenda às especificidades da EJA e dos estudantes com deficiências.

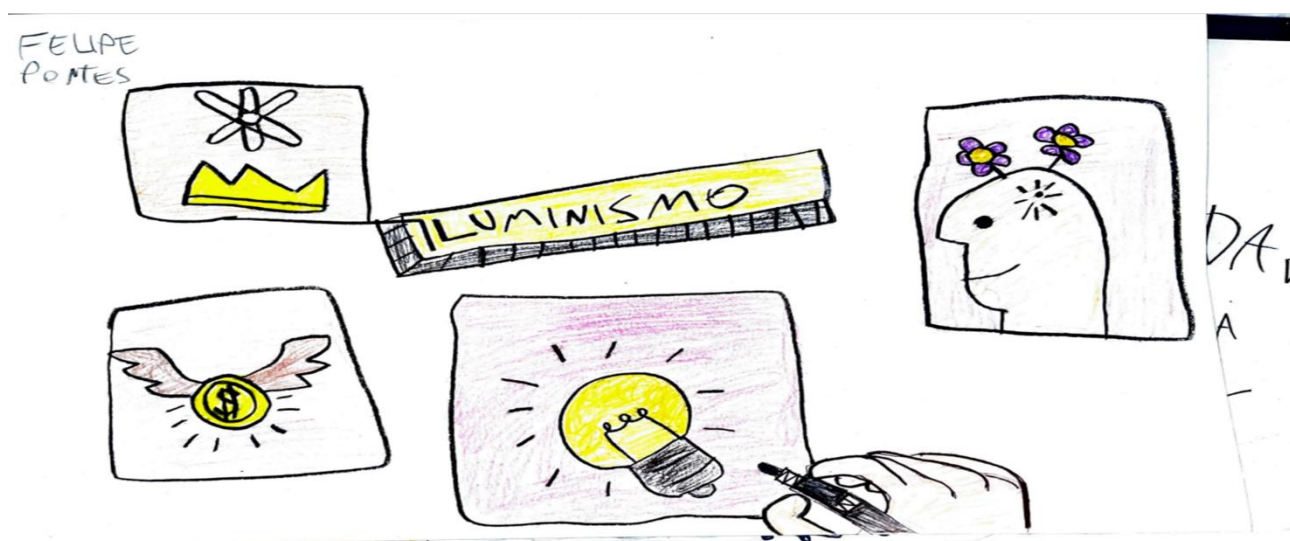
O desafio posto aos educadores e gestores escolares é o de repensar, com urgência, os critérios de seleção e produção dos livros didáticos, de modo que esses

recursos didáticos não sejam apenas instrumentos de transmissão de conteúdos, mas agentes de transformação social, conforme defendem (Pinheiro; Silva, 2019). A crítica aos livros não deve ser tomada como uma negação do seu valor pedagógico, mas como uma convocação à construção de práticas que, de fato, incluam e reconheçam todos os sujeitos da educação.

Ademais, é preciso elencar que em observações em outras obras utilizadas em salas de aula, de modalidades diferentes e contextos educacionais diversos é comum que os livros didáticos não ofereçam conteúdos adaptados aos alunos que necessitam de adaptações. Se, a modalidade Eja que precisa de conteúdos, que contextualize a realidade local- o que parece razoavelmente simples- ao ensino que é ministrado, os livros já são insuficientes, imagina, como está a situação dos alunos que necessitam de material adaptado para que possam desenvolver suas potencialidades.

Nesse contexto, em que livros não tem adaptações, professores não tem formações que satisfaçam seus anseios, a inclusão educacional, continua sendo romantizada como discurso político, enquanto camufla uma realidade bem dolorosa para pais, professores e alunos com necessidades especiais.

1.6 O Ensino de História para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

O tema era Iluminismo, a professora explicou o assunto para que os alunos acompanhassem pelo livro didático a leitura do texto sobre o tema. O referido aluno, calado com seus lápis de cores e uma folha em branco fez esse desenho. O aluno, até os sete anos de idade não era verbal, e no ano de 2024 com 17 anos de idade sabe ler e escrever. Cito esse fato para mostrar que os alunos com TEA, com os devidos acompanhamentos são capazes de aprender de forma satisfatória.

Não quero generalizar nem romantizar o assunto, visto que, o aluno citado acima apresenta comportamentos distintos em determinados ambientes, como por exemplo: muito barulho; seletividade alimentar rigorosa e dificuldade em interação com determinadas pessoas, ou seja, tem limitações típicas da condição de autista, mas que não impede de aprender.

A professora de história ao fim da aula pediu que os alunos apresentassem de alguma forma o que os alunos aprenderam, esse aluno, entregou a ela esse desenho. E no momento nos duas, ficamos emocionadas, pois não se tratou de uma exigência de nenhuma de nós, o aluno também não explicou por que fez esse desenho, mas para nós ficou muito claro que embora pensássemos que ele não estava atento as explicações, estávamos enganadas.

Ele reproduziu um desenho do livro que estava aberto, porém isso não tira o mérito do entendimento que ele teve sobre o assunto. Vislumbramos ali naquele momento uma das possibilidades de trabalhar com aquele aluno os conteúdos de história. O que se repetiu em outras aulas e com outros conteúdos.

Para tanto, o exemplo citado está longe de ser a realidade de todos com o Transtorno do Espectro Autista, o aluno em questão, tem acompanhamento de equipe multidisciplinar desde muito pequeno além do apoio incondicional que os pais oferecem ao jovem. O aluno é só mais um exemplo entre tantos na mesma condição que desenvolvem suas habilidades do hiperfoco com maestria.

Ensinar história para alunos com autismo é possível, basta saber como abordar e o que cobrar depois.

Observando esse exemplo de atividade que a professora direcionou para ensinar história, percebi o quão importante é ter professores qualificados para atender esses alunos, para despertar neles o interesse pelo aprendizado, do jeito e no tempo dele. Daí, surge uma inquietação, o que será das crianças com autismo, que recebe o cuidador em vez de mediador de aprendizagem.

Existe uma diferença muito grande entre esses dois profissionais, este tem caráter assistencialista e reproduz as mesmas técnicas utilizadas no século passado, enquanto esse assume o caráter pedagógico com formação adequada e detém do saber para despertar no aluno suas potencialidades. Diante disso, a preocupação de estudiosos e pais de alunos atípicos com o Parece/50 do CNE, utilizando dos cuidadores para crianças com autismo.

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).

Os alunos autistas requerem uma rotina bem estruturada, com atividades que incluam repetição (revisão) para facilitar a assimilação do aprendizado, pois muitos deles necessitam de um tempo adicional e de ambientes com menos barulho. Dessa forma, esse público representa um grande desafio para as escolas que buscam ser verdadeiramente inclusivas. Como afirma Maria Teresa Mantoan:

Embora tenhamos caminhado muito no Brasil, a inclusão ainda mexe com associações de pais que adotam paradigmas tradicionais de assistência às suas clientelas: afeta professores da Educação Especial, que se sentem temerosos de perder o espaço que conquistaram nas escolas e classes especiais; envolve ainda grupos de pesquisas nas universidades (Mantoan, 2015, p. 25).

Um desses caminhos é a criação do Dia Mundial da Conscientização do Autismo, 2 de abril, em 2007 pela ONU, teve grande relevância para visibilidade sobre o tema. Um dia para que as pessoas pensem, conheçam e respeitem os direitos inerentes a esse público.

Estudos de caso ilustram como a inclusão pode ser efetivamente implementada no ensino de História. Por exemplo, o trabalho de Moura (2023) no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) destacou a importância de metodologias ativas, como debates e projetos colaborativos, para desconstruir preconceitos e estereótipos sobre os povos indígenas.

Da mesma forma, o projeto de Soares e Nascimento Nganga (2021), que adaptou o currículo para atender alunos com deficiência auditiva e visual,

demonstrou que o uso de tecnologias assistivas pode promover a participação ativa de todos os alunos.

Já o estudo de Lopes e Lippe (2023), de uma forma mais abrangente, analisa produções acadêmicas brasileiras sobre ensino de história e inclusão, utilizando uma abordagem metodológica qualitativa e quantitativa baseada na análise de teses e dissertações. As autoras identificam um crescimento nas pesquisas sobre o ensino de história indígena e afro-brasileira, influenciado por mudanças nas diretrizes curriculares e pela lei nº 11.645/2008.

Discute-se os desafios da educação inclusiva, incluindo a falta de formação adequada dos professores e a necessidade de métodos pedagógicos que atendam às necessidades específicas dos alunos, como os recursos visuais e audiovisuais para alunos com surdez. Neste sentido, são necessárias mudanças estruturais e metodológicas nas práticas pedagógicas para promover uma verdadeira inclusão educacional, superando as concepções segregacionistas e valorizando a diversidade cultural e social dos alunos.

Ribeiro, Silva e Oliveira (2020) abordam aspectos teóricos e metodológicos que envolvem a didática da História e explora os fundamentos teóricos da didática da História, analisando como o conhecimento histórico é construído e transmitido. A autora destaca o papel ativo do professor como mediador do conhecimento, incentivando a participação e o pensamento crítico dos alunos de forma que se reforça o entendimento sobre a necessidade de formação contínua e o desenvolvimento profissional dos educadores para aprimorar suas práticas pedagógicas. A autora também discute os desafios enfrentados no ensino de História, incluindo questões relacionadas ao currículo, à avaliação e às políticas educacionais. Apresenta perspectivas e propostas para a inovação e melhoria do ensino de História nas escolas.

Neste sentido, a implementação de metodologias inclusivas no ensino de História no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) é fundamental para promover a equidade e atender à diversidade dos alunos. Essas metodologias devem ser flexíveis, adaptáveis e promover um ambiente participativo e acolhedor. Metodologias ativas, como a aprendizagem colaborativa e o ensino baseado em projetos, demonstram eficácia ao engajar os alunos e desenvolver habilidades sociais e de trabalho em equipe.

Tecnologias assistivas garantem a acessibilidade dos conteúdos, enquanto a personalização do ensino aborda as necessidades individuais dos estudantes, crucial para aqueles que enfrentaram interrupções educacionais.

Além disso, a inclusão de múltiplas perspectivas históricas e o uso de recursos multimídia enriquecem o currículo, combatem preconceitos e promovem uma compreensão mais abrangente do passado. A formação contínua dos professores é vital para o sucesso dessas metodologias, fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz.

Estudos destacam que a superação dos desafios no ensino de História requer não apenas metodologias inovadoras, mas também uma abordagem colaborativa e a valorização da diversidade cultural e social dos alunos, assegurando uma verdadeira inclusão educacional.

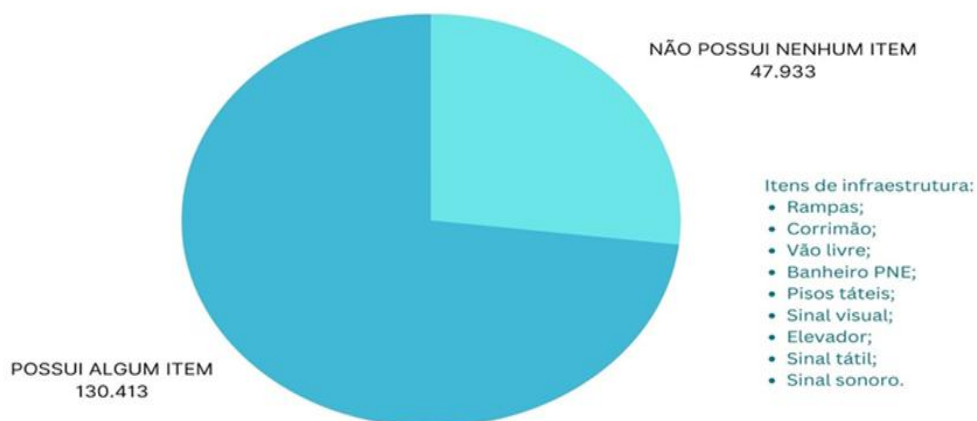
A acessibilidade é um desafio contínuo, pois é necessário repensar práticas que garantam que todos os alunos possam aprender juntos. Isso, não significa aprender ao mesmo tempo ou no espaço. Além disso, a inclusão depende de práticas colaborativas entre professores, gestores, alunos e a comunidade, o que muitas vezes é dificultado pela falta de formação apropriada e direcionada aos autores corretos (professores regentes) e suporte.

A acessibilidade nas escolas não cresceu na mesma proporção que as matrículas. Conforme pesquisa realizada pelo INEP, mais de ¼ das escolas do Brasil não possui nenhum item de acessibilidade.

.. 26,9% das escolas de educação básica ainda não têm nenhum recurso de apoio a pessoas com deficiência, como elevadores, rampas, banheiros específicos, dentre outros. Mesmo entre as escolas que possuem alunos com deficiência matriculados, 19,4% também não têm nenhum desses recursos.

Conforme gráfico:

ACESSIBILIDADE NAS ESCOLAS REGULARES BRASILEIRAS



Fonte: Microdados do Censo Escolar 2022 MEC/Inep. Gráfico: Maria Tereza Castro

Diante disso é de extrema importância analisar as estruturas arquitetônicas das escolas, pois evidencia os dados acima que quase 30% não tem recurso de acessibilidade, o que representa um obstáculo a mais para os alunos neurodivergentes. Comprovando assim, que número de matrículas desse público aumentou, porém não foi dado os recursos estruturais nem humanos para essa inserção, fosse realmente praticada.

Os dados acima citados é o retrato das escolas brasileiras, estando em desacordo com as normativas, de todos os entes da federação. Este estudo procura explorar, os marcos legais da educação inclusiva, assim também como o currículo de referência único do Acre, que orienta a prática pedagógica nos níveis e etapas da educação básica. Esse documento é parte importante desse trabalho, pois através dele, que questionamentos podem ser feitos sobre sua abrangência. Aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no ensino de História, CRUA (Currículo de Referência Único do Estado do Acre) estabelece:

O ensino de História no Ensino Fundamental – Anos Iniciais contempla, antes de mais nada, a construção do sujeito. Esse processo tem início quando a criança toma consciência de existência de um “Eu” e de um “Outro”. Esse processo de constituição do sujeito é longo e complexo, os indivíduos desenvolvem sua percepção de si e do outro em meio a vivências cotidianas, identificando o seu lugar na família, na escola e no espaço em que vivem. O aprendizado, ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, torna-se mais complexo à medida que o sujeito reconhece que existe um “Outro” e que cada um apreende o mundo de forma particular. (CRUA,2018. P. 60).

Essa premissa de formação integral do sujeito, é parte importante para aplicar na educação inclusiva, visto que, precisa se pensar o ensino dos alunos deficientes, com cautela e o cuidado permanente, para que o processo de aprendizagem seja menos traumático. O currículo do estado, não dispõe de ferramentas adequadas para serem utilizadas nas salas de aula comuns, de forma sucinta aborda o assunto.

Sendo a base legal do estado para consulta e para antever possíveis formas de ensino/aprendizagem, de alunos considerados “normais”, já que o documento dedica uma página (29) para enfoque da Educação especial.

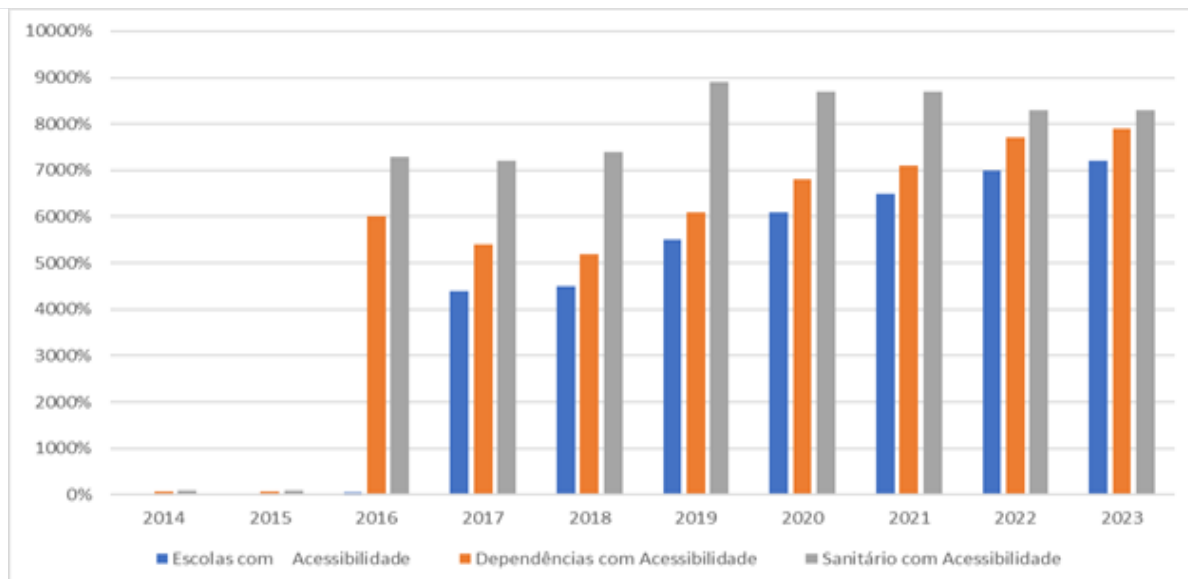
Para os direcionamentos desse trabalho, tentará descobrir as habilidades que esses alunos possuem, e quais motivos não são desenvolvidas de forma a explorar todo potencial deles, visto que, os saberes históricos devem abranger de forma heterogênea, para que todos tenham as possibilidades de aprendizagem, em tempos e espaços diferentes, para isso, será explorado as habilidades artísticas, para demonstrar que história se aprende na diversidade contrapondo aos modelos tradicionais, como: aula expositiva. Assim pretende responder dentre as várias causas que levam os alunos da educação especial a não desenvolverem todas suas habilidades.

Como acontece o Ensino de História a partir da Educação Inclusiva analisando as demandas sociais, pedagógicas e culturais, de professores, e alunos em suas múltiplas vivencias?

E discutindo sobre os motivos para que o aprendizado não aconteça de maneira satisfatória, entende-se que fatores como acessibilidade e capacitação dos profissionais da educação são primordiais para o processo. Diante disso, analisando os gráficos sobre as escolas que oferecem o mínimo de acessibilidade na cidade de Rio Branco, entende ser mais grave o problema que realmente é divulgado, pois mostra a necessidade de um desenho universal que contemple todos os alunos, possibilitando seu desenvolvimento, físico, emocional, psicológico, pedagógico e social.

Garantindo direitos fundamentais inerentes a sua condição. Mas, as estruturas físicas desses ambientes concatenam com a falta de inclusão até recentemente, pois essa pesquisa verificou que nos dados dos censos anteriores a 2017 não há registros de alunos da educação especial matriculados nessa modalidade de ensino (EJA)no estado do Acre. O gráfico a seguir demonstra essa situação das escolas da cidade em relação a acessibilidade:

Infraestrutura das escolas de educação Básica (EJA) Rio Branco-AC



Fonte: Inep/Censo Escolar 2023

[https://s2g1.glbimg.com/KsWgn3wTjSaalJvQtvA9CdGGUnE=/0x0:1920x1080/984x0/smart/filters:strip_icc\(\)/i.s3.glbimg.com/v1/AUTH_59edd422c0c84a879bd37670ae4f538a/internal_photos/bs/2023/V/X/Cjb7QIRSObiU8GYoZpWA/EJA-2.jpg](https://s2g1.glbimg.com/KsWgn3wTjSaalJvQtvA9CdGGUnE=/0x0:1920x1080/984x0/smart/filters:strip_icc()/i.s3.glbimg.com/v1/AUTH_59edd422c0c84a879bd37670ae4f538a/internal_photos/bs/2023/V/X/Cjb7QIRSObiU8GYoZpWA/EJA-2.jpg)

1.7 O autismo nas produções acadêmicas: Protagonistas ou coadjuvantes?

O Censo Demográfico 2022 identificou 2,4 milhões de pessoas com diagnóstico de transtorno do espectro autista (TEA), o que corresponde a 1,2% da população brasileira. A prevalência foi maior entre os homens (1,5%) do que entre as mulheres (0,9%): 1,4 milhões de homens e 1,0 milhão de mulheres foram diagnosticados com autismo por algum profissional de saúde. Entre os grupos etários, o de maior prevalência foi o de 5 a 9 anos (2,6%). <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>

A alta demanda de alunos com autismo tem chamado atenção fazendo com que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido amplamente estudado na academia, especialmente nas áreas de educação, psicologia e medicina e recentemente por pesquisas do IBGE. No entanto, observa-se que a maioria dos trabalhos ainda adota uma abordagem centrada no déficit, tratando o comportamento autista como um problema a ser corrigido.

Embora essa perspectiva tenha contribuído para avanços dos diagnósticos e de intervenção, ela limita a compreensão das vivências e potencialidades dos autistas, além de reproduzir uma visão capacitista.

É essencial destacar os desafios enfrentados por pessoas autistas no espaço científico como sujeitos ativos. Há uma predominância de estudos com abordagem clínico-pedagógica e a necessidade de ampliar para perspectivas inclusivas e participativas. Isso contraria as referências teóricas contemporâneas, que defendem a valorização do protagonismo autista como estratégia essencial para uma produção científica mais ética, plural e representativa.

Promover a inclusão de pessoas autistas nas produções acadêmicas não é apenas uma questão de justiça social, mas também de qualidade, pluralidade do conhecimento e respeito aos direitos humanos. É necessário superar o modelo que trata os autistas como objetos de estudo, é preciso reconhecê-los como sujeitos de direito e saber. Para isso, é urgente implementar políticas de ação afirmativa, acessibilidade e formação docente voltada para a inclusão. Assim, poderá se construir uma academia mais sensível à diversidade e comprometida com a transformação social.

Em relação à abordagem da neurodiversidade, a revista Educação Especial pesquisou trabalhos acadêmicos sem a ideia de déficit, abordando questões de neurodiversidade e autismo, na base de dados "Periódicos Capes" brasileiros, encontrando apenas cinco trabalhos na área da saúde. Em contrapartida, em língua inglesa, há 696 produções.

Outro dado importante da pesquisa é que tanto na base Periódicos Capes quanto na Plataforma Educa não foram encontrados artigos que tratassem o autismo nessa perspectiva (Revista Educação Especial, 2019. V.32, Santa Maria. pag.5). Esses dados são importantes pois refletem uma realidade ainda silenciada na sociedade.

O autismo parece ser uma realidade distante, permeando o ambiente escolar como casos isolados, o que não é verdade. Omitir essa questão é uma fuga do problema a ser resolvido, visto que alunos com o espectro estão presentes em todos os ambientes e devem ser protagonistas de suas histórias, com seus direitos reconhecidos.

Grande parte dos trabalhos acadêmicos é elaborada por pesquisadores neurotípicos, com pouca ou nenhuma participação direta de pessoas autistas,

estudiosos em seus escritórios/ laboratórios que não conhece do chão da sala de aula. Segundo Milton (2014), essa exclusão é expressa pelo "problema da dupla empatia", onde há uma dificuldade mútua de compreensão entre autistas e não autistas, com os autistas frequentemente sendo os mais prejudicados nesse processo.

Ao excluir os autistas da construção do saber, nega-se a eles a condição de sujeitos epistêmicos, reduzindo-os a objetos de estudo, prática utilizada desde o diagnóstico do norte americano Donald Grey Triplet-considerado o primeiro diagnóstico de autismo- em 1937, sendo descrito somente em 1943 pelo psiquiatra austríaco Leo Kramer, ou seja, ainda se produz periódicos baseados nas limitações.

Não basta ter produções que abordem o TEA, é necessário viabilizar soluções concretas para os inúmeros impasses vigentes, como a falta de habilidades para lidar com as situações que surgem no processo de ensino-aprendizagem desses alunos, mas certamente, trabalhos sérios sobre o tema poderiam expandir a conscientização e o respeito a todos.

Historicamente, os estudos acadêmicos sobre o autismo se concentraram em diagnóstico, classificação e intervenção terapêutica. Essa tradição, de natureza médico-clínica, enquadra o autismo como um transtorno a ser compreendido à luz de sintomas, comprometimentos e limitações funcionais.

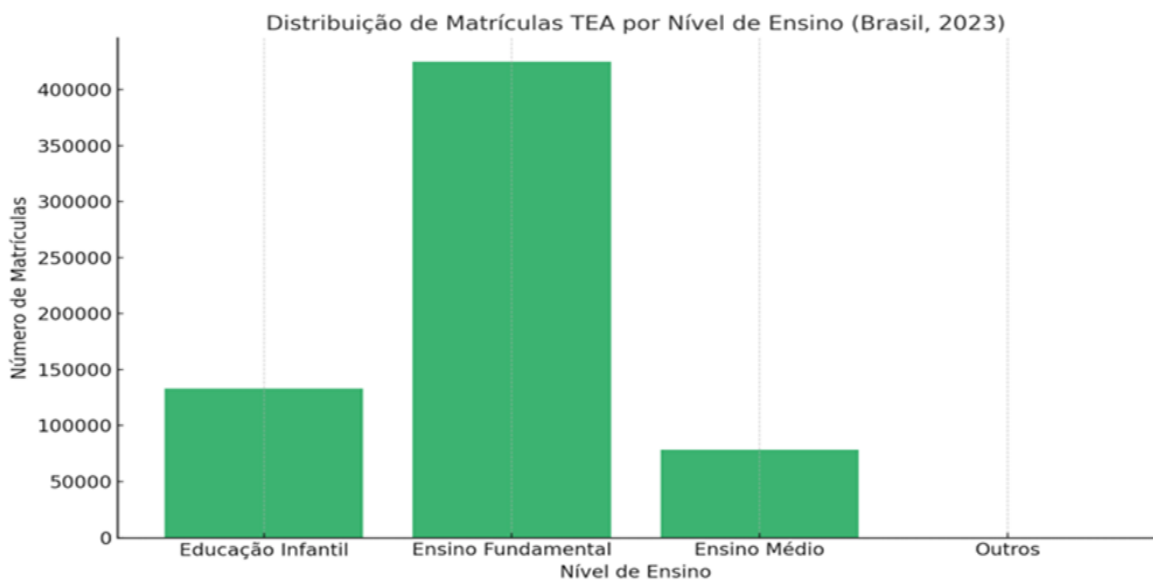
Os dados apresentados pela revista abordam uma questão de extrema importância: os trabalhos encontrados são em sua maioria na área da saúde, visualizando o distúrbio como algo a ser resolvido a base de terapias medicamentosas, clínico/médico. Isso representa uma "omissão" da educação, afinal, é na escola/academia que esses indivíduos estão, e onde estão os pesquisadores/professores preocupados com a inclusão? Onde estão as pesquisas abordando a neurodiversidade?

É evidente que essa ausência de pesquisa está centrada no aspecto da neurodiversidade, mas se analisar as políticas de inclusão que estão vigentes há pelo menos duas décadas- Declaração de Salamanca,1994- o tema deveria estar mais no centro das discussões acadêmicas, que vise a capacidades e não as deficiências.

Discutir criticamente a produção acadêmica referente aos autistas é defender a urgência de promover a inclusão epistemológica dessas pessoas no meio científico, como autores e não como objetos. Consequentemente, os sujeitos

autistas raramente são considerados participantes ativos no processo de produção de conhecimento sobre si mesmos, assemelhando aos processos de inclusão da maioria dos grupos minoritários como Indígenas e negros. Esse modelo, embora relevante em determinados contextos, não é suficiente para abarcar a complexidade das experiências e da diversidade autista (KAPP, 2020).

Diante das políticas de inclusão em nível nacional, ainda é pouca a representação de autistas em cursos superiores, o que por si só já merece uma crítica contundente aos sistemas educacionais brasileiros, pois as limitações estruturais, sociais e culturais representam desafios significativos, como a escassez de acessibilidade comunicacional, sensorial e institucional. Como é mostrado no gráfico:



Fonte: pt.wikipedia.org+15em.com.br+15profemarli.com+15

Dado que é reforçado pelo Censo 2022 (IBGE) que verificou que quase 50% das pessoas acima de 25 anos, não possui instrução escolar, no entanto, não frequenta a instrução formal, muito menos a Educação Superior.

A distribuição percentual das pessoas de 25 anos ou mais de idade segundo o nível de instrução indicou que 46,1% das pessoas com diagnóstico de autismo estavam no grupo sem instrução e fundamental incompleto, enquanto, na população geral, esse percentual era de 35,2%. Para os demais níveis de instrução, os percentuais da população com autismo foram inferiores aos observados na população geral. Destaca-se o grupo com médio completo e superior incompleto, no qual 25,4% das pessoas com

autismo se encontravam, frente a 32,3% da população total. (<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>)

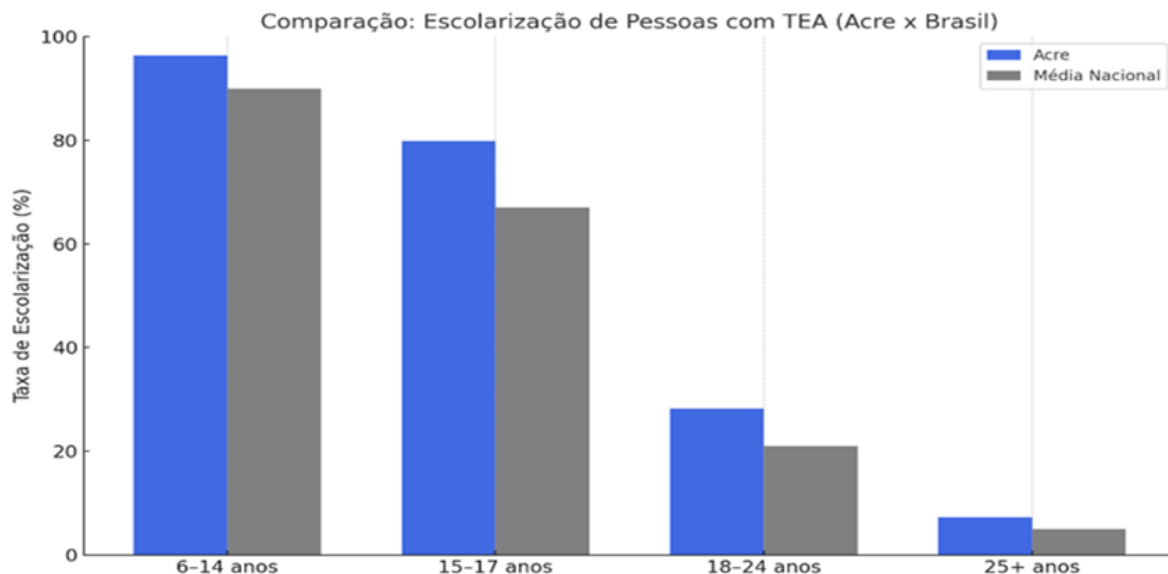
Pela primeira vez, o IBGE traz esses dados sobre a população portadora de autismo, sendo muito relevante para que políticas públicas possam ser elaboradas para sanar o problema da falta de instrução dessas pessoas. Problemática essa, verificada pela Revista Educação Especial em 2019, a ausência desse público na educação superior. Os gráficos confirmam essa estatística. Diante disso, recorremos a Fanaia: “Entende-se, portanto, que a formação universitária e ensino fundamental e médio são duas faces da mesma moeda, mas paradoxalmente postos enquanto dois mundos tão próximos e ao mesmo tempo tão distantes”. (Fanaia.2008.pag.21).

O autor faz referência as formas que levam ao conhecimento histórico, o que reflete nos dias atuais as problemáticas de alunos autista em cursos superiores, um paradoxo que não pode ser relativizado, a inclusão deve ser na perspectiva que são sujeitos ativos no processo aprendizagem e não mais como pessoas que tem limitações que precisam ser assistidos, medicados e renegados as margens sociais pelas suas deficiências. Essa abordagem, não pode mais fazer parte de obstáculos intransponíveis. No entanto, não significa dizer que é uma trajetória fácil de ser percorrida.

Os obstáculos existentes representam o paradoxo descrito pelo autor, pois impactam diretamente a presença dos autistas nos espaços de pesquisa e na elaboração de trabalhos acadêmicos, ficando à mercê de que “alguém” fale por eles, assim, como sempre foi feito com os grupos minoritários -indígenas, quilombolas, LGBTQIA+ -.

Esses problemas podem ser superados com políticas públicas voltadas para esse público, que contemplem professores/mediadores de aprendizagem e investimento em pesquisas sobre a diversidade do autismo, para entender e trabalhar as formas convenientes de inclui-los.

Soma-se a isso, o formato tradicional da universidade, das apresentações e defesa de trabalhos científicos, que contempla uma minoria desse público, visto ser a dificuldade de socialização uma das características da síndrome. Dessa forma, as habilidades cognitivas e sensoriais dos autistas são podadas pelo modelo retrogrado de ensino, gerando um ambiente de exclusão implícita. Esses dados são representados no gráfico:



Fonte: agenciadenoticias.ibge.gov.br/11cartacapital.com.br/11bbc.com/11

As informações são relevantes pois revelam as disparidades, sobretudo no que diz respeito à inclusão educacional e à permanência dessas pessoas na escola ao longo do tempo. Nas faixas etárias mais jovens (5 a 14 anos), tanto o Acre quanto o Brasil apresentam altos índices de escolarização, evidenciando um avanço nas políticas de matrícula e acesso ao ensino fundamental.

No entanto, a partir dos 15 anos, os dados mostram uma queda acentuada no percentual de estudantes com TEA frequentando a escola, especialmente no contexto acreano. Nesse contexto, é preciso analisar as causas dessa situação: falta de programas de mentoria inclusiva, especialmente entre os 17 e 24 anos — faixa onde a taxa de escolarização no Acre diminui — e ausência de capacitação adequada para educadores, com programas de formação continuada focados em estratégias de ensino para alunos com TEA.

Essa lacuna evidente entre os 17 e 24 anos, quando a taxa de escolarização no Acre atinge o ponto mais baixo, aproxima-se consideravelmente da média nacional. Esse recuo pode refletir não apenas os desafios estruturais enfrentados por jovens com TEA para acessar o ensino médio e superior, mas também a ausência de suporte continuado, políticas públicas eficazes e ambientes educacionais adaptados às suas necessidades. Diante desse cenário, é urgente refletir sobre o papel do Estado na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva e no fortalecimento de estratégias de permanência escolar.

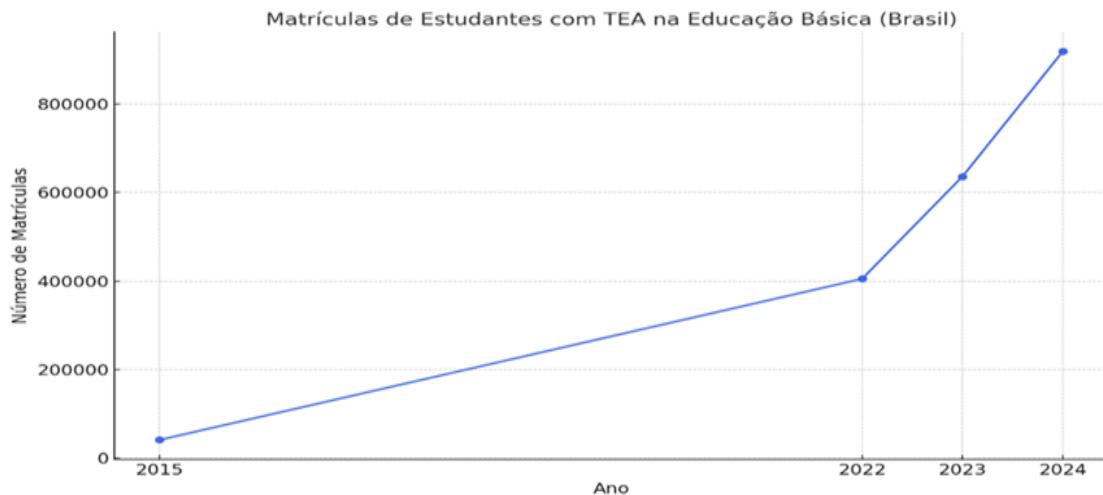
A escolarização de pessoas com TEA não deve ser interrompida na adolescência, mas sim estimulada ao longo de toda a vida — do ensino infantil ao ensino superior e à educação profissional. O movimento da neurodiversidade propõe um novo paradigma, no qual as diferenças neurológicas são vistas como variações naturais da condição humana.

Pesquisadores como Singer (1999) e Kapp (2020) defendem que autistas devem ser incluídos como sujeitos ativos na construção do conhecimento. Isso significa incentivar a participação de autistas em grupos de pesquisa, eventos científicos e na publicação de artigos que expressem suas próprias perspectivas e experiências.

Essa inclusão epistemológica é essencial para romper com a lógica hegemônica e promover uma ciência verdadeiramente inclusiva e plural. Nessa perspectiva, vislumbra-se o significativo aumento no número de alunos autistas matriculados nas escolas públicas do país, o que não significa que a inclusão esteja realmente acontecendo, porque ainda é muito frequente se ver nas escolas, cuidadores que passam todo o período da aula correndo atrás de alunos autistas, pelos pátios de escolas.

Incluir e muito além disso, necessita que as políticas públicas sejam voltadas para a mediação de aprendizagem. Estar na escola, não é praticar a inclusão, e nesse aspecto as críticas ao Parecer 50 do CNE, que permite que a pessoa para acompanhar os alunos com TEA, seja profissionais sem nenhuma formação acadêmica.

O aumento dos alunos matriculados aumentou, mas a inclusão está de fato acontecendo? Afinal, estar no ambiente da escola não significa de nenhuma forma está incluso no processo de ensino/aprendizagem. O gráfico a seguir mostra esse percentual de aumento segundo IBGE (2022).



Fonte: em.com.br+1porvir.org+1

O próprio IBGE aponta possíveis causas para esse crescimento vertiginoso de matrículas, como maior acessibilidade institucional, aumento no número de diagnósticos e identificação mais precoce do TEA, políticas inclusivas que incentivam a matrícula em escolas regulares, mas que é bastante criticado por especialistas, visto que, se matricula, mas não capacitam quem irá recebê-los e incluí-los de fato, além de revisões diagnósticas (DSM-5), implantadas pelo parecer 50 do CNE.

Isso reflete a predominância no ensino fundamental, auto índice de matrículas, indicando que a presença nas escolas começa cedo- o que não significa inclusão- mas que é rompida na transição para níveis educacionais superiores.

Quando se observa a taxa de estudantes com autismo em relação ao total de matriculados por curso, a alfabetização de jovens e adultos se destacou com o maior percentual: 4,7% dos seus frequentadores declararam esse diagnóstico. A proporção foi ainda mais expressiva entre estudantes de 15 a 17 anos (9,1%) e 18 a 24 anos (10,6%). Destaca-se, ainda, que 3,8% das crianças que frequentavam creche tinham diagnóstico de TEA. Já no ensino superior, esse percentual cai para 0,8%, refletindo os desafios enfrentados por estudantes com autismo para permanecer e progredir ao longo da trajetória educacional, sobretudo diante de barreiras de acesso, adaptação curricular e apoio institucional adequado. (<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>)

Outro dado importante que o Censo 2022 retratou foi em relação ao quantitativo de pessoas diagnosticados, conforme a raça.

Na desagregação por cor ou raça, o maior percentual de pessoas com autismo se deu entre as pessoas declaradas brancas, com 1,3%, o que equivale a 1,1 milhão de pessoas. A menor prevalência está entre as pessoas de cor ou raça indígena, com 0,9%, o que representa 11,4 mil pessoas. Este percentual sobe para 1% quando consideradas também as pessoas de outra cor ou raça que se consideram indígenas. Entre as pessoas amarelas, 1,2% tinham diagnóstico de autismo, o que corresponde a 10,3 mil pessoas. Cerca de 221,7 mil pessoas pretas e 1,1 milhão de pessoas pardas possuem TEA (Transtorno do Espectro Autista), representando 1,1% de cada uma dessas populações. (<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>)



Fonte: Gráfico produzido Excel de acordo com dados acima citados.

Esse dado é mais uma prova da disparidade econômica entre negros e brancos no país, é sabido que para se obter o diagnóstico é necessário avaliação de equipe multidisciplinar o que demanda tempo e dinheiro, o que nem sempre as classes mais populares conseguem fazer. É óbvio que o sistema público de saúde oferece esse acompanhamento, porém a alta demanda por esses serviços provoca uma procura que o sistema não consegue atender de forma ágil.

É importante ressaltar que quanto mais cedo for o diagnóstico, mais respostas positivas terão as terapias e ao acompanhamento escolar. Claramente esses dados são reflexo da má distribuição de renda entre pretos e brancos. Quanto à questão regional, não apresenta tanta disparidade entre as regiões do país, sendo a

incidência maior em pessoas do sexo masculino, o que muda na idade adulta, a partir de 44 anos de idade.

“Não existe grande diferença entre as Grandes Regiões. O Centro-Oeste têm uma proporção um pouco menor, com 1,1%, enquanto as demais têm 1,2% da população com diagnóstico de TEA. Em números absolutos, assim como para o total da população, o Sudeste concentra a maioria, com um pouco mais de um milhão de pessoas diagnosticadas com autismo, seguido pelo Nordeste, com 633 mil; Sul, com 348,4 mil; Norte; com 202 mil e Centro-Oeste, com 180 mil”, ressaltou Raphael Alves, membro da equipe técnica temática de pessoas com deficiência e pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista do Censo Demográfico. (<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>)

Segundo os dados do IBGE, depois dos quarenta anos a perspectiva de maior número entre os homens é superada pelas mulheres. Fato, que é explicado pelas estatísticas que representa que os homens não procuram médicos com a mesma frequência que as mulheres, daí, a falta de diagnósticos nessa faixa etária:

A prevalência de TEA foi maior entre os homens em todos os grupos etários até 44 anos. Entre 45 e 49, 55 e 59 e 70 anos ou mais, os percentuais foram equivalentes entre os sexos de nascimento. Já nos grupos de 50 a 54 e 60 a 69 anos, as mulheres apresentaram prevalências ligeiramente superiores às dos homens, com diferença de 0,1 pontos percentuais. (<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>).

Mediante a esses dados, e devido à alta demanda evidenciada pelo censo 2022, pode ser traçado o perfil dessas pessoas, visto que, foi analisado o sexo, raça, região, faixa etária e escolaridade. A partir disso, espera-se que sejam feitos investimentos em capital econômico, social e humano, a fim de reafirmar as políticas de inclusão, em todos os âmbitos da educação nacional.

Entender esses dados, é fundamental para que os direcionamentos em relação a esse público, seja respeitando as peculiaridades individuais, planejando programas que abranjam desde a educação básica como o ensino superior- que está muito aquém do necessário- para que todos sejam contemplados em suas limitações.

O autismo não deve ser visto e estudado pela ótica da deficiência- como foi feito no século passado- no qual, os diagnósticos estavam voltados para entender

qual nível de suporte deveria ser aplicado, o que incluía muitas vezes altas concentrações de medicamentos controlados.

Na atualidade é preciso que os olhares se voltem para as potencialidades de cada indivíduo, pois entendemos que maioria possui um hiperfoco- representa alguma habilidade específica. Dessa maneira, o trabalho poderá ser menos árduo, pois os alunos com TEA receberão formações que valoriza, incluem e respeita suas especificidades. Soma-se a isso, o trabalho do professor que poderá direcionar adaptações que façam sentido para o aluno autista.

Essa pesquisa do IBGE, representa um avanço nos estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista no país, pois são dados claros da representatividade em nível nacional dessa população, que nunca antes havia sido feito esse estudo. Analisar as demandas em torno dessa situação, discutir soluções para inserção e permanência na educação formal ao longo da vida é mais um desafio que a sociedade brasileira precisa enfrentar.

Desafiar as estruturas pré-estabelecidas sempre foi objetivo da educação, assim como é da História, e nesses contextos desafiadores é que se projeta grandes mudanças, o que não será diferente em relação aos autistas. Trabalhar com esses alunos, permitiu a professores, pais e alunos uma revisão da tradicional educação, voltada ao propósito de manutenção de classes. A educação moderna inclusiva, é o mais intenso movimento para valorização e respeito aos direitos humanos, pois coloca em evidência personagens que por muito tempo foram invisibilizados e silenciados pela sociedade.

Esse silenciamento a alguns grupos é tema de vários estudos, afinal os grupos minoritários por muito tempo foram pomenorizados, sendo relegados a passividade, tendo suas histórias contadas pelas narrativas colonizatórias, em que, o grande personagem estava representado pelo europeu branco, que tinha cultura e religiosidade bem definida. Assim, esses grupos tiveram suas trajetórias idealizadas e escritas por quem não a conhecia. Destarte, o “não dito” é parte da história e representa um importante capítulo de toda a história nacional.

Na obra, Educação Escolar Indígena E Ensino De História Na Perspectiva Decolonial: uma breve discussão sobre diferentes saberes a partir de um currículo inclusivo, a autora Aldeci da Silva Dias descreve:

É importante analisar esses movimentos a partir de um mover da historicidade, visando resgatar aspectos de um substrato muito esquecido ou, quando lembrado, que venha vinculado a uma forte carga de estereótipo. O desafio é trazer essa discussão para o campo dos saberes locais, na sala de aula, demonstrando que os “invisíveis e subalternos” são detentores de um saber que ressignifica a história e que não existem saberes superiores e inferiores, mas diferentes. Isso pode ser resgatado a partir de elementos que estão contidos na memória, na historicidade, e que perpassam um enfrentamento pautado em um saber articulado com aspectos coloniais. (Dias.2023. pag.24)

Diante disso, a citação da autora tem forte relação com o pensamento Freiriano pois defendem que a educação deve ser um processo de libertação, que reconhece os saberes dos grupos historicamente marginalizados, resgata memórias silenciadas e combate estereótipos. É uma pedagogia que não apenas transmite conhecimento, mas transforma consciências e promove cidadania crítica. Assim, a discussão deve ser a clara distinção entre o saber histórico e a quem se destina o ensino, visto que, alunos com TEA necessitam de situações específicas de aprendizagem.

Capítulo 2. Contexto e Caracterização da Escola CEJA em Rio Branco/AC



Fonte: <https://maps.app.goo.gl/xQQ5cFnt3JZYEAZd6>

O CEJA foi inaugurado em 27 de julho de 2001 pelo regulamento 3.817, reinaugurada em 20 de agosto de 2010. A escola CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos) é uma unidade de ensino que preza pela inclusão, sendo a única em todo o Acre a oferecer a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) nos três períodos (manhã, tarde e noite), atuando como referência na Educação de Jovens e Adultos. Oferece ensino médio e fundamental supletivo, sendo uma instituição estadual e pública. Com foco em atender jovens e adultos, a escola disponibiliza turmas diurnas e noturnas. Com estrutura razoavelmente acessível, conta com corrimão, rampas, portas com vão livre e banheiros adequados. Suas dependências incluem pátio coberto, que funciona como refeitório e auditório, salas de aula climatizadas, biblioteca, cozinha e laboratório de informática.

Os alunos têm acesso a internet, computadores, tablets, material didático diversificado, jogos educativos e acervo multimídia. A equipe é composta por profissionais qualificados como bibliotecários, equipe de preparação alimentar, supervisores pedagógicos, seguranças e tradutores de Libras. (Dados do Censo Escolar 2023)

É uma unidade escolar situada na área central urbana de Rio de Branco, capital acreana. Tem um público diverso, atende pessoas de diferentes faixas etárias e de diversos bairros da cidade. Em 2024, teve 830 alunos matriculados, nos três turnos (dados baseados nas fichas de matrículas, documentos da secretaria escolar da instituição). Deste quantitativo, 57 alunos que são laudados com alguma necessidade de atendimento especializado, nos 3 turnos de atendimento, sendo que em investigação possui mais 8 alunos.

Todos com registros na sala de Atendimento Especial Especializado-AEE (Atendimento Educacional Especializado), porém nem todos frequentam por razões diversas, como: distância do ambiente escolar, falta de tempo dos responsáveis para levá-los no contraturno, falta de recurso financeiro para o passe de ônibus, e interesse de quem cuida em casa.

A não frequência na sala do AEE tem sido um desafio, pois nesse ambiente é que os alunos podem mostrar diversas habilidades físicas e cognitivas, visto que, o atendimento é individual e direcionado as suas peculiaridades.

O enfoque da pesquisa está relacionado as produções dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na disciplina de História, e para isso será analisado as adaptações realizadas, e as formas de aprendizagem que estão acontecendo na modalidade EJA da escola. A unidade de ensino possui na atualidade aproximadamente cinquenta (57) alunos com algum tipo de deficiência, das quais, quinze (15) são com algum nível de suporte de Autismo com laudos, ou seja, já comprovados mediante equipes multidisciplinar (médicos, psicopedagogos, psicólogos, terapeutas). O aprendizado desses alunos que será objeto da pesquisa.

Esses alunos estão divididos em turmas que se dividem em etapas e módulos, sendo que, serão trabalhados alunos da Primeira e Quarta etapa do Ensino Fundamental no período vespertino da referida escola.

É com esse público da Educação Especial com algum nível de suporte de autismo, que a pesquisa busca entender e conduzir uma prática pedagógica favorável para que além de apenas observar, fazer parte do processo de ensino/aprendizagem na modalidade EJA.

2.1 Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial

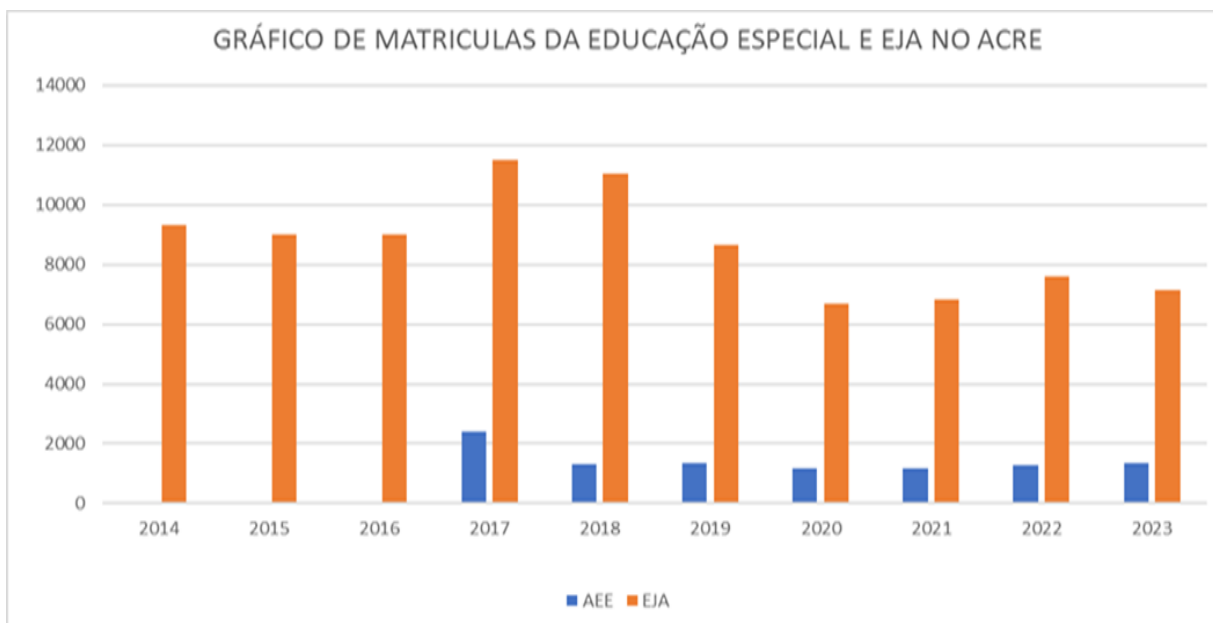
Centro de Educação de Jovens e Adultos oferece pelo menos um dos recursos de acessibilidade:

| | |
|--|------------|
| Corrimão e guarda-corpos | Não |
| Elevador | Não |
| Pisos táteis | Não |
| Portas com vão livre de, no mínimo, 80cm | Sim |
| Rampas | Sim |
| Sinalização sonora | Não |
| Sinalização tátil (<i>piso/paredes</i>) | Não |
| Sinalização visual (<i>piso/paredes</i>) | Não |

Fonte: Dados do Censo Escolar 2023

E nesse contexto verifica-se também a ausência de dados dos alunos especiais nas salas de aula comuns salas do AEE da EJA, pois o censo dos anos anteriores a 2017, não tem registro desses alunos. Concernente a essa questão, é evidente que o Crua precisa adaptar e fazer revisões dos parâmetros e dos métodos educacionais da política de inclusão no estado.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EJA -ESTADO DO ACRE COM MATRICULAS NAS SALAS DE RECURSOS-AEE



Fonte: <https://qedu.org.br/> QEDu: Use dados. Transforme a educação/Acre: Censo Escolar

De acordo com as estatísticas, esses alunos foram colocados nos censos a partir de 2018. Isso não significa que eles não existiam ou que não estavam nas salas de aula da Educação Básica, sendo somente ausentes dessa modalidade de ensino. E isso, pode ser explicado por políticas educacionais da própria modalidade, pois exige idade mínima de 15 anos para o egresso nos Ensino Fundamental e 18 para o Ensino Médio, ou seja, alunos em distorção idade/série. Resolução CNE/CEB 3/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de junho de 2010, Seção 1,

Art. 5º - Obedecidos o disposto no artigo 4º, incisos I e VII, da Lei no 9.394/96 (LDB) e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização obrigatória, será considerada idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental a de 15 (quinze) anos completos. p. 66.

Art. 6º - Observado o disposto no artigo 4º, inciso VII, da Lei no 9.394/96, a idade mínima para matrícula em cursos de EJA de Ensino Médio e inscrição e realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Médio é 18 (dezoito) anos completos.p.67

Dessa forma, visualiza a problemática da ausência de registros nos censos anteriores a 2017, pois a modalidade é direcionada a alunos com distorções idade/série. E pela ideia que por muito tempo esteve presente nas instituições de ensino, “alunos especiais não podem reprovar”, observa-se que essa premissa vingou e ainda está presente no pensamento de muitos educadores. Isso é mais

uma forma de exclusão, em que os alunos neuro divergentes devem ser tratados como “coitados” e devem ser aprovados independente de aprendizagem.

Pelos dados acima, verifica-se que a inclusão na Educação de Jovens e Adultos é relativamente novo, e muito se deve ao fator idade, que disciplina a modalidade. No entanto, essa demanda de alunos com necessidades especiais em outras modalidades de ensino como Educação indígena e no Campo, também tem a ausência de dados, ficando evidente que algumas regras sobre a educação especial parecem não se aplicar a todos o que contrário a previsão legal instituída pela Política nacional de educação na Perspectiva da educação inclusiva:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. pag. 16. 2008)

Apesar dos desafios, alguns dos profissionais da educação do CEJA implementam diversas estratégias para promover a inclusão, utilizando metodologias ativas e participativas, como aprendizagem colaborativa e ensino baseado em projetos, que ajudam a engajar os alunos.

A personalização do ensino e a adoção de tecnologias assistivas também são práticas que facilitam a inclusão e melhoram a aprendizagem, mas sempre na escola e acessível, pois ainda existe uma gama de aparelhos como computadores, tablets com problemas mecânicos, o que exige que professores precise abdicar do uso, devido não dá acesso a todos ao mesmo tempo, outro fator é a conexão com a internet, pois e paga através de “vaquinha” pelos professores atuantes na escola, o que também limita o uso dos alunos.

E esses recursos representam uma parte significativa das tecnologias assistivas, pois são programas, jogos, blogs educativos, páginas e sites exclusivos que despertam muito interesse da maioria dos alunos autistas da instituição. E nesse contexto, que Dantas Junior (2019) identifica que um dos principais desafios é adaptar o cotidiano escolar às exigências das leis e políticas de inclusão, o que requer constante interpretação e implementação eficaz dessas diretrizes. Das quais, estão as práticas assistivas de acessibilidade.

Assim, a implementação da educação inclusiva no CEJA é um processo complexo que enfrenta múltiplos desafios e requer um esforço conjunto e investimento contínuo em políticas públicas, infraestrutura: a escola não dispõe de pátio adequado, quadra de esportes, elevadores, sala de recurso com as tecnologias assistivas apropriadas e refeitório.

Falta capacitação docente em utilizar métodos inclusivos (fazem o básico), que a escola disponibiliza ou confecções que ajude a esses alunos, e deve-se muito disso, a resistência de alguns professores em adequar as modernas formas de ensinar, e pôr fim a sensibilização da comunidade escolar.

Nesse contexto da Educação de Jovens e Adultos, a inclusão de alunos com necessidades especiais assume uma relevância particular, sendo os alunos com Transtorno do Espectro Autista o grupo com maior demanda. A quantidade de alunos diagnosticados com esse transtorno tem exigido uma preparação significativa e a aplicação de metodologias diversificadas, uma vez que são necessários recursos de atendimento diferenciado.

E nessa nova perspectiva é o papel da escola se intensifica na observação dos comportamentos, nas rotinas, nos olhares, na fala e nos modos que tratam e como lidam com os pares. Sendo crucial, o entendimento que esse ambiente não possa diagnosticar, mas pode contribuir para que sejam acompanhados por profissionais capacitados para as evidências que são características e assim ajudá-los de forma a se tornarem o mais independente possível. Essa premissa é clara na nota técnica N ° 4/2014 a seguir:

É fundamental destacar que a realização do estudo de caso/avaliação não está condicionada à existência de laudo médico do aluno, considerando seu caráter educacional, com foco na garantia do acesso, permanência, participação e aprendizagem, conforme disposto na Nota Técnica nº 4/2014/MEC/SECADI/DPEE [...] Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. (Parecer CNE/CP nº 50, de 5 de dezembro de 2023, que tratou das Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento a Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). PAG.14.

Esse grupo está cada vez mais presente nas salas de aula regulares e apresenta comportamentos variados, que vão desde a seletividade alimentar e

comportamentos antissociais até o desenvolvimento focado em áreas específicas, dificuldades de fala, ritmo de aprendizado irregular, sensibilidade a ruídos (comum em ambientes escolares), desconcentração em atividades prolongadas, variações de humor e resistência a mudanças na rotina.

A educação inclusiva tem suas origens no século XVII, quando era associada a práticas assistenciais e caritativas promovidas por instituições católicas, focando em pessoas com deficiências, predominantemente físicas e com leve comprometimento. Durante esse período, surgiram na França e na Alemanha as primeiras escolas para surdos.

Com o advento da revolução industrial do século XVIII e XIX, um movimento de segregação se espalhou pela Europa, especialmente na Inglaterra, onde indivíduos que necessitavam de cuidados especiais eram encaminhados para instituições exclusivas, isolando-os da sociedade, que, impactada pela Revolução Industrial, não dispunha de tempo para se dedicar a esses indivíduos.

No Brasil, a Constituição de 1824 mencionava a educação gratuita, mas não abordava a educação para pessoas com deficiência, seguindo o modelo europeu que negligenciava esse público. Em 1857, Ernest Huet fundou no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Surdos, considerado o primeiro espaço dedicado à educação de surdos no Brasil e um marco inicial da inclusão no país, que culminou na criação do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) em 1874.

Nesse período, apenas esse grupo específico recebia atendimento, enquanto outras pessoas necessitadas eram excluídas do sistema educacional. Situação que persiste, mesmo depois de anos de luta, como afirma Mantoan:

superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda urgência. Essa superação refere-se ao 'que' ensinamos aos nossos alunos e ao 'como' ensinamos. Mantoan (2015, p. 65).

Dessa forma, trabalhar a inclusão é acima de tudo extinguir os capacitismo, pois as pessoas neuro divergentes necessitam do ensinar diferente, visto que, também aprendem dessa forma. A autora cita a superação dos métodos e a quebra dos paradigmas do tradicionalismo educacional vigente em muitas escolas, dizendo que distanciamento provocado pelas relações sociais na escola, produz uma nova e complexa relação com o ensino/aprendizagem dos alunos atípicos.

Com o avanço da legislação brasileira, em 1961, a Lei Nº 4.024 - LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) começou a garantir atendimento a pessoas descritas como "excepcionais", um termo atualmente considerado excludente. O artigo 88 dessa lei defendia que a educação de excepcionais deveria, sempre que possível, integrar-se ao sistema geral de educação, visando a inclusão na comunidade.

Em 1971, a Lei Nº 5.692/1971 substituiu a anterior e estabeleceu que "deficiências físicas ou mentais, aqueles com atraso significativo em relação à idade regular de matrícula e os superdotados deveriam receber tratamento especial". Este documento tinha foco na formação profissional, prevendo locais específicos para atender pessoas com deficiência, pois a lei não contemplava a inclusão, considerando esses indivíduos incapazes para funções sociais.

A promulgação da Constituição de 1988, conhecida como "Constituição Cidadã", trouxe direitos relacionados à educação básica em seus artigos 205 e 206; no artigo 208, menciona o Atendimento Educacional Especializado para alunos com necessidades especiais, enfatizando a importância do atendimento preferencialmente na rede regular de ensino. Este documento foi um marco significativo para a educação inclusiva no Brasil, sendo este de grande relevância.

Na década seguinte, a lei 9.394/96, fundamentada na CF/88, representou um avanço crucial na história da educação inclusiva no Brasil, estabelecendo um capítulo específico para a educação especial. A lei previu serviços de apoio especializado nas escolas regulares, sempre que a integração nas classes comuns não fosse viável devido às condições específicas dos alunos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 foi um marco, estabelecendo o direito à educação para todos, incluindo pessoas com deficiência, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Essa legislação foi complementada pelo Decreto 3.298 de 1999, que regulamentou a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Nos anos 2000, o Brasil avançou significativamente na consolidação da educação inclusiva, com o lançamento, em 2001, do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, pelo Ministério da Educação (MEC), que visava formar educadores para contextos inclusivos e promover acessibilidade nas escolas. Sobre essa exigência, Mantoan discorre:

O professor inclusivo não procura eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do alunado - tão almejada pelos que apregoam a homogeneidade da sala de aula. Ele está atento aos diferentes tons das vozes que compõem a turma, promovendo a harmonia, o diálogo, contrapondo-as, complementando-as. (Mantoan, 2015, p. 79).

Assim, os professores devem estar atentos aos estudantes, para que tenham essa sensibilidade ao ouvir, observar e identificar comportamentos alheios a “normalidade”. Também é imprescindível buscar formações que os qualifique para atender essas demandas, o que requer investimento em cursos de extensão custeados pelos próprios profissionais, pois a maioria dos estados e municípios, esse recurso não é disponibilizados aos docentes. Infelizmente, grande parte dos profissionais da educação não estão aptos a receber em suas salas de aula, a grande diversidade existente.

De tal maneira, é perceptível que existem resistências na adoção de metodologias inclusivas, pois alguns professores ainda de forma equivocada e capacitista não aceitam que a diversidade enriquece o contexto social da sala de aula. No sentido de a Educação de Jovens e Adultos ser uma forma de incluir, lançando um olhar sobre o outro, Paulo Freire orienta:

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1983, p. 91).

Refletindo que a visão de educação como processo, que é direito de todos e obrigações do Estado e da família é preciso que se tenha um olhar cuidadoso e reflexivo, evitando a pressa nos conteúdos disciplinares, entendendo que cada pessoa tem seu próprios espaços e tempos para se desenvolver. Porém esses conceitos contrastam com a realidade escolar que visa soluções rápidas, seguindo um currículo pedagógico conteudista e que na perspectiva da inclusão que necessita desse tempo, parece ser maquiada a temática.

Não obstante de dar equidade e educação básica a todos e dando ênfase a fala de Freire, a inclusão é solidarizar-se com as histórias, ouvir atentamente os personagens e dar aos sujeitos a merecida atenção. Vislumbrando a riqueza que

tem cada pessoa individual ou coletivamente, humanizar as relações que ultrapassam os muros da escola deve ser premissa para que alunos atípicos tenham as mesmas condições de aprendizagem, mesmo que tenham suas peculiaridades.

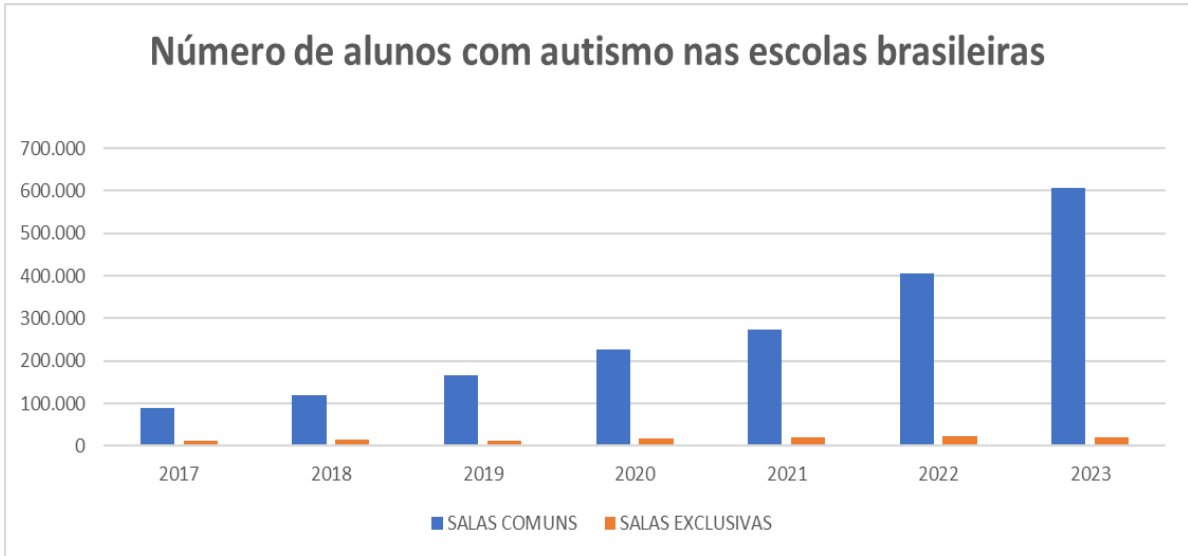
Seguindo sobre os marcos importantes, é preciso enfatizar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instaurada em 2008, que orientou a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes comuns.

Subsequentemente, foram estabelecidas outras leis, como a Lei Nº 10.172/2001 - Plano Nacional de Educação (PNE), e a Lei nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A legislação também compreende diversos decretos que regulamentam políticas de inclusão e garantias de direitos, como o Decreto Nº 3.298/1999, que aborda a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e o Decreto Nº 6.571/2008, que trata do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica. A década de 1990 foi crucial para a promulgação de legislações e políticas públicas voltadas para a inclusão escolar.

O Brasil também se alinhou a convenções internacionais que reforçam o compromisso com a inclusão, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, ratificada em 2008. Essa convenção enfatiza a importância de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Imprescindível e faz jus as ações afirmativas, a Declaração de Salamanca (1994), que representa um ajuste global de atendimento prioritário aos neuro divergentes.

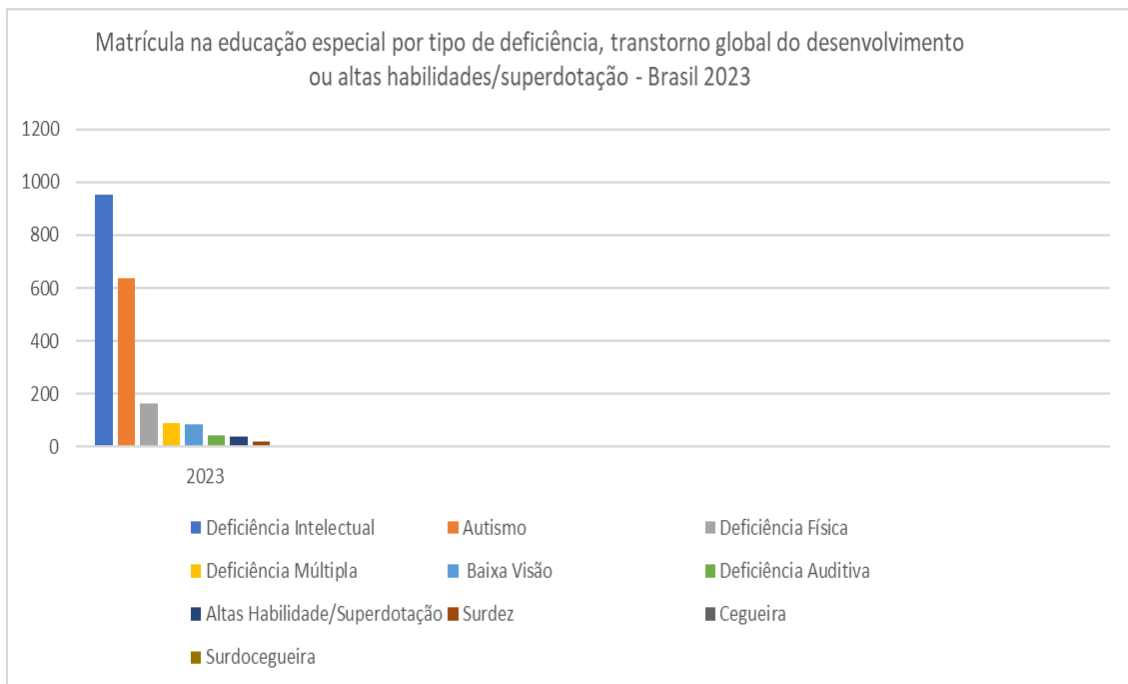
Diante de toda problemática em relação a Educação Inclusiva, uma específica chama a atenção: O elevado número de diagnósticos de autismo, tornando-se um questionamento do porquê isso tem acontecido. Nessa perspectiva, é que o trabalho busca entender essa demanda e os motivos que só na atualidade esses alunos estão sendo inseridos no âmbito da escola como esse Espectro.

Nesse contexto, muito se questiona se isso acontece devido ser por muito tempo visto como “mal-educados” ou “indisciplinados”, que se resolvia a base um “corretivo”. Esse transtorno, em 2023, já representava o segundo lugar com maior incidência no Brasil, perdendo somente para a Deficiência Intelectual. Até 2018, ainda havia separação entre "autismo" e "Síndrome de Asperger". No gráfico abaixo, as categorias foram somadas.



Fonte: Inep/Censo Escolar 2023 <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/04/02/em-um-ano-200-mil-alunos-com-autismo-foram-matriculados-em-escolas-comuns-falta-de-apoio-a-professores-ainda-e-obstaculo.ghtml>

A seguir o gráfico mostra as matrículas a educação especial nem nível nacional. Nesse instrumento é mostrado o público a que se destina essa modalidade, em números.



Fonte: Inep/Censo Escolar 2023

Para abordar a educação especial, foram realizadas atividades com alunos diagnosticados com Autismo, sem especificar grau ou níveis de atendimento, já que o parecer 50 do Conselho Nacional de Educação (CNE) não classifica mais dessa forma, utilizando a CID-11. O autismo, sendo uma síndrome, requer uma equipe multidisciplinar para diagnóstico e tratamento.

O conceito de espectro implica uma ampla variação de apresentações, desde sinais sutis até casos que demandam intenso acompanhamento. A compreensão do autismo evoluiu ao longo do tempo, desde a identificação por Eugen Bleuler em 1908, que observou comportamentos de fuga da realidade em alguns pacientes, até o reconhecimento atual de que se trata de uma condição que não deve ser limitada a padrões de comportamento.

Por se tratar de uma síndrome, o autismo não pode ser trabalhado, sem que haja uma equipe multidisciplinar para o diagnóstico e o tratamento, como relata as autoras a seguir, na cartilha sobre Alimentação do Autistas:

Quando se trata do espectro, observa-se um conjunto de sinais de risco que a criança pode apresentar para que seja diagnosticada com autismo. Espectro significa que há uma ampla variação de apresentações, desde pouca intensidade de sinais e sintomas até casos que necessitam de maior suporte. Não há um único fator identificado como a causa do aparecimento do autismo, e tampouco um só tratamento (FUSSI, MALZYNER, SELLA, GIOIA, RICCI, 2024, p. 07).

Com a evolução dos estudos, o autismo passou a ser compreendido como um transtorno, sendo formalmente reconhecido em 1978. O conceito de espectro foi formulado na década de 1980, e o reconhecimento do autismo em diversas manifestações levou ao desenvolvimento de políticas públicas e legislações específicas, como a Lei Berenice Piana em 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção.

Diante dessa discussão, o cinema lança Rain Man (1988) o primeiro filme comercial que aborda o tema com um personagem autista, e se torna sucesso de bilheteria, ou seja, o tema chama a atenção de milhões de pessoas, e leva novas configurações para que os autistas possam ser incluídos na sociedade moderna.

A repercussão do tema, e a preocupação com os diagnósticos em 1994, impõe a adoção novos critérios para avaliação. Estudos mais avançados e pesquisas com mais de mil casos, foram observados por um grupo expressivo de

pesquisadores (mais de 100), que elaboraram os sistemas do *DSM-4* e da *CID-10* (Classificação Estatística Internacional de Doenças) tornaram-se equivalentes para evitar confusão entre pesquisadores e clínicos.

Assim, inúmeros diagnósticos equivocados puderam ser evitados, porém não foram extintos como a publicação na revista *Lancet* em 1998, que afirmava em artigo do cientista Andrew Wakefield que o autismo poderia em alguns casos serem provocados por vacinas, o que foi contestado e desmentido em estudos seguintes.

O avanço legislativo culminou na criação da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea) em 2020. No entanto, apesar dos progressos, a implementação da educação inclusiva ainda enfrenta desafios significativos, como a formação inadequada dos professores e o preconceito social. Portanto, é essencial que as práticas inclusivas sejam avaliadas e aprimoradas continuamente, garantindo a todos os estudantes acesso a uma educação de qualidade.

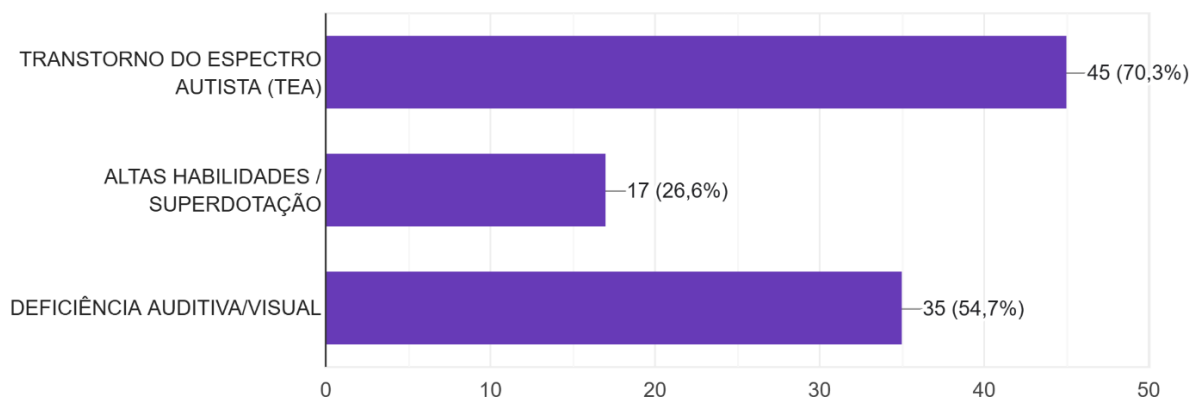
Outro marco relevante é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (13.145/15), que instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência, ampliando a proteção aos indivíduos com TEA ao caracterizar a pessoa com deficiência como “aquela que apresenta impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial”.

Em 2020, a Lei 13.977, conhecida como Lei Romeo Mion, estabeleceu a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea) e um colar colorido, permitindo que os detentores desse colar, acessem direitos relacionados à sua condição, com emissão gratuita por estados e municípios. Além disso, em 2022, o parecer 50 do CNE introduziu a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, a CID 11, alinhada ao entendimento da DSM-V e englobando todos os Transtornos do Espectro do Autismo.

No gráfico abaixo evidencia a angústia de professores em relação aos alunos com TEA nas salas de aula, ficando claro que os alunos que mais representa desafio pedagógico, até porque não existe um único perfil a ser entendido.

VOCÊ ACHA QUE A INCLUSÃO MAIS DIFÍCIL DE SER OFERECIDA NAS ESCOLAS COMUNS É PARA OS ALUNOS QUE SÃO PORTADORES DE?

64 respostas



Fonte: Arquivo pessoal. Formulário google forms.2024

2.2 O Ensino de História na EJA: limites e possibilidades

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) caracteriza-se por atender sujeitos que, por diferentes razões, não concluíram sua escolarização na idade prevista. Essa modalidade, ao reunir pessoas com trajetórias marcadas por desigualdades sociais, econômicas e educacionais, constitui um espaço privilegiado para a promoção da inclusão.

Nesse contexto, o atendimento a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) impõe desafios pedagógicos, culturais e estruturais à escola, que precisa ressignificar práticas e discursos historicamente excludentes. A inclusão, especialmente no ensino de História, exige o reconhecimento das especificidades cognitivas e sociais dos sujeitos neuro divergentes, bem como o compromisso ético e político com a equidade no processo de ensino-aprendizagem.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA no Acre deve ser compreendida não somente como uma modalidade de ensino da educação básica, mas, sobretudo, como um processo pedagógico diferente que possibilita a criação de situações de ensino aprendizagem adequadas às necessidades educacionais e às relações que se dão entre seus sujeitos, os quais possuem identidades, histórias e trajetórias de vida específica que devem ser consideradas como ponto de partida nos processos sociais e educativos em que estejam inseridos. (Crua, p.28)

A disciplina de História diante grade da Modalidade EJA em estudo, é ainda mais desafiadora, porque a carga horaria é reduzida por etapa, ou seja, no ensino regular é difícil nessa modalidade é ainda pior. E isso também é motivo de preocupação, pois, para os alunos especiais, a pressa é um grande e desafiador empecilho a aprendizagem, como afirma Paulo Freire: “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (Freire.1999). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 37, alterado pela Lei nº 13.632, de 2018:

“A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”.

Muitas vezes se ouve a reclamação de professores dizendo: “Não deu tempo de desenvolver o conteúdo todo”, ou seja, questões sem respostas, atividades sem correções, observação individual, questionamentos e dúvidas de quem deveria ter o tempo necessário para sanar tais dúvidas: os alunos.

Diante de tudo isso, ainda se observa a nova grade curricular da EJA, que tem um número reduzido de aulas das ciências humanas (História, geografia, filosofia e sociologia), dificultando o aprendizado básico dos saberes históricos, do fazer parte e da conscientização de sua condição de protagonista. Para os alunos que precisam de tempo complementar, para realizar seus afazeres pedagógicos, e quase impossível que consiga desenvolver suas habilidades de forma plena nessas disciplinas, pois necessitam de reflexão e formas dinâmicas para o entendimento. Essa prática contribuiu para na atualidade a educação inclusiva encontrar resistências nas escolas comuns.

O ambiente escolar está permeado de preconceitos e exclusão dos alunos com necessidades especiais, no qual, professores embora compromissados encontram dificuldades em lidar e desenvolver trabalho adequado a esse público. A educação inclusiva é um grande desafio, porém ainda mais difícil é trabalhar as ciências humanas, em especial o Ensino de História, buscando uma reflexão do ser individual e social, em tempo reduzido e espaços inadequados.

No contexto do ensino de História, a inclusão ganha uma dimensão especial, pois permite que diferentes narrativas e perspectivas sejam contempladas, contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes. Este texto discute a importância da inclusão no ensino de História, abordando práticas pedagógicas, desafios e perspectivas futuras.

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)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, marcou um avanço significativo na educação inclusiva no Brasil. A legislação assegura o direito à educação para todos, incluindo pessoas com deficiência, em todos os níveis de ensino (Brasil, 1996). Nesse sentido, a inclusão no ensino de História não se limita apenas à adaptação de materiais e métodos, mas envolve também a incorporação de conteúdos que refletem a diversidade cultural e histórica do país.

A utilização de tecnologias assistivas é uma prática que pode facilitar a inclusão no ensino de História. Ferramentas como softwares de leitura de texto e aplicativos de realidade aumentada permitem que alunos com deficiência visual ou auditiva tenham acesso ao conteúdo didático de maneira mais independente (Silva; Ferreira, 2021). Além disso, a personalização do ensino, ajustando as atividades e os materiais de acordo com as necessidades individuais dos alunos, é crucial para promover a participação ativa de todos os estudantes.

A inclusão no ensino de História também pode ser promovida através de abordagens baseadas em projetos. Segundo Ribeiro (2020), o ensino baseado em projetos permite que os alunos se envolvam de maneira mais profunda e contextualizada com os conteúdos históricos. Esse método não apenas torna o aprendizado mais significativo, mas também desenvolve habilidades críticas e de resolução de problemas. Assim, ensinar história precisa de didática clara e objetiva, onde os personagens, especialmente da EJA, tenham a percepção que fazem parte da história como afirma Rüsen.

[...] a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam a sua experiência de evolução temporal de seu mundo e

de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (RÜSEN, 2001, p. 57. Apud Hoepers, 2018).

Dessa forma, os alunos da EJA ao se perceber no contexto ensinado na escola, se motivam e buscam aplicar na prática o conhecimento teórico. Muitos relatam suas experiências de anos atrás quando ainda frequentavam a escola regular, sobre de como era ensinado história em sala de aula.

O ensino tradicional, que esses alunos tiveram em suas adolescências fizeram ter repulsa da disciplina, pois precisava decorar muita coisa, e por muitas vezes não tinha esse tempo, devido a ter que ajudar nos afazeres domésticos. Uma senhora de 72 anos, disse que só tirava nota ruim porque não conseguia decorar as datas e nomes, aí sempre apanhava dos pais que considerava que ela era “burra”.

Outro aspecto importante é a promoção de uma cultura escolar acolhedora e inclusiva. Isso envolve a sensibilização de todos os membros da comunidade escolar sobre a importância da inclusão e o combate ao preconceito. De acordo com Santos (2018), atitudes inclusivas por parte de professores e alunos são essenciais para garantir que todos se sintam valorizados e respeitados no ambiente escolar.

Em conclusão, a inclusão no ensino de História é um desafio multifacetado que requer a combinação de diversas estratégias pedagógicas, a capacitação contínua dos professores e a adaptação de materiais e métodos. A utilização de tecnologias assistivas, a personalização do ensino e a inclusão de diversas perspectivas históricas no currículo são práticas fundamentais para promover uma educação de qualidade e equitativa para todos. A formação contínua dos professores e a promoção de uma cultura escolar inclusiva são igualmente essenciais para o sucesso dessas iniciativas.

Dessa forma, a educação inclusiva no ensino de História não apenas enriquece o aprendizado dos alunos, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

As observações em sala de aula, são a base para análise do estudo, como está sendo feito o trabalho com a disciplina de História, nas salas de aula comuns. Anotações e conversar com os profissionais da área, produções dos alunos de acordo com suas limitações, possíveis intervenções na produção de materiais pedagógicos, como jogos e atividades de interação e socialização, para melhorar o rendimento dos alunos com autismo, conversas com profissionais de apoio a esses

alunos. Sendo realizado ainda um questionário (google forms) com a família dos alunos e professores, para mensurar a importância do ensino de história para esses alunos, e para entender o aprendizado como autonomia para eles.

Diante do exposto, a pesquisa irá buscar alternativas de Ensino de História para os alunos com necessidades especiais, mediante a tantos desafios citados acima. O ensinar História será premissa dos desafios enfrentados e como podem ocorrer formas alternativas de ensinar, nesse novo contexto complexo e invisibilizado pelo sistema educacional durante anos.

O Ensino de História para os alunos da educação inclusiva, é desafiador, pois a disciplina exige do aluno a versatilidade para adentrar conceitos historiográficos, que desafiam a percepção de realidade, e os coloca como sujeitos do aprendizado. Isto, é necessário pela amplitude de concepção do ensino em relação ao passado e presente dos alunos. “Um dos grandes entraves, senão o maior deles, encontrado pelo professor de História diante de uma turma de EJA é a dificuldade que seus alunos apresentam em estabelecer nexos entre o passado e o presente.” (Baptista,2016. P.18).

Assim, ensinar história e colocar o sujeito em frente a sua própria história, questionando sua formação histórico, social e cultural. Essa disciplina, confronta as estruturas cognitivas, a fim de rever seus conceitos e as verdades prontas e acabadas que sempre lhes foram palpáveis. E nesse aspecto, buscar a formação integral do aluno, como afirma Brito:

[...] 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).

O Ensino de História na escola CEJA, é comprometido com o aprendizado dos alunos, respeitando e valorizando as diferenças, e utilizando a diversidade para enriquecimento das aulas da disciplina. Diante disso, ao longo do ano de 23/24, foi observado esse ensino e as formas de absorver os conteúdos de acordo com suas limitações. Nesse contexto, as diferentes formas de ensinar/aprender serão analisadas para entender as especificidades dos estudantes, sobre a importância de a escola adequar as necessidades do aluno a toda normativa que rege a educação inclusiva.

Pensar no ensino de História no Brasil é entender que o processo educacional dessa disciplina foi modificado ao longo dos anos, passando de uma metodologia teórica com aulas expositivas centradas no professor como a figura detentora dos saberes e o aluno como um ser passivo, que deveria aprender os conceitos para satisfazer uma sociedade e uma ordem estabelecida. Assim enfatiza Circe Bittencourt:

Sob tais currículos o ensino de História ocupou determinados espaços e articulou-se aos dois tipos de formação humanística: uma que integra o indivíduo a uma elite, a uma cultura destinada aos filhos dos grupos dirigentes ou de classes mais ricas, e outra fundada sobre a natureza ou sobre as “coisas do universo” que permite a todos se situar no mundo e possibilita multiplicar suas marcas e nele inscrever suas ações e, portanto, destinada aos filhos de todas as classes sociais, ou seja, em princípio, à totalidade da juventude. (Bittencourt, 2018, P. 128)

A autora cita a quem era direcionado o ensino de história e em quais âmbitos sociais a ciências permeava, haja visto, que fundamentada numa pedagogia celetista, na qual, cada classe social, era diferenciado o ensino e qual importância era dada a ciência. Diante disso, a criticidade pertinente ao ensino na realidade, era uma analogia impossível, pois o ensino estava direcionado a manter as diferenças como elemento de distanciamento cultural.

Desenvolver as habilidades dos alunos com TEA para o aprender histórico, representa um grande desafio e quando isso acontece em salas da EJA é ainda mais desafiador, visto que, esses alunos já apresentam distorção idade/série, baixa autoestima, histórico de abandono ou reprovações.

Trabalhar os valores históricos e as concepções modernas vislumbradas por Freire para essa modalidade de ensino, é inverter a natureza pré-estabelecida em relação aos demais alunos, no qual o indivíduo deve se adequar a escola, no caso dos alunos especiais a escola deve ser o objeto de adequação, pois os meios comuns de ensino não se aplicam a esse público.

Para esse público, as ações pedagógicas têm um critério individual, respeitando o tempo e as formas de aprendizados, com pedagogia inovadora, tecnologia assistiva, refletindo o sujeito como ser ativo e que precisa de aprendizado adequado as suas limitações. Analisando o processo de ensino dessa forma, favorecer-se-á toda sociedade, pois estará produzindo sujeitos capazes de relacionar e se reconhecer como pessoas em desenvolvimento.

Essa problemática difícil de resolver, não ficou só nas salas de ensino regular, como educação para todos, em todas as etapas e modalidades de ensino. Assim, a EJA é uma das modalidades que enfrenta grandes problemas em relação ao ensino, devido a inúmeros fatores, como a carga horária reduzida, o tempo de escolaridade e aos dilemas de alunos estarem ausentes por muitos anos das salas de aula.

E nesse contexto, que a pesquisa irá desenvolver o trabalho, observando a desenvolvimento desses alunos na disciplina de história, que estão na EJA, e necessita de atendimento diferenciado.

O primeiro passo para realização do projeto foi a exibição do filme “O primeiro da classe” para os professores da escola, em acordo com a gestão da escola, os profissionais assistiram em um sábado de planejamento escolar. Esse filme foi produzido para a televisão e narra a história real de Brad Cohen, um professor americano que convive desde os 6 anos de idade com a Síndrome de Tourette(movimentos involuntários, barulhos e tiques) .Dirigido por Peter Werner e protagonizado por James Wolk (Brad Cohen), o filme retrata a batalha, desde a infância, de Brad e o preconceito que ele sofreu por ter Tourette.

Retratado no filme, o incomodo que o personagem causava no meio social que vivia, representa também o desconforto de alguns professores com os alunos que apresentam deficiências e precisam de alguma atenção diferenciada, como os autistas-muitos emitem barulhos ou gritos.

Essas situações são afirmadas nas formações continuadas que lhes são ofertadas pela SEE, onde professores de várias unidades de ensino da rede se encontram e falam sobre suas experiencias, ou seja, relatam o incomodo com situações em que esses alunos apresentam crises e faz movimentos, alteração de voz e descontrole emocional. A maioria relata não estar preparadas para uma intervenção eficaz, que evite conflitos e lesões ao aluno ou aos outros.

Destarte a isso, a representatividade legal, pois as políticas públicas inclusivas já definidas requerem a formação continuada como uma das primeiras estratégias de inclusão, “uma vez que, na escola, são espelhadas e também refletidas ações, representações e transformações da sociedade em sentido mais amplo”. (Fidalgo.2018). A escola como instituição provedora de igualdade e equidade, precisa repensar e aplicar práticas que excluem qualquer barreira que impeça o acesso e permanência desses alunos.

Para que visualize a dinâmica das salas de aula, são analisados os materiais didáticos oferecidos aos alunos do estudo, as produções acadêmicas, o livro didático, as adaptações realizadas pelos professores regentes, o trabalho do AEE realizado na escola, e ainda o envolvimento dos profissionais que mediam ou acompanha-os. Ainda é objeto da pesquisa a adequação do espaço físico para receber e acolher esse público e seguiram os seguintes passos:

Após a exibição do filme “O primeiro da Classe” para os professores o que foi feito no dia 17 de maio de 2024, em planejamento escolar na instituição de ensino, foi realizado amplo debate sobre o tema, o que depois pelos corredores se ouvia burburinhos de professores e assistentes sobre o quão impactados se sentiram diante de tema tão sensível, e que faz parte da rotina da escola.

O filme relata a história de Brad, portador da Síndrome de Tourette (tiques, sons, movimentos involuntários) que sonha em ser professor, mas que desde criança sofre preconceitos, e que precisa transformar o incomodo que causa as pessoas em exemplo de determinação. O personagem não vê sua condição como empecilho para realizar seu sonho, e as “portas fechadas” sempre o motivaram a buscar na realidade alternativas de lidar com o problema- ele brinca, sobre coisas que não e capaz de fazer, como brincar de esconder-.

Diante da história narrada na tela, houve a reflexão sobre os alunos que necessitam de atendimento especial, nas salas de aula comuns. Muitas vezes são ignorados ou desassistidos pelos professores e colegas, não de forma intencional, mas por representar o diferente que precisa e merece estar em condição de aprendizagem aos demais. Isso representa um incomodo sentido por professores, não pelos barulhos emitidos como no filme, mas pelo silêncio que ecoa pelos cantos das salas, transmitidos em olhares desconfiados ou em balbucios introvertidos.

Ainda na sala de formação os professores puderam falar sobre suas primeiras impressões sobre o filme correlacionando com os alunos que cada um tinha na sala, e suas vivencias foram sendo encaixadas no mundo de cada professor que buscou no aprendizado da ficção adaptá-lo a sua realidade diária. Em seguida, a seguinte questão foi colocada para que pudessem refletir. Pensando no filme e sua experiencia como professor, já se sentiu incomodado por ter em sala de aula um aluno com autismo, em que você não sabia como lidar?

Essa reflexão rendeu várias outras, que durante alguns dias os professores me falavam, nos corredores da escola, que literalmente não estavam preparados

para lidar com a inclusão. E um desses relatos me chamou muito a atenção foi de uma professora de Arte, que me disse: no ano de 2023 logo após o período pandêmico, ela chegou em uma sala na escola Barão do Rio Branco/AC, e lá se encontrava um aluno com múltiplas deficiências, e durante todo período da aula aquele aluno a olhava de maneira terna, e que ela ficou extremamente incomodada com aquele aluno, não por que ela não o queria lá, mas porque ela não sabia o que fazer com aquele jovem.

E desse relato, entre outros semelhantes percebi que grande parte dos professores já se depararam com situações assim (inclusive eu).

Depois dessa conversa com essa professora, alguns dias de passaram, quando vi um jovem autista com crise em sala de aula, e que absolutamente ninguém da escola sabia como lidar, vi todos com medo ou precaução, pensando nas consequências que poderiam ter em abordar o aluno e o problema de forma que parecesse agressiva.

Assim, foi feito o chamamento para Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU), que atendeu e a mãe também foi comunicada e compareceu a escola e com autorização de genitora o médico do SAMU, prescreveu medicação para o aluno se acalmasse.

Nesse mesmo dia soubemos que o aluno havia deixado de tomar medicação controlada a alguns dias, pois a mãe não conseguiu comprar e estava em falta nos postos de saúde onde ela pegava. Esse aluno, muito calmo e retraído se autorregulava, porém nesse dia, algum fator interno a sala de aula e ausência da medicação que ele usava o fez ter crises consecutivas de agressividade.

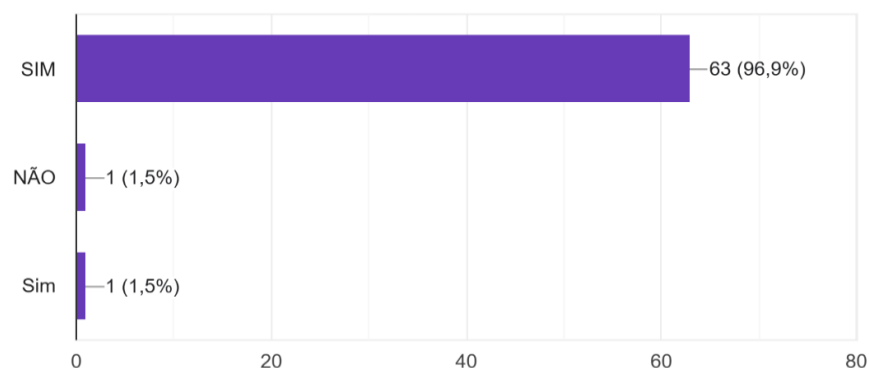
Sendo testemunha do conflito entre o saber pedagógico e a socialização dos alunos com TEA, suas diferentes etapas para aprendizagem, suas interações e formas aprender que me levou a refletir sobre isso na escola em questão (CEJA), para correlacionar a outros estabelecimentos de ensino a nível de município, estado e país. Assim, esse trabalho representa, não só uma curiosidade, mas uma forma de entender os alunos com TEA nas salas de aulas comuns.

Através de formulários do google forms, questões dirigidas para professores, traçou um perfil de como esses profissionais lidam com os autistas. As perguntas eram simples e as respostas era SIM/NÃO, porque a ideia era entender através de gráficos, como os professores pensam e lidam com os autistas em sala de aula. Um dado curioso e que havia percebido é a grande demanda de alunos autistas nas

escolas, os professores que responderam ao questionário, quase a totalidade já teve ou tem algum aluno com esse transtorno como mostra o gráfico.

TEM OU JÁ TEVE ALGUM ALUNO COM AUTISMO

65 respostas



Fonte:Arquivo pessoal. 2024

Essa demanda, é o motivo desse trabalho, pois nos diferentes níveis de suporte, esses alunos estão nas salas de aula de comuns, tornando um desafio gigantesco entender as singularidades desses sujeitos. Além da demanda, a complexidade da situação, visto ser, na atualidade detentores de direito não só como alunos, mas como seres humanos capazes de aprender e socializar. E que depende de muita preparação de toda equipe escolar, para que a inclusão não seja maquiada pela simples presença em sala de aula.

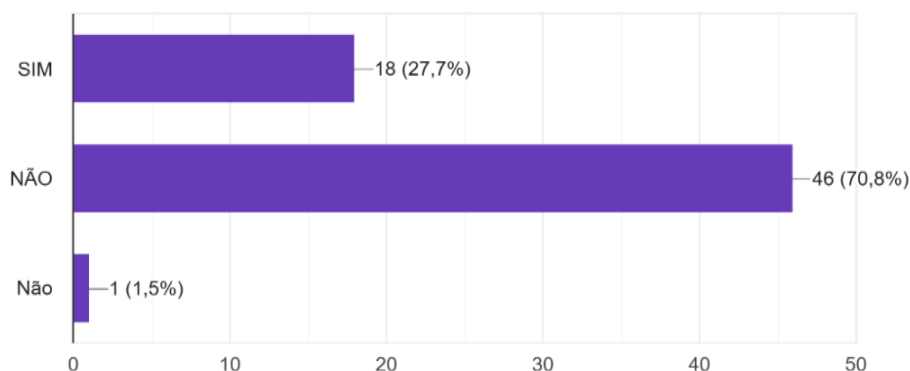
Outro dado relevante sobre o questionário foi sobre a formação continuada aos professores, realizadas pelas secretarias de educação, reforçando a percepção que já tinha antes, que quando oferecidas são insuficientes (ruins com formadores sem qualificação, teoria repetitiva sem prática para ajudar) ou não são oferecidas. Isso é muito relevante, um aporte de 70% dos professores não recebe formação para esse trabalho.

Ainda mais grave, é pensar que todos os anos, os calendários escolares apresentam semanas pedagógicas com formações de início de ano letivo e durante o período de aulas, e que sempre vem com o discurso, “esse ano será diferente”, mas continua do mesmo jeito, profissionais da educação especial tendo formações diferenciadas da oferecida aos professores regentes, como se os alunos fossem exclusivos de mediadores, intérpretes e professores de AEE. E por ser a demanda

que mais cresce nas escolas, nenhuma formação sobre autismo foi oferecida aos profissionais, como mostra o gráfico.

VOCÊ RECEBE FORMAÇÕES PEDAGÓGICAS (SECRETARIAS) PARA TRABALHAR COM OS ALUNOS AUTISTAS ?

65 respostas



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Outro aspecto importante é a transformação da escola, onde o CEJA busca converter práticas excludentes em inclusivas, atendendo às necessidades específicas de alunos que foram afastados do ensino formal. Isso envolve a ruptura com modelos tradicionais e a busca por novas estratégias pedagógicas que considerem cada aluno como um indivíduo único. Portanto, os desafios apontam para a necessidade de uma abordagem integrada, onde a gestão escolar, professores e a comunidade colaborem para promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

A infraestrutura da escola, incluindo recursos como programas de leitura de tela, é fundamental para apoiar a educação de alunos com deficiência visual; no entanto, a falta de plataformas de tradução em Línguas de Sinais e a necessidade de melhorias nas instalações físicas ainda são obstáculos.

2.3 A Inclusão Invisível: Uma Análise Crítica Dos Livros Didáticos e do PPP Escolar

O presente capítulo propõe uma análise crítica da ausência de conteúdos adaptados à inclusão nos livros didáticos de História, direcionando-se especificamente para duas obras amplamente utilizadas na educação básica: o livro Araribá Conecta – História, da Editora Moderna, destinado ao 9º ano do Ensino

Fundamental, e o material didático de História para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Global Editora. A investigação se baseia na seleção e exame minuciosos de, no mínimo, três conteúdos de cada obra, considerando que as páginas analisadas estão inseridas em capítulos e, portanto, representam uma parte indissociável da proposta pedagógica mais ampla de cada coleção.

A ausência de recursos e estratégias didáticas voltadas para a acessibilidade, como linguagem simplificada, recursos visuais alternativos ou propostas interativas inclusivas, será discutida em sua relação com o direito à educação equitativa. Em complemento à análise dos materiais didáticos, o capítulo examinará o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, com foco na presença, clareza e efetividade das diretrizes voltadas à educação inclusiva. Ao reunir a crítica aos recursos didáticos com a avaliação institucional do PPP, o capítulo pretende demonstrar como a exclusão pode se consolidar não apenas pela omissão de práticas inclusivas nos materiais de ensino, mas também pela fragilidade das políticas pedagógicas que deveriam assegurá-las.

O livro didático representa um dos principais instrumentos de mediação entre o conhecimento sistematizado e os sujeitos da educação básica, desempenhando papel fundamental na estruturação dos processos de ensino e aprendizagem. Ele atua como base para o planejamento pedagógico, orienta a seleção de conteúdos e contribui para a organização metodológica das aulas. Essa centralidade, no entanto, impõe responsabilidades quanto à qualidade, atualidade e representatividade das informações contidas em seus volumes.

A análise do conteúdo deve considerar não apenas os aspectos conceituais, mas também a forma como os temas são contextualizados para diferentes realidades escolares. Conforme aponta Azevedo e Salandim (2019), é preciso que o material possibilite leituras profundas, ancoradas em abordagens hermenêuticas que valorizem os múltiplos sentidos do conhecimento. Alves e Silva (2020) reforçam que os livros precisam dialogar com os saberes do público atendido, permitindo articulação entre vivência cotidiana e proposta pedagógica.

Quando se trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a função do livro didático assume características próprias, pois os sujeitos dessa modalidade demandam conteúdos que respeitem sua trajetória de vida e suas experiências prévias. O distanciamento cronológico da escolarização formal, somado a contextos de exclusão e trabalho precoce, exige materiais adaptados às suas especificidades.

Santos et al. (2020) observam que a linguagem, o ritmo e os temas devem ser cuidadosamente pensados para manter o engajamento e promover sentido às atividades. Andrade et al. (2022), por sua vez, identificam que a transversalidade de temas sociais e ambientais ainda é incipiente em muitos livros, o que compromete a formação crítica e cidadã na EJA. Assim, a produção editorial para esse público não pode reproduzir modelos tradicionais aplicados ao ensino regular.

A importância da interseccionalidade no processo de construção de livros para a EJA também merece destaque, uma vez que os sujeitos atendidos são atravessados por múltiplas identidades e marcadores sociais. A ausência de referências que considerem gênero, raça, classe e orientação sexual reduz o potencial inclusivo dos materiais. Silva e Pinheiro (2019) alertam que, ao ignorar essas dimensões, os livros reforçam padrões normativos e silenciam experiências dissidentes.

Do mesmo modo, Pinheiro e Silva (2019) indicam que, mesmo quando os temas aparecem, muitas vezes são tratados de forma superficial ou desconectada da realidade dos estudantes. Nesse contexto, torna-se necessário repensar a estrutura dos conteúdos e a representação de sujeitos nos materiais, de modo a ampliar a identificação e a valorização das múltiplas vivências.

No campo das ciências exatas, especialmente na química, os livros da EJA enfrentam o desafio de promover alfabetização científica sem recorrer à simplificação excessiva ou ao tecnicismo abstrato. Siqueira et al. (2021) afirmam que a ausência de contextualização limita a apropriação significativa dos conteúdos e afasta o estudante da compreensão dos fenômenos que o cercam.

Os autores defendem uma abordagem crítica, que relacione os saberes científicos aos problemas cotidianos e à vida prática dos educandos. Azevedo e Salandim (2019) corroboram essa perspectiva ao propor a hermenêutica de profundidade como estratégia de leitura e ensino, capaz de fazer do conteúdo científico uma ferramenta de leitura de mundo. Essa articulação entre ciência, linguagem e experiência concreta é indispensável na construção de um currículo efetivo para a EJA.

A análise dos livros voltados à EJA também revela fragilidades na adaptação dos conteúdos aos contextos específicos desse público. Azevedo e Salandim (2019) destacam que os exemplos frequentemente são descolados da realidade social dos estudantes, dificultando a compreensão e aplicação prática dos conhecimentos

lógicos, pois os conteúdos são dissociados da realidade, representados por formulas e cálculos que não fazem sentido para o aluno.

A abordagem muitas vezes linear e tecnicista não favorece a construção de significados nem o desenvolvimento de conhecimento contextualizado. Alves e Silva (2020) enfatizam a necessidade de um material que considere os saberes prévios dos sujeitos da EJA, respeitando o tempo, o ritmo e os modos próprios de aprendizagem desses educandos. Isso implica a produção de livros que rompam com a lógica homogênea do ensino e proponham alternativas pedagógicas inclusivas.

Outro aspecto relevante é a presença da língua inglesa nos livros destinados à EJA, que frequentemente carecem de adequação à realidade do público. Santos et al. (2020) observam que as atividades propostas ignoram os repertórios culturais dos estudantes, priorizando situações comunicativas distantes do cotidiano.

O ensino de língua estrangeira, nesse contexto, precisa considerar os usos sociais e os interesses concretos dos sujeitos, possibilitando o desenvolvimento de competências comunicativas em situações reais. Silva e Pinheiro (2019) acrescentam que o apagamento de marcadores sociais nos exemplos e diálogos reforça uma perspectiva descontextualizada da aprendizagem. Portanto, a revisão dos conteúdos dessa área deve buscar coerência com a função social da linguagem e com os objetivos formativos da EJA.

A Educação Ambiental, que abrange temas da modernidade enquanto dimensão formativa, tem sido marginalmente abordada nos livros da EJA, o que contraria as diretrizes de uma formação integral. Andrade et al. (2022) analisaram livros dessa modalidade e identificaram a ausência de transversalidade crítica nos conteúdos ecológicos, que aparecem isolados e desarticulados do projeto pedagógico.

Essa limitação compromete a construção de uma consciência ambiental articulada às condições sociais e culturais dos sujeitos. Siqueira et al. (2021) destacam que, ao não conectar o conhecimento ambiental às vivências locais e comunitárias, o material torna-se pouco significativo. A EJA exige, portanto, livros que articulem questões ambientais como: desenvolvimento sustentável, economia global e justiça social, ao território e ao povo, promovendo reflexão ativa sobre os modos de vida.

O processo de construção dos livros didáticos da EJA deve ser dialógico, envolvendo os sujeitos na definição de temas, linguagem e propostas metodológicas. Alves e Silva (2020) argumentam que os estudantes dessa modalidade trazem consigo um acúmulo de saberes informais que devem ser valorizados e incorporados aos conteúdos escolares. Essa valorização exige livros que se afastem da lógica transmissiva e reconheçam a diversidade de trajetórias e conhecimentos.

Andrade et al. (2022) apontam que os materiais ainda são produzidos com base em modelos generalistas, desconsiderando a multiplicidade de contextos em que a EJA ocorre. A transformação dessa realidade passa por um compromisso político-pedagógico dos autores, editores e avaliadores do PNLD, voltado à equidade educacional.

A construção de materiais didáticos inclusivos também implica a superação de estereótipos e a promoção de representações plurais no conteúdo e nas imagens. Silva e Pinheiro (2019) revelam que muitas obras reforçam papéis de gênero tradicionais e reproduzem hierarquias raciais nos exemplos e ilustrações. Pinheiro e Silva (2019) argumentam que a ausência de personagens negras, indígenas, LGBTQIA+ e com deficiência compromete o direito à representação e à identificação simbólica.

A EJA, ao acolher sujeitos marcados por trajetórias de exclusão, deve ser espaço de reparação simbólica e valorização da diversidade. Livros que não contemplam essa multiplicidade colaboram para a perpetuação de invisibilidades e discriminações no processo educativo.

A qualidade do livro didático na EJA está diretamente relacionada à sua capacidade de funcionar como ponte entre saberes formais e experiências de vida dos estudantes. Siqueira et al. (2021) e Santos et al. (2020) enfatizam que o papel do material não é apenas didatizar conteúdos, mas estabelecer conexões significativas que impulsionem a aprendizagem crítica e emancipadora.

Isso exige sensibilidade pedagógica, responsabilidade social e compromisso político dos envolvidos na produção dos materiais. Alves e Silva (2020) afirmam que o livro ideal para a EJA deve respeitar a trajetória dos educandos, provocar reflexão, permitir reconstruções e fortalecer identidades. Ao cumprir essas funções, o livro torna-se ferramenta legítima de formação e transformação no contexto da educação de jovens e adultos.

2.4 Ausência de Acessibilidade no Livro Araribá Conecta – História (9º ano)

A análise do livro “Araribá Conecta – História 9º ano” evidencia uma construção didática que prioriza a cronologia política e os grandes eventos da história nacional e internacional, mas negligência aspectos essenciais relacionados à inclusão e à especificidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Embora o conteúdo programático seja extenso e cubra temas como a República da Espada, as guerras mundiais, o período ditatorial brasileiro e o mundo globalizado, a linguagem utilizada, a estrutura das atividades e a organização dos conteúdos mantêm um padrão homogêneo e pouco acessível a públicos com trajetórias escolares interrompidas ou marcadas pela desigualdade de acesso à educação formal.

Nesse sentido, o livro não incorpora estratégias de mediação pedagógica capazes de dialogar com a diversidade de experiências e saberes dos estudantes da EJA, o que compromete seu potencial formativo. Essa ausência de abordagem dialógica e contextualizada reflete o que foi identificado por Alves e Silva (2020), ao apontarem que a multiplicidade de saberes da EJA é frequentemente ignorada nas escolhas didáticas.

Além disso, a organização gráfica do livro, ainda que visualmente atrativa, privilegia uma linearidade narrativa que não contempla diferentes ritmos de aprendizagem, o que também é criticado por Siqueira et al. (2021), ao destacarem a importância de livros didáticos com estrutura mais flexível e acessível para os sujeitos da EJA.

Outro aspecto crítico é a baixa presença de conteúdos que estimulem o pensamento crítico acerca das desigualdades estruturais que atravessam os processos históricos estudados. Apesar de algumas seções temáticas, como “Em debate”, indicarem tentativas pontuais de problematização, essas propostas permanecem limitadas em profundidade e frequência. Por exemplo, a abordagem das guerras, revoluções e ditaduras ignora as vivências de grupos historicamente marginalizados, como mulheres, pessoas negras, indígenas e pessoas com deficiência, cuja representação aparece apenas de forma episódica e desarticulada do restante do conteúdo.

Essa limitação reflete o que foi discutido por Silva e Pinheiro (2019), ao analisarem a ausência de uma abordagem interseccional nos livros didáticos da EJA, mesmo quando o tema tratado naturalmente requereria tais conexões. Do mesmo modo, Santos et al. (2020) defendem que os sujeitos da EJA demandam materiais que reconheçam suas identidades e trajetórias, o que não se observa no corpus analisado. Essa omissão revela uma concepção de ensino pautada em uma história oficial, excludente e descolada da realidade plural do alunado jovens e adultos, o que compromete os princípios da inclusão escolar e da equidade educativa.

Embora o livro trate de eventos históricos fundamentais para a formação da consciência cidadã, como a Revolta da Chibata, o cangaço e a ditadura militar, a forma como esses eventos são apresentados não favorece a identificação dos estudantes com os sujeitos históricos retratados. Falta ao material uma proposta pedagógica que valorize a memória coletiva das populações populares e a resistência dos movimentos sociais como parte constitutiva do processo histórico.

Essa perspectiva é defendida por Andrade et al. (2022), que destacam a importância de abordagens críticas e transversais no ensino de história para a EJA, especialmente no que se refere à valorização de saberes construídos fora dos espaços escolares.

A ausência de conexões com os contextos vividos pelos alunos revela um distanciamento entre o conteúdo escolar e a vida cotidiana, o que torna o aprendizado menos significativo e dificulta a construção de sentido histórico. Como afirmam Pinheiro e Silva (2019), a ausência de articulação entre os temas escolares e os desafios sociais enfrentados pelo público da EJA compromete o potencial emancipador do ensino de história.

A estrutura das atividades propostas ao final de cada capítulo reforça esse padrão tradicional de ensino, centrado na memorização de informações e na reprodução de conteúdo. As questões são, em sua maioria, fechadas, com ênfase em fatos, datas e personagens, sem estimular a reflexão crítica ou o debate sobre os processos sociais e políticos que moldam a realidade.

Para o público da EJA, cujas vivências acumulam experiências de opressão e resistência, é essencial que o ensino da história esteja vinculado à problematização da realidade e à construção de alternativas. Segundo Azevedo e Salandim (2019), a hermenêutica de profundidade é um instrumento importante na

análise crítica de materiais didáticos, pois permite identificar as ideologias subjacentes aos discursos presentes nos textos escolares.

Nesse sentido, o livro analisado evidencia uma perspectiva neutra e universalizante da história, ignorando os conflitos, disputas e silenciamentos que permeiam a construção do conhecimento histórico. A ausência de diversidade epistemológica e metodológica empobrece o processo formativo e reduz a escola a um espaço de reprodução de saberes hegemônicos.

A abordagem dos conteúdos sobre ditaduras, guerras e revoluções se apoia em uma narrativa que privilegia os agentes estatais e os grandes líderes, em detrimento das ações coletivas e das resistências populares. Mesmo em seções como “Ser no mundo” e “Em debate”, em que há alguma tentativa de diálogo com temas sociais e culturais, a perspectiva adotada não problematiza suficientemente os processos de exclusão e silenciamento de grupos minoritários.

Essa limitação impacta diretamente a capacidade dos estudantes da EJA de se reconhecerem como sujeitos históricos ativos e legítimos. Conforme argumentam Santos et al. (2020), o livro didático deve funcionar como um mediador entre o conhecimento escolar e a vivência concreta dos alunos, o que exige uma linguagem acessível, conteúdos contextualizados e abertura para múltiplas leituras da história.

A invisibilização das contribuições de mulheres, negros, indígenas e pessoas com deficiência ao longo dos processos históricos discutidos compromete a formação de uma consciência crítica, democrática e inclusiva, contrariando os princípios norteadores da educação popular.

Em relação à acessibilidade, o livro não apresenta adaptações ou recursos pedagógicos específicos para atender a estudantes com deficiência, o que contraria os pressupostos de uma educação inclusiva e equitativa. A ausência de textos em braile, QR Codes com leitura em voz alta, imagens com descrições acessíveis e linguagem simples para conteúdos complexos torna o material excludente para parte significativa da população estudantil.

Esse descuido revela a manutenção de uma concepção de ensino que entende o aluno padrão como universal e homogêneo, ignorando as múltiplas formas de aprender e interagir com o conhecimento. Para Alves e Silva (2020), a prática pedagógica voltada à EJA deve reconhecer e acolher a diversidade de sujeitos, o que inclui medidas de acessibilidade comunicacional e didática. Essa lacuna no material compromete não apenas a aprendizagem, mas também o

pertencimento dos estudantes ao espaço escolar, reproduzindo barreiras históricas de exclusão e silenciamento.

Outro ponto crítico refere-se à linguagem do livro, que adota vocabulário técnico e estruturalmente denso, com poucos recursos de mediação textual que auxiliem na compreensão de conceitos complexos. Para alunos da EJA, que muitas vezes retornam à escola após longos períodos de afastamento, essa linguagem pode constituir um obstáculo significativo à aprendizagem.

Segundo Siqueira et al. (2021), é essencial que os livros didáticos voltados à EJA apresentem linguagem acessível, sem perder o rigor conceitual, de modo a favorecer a apropriação dos conteúdos. A ausência de glossários, mapas conceituais, ilustrações explicativas e intertextualidades com o cotidiano compromete o potencial formativo do material.

A pouca valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e a falta de estímulo à construção coletiva do saber revelam um projeto pedagógico centrado na transmissão unidirecional de conteúdos, incompatível com os princípios da educação de jovens e adultos.

Em termos de transversalidade temática, o livro apresenta momentos pontuais de integração entre história e outras áreas do conhecimento, como geografia, arte e ciências, mas tais propostas são episódicas e desarticuladas do restante da narrativa. Não há um esforço sistemático de incorporar a educação ambiental, os direitos humanos ou a diversidade cultural como eixos estruturantes do currículo. Andrade et al. (2022) argumentam que a transversalidade é um princípio fundamental para a formação crítica dos sujeitos da EJA, permitindo que eles compreendam os processos históricos em sua complexidade e pluralidade.

A abordagem fragmentada dos conteúdos e a ausência de articulação com temas contemporâneos comprometem a capacidade do livro de dialogar com as questões sociais, ambientais e culturais vivenciadas pelos estudantes. Isso reforça uma visão linear e descontextualizada da história, que impede a compreensão crítica do presente e a construção de perspectivas transformadoras para o futuro.

O material didático também carece de propostas pedagógicas que valorizem a experiência dos sujeitos da EJA como ponto de partida para a construção do conhecimento histórico. As atividades propostas não dialogam com a realidade social, política e cultural dos alunos, tampouco incentivam a expressão de suas narrativas pessoais e coletivas.

Conforme afirmam Pinheiro e Silva (2019), a ausência de protagonismo discente no processo educativo enfraquece o vínculo entre os estudantes e os conteúdos escolares, comprometendo a motivação e o engajamento com a aprendizagem.

O livro mantém uma estrutura tradicional, centrada na leitura e resposta a perguntas, sem explorar metodologias ativas, projetos interdisciplinares ou produções autorais. Essa limitação evidencia uma visão reducionista da EJA, tratada como extensão do ensino regular, sem considerar suas especificidades e potencialidades como espaço de ressignificação do saber e do viver.

A ausência de conteúdos específicos voltados à discussão das políticas de inclusão e dos direitos das pessoas com deficiência, dos povos indígenas, da população negra e da comunidade LGBTQIA+ revela uma lacuna importante na proposta pedagógica do livro. Em um contexto de avanços legais e normativos voltados à promoção da diversidade e da equidade, é inadmissível que o material didático se mantenha alheio a essas demandas sociais.

Como defendem Silva e Pinheiro (2019), a interseccionalidade deve ser um princípio organizador do conteúdo escolar, permitindo que as múltiplas dimensões da opressão e da resistência sejam compreendidas em sua complexidade. A ausência desses debates compromete a função social do ensino de história, que deve contribuir para a formação de sujeitos conscientes de seus direitos e responsabilidades. Ao desconsiderar essas pautas, o livro reforça um modelo de educação excludente, distanciado da realidade dos sujeitos da EJA e incapaz de promover transformações significativas na trajetória escolar e social desses estudantes.

2.5 A Invisibilidade da Inclusão nos Materiais da Global Editora para o EJA

O livro didático *Práticas em Ciências Humanas e Arte: Volume II*, embora organizado em unidades temáticas que abrangem conteúdos fundamentais para o entendimento histórico, social e cultural de contextos diversos, apresenta limitações importantes quando se considera a perspectiva da inclusão no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A análise dos conteúdos revela uma proposta metodológica que privilegia exposições informativas e atividades interpretativas, mas sem considerar

adaptações significativas às especificidades cognitivas, culturais e sociais do público da EJA.

Ainda que temas como identidade, cultura e pluralidade apareçam pontualmente nos textos, eles não são acompanhados de estratégias didáticas que promovam a participação efetiva de sujeitos com diferentes trajetórias de escolarização. Isso se evidencia na ausência de linguagem acessível, uso de imagens com legendas descritivas, organização visual que favoreça a leitura autônoma ou propostas interdisciplinares que dialoguem com a experiência concreta dos estudantes, elementos fundamentais para garantir a equidade educacional, conforme apontado por Alves e Silva (2020) e por Andrade et al. (2022).

Os capítulos analisados mostram uma estrutura tradicional de ensino, com foco na apresentação cronológica dos eventos e valorização do conteúdo conceitual, mas não oferecem dispositivos que articulem os saberes escolares às vivências dos sujeitos da EJA. Em especial, observa-se que os textos propostos não trazem adaptações linguísticas que considerem a diversidade de letramentos presente entre os alunos, tampouco desenvolvem propostas que estimulem múltiplas formas de expressão e compreensão.

A construção do material não contempla a multiplicidade de saberes que os educandos adultos carregam, elemento essencial no processo pedagógico dessa modalidade, como destacam Alves e Silva (2020) ao analisarem práticas dialógicas em materiais didáticos da EJA.

A ausência de abordagens que valorizem essas trajetórias distintas compromete a intencionalidade inclusiva e reafirma um modelo escolar que desconsidera as desigualdades históricas de acesso ao conhecimento, como reforçam também Pinheiro e Silva (2019).

Apesar de o conteúdo tratar de temas fundamentais como direitos humanos, movimentos sociais, cultura e identidades, a forma como essas temáticas são abordadas não favorece uma leitura crítica inclusiva. O material não apresenta seções específicas para refletir sobre a realidade das pessoas com deficiência, das populações indígenas ou dos estudantes que enfrentam desigualdades estruturais no acesso à educação formal.

Ainda que na página 19 o livro apresente um exercício de reflexão sobre desigualdades, este é tratado de modo generalizante, sem oferecer subsídios para que os alunos compreendam as intersecções entre raça, classe, gênero e

deficiência nos processos de exclusão. A crítica desenvolvida por Silva e Pinheiro (2019) evidencia como a ausência de uma abordagem interseccional nos livros didáticos limita a construção de um currículo verdadeiramente plural.

A análise das atividades propostas no final de cada capítulo demonstra uma padronização que não favorece a personalização do ensino, aspecto essencial no contexto da EJA. A proposição de exercícios majoritariamente dissertativos e voltados à interpretação textual linear dificulta a participação de estudantes com defasagem educacional significativa. Não há, por exemplo, atividades com recursos visuais, mapas conceituais adaptados, ou desafios que estimulem habilidades práticas, o que compromete a aprendizagem ativa e reflexiva.

Autores como Azevedo e Salandim (2019) argumentam que os livros da EJA precisam considerar uma hermenêutica de profundidade, acolhendo linguagens diversas e mediando saberes escolares com os conhecimentos comunitários e profissionais dos sujeitos.

Outra limitação observada diz respeito à escassez de vínculos entre os conteúdos abordados e os contextos sociais e culturais reais dos estudantes. A proposta pedagógica se estrutura em eixos conceituais que não dialogam diretamente com o cotidiano dos alunos da EJA, que muitas vezes estão inseridos em ambientes de trabalho precarizados, territórios marcados pela violência ou situações de vulnerabilidade habitacional.

Siqueira et al. (2021) demonstram a importância de integrar os conhecimentos científicos aos contextos sociais dos estudantes para potencializar o sentido formativo do conteúdo escolar. No caso do livro analisado, essa integração é mínima e não sustentada por estratégias consistentes de contextualização pedagógica.

A organização visual do livro também não colabora com uma proposta inclusiva. Há uso recorrente de blocos extensos de texto, poucas imagens ilustrativas com legendas explicativas e quase nenhuma infografia acessível. Isso inviabiliza a leitura por estudantes com dificuldades de atenção, com baixa alfabetização visual ou que dependem de materiais em formatos alternativos, como o braile ou a leitura em voz alta.

A crítica formulada por Santos et al. (2020) sobre a inadequação gráfica de livros de inglês para a EJA pode ser estendida ao material de História, uma vez que

a estrutura gráfica privilegia padrões escolares tradicionais, pouco atrativos ou acessíveis aos jovens e adultos com experiências educacionais descontinuadas.

Ainda que o livro se proponha a uma abordagem interdisciplinar, essa proposta não se realiza de modo contínuo. A articulação com outras áreas do conhecimento aparece apenas pontualmente, como nos quadros “Ser no Mundo” ou em algumas seções “Integrar Conhecimentos”, mas não há sequência metodológica clara que aproxime os saberes históricos de outras dimensões da vida social.

Essa ausência de transversalidade compromete a formação crítica e integral dos estudantes da EJA, como apontam Andrade et al. (2022), ao defenderem uma educação ambiental crítica articulada ao currículo. Os conteúdos permanecem compartimentalizados, dificultando a construção de um conhecimento mais amplo, interativo e contextualizado.

O material também apresenta lacunas importantes no que se refere à representação de grupos historicamente marginalizados. Embora mencione, em certos momentos, as populações indígenas, os negros e as mulheres, essas presenças são esporádicas e não problematizadas em profundidade.

Não há esforço claro para promover uma reinterpretação crítica das narrativas históricas hegemônicas que marcaram a exclusão desses sujeitos dos discursos escolares.

A abordagem pontual de temas sensíveis como o regime nazista e as pessoas com deficiência (p. 81) não se conecta a uma política educacional inclusiva, tornando-se apenas uma referência isolada sem efeito transformador. A análise interseccional proposta por Pinheiro e Silva (2019) revela que a visibilidade sem problematização apenas reproduz estigmas.

Em termos de linguagem, o livro adota uma construção textual que não contempla a diversidade dos perfis de letramento dos alunos da EJA. A predominância de termos técnicos, frases longas e parágrafos densos pode dificultar a compreensão do conteúdo, principalmente por estudantes com baixa escolarização anterior.

Alves e Silva (2020) afirmam que uma prática pedagógica eficaz na EJA deve dialogar com diferentes níveis de alfabetização e repertórios culturais. No material analisado, a linguagem empregada não parece considerar essa multiplicidade, o que compromete o acesso igualitário ao conteúdo e o engajamento dos estudantes.

A crítica ao livro se sustenta na constatação de que ele não promove efetivamente a inclusão educacional no contexto da EJA. A ausência de dispositivos metodológicos adaptados, de estratégias de linguagem acessível, de representações simbólicas plurais e de transversalidade curricular reforça uma abordagem homogênea que não atende às demandas da diversidade.

O livro mantém um modelo tradicional de ensino, que se distancia das propostas pedagógicas contemporâneas voltadas à equidade e ao direito à aprendizagem. As contribuições de Andrade et al. (2022) e de Alves e Silva (2020) apontam caminhos para uma reestruturação crítica desses materiais, sugerindo a construção de livros didáticos que incorporem práticas inclusivas, pluralidade de saberes e valorização das trajetórias formativas de cada sujeito. Como afirma Guimarães:

O livro didático parece estampar em suas páginas a verdade dos acontecimentos o passado, asépticamente preparados e apresentados ao aluno como forma de produzir seu efeito de realidade. Sua advertência pode ainda ser lida como um estímulo para a reflexão historiográfica, entendida como uma interrogação acerca dos pressupostos que viabilizam toda escrita histórica. Até mesmo aquela que constitui o livro didático de história, a partir da finalidade de tornar o passado matéria ensinável. (Guimarães, 2003, p. 9-24).

Nesse sentido, a crítica ao material aqui analisado se insere em um esforço maior de revisão dos instrumentos pedagógicos utilizados na EJA, com vistas à superação das barreiras históricas de exclusão no ambiente escolar.

2.6 O Silêncio do Documento Oficial: Educação Inclusiva e o Projeto Político-Pedagógico da Escola

A concepção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) emerge da necessidade de articulação entre a prática educativa e os princípios que norteiam a organização da escola como instituição social, sendo um instrumento fundamental para assegurar a coerência entre objetivos educacionais, metodologia e avaliação.

Ele organiza o cotidiano escolar por meio de diretrizes que orientam o trabalho pedagógico coletivo e democrático, integrando a identidade institucional, a missão da escola e suas estratégias de ação (Araújo, 2021). A construção do PPP

requer o engajamento dos diversos segmentos escolares, configurando-se como expressão concreta de um projeto educativo que articula o pedagógico ao político.

A participação da comunidade escolar não deve ser apenas formal, mas ativa e contínua, pois é na vivência do coletivo que se estabelece o compromisso com a transformação social (Ferreira; Vivaldi, 2020). Assim, a função do PPP não se resume à organização administrativa, mas ao alinhamento da prática pedagógica a uma concepção de educação emancipada e crítica.

A dimensão política do PPP está diretamente relacionada à gestão democrática, que não se restringe à eleição de diretores ou à existência de conselhos escolares, mas à efetiva inserção dos sujeitos nos processos decisórios que envolvem o cotidiano da escola (Guedes, 2021). Trata-se de um instrumento que promove a autonomia institucional, permitindo que as especificidades da comunidade escolar sejam contempladas em seu projeto educativo.

O PPP, portanto, reflete as relações de poder e os conflitos existentes na escola, devendo ser elaborado com base em um processo dialógico, problematizador e contínuo. A sua função não se esgota na produção de um documento técnico, mas se realiza na prática cotidiana da escola, na medida em que este orienta ações pedagógicas, curriculares e organizacionais que buscam garantir uma formação humana integral (Ferreira; Vivaldi, 2020).

A ausência de um PPP vivo e participativo pode resultar na reprodução de práticas excludentes e na desarticulação entre o ensino e os objetivos sociais da educação.

A perspectiva democrática exige que o PPP contemple a pluralidade dos sujeitos que compõem a comunidade escolar e suas diferentes realidades socioculturais, reconhecendo a escola como espaço de luta, de negociação e de construção coletiva (Silva; Silva, 2020). A gestão escolar, nesse sentido, deve assumir um papel articulador, garantindo que todas as vozes sejam ouvidas no processo de elaboração, implementação e avaliação do projeto pedagógico.

A escola não é um espaço neutro, e o PPP deve refletir as contradições e os desafios do contexto em que está inserida, possibilitando a superação das desigualdades e promovendo o desenvolvimento de uma consciência crítica entre educadores e educandos (Araújo, 2021). Quando elaborado com base em práticas autoritárias ou descoladas da realidade, o PPP tende a se tornar um instrumento inócuo, incapaz de orientar a ação pedagógica de forma eficaz e transformadora.

A relação entre o PPP e o currículo deve ser compreendida como um processo de construção conjunta, no qual os saberes escolares são selecionados a partir de critérios pedagógicos, políticos e culturais, que dialoguem com as necessidades e os interesses dos estudantes (Guedes, 2021). O PPP não deve apenas legitimar os conteúdos curriculares, mas também problematizar suas escolhas, sua relevância social e seu potencial emancipador.

Nesse contexto, o protagonismo discente e a valorização dos saberes comunitários tornam-se fundamentais para o fortalecimento de práticas pedagógicas significativas e contextualizadas. A construção do currículo, orientada pelo PPP, precisa considerar a diversidade de sujeitos, culturas e territórios que compõem a realidade escolar, rompendo com visões homogêneas e excludentes da educação (Ferreira; Vivaldi, 2020). Assim, o PPP cumpre uma função integradora e crítica na organização do conhecimento escolar.

A atualização constante do PPP constitui uma exigência para que ele não se transforme em um documento obsoleto ou desconectado da prática educativa. A dinâmica escolar, marcada por transformações sociais, culturais e políticas, requer um projeto pedagógico que se mantenha vivo e capaz de responder aos desafios emergentes (Gelochá et al., 2022).

A revisão periódica do PPP deve ser acompanhada de uma análise crítica das condições objetivas de funcionamento da escola, de suas práticas pedagógicas e da efetividade de suas ações (Silva; Silva, 2020), e deve atender as demandas atuais da comunidade escolar, e para a educação inclusiva dever ter clareza e ser especificados as ações em prol dessa modalidade. Essa revisão implica também na escuta atenta dos sujeitos escolares e na incorporação de novas demandas e possibilidades educativas.

A construção de uma cultura avaliativa participativa é indispensável para assegurar a coerência entre o que se propõe no PPP e o que se concretiza no cotidiano da escola (Guedes, 2021). Dessa forma, o PPP torna-se uma ferramenta de autorreflexão institucional e de aprimoramento constante do projeto educativo.

O PPP da Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve considerar as especificidades dessa modalidade de ensino, que atende sujeitos com trajetórias escolares interrompidas, inseridos em contextos sociais de vulnerabilidade e com demandas formativas diferenciadas (Melo et al., 2021). E quando se trata de

Educação Inclusiva dentro de outra modalidade que já traz em sua essência esses requisitos de atender público variados (EJA), é ainda mais complexo.

O reconhecimento dessas particularidades exige que o projeto pedagógico da EJA incorpore concepções de tempo, espaço e currículo compatíveis com as condições de vida dos estudantes, promovendo a valorização de suas experiências e a construção de um conhecimento significativo e emancipador (Huber, 2023).

A centralidade da formação cidadã e crítica na EJA demanda um PPP que oriente práticas pedagógicas voltadas à leitura do mundo, à problematização da realidade e à construção de projetos de vida (Ferreira; Vivaldi, 2020). O desafio é construir um projeto pedagógico que dialogue com as lutas sociais, com modalidades de ensino diferenciadas, com as identidades dos sujeitos e com os direitos historicamente negados a essa população.

A função do PPP na EJA também está relacionada à superação das práticas pedagógicas tradicionais-pelo menos é teoria- que muitas vezes desconsideram os saberes e a trajetória dos estudantes adultos, reforçando processos de exclusão e fracasso escolar, assim como também exclui os neuro divergentes. É fundamental que o projeto pedagógico dessas modalidades (EJA e Educação Especial) promova uma abordagem curricular interdisciplinar, crítica e dialógica, capaz de integrar as dimensões cognitivas, afetivas e sociais da aprendizagem (Huber, 2024).

Isso implica romper com modelos conteudistas e autoritários, substituindo-os por práticas educativas que valorizem a participação ativa, o protagonismo e a autonomia dos sujeitos (Melo et al., 2021). O PPP da EJA, nesse sentido, deve promover a construção de um ambiente escolar que respeite a diversidade, reconheça os diferentes saberes e estimule a construção coletiva do conhecimento. A intencionalidade política e pedagógica do PPP deve orientar todo o processo educativo da EJA.

O compromisso com a inclusão social, cultural e educacional deve atravessar todas as dimensões do PPP da EJA, assegurando o direito à educação de qualidade para todos os sujeitos, independentemente de suas condições físicas, intelectual, econômicas, sociais, cultural e etárias. A construção de um projeto pedagógico verdadeiramente inclusivo exige a incorporação de estratégias que garantam o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, considerando suas singularidades e potencialidades (Gelocha et al., 2022).

A inclusão não pode ser tratada como um princípio abstrato, mas como prática concreta, que se materializa nas propostas curriculares, nas metodologias de ensino e nas formas de avaliação adotadas (Ferreira; Vivaldi, 2020).

Dessa forma, o PPP da EJA deve assumir a função de instrumento político de combate às desigualdades e de promoção da justiça social. Ele precisa ser capaz de enfrentar os desafios impostos pela exclusão histórica dos sujeitos da EJA e de afirmar seus direitos à aprendizagem e ao reconhecimento.

A elaboração coletiva do PPP na EJA representa também uma oportunidade de fortalecimento das identidades coletivas e da reconstrução do sentido da escola como espaço de pertencimento e transformação. Ao envolver estudantes, professores, gestores e demais membros da comunidade escolar, o processo de construção do PPP favorece o diálogo, o reconhecimento das diferenças e a produção de consensos em torno de objetivos comuns (Silva; Silva, 2020). A efetividade do PPP depende, portanto, do grau de participação e do compromisso ético-político dos sujeitos com a construção de uma escola democrática, inclusiva e socialmente referenciada (Araújo, 2021).

O desafio é romper com práticas burocráticas de elaboração do projeto pedagógico e avançar na construção de uma cultura institucional baseada na escuta, na corresponsabilidade e na ação coletiva. O PPP precisa ser expressão da realidade concreta da escola e não mera formalidade imposta por normas legais.

Considerando essas dimensões, a função do PPP na EJA extrapola a organização administrativa da escola e alcança a constituição de um espaço pedagógico que promova a dignidade humana, a cidadania e a justiça social. Ao reconhecer a EJA como direito e como política pública voltada à reparação de desigualdades, o PPP torna-se um instrumento essencial para garantir que esse direito se concretize de forma plena e crítica (Huber, 2023).

A elaboração, a implementação e a avaliação do PPP devem ser compreendidas como processos permanentes de reflexão e de ação, orientados por valores éticos e por compromissos coletivos com a transformação social (Melo et al., 2021). Nesse sentido, o PPP da EJA cumpre a função de orientar pedagogicamente a escola, articular suas práticas e fortalecer o papel da educação na construção de sujeitos conscientes, críticos e atuantes em suas comunidades. A efetividade desse instrumento depende, sobretudo, do compromisso político dos sujeitos com a

construção de uma escola para todos, sendo o local onde as diferenças é chave propulsora de reconhecimento da diversidade.

Com base no conteúdo do documento PPP do ano de 2024 da escola analisada, é possível identificar aspectos relevantes e lacunas significativas na abordagem voltada à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e à inclusão escolar, os quais serão examinados à luz das contribuições teóricas de autores especializados.

Embora o documento reconheça a EJA como uma modalidade que exige práticas pedagógicas contextualizadas, não apresenta estratégias concretas para o atendimento diferenciado de estudantes com deficiência ou necessidades específicas, nem tampouco define ações claras para garantir a acessibilidade didática e física desses sujeitos.

Segundo Ferreira e De Campos Vivaldi (2020), o projeto político-pedagógico deve assumir uma dimensão política crítica que reflita o compromisso com a equidade, princípio que, no documento em questão, está mais presente em termos discursivos do que práticos. A ausência de ações sistematizadas voltadas à formação continuada dos docentes sobre inclusão, bem como de parcerias com serviços de apoio especializados, evidencia uma lacuna entre o que se propõe como ideal e o que é efetivamente planejado.

A leitura do documento não evidencia uma articulação entre os objetivos do PPP e os direitos fundamentais garantidos à população da EJA, especialmente no que diz respeito à diversidade cultural, social e funcional de seus participantes, como apontado por Huber (2023).

A análise da seção que trata da diversidade no PPP demonstra um compromisso conceitual com a educação para todos, mas carece de detalhamento quanto às adaptações curriculares e metodológicas necessárias para contemplar sujeitos da EJA em situação de vulnerabilidade, como os que enfrentam deficiências físicas e intelectuais, ou barreiras socioeconômicas profundas.

Ainda que o texto aponte para a valorização das experiências dos educandos, essa valorização não se desdobra em propostas pedagógicas específicas que promovam efetivamente a inclusão. De acordo com Araújo (2021), um projeto político-pedagógico voltado à gestão democrática deve possibilitar a participação ativa de todos os segmentos escolares, algo que não se concretiza plenamente quando os sujeitos com deficiência não são considerados na elaboração de práticas inclusivas.

Além disso, Guedes (2021) reforça que a democratização da escola passa pela garantia de acessibilidade e pela quebra de barreiras atitudinais e pedagógicas, dimensões ausentes nas proposições do PPP examinado. A superficialidade da abordagem da inclusão indica que ela é percebida mais como um princípio abstrato do que como uma diretriz operacional.

O documento apresenta um panorama da EJA enquanto oportunidade de ressignificação da trajetória educacional de jovens e adultos, mas a redação utilizada permanece genérica, sem indicar de que forma o planejamento pedagógico é ajustado às especificidades desse público.

Os trechos dedicados à Educação Especial afirmam a necessidade de flexibilidade e diálogo com a realidade do aluno trabalhador, mas deixam de abordar como a escola articula suas ações para atender à heterogeneidade dos perfis, especialmente em relação aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou dificuldades de aprendizagem.

Segundo Melo et al. (2021), o PPP deve conter proposições claras sobre a diversidade de sujeitos da EJA e seu enfrentamento nas práticas escolares cotidianas, algo que não se verifica nesse caso. Huber (2024) também observa que a efetividade do PPP na EJA depende de ações planejadas que levem em conta a multiplicidade de tempos, saberes e trajetórias, o que implica incluir medidas objetivas de apoio, acolhimento e acessibilidade.

No tocante à organização curricular, o documento não menciona a adoção de materiais acessíveis, nem a adequação de conteúdos à linguagem e às experiências vividas pelos estudantes da EJA, tampouco contempla o uso de recursos assistivos ou tecnologias inclusivas. Ao silenciar sobre essas estratégias, o PPP enfraquece a própria função que lhe é atribuída por Silva e Silva (2020), que entendem esse documento como instrumento de construção coletiva e de garantia dos direitos educacionais.

A ausência de dispositivos voltados à educação inclusiva também se reflete na omissão de metas para formação de professores ou monitoramento de práticas pedagógicas que considerem as necessidades específicas de cada aluno. Ferreira e De Campos Vivaldi (2020) ressaltam que o PPP deve ser um mediador entre a intencionalidade da escola e os desafios concretos do cotidiano escolar, função que, nesse caso, encontra-se comprometida pela falta de planejamento voltado à diversidade funcional.

Embora o PPP traga menções à participação da comunidade escolar, não se verifica a presença de mecanismos de escuta ativa ou representação de grupos historicamente marginalizados, como pessoas com deficiência, estudantes idosos, população negra ou LGBTQIA+, dentro das instâncias de decisão. Essa lacuna enfraquece o princípio da gestão democrática, que exige não apenas a abertura ao diálogo, mas a institucionalização de canais de expressão e reivindicação.

Conforme apontado por Gelocha et al. (2022), a construção coletiva de um PPP exige processos auto formativos que reconheçam e incorporem saberes populares e experiências periféricas, rompendo com modelos autoritários de planejamento. Araújo (2021) complementa que a ausência de representação na construção do projeto compromete sua legitimidade e eficácia, sobretudo em contextos marcados pela desigualdade educacional. No caso do documento analisado, essa falta de escuta ativa limita o alcance de suas propostas inclusivas.

Outro ponto que merece destaque é a omissão quanto à avaliação das práticas inclusivas no contexto da EJA, pois não há no PPP critérios ou indicadores para monitorar o impacto das ações pedagógicas sobre os estudantes com necessidades educacionais específicas. A avaliação institucional proposta permanece centrada em aspectos burocráticos e quantitativos, sem considerar a qualidade das experiências escolares de grupos em situação de vulnerabilidade.

Segundo Huber (2024), a análise pedagógica no contexto da EJA deve considerar dimensões existenciais e relacionais, o que implica repensar os parâmetros de sucesso e permanência escolar. Já Guedes (2021) enfatiza que a democratização da escola passa pelo acompanhamento constante de suas ações inclusivas, permitindo ajustes e correções de rota. A ausência desses dispositivos enfraquece a capacidade do PPP de atuar como instrumento de garantia de direitos.

O documento também carece de articulação com políticas públicas intersetoriais que promovam a inclusão de estudantes da EJA, especialmente os que enfrentam múltiplas vulnerabilidades, como ausência de renda, exclusão digital ou restrições de mobilidade.

Não há menção a programas sociais, parcerias com serviços de saúde, assistência ou cultura que poderiam ampliar as condições de permanência e aprendizagem desses sujeitos. Segundo Melo et al. (2021), a intersectorialidade é fundamental no atendimento à EJA, por reconhecer que o fracasso escolar está entrelaçado a outras esferas da vida social. Silva e Silva (2020) também apontam

que o PPP deve incluir estratégias articuladas com a comunidade e o poder público local, assegurando uma rede de apoio ampla e eficaz. A falta dessa articulação compromete a efetividade do projeto como instrumento de ação integrada.

Na seção que trata da missão e visão da escola, a inclusão aparece como um valor proclamado, mas sem ser desdobrado em objetivos, ações e metas mensuráveis. A idealização da escola como espaço plural e acolhedor não se traduz em propostas concretas que garantam o direito à diferença. De acordo com Ferreira e De Campos Vivaldi (2020), a dimensão política do PPP exige que os valores proclamados sejam incorporados em práticas institucionais coerentes, evitando contradições entre discurso e ação.

Huber (2023) reforça que o projeto deve ser um documento pedagógico vivo, em constante atualização, que responda às complexidades da realidade escolar. A ausência de dispositivos operacionais que deem sustentação à inclusão como princípio compromete sua realização efetiva.

Em relação à estrutura física e organizacional, o PPP não menciona adaptações arquitetônicas, sinalização tátil ou condições de acessibilidade para pessoas com mobilidade reduzida, deficiência visual ou auditiva. A infraestrutura escolar é tratada apenas sob a ótica da manutenção e conservação, sem articulação com o conceito de desenho universal.

Araújo (2021) observa que a acessibilidade física é componente inseparável de um projeto que se pretenda democrático e inclusivo. Gelocha et al. (2022) afirmam que a materialidade do espaço escolar expressa, muitas vezes, as escolhas ideológicas da instituição. Ao não contemplar essas questões, o documento revela uma fragilidade estrutural que limita o acesso pleno aos processos educativos.

O último aspecto a ser considerado diz respeito à necessidade de revisão periódica e participativa do PPP, como forma de garantir sua atualidade e aderência às demandas emergentes, especialmente no campo da inclusão e da EJA. No documento analisado, não há clareza sobre os mecanismos de revisão e atualização, nem sobre os critérios utilizados para aferir sua eficácia.

Segundo Guedes (2021), um PPP que se mantém estático tende a reproduzir desigualdades, em vez de enfrentá-las. Huber (2024) complementa que, no contexto da EJA, a atualização constante do projeto é condição para que ele dialogue com as mudanças sociais e com as trajetórias de seus sujeitos. A ausência

dessa dimensão processual enfraquece o potencial do PPP como instrumento de transformação institucional

2.7 Educação Inclusiva e Direitos Humanos

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) foi anunciada em Paris em 10 de dezembro de 1948. Este documento contém 30 artigos que definem os direitos intrínsecos ao ser humano, fundamentando-se nos princípios de justiça, paz mundial e proteção do indivíduo contra a opressão e a tirania. Esta declaração foi adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) através da Resolução 217^a (III) da Assembleia Geral.

Figura 2: Charge Declaração Universal dos Direitos Humanos



Fonte: <http://www.qconcursos.com>

Essa charge é o compilado representativo de leis que abrangem os Direitos Humanos, busca a compreensão entre os direitos em teoria e na prática, pois posiciona suas curvas para a vulnerabilidade e exclusão. Direitos esses, que não são alcançados por todos, em verdadeira desconexão entre o que se fala e o que se faz. Isso significa, que são proclamados em escala aumentada, mas são silenciados na realidade, principalmente os mais vulneráveis, que na imagem e representada

pelo personagem pequeno em meio as estruturas, sendo sufocado por quem deveria dar proteção.

A educação tem uma ligação intrínseca com o surgimento dos direitos humanos. Foi durante o progresso e a expansão do conhecimento, entre o final do século XVII e o século XVIII, que emergiram reflexões sobre a liberdade e os direitos individuais, sem interferências arbitrárias do Estado ou da Igreja.

De acordo com Kant (1793), a separação entre Igreja e sociedade possibilita a emancipação da formação do indivíduo, apoiada pela corrente iluminista, que influenciou profundamente as teorias do conhecimento e propôs novas abordagens para uma educação mais humanitária e centrada no ser racional. Essas novas perspectivas educacionais destacam-se nesse período (HESSEN,2003). Esta evolução é consagrada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que enfatiza a universalidade e indivisibilidade do direito à educação:

Artigo I - Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade. Artigo II - Todo ser humano tem capacidade para usufruir dos direitos e liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição (DUDH, pag.4).

Para Hunt:

Os direitos humanos requerem três qualidades encadeadas: devem ser naturais (inerentes nos seres humanos), iguais (os mesmos para todo mundo) e universais (aplicáveis por toda parte). Para que os direitos sejam direitos humanos, todos os humanos em todas as regiões do mundo devem possuí-los igualmente e apenas por causa de seu status como seres humanos. Acabou sendo mais fácil aceitar a qualidade natural dos direitos do que a sua igualdade ou universalidade. De muitas maneiras, ainda estamos aprendendo a lidar com as implicações da demanda por igualdade e universalidade de direitos. (HUNT, 2009, p.19)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial são convites para um genuíno respeito aos direitos humanos, sendo a inclusão uma premissa, devido ao público atendido. O direito à educação é um princípio da Constituição Brasileira, que, ancorada em acordos internacionais, visa garantir o acesso e a permanência na escola para todos, sem distinções.

Essas modalidades refletem a luta por espaço no ambiente educacional formal. Este processo de inclusão é relativamente recente, em que pais de crianças atípicas buscam conhecer os direitos de seus filhos e promover equidade e respeito para esses alunos.

A inclusão está intrinsecamente ligada ao silenciamento social, que por muitos anos ficaram a margem da escola tradicional, as pessoas com deficiências eram vistas como "castigos" para suas famílias, que por desconhecer suas potencialidades os deixavam muitas vezes reclusos em seus ambientes domésticos, assim como Platão em sua Obra, A Republica, em dialogo com Sócrates sobre a idealização do homem diz: "Para os filhos dos indivíduos inferiores e mesmo os dos outros que tenham alguma deformidade, serão levados a parapeiros desconhecidos e secreto.(2000. pag.163)".

Desde a antiguidade, as pessoas que apresentasse qualquer tipo de deficiência, era isolado e tratado como incapaz, mas é imprescindível que se analise a questão no seu tempo, na Grécia antiga os homens eram criados com a finalidade de guerreiro, o qual, deveria estar em plenas condições físicas e mentais para que pudesse ocupar o posto que lhes eram atribuídos. Porém, essa mentalidade, permaneceu ao longo dos anos, não a de formar guerreiros, mas a de excluir qualquer pessoa que representasse "fraqueza" no meio que estava inserido.

Isso em sua essência, são representados por marcas terríveis na sociedade moderna, pois esses preceitos ainda permeiam e fundamentam comportamentos preconceituosos e capacististas. A presença desses indivíduos nas salas de aula, e relativamente novo – pelo menos como vemos hoje, em salas comuns - devido ser por muito tempo relevados a condição de incapazes, que deveriam ter lugares específicos e separados para a educação formal, caso das Apaes.

Além disso, o currículo homogêneo equipara negativamente os indivíduos, no qual, quem aprende no tempo e espaço que a maioria é normal, quem não é anormal. Como se todos pudessem aprender da mesma forma, no mesmo espaço e tempo, desrespeitando as singularidades.

Lembrando que inclusão e equidade são conceitos diferentes, enquanto este é o ato de incluir e acrescentar, ou seja, adicionar coisas ou pessoas em grupos e núcleos que antes não faziam parte, enquanto aquele: apreciação,

juízo justo virtude de quem ou do que (atitude, comportamento, fato etc.) manifesta senso de justiça, imparcialidade, respeito à igualdade de direitos, correção, lisura na maneira de proceder, julgar, opinar etc.; retidão, equanimidade, igualdade, imparcialidade. (<https://soescola.com/glossário>).

A equidade é o reconhecimento das diferenças existentes e para tanto precisam de tratamento diferenciado para se obter a justiça. A charge a seguir, é um exemplo de igualdade na inclusão, mas de longe não representa a equidade na inclusão. Essa charge é amplamente trabalhada em formações pedagógicas ofertadas pelas secretarias de educação.



<https://dialogosepalavras.blogspot.com/2016/06/equidade-ou-igualdade.htm>

Para se pensar nesses fatores em que todos são colocados como iguais em capacidade física ou cognitivas, é que a educação em Direitos Humanos se faz de extrema importância, na qual, se visualiza as peculiaridades existentes nos ambientes escolares. Ter o olhar de urbanidade, se tornou princípio básico para educação inclusiva.

E quando falam em direitos humanos nas relações, e muito mais que equiparar a todos pelos mesmos “frascos”, e dar a oportunidade de desenvolvimento integral a todos, para que possam aprender para a vida, para atender seus anseios sem a dependência de coisas básicas no dia a dia desses alunos.

Essa equiparação cria um preceito perigoso, pois as diferenças são visíveis, sentidas e vividas e atribuir a todos as mesmas condições, é tratar a

heterogeneidade como única e com formas símeles de aprendizagem, o que no “chão da sala de aula”, é confrontado todos os dias.

Apesar dos avanços em legislação de amparo, ainda e muito presente que seja dado aos alunos as mesmas atividades, para que todos resolvam seguindo uma lógica temporal e espacial do solicitado por quem está aplicando geralmente o professor. A Tirinha retrata essa tese:



Disponível em: <http://nathieplorandovalores.blogspot.com.br/>

Nessa tirinha, vemos uma agressão aos Direitos Humanos, numa sala com sujeitos diferentes, especificidades únicas, tratá-los da mesma forma, representa uma transgressão grave as políticas de inclusão e aos processos de equidade, isto significa que para que esta seja efetivada é necessário que os direcionamentos sejam diferentes, com instruções específicas a cada sujeito. No caso em questão, para exemplificar o dito no texto imagético, a atividade de braille não se adequa ao surdo/mudo, assim como a libras também não terá significado para o cego.

A partir do momento, que a heterogeneidade for considerada, os processos formativos terão verdadeiramente cumprido o papel social. Pois, vislumbrar as capacidades individuais fará com que esses sujeitos entendam e ressignifique suas experiencias, para sentirem parte do processo, como atores da história e não somente como objeto de estudo. E nessa seara, os direitos humanos são fundamentais, pois dão o “norte” institucional, embora não garanta e nem substitua a sensibilidade típica do ser humano, que muitas vezes precisa ser motivada para florescer.

No Brasil, assim como em parte da América Latina, essa abordagem voltada para as questões mais humanitárias, vai ser refletidas em períodos bem

complicados, em que a liberdade é restringida e o que os direitos são violados. Porém, no contexto de abertura democrática do Brasil, é que essa abordagem se torna tema de discussões para o âmbito pedagógico, como afirma Basombrio (1992):

A educação em direitos humanos na América Latina constitui uma prática recente. Espaço de encontro entre educadores populares e militantes de direitos humanos, começa a se desenvolver simultaneamente com o final dos piores momentos de repressão política na América Latina e alcança um certo nível de sistematização na segunda metade da década de 1980. (BASOMBRIO, 1992, p.33).

De acordo como autor, a sistematização do ensino para questões sobre direitos humanos é o reconhecimento das diferentes, o respeito e a valorização da diversidade. Entender que as pessoas são influenciadas pelo meio social, e se desenvolvem de maneira única, com percepções de mundo individual mesmo estando em grupos, sem serem inferiores ou superiores por essas características.

O que percebemos atualmente é que esse tema tem ganhado força nas escolas, pois grande parte das pessoas no mínimo já ouviu falar sobre direitos humanos, o que tem sido reforçado com leis. No quesito, sobre direitos das pessoas com deficiência que foi amparado por leis e amplamente divulgado, em mídias sociais é que os direitos e deveres são inerentes a todos.

Alguns documentos, elaborados em encontros como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) destaca a importância da Educação Inclusiva em promover: Equidade: Garantir que todos os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizado.” Respeito à diversidade: Valorizar as diferenças individuais como uma riqueza para o ambiente escolar. Desenvolvimento pleno: Proporcionar um ambiente que favoreça o crescimento acadêmico, social e emocional de todos os estudantes.”

Menezes, Lima e Rodrigues (2020) destacam a importância da transversalidade na Educação em Direitos Humanos, enfatizando que esta deve ser abordada sob uma perspectiva interdisciplinar, o que implica em um diálogo entre diversas disciplinas. Segundo esses autores, todas as questões contemporâneas estão relacionadas aos Direitos Humanos. (BRASIL, CNE; 2013, p. 523). Isso significa permear todos os ambientes com foco no respeito e reciprocidade.

A charge a seguir representa com clareza, como grande parte da população vê a inclusão e o respeito aos direitos humanos, mostrando que não é suficiente existir leis, ou outros aparatos jurídicos para que ações de respeito a essas normativas sejam efetivadas, falta fiscalização e acima de tudo falta sensibilidade com a necessidade do outro. Respeitar os direitos humanos e promover a inclusão, deve ser objeto de ressignificação no dia a dia das pessoas.



<https://www.facebook.com/Inclusao.PNEE>

O texto imagético e enfático, ao criticar dois princípios fundamentais: a inclusão maquiada nos ambientes educacionais e de trabalho, e a clara transgressão a legislação brasileira que garante o acesso e permanência em locais de educação formal e de trabalho, dando aos PCDs condições de desenvolvimento em equidade com todos, e nesse contexto se alinha a DUDH, pois ambos dispositivos, trazem determinações claras sobre a importância que esses parâmetros de acessibilidade sejam compatíveis com as necessidades individuais, afinal não adianta direcionar um “audiobook para uma pessoa com surdez contumaz”.

Dessa forma, é perceptível que existe uma discrepância no que diz a lei e as interpretações que são apresentadas diante dela. Ocupar vagas PCDs para cumprir a legislação, sem dar as condições para que possa se desenvolver é excluir aproveitando do dispositivo legal. cumprir a lei de cotas não é, e nem se aproxima de promover equidade.

As políticas educacionais brasileiras que legislam sobre cotas, que reforçam a inclusão em todos os ambientes necessitam com urgência de

dispositivos de controle, para que seja uma averiguação das condições e dos espaços que essas pessoas estão inseridas. E deve somar-se a isso, articulações estratégicas de valorização da diversidade, tendo em vista, ser premissa que o indivíduo tenha educação ao longo da vida.

Fiscalizar o cumprimento das leis, verificar a distribuição equitativa, para reconhecer que a educação também ocorre fora da escola. Para isso, é essencial compreender a diversidade e respeitar as peculiaridades locais, regionais e nacionais. Isso só é possível com uma conjuntura favorável ao estabelecimento de princípios que priorizem a humanidade. Assim, a educação inclusiva e a EJA são uma extensão direta dos direitos humanos, incentivando a remoção de barreiras e o combate à discriminação. De acordo com a Declaração de Salamanca, a premissa da educação é que todos, independentemente de suas especificidades físicas, intelectuais, sociais ou emocionais, devem ser acolhidos e respeitados nas escolas (DELOU,1929).

A Constituição Federal, no Capítulo III, artigo 205, estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado. A Educação Inclusiva pode ser o parâmetro para visualizar os direitos humanos na escola, reforçando a ideia de que todos são iguais, independentemente de suas diferenças.

Os Direitos Humanos é um tema moderno, frequentemente mencionado como um troféu de empatia, mas uma pequena parcela da população compreende exatamente seu significado, propósito e como a lei deve ser aplicada. Muitas vezes, esse tema parece ser apenas uma questão do momento, onde se fala sobre ele para se sentir participante, mas frequentemente encontramos pessoas que falam sobre isso e praticam o oposto.

Capítulo 3 - Formação Docente e Práticas Pedagógicas, Ensino de História na Perspectiva Inclusiva com interdisciplinariedade

Mesmo inseridos em ambientes comuns aos demais alunos, estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) frequentemente se sentem excluídos, principalmente devido à lentidão no processo de aprendizagem dos conteúdos. Essa dificuldade, em grande parte, decorre da ausência de materiais pedagógicos adaptados e da falta de preparo dos professores para lidar com as especificidades de cada caso.

A dificuldade de alguns docentes em articular os conteúdos ministrados com as adequações pedagógicas necessárias representa um grande obstáculo, agravado pela inexistência de livros didáticos ou paradidáticos voltados à orientação e adaptação curricular. Adaptar atividades de história tem se mostrado um entrave importante para o aprendizado desses alunos. Por essa demanda, esse trabalho apresentará uma proposta de adaptação dos conteúdos de história do livro ARARIBÁ Conecta-História. 9º ano, muito utilizado na escola. Nem todos os conteúdos foram adaptados, assim como alguns conteúdos adaptados fazem parte de outras etapas do Ensino Fundamental.

E nessa pesquisa, ficou bem evidente que em sua maioria não faz as adaptações, não é por de má vontade, é simplesmente por que não sabem como fazê-las ou não tem tempo suficiente para que fazer um planejamento direcionado as especificidades.

Diante desse cenário, apresento a seguir três modelos de adaptação curricular e estratégias pedagógicas voltadas ao trabalho com alunos com TEA no conteúdo de história, que também podem ser úteis para estudantes com outras deficiências ou mesmo para aqueles que não apresentam necessidades específicas. E que também estão no livro paradidático.

As sugestões são baseadas em práticas vivenciadas em sala de aula e não se tratam de instrumentos prontos; ao contrário, devem ser reformuladas conforme as necessidades de cada aluno. Este material visa oferecer suporte aos professores regentes, muitas vezes angustiados com a ausência de recursos adaptados nos livros didáticos.

O professor tem autonomia para explorar essas sugestões e adequá-las à realidade de seus alunos. A primeira proposta parte da utilização de roteiros

imagéticos e questões simples e objetivas, permitindo que o aluno com TEA visualize e compreenda as nuances das imagens. Recomenda-se o uso de imagens bem coloridas como recurso central nas aulas de História, considerando que a memória visual é, frequentemente, uma das habilidades mais desenvolvidas nesses estudantes.

Ensinar os alunos a “ler” imagens, interpretando suas diferentes concepções, e produzir materiais com atividades coloridas e variadas são estratégias de grande relevância. Neste trabalho, foram utilizados recursos tecnológicos, como inteligência artificial (IA) e programas específicos instalados nos computadores. Incentivar a produção ou reprodução de textos imagéticos estimula habilidades artísticas significativas — e os resultados foram surpreendentes. As atividades foram impressas e adaptadas conforme o grau de complexidade adequado a cada aluno.

No conteúdo sobre a Idade Média, a adaptação foi pensada a partir da observação do tipo de imagem utilizada nas atividades e projeções. As imagens foram explicadas detalhadamente, com ênfase em sua representação histórica. Para trabalhar a concentração e a autorregulação, foram propostas atividades como preenchimento de espaços com cores e formas semelhantes e caça-palavras.

Antes da entrega das atividades, as imagens foram projetadas com o uso de datashow, para evitar confusões sobre personagens e conceitos. Nesse momento, os direcionamentos foram apresentados de forma clara, sem o uso de metáforas ou gírias, respeitando a necessidade de comunicação objetiva dos alunos com TEA. Também foi observado o cuidado com o ambiente físico — controle de ruídos, iluminação adequada e disposição dos espaços.

A avaliação das atividades, ao final da execução, é um aspecto essencial. As produções devem ser analisadas considerando as diferentes formas de expressão dos alunos. Em todas as etapas, a presença do mediador de aprendizagem é imprescindível, pois é ele quem facilita a interação entre os alunos com TEA e os demais, traduzindo e adaptando os conteúdos de forma acessível.

A seguir, apresento um exemplo de adaptação simples, utilizando tecnologia, com base no conteúdo de Idade Média, trabalhado no 6º ano da disciplina de História. Nessa atividade, o livro didático foi utilizado como recurso complementar, especialmente para apresentar ilustrações que enriquecem o processo de ensino.

Recomenda-se o uso de textos imagéticos menos complexos, com simbolismos de fácil compreensão, que não exijam contextualizações extensas. Essas imagens podem ser obtidas por meio de pesquisas na internet, que oferece uma ampla variedade de recursos visuais acessíveis.

Os roteiros de adaptação podem ser elaborados com o uso de editores de texto (Word), planilhas (Excel) e apresentações (PowerPoint), ferramentas que oferecem recursos tecnológicos e didáticos de fácil manuseio. É importante que esses instrumentos sejam utilizados com responsabilidade e critério pedagógico.

Nas turmas que acompanhei, esse tipo de atividade foi muito bem aceito pelos alunos. Eles desenvolveram as tarefas com entusiasmo e rapidez, demonstrando compreensão da proposta. A leitura das imagens foi interpretada de forma diversa e criativa, revelando que, quando bem estruturada, a proposta permite que os alunos expressem seu entendimento dos conteúdos de maneira significativa.

A prática pedagógica observada nas aulas de História evidenciou um esforço contínuo de adaptação e sensibilidade às necessidades dos alunos com TEA. A cada situação que fugia ao planejamento inicial, novas estratégias eram traçadas, garantindo que todos fossem atendidos em suas especificidades. Esse processo, embora exigente, demonstrou o compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva. Por meio de readaptações constantes, uso de recursos artísticos e audiovisuais e uma abordagem interdisciplinar, foi possível construir um ambiente de aprendizagem significativo e respeitoso.

Durante as discussões em grupo, a inclusão de conteúdos considerados “tradicionais” sob uma perspectiva decolonial gerou debates construtivos. Os alunos com TEA puderam expressar suas compreensões, ainda que alguns necessitassem de estímulos adicionais. Na produção artística, ao desenharem sobre os conteúdos, muitos superaram os colegas considerados “neurotípicos”.

A primeira avaliação positiva surgiu da socialização desses alunos, que participaram das atividades sem a necessidade de adaptações específicas de tempo ou espaço. Isso demonstra que, quando o conteúdo é apresentado de forma acessível e contextualizada, todos os alunos podem participar de maneira equitativa. A adaptação do processo — e não do aluno — foi essencial para esse avanço, como defende Mantoan.

O potencial dos alunos com TEA foi evidenciado tanto nos conteúdos factuais quanto nos conceituais, especialmente ao abordar temas como as

dificuldades enfrentadas durante o período medieval, a condição das mulheres e dos camponeses. As características desse período foram retomadas diversas vezes, por meio de diferentes estratégias, sempre respeitando o ritmo e o entendimento dos alunos.

Contudo, como as turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental costumam ter um número elevado de alunos, em algumas situações foi necessário dividir a turma, o que exigiu ainda mais atenção. As retomadas e mudanças de rota foram fundamentais para evitar que os alunos com TEA se desconectassem das atividades propostas. Afinal, a escola deve promover o aprendizado de forma contextualizada, observando as necessidades dos estudantes e criando estratégias para adaptar o conteúdo ao aluno — e não o contrário, como ainda é comum.

Mantoan (2004) reforça essa perspectiva ao afirmar:

“Na visão inclusiva, não se segregam os atendimentos, seja dentro ou fora das salas de aula e, portanto, nenhum aluno é encaminhado às salas de reforço ou aprende a partir de currículos adaptados. O professor não predetermina a extensão e a profundidade dos conteúdos a serem construídos pelos alunos nem facilita a aprendizagem para alguns, porque, de antemão, já prevê a dificuldade que possam encontrar para realizá-las. Porque é o aluno que se adapta ao novo conhecimento e só ele é capaz de regular o seu processo de construção intelectual.”

A contribuição de Mantoan nos remete diretamente às práticas em sala de aula. Muitas vezes, espera-se que o aluno autista se adapte ao ambiente escolar — que permaneça sentado, tolere o barulho, leia e escreva como os demais — o que, na maioria das vezes, não é possível. Quando essa expectativa não é atendida, muitos professores se frustram e acabam desistindo do aluno.

No entanto, Mantoan é enfática ao afirmar que a adaptação deve ocorrer no processo de aprendizagem. Se o aluno aprende melhor em pé ou com movimentos, isso não deve ser um impedimento. O essencial é garantir que ele tenha acesso ao conhecimento de forma adaptada às suas necessidades. A escola, portanto, deve ser um espaço de escuta, acolhimento e adaptação constante.

Um dos aspectos mais marcantes foi a valorização da expressão artística como forma de aprendizagem e avaliação. Alunos com TEA, mesmo aqueles que inicialmente apresentavam resistência ou dificuldades de comunicação, conseguiram se engajar por meio da produção de desenhos, esculturas e dobraduras. Em muitos

casos, demonstraram profundidade e criatividade superiores às dos colegas considerados “neurotípicos”.

A utilização de recursos audiovisuais, como músicas e vídeos curtos, também se mostrou eficaz. A aula sobre a redemocratização, por exemplo, ganhou vida com a música “Que país é esse?”, da banda Legião Urbana. Ao contextualizar o momento histórico e apresentar o videoclipe, a professora despertou o interesse dos alunos com TEA — um deles passou dias repetindo o refrão, evidenciando que o conteúdo foi internalizado. O mesmo ocorreu com outras músicas contextualizadas em sala de aula, que se tornaram ferramentas valiosas para o ensino de História.

3.1 Formação Continuada: políticas e programas ofertados

A formação continuada dos professores muitas vezes é inadequada, não recebem o treinamento necessário para atender à diversidade de necessidades na aula inclusiva ou que deveria ser. Sendo essencial para que os educadores possam aplicar metodologias adaptativas de forma eficaz, usando na prática o que se aprende nas formações continuadas, o que tem sido objeto de críticas desse trabalho, pois essas qualificações são cansativas e baseadas nas mesmas de todos os anos. Além das barreiras físicas e da formação docente, também existem desafios relacionados às atitudes e preconceitos.

Trabalhar a inclusão sem preparar o professor, demonstra uma discrepância no fundamento que rege a inclusão, visto ser, esse um dos personagens principais que enfrentam as situações mais diversas em sala de aula. Muitos educadores ainda não possuem a capacitação adequada para lidar com a diversidade em sala de aula.

Segundo Nascimento (2004), a formação contínua dos professores é essencial para que eles possam desenvolver estratégias pedagógicas inclusivas. Essa formação deve abranger tanto aspectos teóricos quanto práticos, possibilitando a criação de um ambiente de aprendizagem acessível e acolhedor.

Assim, um professor bem-preparado é um avanço pedagógico que abrange não apenas a vida acadêmica, mas também questões sociais.

O professor regente também desempenha papel importante em aspectos que superam as questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, ampliando-se para questões sociais e éticas da inclusão educacional e social. (Parecer 50/CNE PAG. 17).

Dessa forma, a escola como a instituição que preconiza a eliminação de barreiras de todos os tipos de preconceitos, deveria ser o lugar de amparo social e livre de discriminação, que desenvolve habilidades distintas, para que o ensino alcance de forma justa e igualitária a todos, incluindo e equiparando as diferenças, respeitando o outro em suas próprias características.

Assim a autora e o filme fazem analogias baseadas em circunstâncias reais de pessoas comuns, inseridas num contexto complexo de relações fluídas que emerge no ambiente escolar. Diante disso,

“a experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo.” (Thompson,1981, p.16).

Os docentes precisam estar preparados para lidar com a diversidade em sala de aula e devem ser capacitados para uma educação centrada nos direitos humanos e na promoção da cidadania. Assim, o papel do professor regente é crucial, pois ele deve planejar, adaptar e implementar estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de toda a turma, garantindo acessibilidade curricular e metodológica, utilizando recursos visuais, estratégias de comunicação alternativa e organizando adequadamente o ambiente escolar. Assim, esse profissional desempenha papel fundamental pois:

Ele é responsável por planejar, adaptar e implementar estratégias pedagógicas que atendam às necessidades pedagógicas de toda a turma. Deve estar preparado para garantir a acessibilidade curricular e metodológica, como a utilização de recursos visuais, estratégias de comunicação alternativa e a organização do ambiente da sala de aula, entre outros... (Parecer 50/CNE-Pag. 17/2023).

A dinâmica da sala de aula é vital para a efetivação da inclusão, e é essencial estar atento às terminologias atuais para evitar a reprodução de comportamentos discriminatórios que marginalizam esse público. Assim, a implementação da educação inclusiva no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) em Rio Branco, enfrenta diversos desafios que precisam ser superados para garantir um ambiente de aprendizado equitativo, como barreiras físicas, pedagógicas e sociais.

Assim as ações inclusivas são intencionais, que direcionam ao provimento das necessidades específicas: igualdade de condições de acesso e permanência, respostas a sociedade, daquilo que se propôs como projeto de formação do indivíduo. Nesse quesito, retomamos ao personagem do filme, que com síndrome de Tourette, consegue superar os obstáculos a ele impostas e se torna professor.

Dessa forma, a escola devolveu a sociedade, um sujeito com habilidades e pronto para os novos desafios, que seria a formação de outros indivíduos. Se no filme os sons e tiques involuntários do personagem incomodam a todos a seu redor, na sala de aula, muitas vezes os incomodados são os que deveriam incluir de forma respeitosa e educativa.

Refletindo também os processos de inclusão nas salas de aulas comuns, muitos alunos com necessidade diferentes são atendidos por profissionais sem a devida qualificação -critica as formações continuadas- tornando-se mais um número que está na sala para servir de quantitativo para recursos financeiros destinados à educação.

Nesse contexto, a inclusão de fato não acontece, pois os membros da comunidade escolar (professores regentes) que deveriam dar o atendimento individualizado, estão abarrotados com salas de aula lotadas com alunos com diferentes necessidades, dificultando assim a proposta de equidade da educação inclusiva. Dessa forma, apesar dos preceitos legais, como está escrito na BNCC (Base Nacional Comum curricular,2017). A educação inclusiva é obrigatória, e deve atender o que é preceito legal instituído no Art. 58, da BNCC.

“A Educação Especial é definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais”

Diante disso, é importante inserir esse público nas classes da escola comum, isso significa um rompimento com as práticas metodológicas tradicionais, nas quais, o indivíduo era limitado e excluído das socializações, representava um atraso, um castigo ou até mesmo uma aberração natural que deveria ser escondido, que significava vergonha as famílias e seres incapazes de aprendizado.

Não obstante a realidade escolar, os problemas são muitos que aparecem no percurso educacional de alunos e professores, e que devido a uma eterna

contagem regressiva do tempo, precisam de soluções rápidas e muitas vezes superficiais, pois não é suficiente para que o aprendizado possa ocorrer, sendo curto para conhecer a origem dos problemas que muitas vezes estão intrínsecos nas falas e nos comportamentos.

Nessa circunstância novamente joga se a culpa a outros. A escola culpa a família, e esta privatiza a escola a educação de seus filhos. Sem assumir a sua reponsabilidade, esses entes sociais há muito tempo vêm justificando o fracasso escolar, e com a educação especial é nítido que a omissão tem trazido entraves significativos. Rever essa situação é parte fundamental para resolver o problema, visto que, as instituições de ensino isentas da problemática continuam reproduzindo o ensino tradicional.

Essa discussão é uma importante questão relacionada ao que deve ser observado: as necessidades dos alunos ou cumprir a meta do currículo muitas vezes descontextualizados; ou aplicar em primazia a formação integral do aluno. Essa dicotomia, coloca em questão o sujeito que deve aprender(aluno), como passivo que deve aceitar o sistema do jeito que está estabelecido pelos sistemas de ensino.

Assim, professores ficam numa linha tênue entre o saber/ensinar pedagógico ou a formação integral do estudante, ocasionando um dilema que perpassa todas as etapas da educação, permeado de preconceitos e discriminação, camuflando um importante debate que é o aprendizado dos alunos.

Tais pressupostos entre seguir o currículo ou ensinar para as especificidades, gera questionamentos, sobre o aprendizado básico dos alunos: a avaliação contempla suas necessidades? A metodologia está adequada? Qual o tempo que eles terão para realizar as atividades? O desempenho desse público, durante e no fim de processo é alcançado?

Essas questões minimizadas pelas instituições de ensino refletem no ser humano ao longo da vida, acreditando que aprender e estar em ambientes educacionais é mais um castigo que uma forma de libertação. Mas essa angustia ultrapassa a concepção do aluno, pois os educadores também vislumbram uma educação voltada a formação integral dos alunos e que muitas vezes é tolido pelo currículo inflexível de algumas instituições de ensino.

Como referência em documento que rege essa modalidade temos a Declaração de Salamanca, documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de

fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. Dentre os marcos que definiram a inclusão encontramos discussões, fóruns de pesquisa, trabalhos acadêmicos, acordos e legislação próprias do assunto como mostra Denílson Marques:

No âmbito internacional, relacionada à temática da diversidade, contamos com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, que defende direitos iguais a todos os seres humanos, além de regimentar que não deve haver, em nenhum momento, discriminação por etnia, cor, gênero, idioma, nacionalidade, opinião ou qualquer outro motivo. (Marques,2023, p. 92).

A modalidade EJA passa por mudanças constantemente, refletindo nos profissionais que trabalham com essas turmas, precisando ter um olhar cuidadoso, afetuoso e tratar a todos com urbanidade, pois são geralmente pessoas que não tiveram oportunidades de estudar enquanto jovens, e buscam na escola uma fuga da realidade que os afeta.

Por isso faz-se necessário adequar conteúdo para que façam sentidos aos educandos, ou seja, nessa modalidade de ensino, todos precisam de atendimento especial. Por isso, esse público se sentir como sujeito da história faz toda diferença para o aprendizado.

A partir de 1988, com a promulgação da constituição brasileira, o ensino passou a ser discutido de forma mais democrática, com pensadores da educação popular sendo direito estendido a todos, se tornando causa de lutas por direitos iguais e referência para a publicização da escola pública de qualidade e para todos. Direito estendido a todos sem distinção de qualquer forma, inclusive a aqueles, os quais, não tiveram a oportunidade de estudar nas idades/series adequadas. Daí a importância da modalidade EJA, destinada a pessoas que tenham vontade e não puderam estudar quando adolescentes. Assim diz a constituição federal em seu artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL. 1988)

Os marcos legais da educação são prioridades para entender todas as mudanças que o ensino enfrentou ao longo dos anos. E nesse contexto, que a educação inclusiva ganha espaço pedagógico nas salas de aula comuns. Visando um desenvolvimento por completo do estudante, o sistema educacional brasileiro, precisou adequar-se as referências mundiais quanto a inclusão, e um dos documentos primordiais para isso é a Declaração de Salamanca, que trata o assunto de forma direta e abrangente. Capítulo IV da referida declaração:

Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. (Declaração de Salamanca.1994)

Assim a inclusão escolar é uma temática que vai além do ambiente educacional, refere-se a concretude dos direitos humanos, abrangendo todos as pessoas, por isso, a inclusão se tornou tema de tamanha importância, no qual, sua negação é também a negação de direitos humanos, fundamentais a todos os cidadãos. Diante disso, a regulamentação brasileira, ancorou em acordos internacionais, pois o tema ganha relevância, e se torna central para discussões no âmbito escolar. Dessa forma, a educação inclusiva passou a ter enfoque circunstancial, devido a necessidade, de adequação das escolas comuns, onde a inclusão foi vista como o grande desafio aos professores e alunos em conviver e aceitar as diferentes proporções de aprendizagem. Assim Maria Tereza Mantoan Diz:

Embora tenhamos caminhados muito no Brasil, a inclusão ainda mexe com associações de pais que adotam paradigmas tradicionais de assistência às suas clientela; afeta professores da Educação Especial, que se sentem temerosos de perder o espaço que conquistaram nas escolas e classes especiais; envolve ainda grupos de pesquisa das universidades, (Mantoan, 2015, p. 25).

A própria autora ainda afirma que:

a distinção entre integração e inclusão é um bom começo para esclarecermos o processo de transformação das escolas”. Essa diferenciação irá reforçar a luta de educadores e pais para que a inclusão escolar seja a tônica do século XXI. (Mantoan, 2015, p. 29)

É de fundamental importância que se verifique a fala da autora quanto a distinção entre inclusão e integração, porque, a configuração de inclusão nem sempre é de integração, pois os ambientes escolares são a premissa de equidade, nem sempre obedece aos conceitos de inclusão de fato. Diante disso, é inevitável rever esses conceitos porque não basta colocar os alunos especiais nas salas de aula comuns, e preciso eles ocuparem o lugar como indivíduo capaz de aprender e na escola esse aprendizado deve ser respeitado a seu tempo e espaço.

Mantoan em sua explanação dispõe sobre as preocupações de alguns grupos em relação a esse aluno nas salas de aula, o tradicional jeito que esse público era tratado, como clientes em potencial para escolas restritas a eles ou até mesmo como objetos de estudos para pesquisadores de universidades, isto, deixa professores temerosos em suas relações com os aprendizados desses alunos, visto a grande interferência estatal e pedagógica a suas funções de docente. Esse temor, se justifica por ser um tema relativamente novo, imposto aos educadores sem antes dar-lhes suporte para lidar com essa demanda.

Respeitar os direitos desse público, é acreditar no fazer diferente, diante dos anos de segregação e estereótipos impregnados a qualquer forma de necessidade especial. Isso, porque a história é marcada por preconceitos e discriminação, que sofreram as pessoas neuro divergentes. Esses estigmas com caráter segregador, atribuíam as famílias o fardo de ter alguém com necessidades especiais sendo papel familiar esconder os “anormais” para que não lhes fossem atribuídas culpas ou castigo por tal condição do ente familiar. Sendo que esses personagens, não frequentavam a escola, e sua educação era baseada na sua limitação, ou seja, fica em casa, porque é incapaz de aprender.

Andrade e Aves (2017) defendem que a educação inclusiva é fundamental para o desenvolvimento escolar de todos, com uma atenção especial necessária para estudantes com deficiência no ensino regular. A inclusão deve ocorrer em todos os setores da sociedade, e o ensino de alunos com deficiência exige adaptações pedagógicas e metodológicas específicas.

Tais pressupostos entre seguir o currículo ou ensinar para as especificidades gera questionamentos, sobre o aprendizado básico dos alunos: a

avaliação contempla suas necessidades? A metodologia está adequada? Qual o tempo que eles terão para realizar as atividades? O desempenho desse público, em fim de processo é alcançado?

3.2 Estratégias Inclusivas e Expressão Artística no Ensino de História para Alunos com TEA

Diante das observações realizadas, é possível articular com Mantoan a ideia de que o aluno deve adaptar-se ao processo de aprendizagem — e não o contrário. O estudante com TEA codifica o que lhe interessa, repete informações e as transforma em desenhos, esculturas e dobraduras. A escola, portanto, deve ser um ambiente onde os alunos possam criar, divergir e recriar situações e contextos de acordo com sua realidade.

Um exemplo marcante ocorreu durante uma aula sobre Civilizações Antigas, mas específico sobre o Egito. Um aluno desenhou as três principais pirâmides e, além disso, uma esfinge. O destaque não está apenas na recriação das estruturas, mas no comentário feito sobre a esfinge: ele afirmou tê-la visto em um episódio do desenho Scooby-Doo. Essa associação entre o conteúdo escolar e referências da cultura pop demonstra como o aprendizado se torna concreto e significativo quando parte da vivência do aluno.

Nas aulas de História, em turmas distintas e com abordagens variadas, a interdisciplinaridade foi uma constante. A articulação entre História, Geografia, Arte, Literatura e Matemática permitiu que os alunos acessassem os conteúdos por diferentes caminhos. A arte, em especial, revelou-se um canal privilegiado de expressão para os alunos com TEA. Os desenhos produzidos refletiam não apenas o conteúdo trabalhado, mas também sentimentos, memórias e interpretações pessoais.

As práticas pedagógicas inclusivas e adaptativas observadas geraram impactos significativos no desenvolvimento dos alunos com TEA, especialmente no que diz respeito à socialização, ao engajamento e à expressão do conhecimento. Quando o ensino é adaptado ao aluno — e não o contrário — o aprendizado acontece de forma genuína. A escola torna-se, assim, um espaço de criação, divergência e reconstrução de saberes, onde cada estudante pode aprender à sua maneira.

Esse trabalho revelou resultados especialmente relevantes nos processos avaliativos. Muitos alunos desenvolveram seu aprendizado por meio de desenhos, o que se tornou comum, visto que essa era uma das diretrizes da proposta. Nesse contexto, recorre-se a Urrutigaray, que descreve a arte como uma expressão intimista de sentimentos internos, representados por meio de desenhos e pinturas:

“É importante lembrar que toda a realidade constitui-se de fatos. Assim, um trabalho produzido — um desenho, uma modelagem, por exemplo — são fatos por estarem na realidade, são realidades concretas e materiais. Porém, as ideias neles contidas não são fatos. (...), contudo, quando o indivíduo consegue, a partir da visualização de suas imagens criadas, agir mentalmente transformando-as em ideias, esta ação mental, ou elaboração mental, torna-se um fato, pois figura como real.” (URRUTIGARAY, 2006, p. 26)

A autora, em seu trabalho com arteterapia, reforça o caráter lúdico da aprendizagem por meio de desenhos. No ensino de História para alunos com TEA, esses momentos de concentração e criação espontânea revelam a riqueza das cores — ou mesmo a ausência delas, como nos casos em que os alunos desenhavam em tons de cinza, utilizando apenas lápis grafite.

É fundamental que a proposta seja clara e direta, pois os comandos objetivos favorecem a compreensão e a execução das atividades. Nesse momento, os alunos conseguem projetar o que fazer e como fazer, expressando o reflexo de suas vivências. Assim, o aprendizado ganha sentido, tornando-se uma representação concreta do pensamento individual.

Essas manifestações artísticas no ensino de História não devem ser ignoradas. Sejam reais ou imaginárias, as expressões em desenhos aproximam o conteúdo da realidade dos alunos, traduzindo suas memórias visuais e auditivas evocadas durante o processo de aprendizagem — memórias que não serão facilmente esquecidas.

A produção de desenhos foi uma constante nas aulas observadas. Os alunos demonstraram entusiasmo e se expressaram de forma genuína sobre os conteúdos. Em diversas ocasiões, foram orientados a contar a história por meio dessas produções artísticas, refletindo como o conteúdo poderia dialogar com seu contexto pessoal. Os alunos com TEA produziram com esmero, conseguiram se concentrar e traduzir sentimentos por meio de traços — coloridos ou não.

A interdisciplinaridade teve papel fundamental nesse processo, tornando-se a abordagem mais utilizada nas aulas, especialmente nas disciplinas em que os professores enfrentavam dificuldades para adaptar os materiais. Magna Maria Marques de Souza, em trabalho realizado na especialização (2011), afirma:

A arte possibilita a expressão e estimulação dos sentimentos, das emoções, da criatividade e imaginação, contribuindo assim para a formação de sujeitos com conhecimento de sua própria história, sujeitos críticos e participativos. Sujeitos capazes de comunicar sua visão de mundo sobre a natureza e a cultura mediante a expressão de significados criados por meio da arte. Além disso, facilita o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares. (SOUSA, 2011, p. 61)

Essa abordagem multidisciplinar, em que o aluno cria e recria seus saberes, parte de uma concepção multifacetada que, por muitos anos, esteve camuflada em currículos inflexíveis e distantes da realidade dos estudantes. No ensino de História, essa prática representa uma ruptura com o modelo tradicional, centrado em perguntas e respostas pré-estabelecidas — repetidas anos após ano — e que só considerava como aprendizado a memorização de datas e nomes de grandes “heróis”.

A experiência pedagógica descrita neste trabalho evidencia que a inclusão de alunos com TEA no ensino de História é não apenas possível, mas profundamente enriquecedora — para os alunos, para os professores e para a escola como um todo. Ao adaptar o processo de aprendizagem às necessidades individuais, sem exigir que o aluno se encaixe em um modelo rígido, promove-se uma educação mais humana, criativa e significativa.

As práticas observadas — como o uso de músicas, vídeos, desenhos e abordagens interdisciplinares — demonstraram que o engajamento dos alunos com TEA pode ser elevado quando o conteúdo é apresentado de forma sensível e contextualizada. A arte, em especial, revelou-se uma linguagem potente de expressão e avaliação, permitindo que esses alunos traduzissem sentimentos, compreensões e vivências em traços e cores.

A ruptura com o ensino tradicional, centrado na memorização e na padronização, é urgente — e a inclusão é o caminho para essa transformação.

3.3 Proposta de Formação Prática para Professores de História

Apresentar críticas as formações oferecidas e não apresentar alternativas para que possa se pensar em outras formas de ofertar esses treinamentos, é crítica sem fundamento teórico e prático e, no entanto, não se trata disso esse trabalho. Esse estudo busca, maneiras e alternativas para que as formações sejam atrativas e funcionais. Afinal no chão da sala de aula que se depara com a diversidade, sendo neste ambiente onde as verdades são ditas e vividas diariamente, onde se faz ou não a inclusão, e o personagem principal(alunos) precisam ser atendidos, e o professores precisam estar preparados.

Entender a perspectiva dos professores é de fundamental importância para que essas formações sejam funcionais, capazes de ajudar esses profissionais a garantir de forma no mínimo satisfatória, a também perspectiva dos alunos. Porém a demanda dos educadores nunca é priorizada e ano após anos se repetem as formações cansativas, sem nenhuma funcionalidade a não ser “obrigar” professores a participar de modo desmotivante. Assim Gatti (2008, p. 57) define a formação continuada como:

[...] cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional- horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos, via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada.

Dessa forma, vislumbra-se o fracasso dessas formações frente as necessidades reais, de forma genérica elas ocupam espaços e tempo dos docentes, sem que traga benefícios a cadeia educacional, (professores e alunos).

A seguir uma proposta para formação de professores com foco no autismo.

Estrutura de Formação para professores sobre autismo.

Objetivos da Formação

- Capacitar professores para compreender e acolher alunos autistas.
- Oferecer ferramentas práticas e sensoriais para tornar o ensino mais acessível.
- Promover uma cultura escolar inclusiva e participativa.

Manhã. Mostrar os modelos

Introdução ao TEA: características, níveis de suporte, mitos e verdades.

Dinâmica sensorial: vivência de sobrecarga sensorial (sons, luzes, texturas).

Discussão: como o ambiente escolar pode ser adaptado.

Tarde. Produção prática de materiais

Oficina: criação de rotinas visuais e cronogramas ilustrados.

Atividade prática: montagem de um “cantinho de regulação emocional”.

Estudo de caso: análise de situações reais e propostas de intervenção.

Momento 1 — Introdução ao Autismo

O que é o TEA: características, níveis de suporte, diversidade de perfis.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por desafios na comunicação social, comportamentos repetitivos e padrões de interesse restritos. Ele se manifesta de forma diversa, o que exige diferentes níveis de suporte para cada indivíduo.

O que é o TEA?

Definição: O TEA é um espectro de condições que afetam o modo como uma pessoa percebe o mundo, interage socialmente e processa informações.

Diagnóstico: Baseado em critérios do DSM-5, que incluem dificuldades persistentes na comunicação social e comportamentos repetitivos ou restritivos.

Causa: Multifatorial, envolvendo genética, fatores ambientais e neurológicos.

Características Comuns

Comunicação social: Dificuldade em manter conversas, interpretar expressões faciais ou entender regras sociais implícitas.

Comportamentos repetitivos: Rotinas rígidas, movimentos repetitivos (como balançar o corpo ou bater as mãos).

Sensibilidade sensorial: Reações intensas a sons, luzes, texturas ou cheiros.

Interesses específicos: Foco intenso em temas ou objetos específicos, muitas vezes com grande profundidade de conhecimento.

Diversidade de Perfis. Entender cada um.

- Cada pessoa com TEA é única: algumas são verbais, outras não; algumas têm altas habilidades cognitivas, outras apresentam deficiência intelectual.
- O espectro inclui desde indivíduos com autonomia funcional até aqueles que necessitam de suporte contínuo.
- A abordagem pedagógica deve ser **individualizada**, respeitando o ritmo, os interesses e as necessidades sensoriais de cada aluno.

Classificado em três níveis, conforme a necessidade de apoio:

| Nível | Descrição | Exemplo de Suporte Necessário |
|--------------|------------------|--|
| Nível 1 | Suporte leve | Dificuldades em iniciar interações sociais; pode precisar de ajuda em ambientes sociais complexos. |
| Nível 2 | Suporte moderado | Déficits mais evidentes na comunicação verbal e não verbal; comportamentos repetitivos interferem na rotina. |
| Nível 3 | Suporte intenso | Comunicação muito limitada; comportamentos restritivos severos; dependência significativa de apoio diário. |

Momento 2 — Atividades Sensoriais

- **Linha do tempo tátil:** cordas, tecidos e objetos para representar períodos históricos.

-



Imagens IA-copilot

Materiais

- Cordas coloridas (para marcar a linha do tempo)
- Tecidos variados (representando diferentes épocas ou eventos)
- Imagens simples e coloridas
- Prendedores ou velcro para fixar os elementos
- Etiquetas com nomes e imagens

Passo a Passo

1. Estenda a corda horizontalmente em uma parede ou mesa.
2. Fixe tecidos e imagens em pontos específicos da corda
3. Use etiquetas com datas para marcar cada ponto.
4. Convide os professores a tocar, observar e conversar sobre cada elemento.
5. Estimule perguntas como: “O que você sente ao tocar esse tecido?” ou “O que essa imagem representa?”

Desenhos em relevo: trabalhar com texturas, colando barbante sobre o desenho.



Imagens IA-copilot

Materiais

- Folhas de papel cartão ou cartolina
- Barbante colorido
- Cola branca ou quente
- Texturas variadas: papel lixa, algodão, EVA, feltro
- Tesoura e pincel

Passo a Passo

1. Escolha figuras simples (ex: casa, árvore, sol).
2. Desenhe os contornos com lápis.
3. Cole barbante sobre os traços para criar relevo.
4. Preencha áreas com texturas: algodão para nuvens, papel lixa para chão, EVA para folhas.
5. Deixe secar e convide os alunos a explorar com as mãos.

- **Caixa de sentidos:** objetos históricos (réplicas, moedas, tecidos) para exploração tátil e visual.



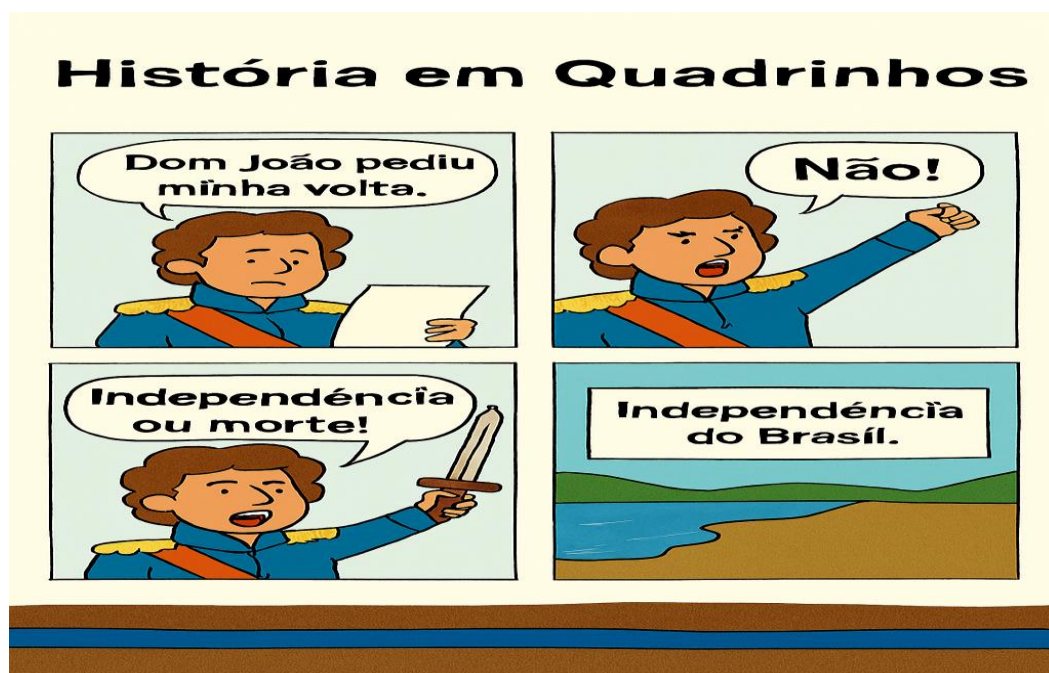
Imagens IA-copilot

Materiais sugeridos

- Réplicas de carros, animais em miniatura.
- Areia, slime, gelo, bolinhas de gude, bolas de papel, argila, tecidos
- Tecidos variados (linho, veludo, algodão) representando diferentes texturas
- Caixas com um buraco onde seja impossível ver o que está dentro, para que sintam como e difícil ir ao desconhecido.

Passo a Passo

1. Monte a caixa com objetos de um período específico (areia, slime, serragem de madeira, tecidos, gelo, água, bolinhas de gude)
 2. Peça aos professores que explorem os objetos com as mãos e descrevam o que sentem.
 3. Relacione cada item com seu contexto na sala de aula por meio de narração.
 4. Estimule perguntas como: “Para que servia isso?” ou “Como posso usar na sala de aula?”
 5. Use como ponto de partida para dramatizações, sobre as percepções.
- **História em quadrinhos:** narrativas visuais simplificadas sobre eventos históricos.



Imagens IA-copilot

Materiais

- Folhas A4 ou cartolina
- Balões de frases curtas
- Lápis de cor, cola, tesoura
- Imagens de apoio (como a que você recebeu)

Passo a Passo

1. Apresente o evento histórico com apoio visual (ex: Independência do Brasil).
2. Distribua os quadros da HQ com espaços para os professores completarem com desenhos ou colagens.
3. Use balões de fala com frases curtas e diretas.
4. Estimule os professores a recontar a história com suas próprias palavras.
sempre pensando na inclusão
5. Apresente os trabalhos para discussão.

Momento 3 — Práticas Inclusivas

- **Atividade adaptada:** dramatizações curtas com apoio de figurinos simples e objetos sensoriais. Confeccionando figurino em TNT e cola

- **Tecnologia assistiva:** aplicativos com imagens, sons e vídeos curtos.
- **Rotinas visuais:** cronogramas ilustrados para reduzir ansiedade.



Imagens IA-copilot

Materiais

- Cartolina ou quadro branco
- Ícones ilustrados (impressos ou desenhados) representando cada atividade
- Etiquetas com palavras simples (ex: “Ler”, “Lanchar”, “Brincar”)
- Velcro ou ímãs para reorganizar conforme o dia
- Relógio visual com ponteiros coloridos (opcional)

Passo a Passo

1. Escolha as atividades do dia e represente cada uma com um ícone.
 2. Organize em ordem cronológica, da entrada à saída.
 3. Fixe em local visível e revise com os alunos no início da aula.
 4. Marque a atividade atual com um destaque (ex: seta ou cor diferente).
 5. Ao final de cada atividade, mova o marcador para a próxima.
- **Espaços de pausa sensorial:** cantinho tranquilo para autorregulação.



Imagens IA-copilot

Elementos recomendados

- Almofadas macias e coloridas
- Tapete confortável ou colchonete
- Fones antirruído ou abafadores sonoros
- Brinquedos táteis: bolinhas de textura, slime, tecidos variados
- Livros ilustrados e silenciosos
- Iluminação suave (luz amarela ou natural)
- Plantas ou elementos visuais calmantes (arco-íris, nuvens, sol)

Passo a Passo

1. Escolha um canto da sala com pouco estímulo visual e sonoro.
2. Organize os elementos de forma acessível e segura.
3. Estabeleça regras visuais simples (ex: tempo de uso, silêncio, retorno à atividade).
4. Permita que o aluno acesse o espaço quando sentir necessidade ou com orientação.
5. Use pictogramas para indicar o momento de pausa e retorno.

Momento 4 — Comunicação e Avaliação

- Linguagem clara e objetiva.
- Apoio visual constante (pictogramas, infográficos).
- Avaliação inclusiva: portfólios visuais, participação em dramatizações, construção de maquetes.
- Feedback positivo e individualizado.

Metodologia

- Exposição dialogada com recursos visuais.
- Oficinas práticas com simulações de atividades sensoriais.
- Estudos de caso e reflexão coletiva.
- Produção de materiais adaptados pelos próprios professores.

Recursos

- Materiais táteis (EVA, tecidos, cordas, areia, slaime, açúcar, serragem de madeira, TNT, gelo).
- Tecnologia digital (apps, vídeos curtos).
- Espaço preparado para vivências sensoriais, com luz suave, fones antirruído e almofadas.
- Aplicativos com suporte visual e auditivo.

3.4 Planos de Aula e Materiais Didáticos para o Ensino de História Inclusiva

No contexto da Educação Especial um dos maiores desafios dos professores é a adaptação de atividades, visto que, a complexidade de conteúdos muitas vezes impossibilita tal ação. É obvio que nem todos os conteúdos poderão ser adaptados sem que sejam infantilizados, ou seja, existe uma linha tênue entre adaptação para compreensão e aprendizado, com o retirar de sites atividades infantis, o que tem acontecido com muita frequência, nas turmas que acompanho.

Essa questão tem sido motivo de muitos conflitos entre professores regentes e mediadores, pois tais profissionais atribuem ao outro essa função. Sendo que existe muitas críticas as formas de realizar essas atividades, pois em sua maioria

estão copiando de sítios on-line, onde se pega qualquer texto que possa ocupar o tempo do aluno, diante do não planejamento que atenda esse público. E sempre é preciso lembrar que esses alunos com necessidades são sujeitos de direito e precisam que essas atividades produzam conhecimento.

Nesse sentido em que há ausência de plano adaptado, esquece-se que esses alunos são sujeitos de direito, com amparo legal para ocupar os espaços públicos em condição de igualdade a todos. E esses direitos não são só inerentes a sua condição, mas como pessoa humana, que merece respeito e que o poder público tem obrigação com a adaptação de ambiente, espaços, saúde, educação e mobilidade acessível. Assim sendo, a escola deve proporcionar a esses sujeitos as condições necessárias para que possam desenvolver de forma integral, incluindo nesse contexto a adaptação do aprendizado, para que o aluno não necessite se enquadrar nas “linhas” da escola, muito pelo contrário a escola deve adaptar-se para que a inclusão aconteça de fato.

Diante de formações que não promove a prática pedagógica, muitas vezes os profissionais da educação ficam desamparados em relação a adaptações de atividades - calcanhar de Aquiles de muitos educadores – esse trabalho busca em conteúdos de história, mostrar exemplos de adaptação simples, mas que vai contemplar o conteúdo e o aluno.

Essas adaptações são sugestões, com o uso de sites e da IA é possível que essas adaptações sejam rápidas, porém sempre e necessário que o profissional faça as adaptações de acordo com a necessidade, ou seja, a junção tecnologia e humana, é imbatível na garantia de direitos dos alunos com necessidades especiais. Sabendo que a tecnologia é de maior alcance, é preciso entender a mídia como parte inseparável da vida social, cultural e política, e não apenas como um conjunto de invenções técnicas. A análise da história da mídia ultrapassa a dimensão estritamente tecnológica, uma vez que envolve os modos pelos quais diferentes sociedades incorporam, utilizam e transformam os meios de comunicação ao longo do tempo, em estreita relação com seus contextos sociais e culturais (BRIGGS; BURKE, 2004, p.15).

Para que se concretize as ações de planejamento adaptado baseado na junção citada acima, a seguir será apresentado duas sugestões de atividades, que podem ser modificadas para atender ao público específico, sendo, portanto,

exemplos de como podem ser simples, diretas e com a utilização de cores, visto ser, o colorido uma forma de chamar atenção da maioria dos alunos com TEA.

A seguir este trabalho trás propostas de plano de aula que contemple a educação inclusiva e o ensino de história:

Identificação:

Escola CEJA- Rio Branco - Acre

Disciplina: história

Professora: Adriana Borba

Data: ___ / ___ /2024.

Objetivo

Compreender, de forma visual e concreta, o que foi a Revolução Francesa.

Público alvo

Alunos com transtornos do Espectro Autista (TEA)

Metodologia

- Aulas expositivas-dialogadas
- Rodas de conversa
- Oficinas práticas
- Observação e reflexão sobre a prática
- Relato de experiência

Recursos

- Texto adaptado e pictografado
- Cartazes com imagens históricas
- Jogos com imagens em EVA ou papel cartão
- Pranchas de escolha com símbolos ou imagens.
- Apoio com moldes ou figuras para colagem.
- Desenho livre com auxílio se necessário.

Avaliação

- Participação ativa nas atividades
- Produção de plano de aula adaptado
- Relato reflexivo individual ou coletivo
- Aplicação de atividade prática na sala de aula e registro

Etapa 3 – Prática de sequência didática- 1 hora

Tema: Revolução francesa

Texto Adaptado com Imagens

1- Título: *O que foi a Revolução Francesa?*

Texto com apoio visual:

Quando aconteceu? 📅

A Revolução Francesa começou em **1789**, na **França**.

Quem mandava? 👑

O rei **Luís XVI** mandava no país. Ele e a rainha **Maria Antonieta** viviam no **luxo**, enquanto o povo passava fome.

Por que o povo ficou bravo? 🗳️

Porque tinha **pouca comida, muitos impostos e falta de liberdade**.

O que o povo fez? 🏰

Eles invadiram a **Bastilha** (uma prisão) e começaram uma grande **revolução**.

O que eles queriam? ⚖️

Liberdade para pensar e escolher.

Igualdade entre ricos e pobres.

Fraternidade amizade e união entre todos.

O rei perdeu o poder. ✂

O rei foi **preso** e depois **morto na guilhotina.**

Começou uma nova forma de governo: **a República.**

A revolução mudou o mundo. 📄

Depois dela, outros países também lutaram por seus direitos.

2- Jogo da Memória (Palavra + Imagem) para ligar:

Pares para ligar:

- Rei Luís XVI
- Maria Antonieta
- Bastilha
- Pão
- Guilhotina
- Povo
- Liberdade
- Igualdade
- Fraternidade



3- Atividade de Correspondência com Pictogramas

✂ Guilhotina ----- máquina usada para matar pessoas

🍞 Pão ----- símbolo da fome do povo

🏰 Bastilha ----- prisão invadida pelo povo

4- Atividade final – "Liberdade, Igualdade e Fraternidade"

Escreva nos espaços os nomes com as cores correspondentes, abaixo:




📄 **Meus direitos:**

🕊 Liberdade é: _____



🏛️ Igualdade é: _____

♥️ Fraternidade é: _____



Igualdade

liberdade

fraternidade

Plano 2

Objetivo:

Compreender, de forma visual e concreta, o que foi a vinda da família real portuguesa ao Brasil em 1808.

Público-alvo:

Alunos do ensino fundamental com TEA (Transtorno do Espectro Autista)

Materiais necessários:

- Imagens impressas de revistas e livros (barcos, D. João VI, mapa do Brasil, palácio, etc.)
- Linha do tempo em cartaz ou folhas A3
- Cola, tesoura, lápis de cor, canetinha
- Áudio curto (opcional) com narração simples da história
- Recursos visuais como desenhos em livros didáticos

1º MOMENTO:**Roda de conversa curta com apoio visual**

Use figuras grandes ou um vídeo simples para explicar:

Quem era a família real portuguesa?

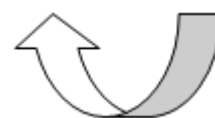
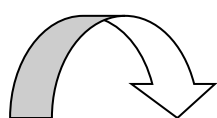
<https://www.bing.com/?FORM=Z9FD1>



<https://www.bing.com/?FORM=Z9FD1>

2. MOMENTO:**Montagem da linha do tempo ilustrada**

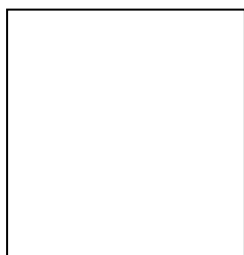
1. Entregue aos alunos imagens para recortar (navios, família real, paisagem do Brasil).
2. Apresente uma linha sobre os acontecimentos sem contar datas:
3. 1808: Chegada ao Brasil. As imagens abaixo serão recortadas para que os alunos colem nos quadros abaixo, na ordem dos acontecimentos.



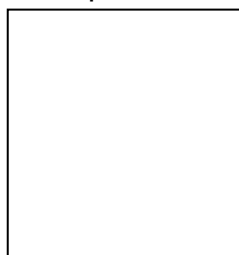
Napoleão



Família Real



Transporte



Brasil



<https://www.bing.com/?FORM=Z9FD1>

Ajude os alunos a colar as imagens no lugar certo da linha do tempo.

3º MOMENTO:

Nesse momento pergunte: Apresentar duas imagens

Como vieram para o Brasil? Marque



()



()

4º MOMENTO:

Finalização com desenho livre

Peça para os alunos desenharem “Como você acha que era o navio da família real?” ou “Como seria viver naquela época?”.

Nesse momento os alunos poderão se inspirar nas imagens já vistas acima. E desse plano o aluno desenhou assim:



Arquivo pessoal, 2024.

Como se pode ver, um plano adaptado simples e direto o aluno conseguiu reproduzir o desenho, o que foi feito manual e já sem dizer a ele qual desenho ele iria fazer. Mostra que houve um entendimento, pois ele foi orientado

desde o início o que se deveria fazer, de forma lenta e com voz calma, ao explicar o conteúdo a professora conseguiu um aprendizado do aluno.

Para muitos pode parecer irrisório ou mera cópia, mas para quem entende ou convive com as pessoas com TEA, sabe a importância desses pequenos passos na vida escolar desses alunos. Inicialmente já é desafiador conseguir que o aluno mantenha-se concentrado, enquanto o trabalho é realizado, outro é fazê-lo entender o proposto, e aqui foi feito de forma satisfatória. Lembrando ainda, que o mesmo plano foi trabalhado com a turma toda, e que foi bem interessante como os alunos estavam empolgados em realizar a atividade, e claro que teve exigências maiores para os demais, mas foi bem satisfatória a atividade.

Terceira proposta de atividade

TEMA: CIVILIZAÇÃO ANTIGA. EGÍPCIOS

Objetivos:

- Conhecer aspectos principais da civilização egípcia: religião e pirâmides.
- Estimular o uso de recursos visuais e sensoriais para facilitar a compreensão.
- Promover a interação social respeitando os limites e características individuais.

Público-alvo:

Alunos do ensino fundamental com TEA (Transtorno do Espectro Autista)

• **Materiais necessários:**

- Imagens e cartões com pictogramas (rotina visual da aula)
- Miniaturas de pirâmides e faraós e desenhos (se possível)
- Vídeo curto (3 a 5 min) sobre o Egito (com legenda e narração clara)
- Atividades impressas com linguagem simples e apoio visual

1º MOMENTO:

Mostrar imagens que remetem ao Egito Antigo. Explicar com palavras simples e pausadamente.



https://chatgpt.com/s/m_684c994871188191857901c6cf4af1be

2º MOMENTO:

Trazer impresso um pequeno texto ilustrado sobre o tema.

No Egito antigo, as pessoas acreditam em **vida depois da morte**, para entrar no paraíso elas seriam julgadas pelo **Deus Osiris**. No Egito existe o rio **Nilo** que é sagrado para eles, sendo um rio **abençoado** para eles. Também existia as pirâmides que serviam para mostrar o poder **dos faraós** e para colocar **seus corpos** depois da morte. Era uma sociedade que acreditava em **muitos deuses** e a morte significava uma passagem para outra vida. O Egito era um lugar com muito **sol e areia**. As pirâmides mais famosas são: **Quéops, Quéfren e Miquerinos**.



https://2.bp.blogspot.com/Mw8eT0aEZnE/WKUsJPXOX0I/AAAAAAAAAWw/bh5PhG_iLDIO77C93geTdGPnmEMe-w5hACLcB/w1200-h630-p-k-no nu/faraos.jpg



<https://www.bing.com/ck/a?!&&p=b3f7eefc8198ebe659e657baaf7bd860cedceaa6ce0f6ad480111ed89f9ebJmltdHM9MTc0OTc3MjgwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=06df0d4a-294a-60c9-00e41884289c611d&psq=tres+piramides&u=a1aHR0cHM6Ly9wdC53aWtpcGVkaWEub3JnL3dpa2kvUGlyw6JtaWRlc19lZ8OtcGNpYXM&ntb=1>

2º MOMENTO:

Copie as palavras de acordo com as cores:

No Egito antigo, as pessoas acreditam em _____, para entrar no paraíso elas seriam julgadas pelo _____.

No Egito existe o rio _____ que é sagrado para eles, sendo um rio _____ para eles. Também existia as pirâmides que serviam para mostrar o poder dos faraós _____ e para colocar _____ depois da morte.

Era uma sociedade que acreditava em _____ e a morte significava uma passagem para outra vida. O Egito era um lugar com muito _____.

As pirâmides mais famosas são: _____, _____ e _____.

3º MOMENTO:

Olhando o texto acima:

Encontre as palavras no caça palavras PINTANDO NAS CORES SUGERIDAS:

Observe que as letras para formar o caça palavras não se trata de todas as letras do alfabeto, isso facilita a atividade.

EGITO - NILO - FARAOS - VIDA - RIO - SOL - AREIA.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| S | O | L | U | U | U |
| U | U | U | U | N | U |
| U | A | R | E | I | A |
| E | U | I | U | L | U |
| G | U | O | U | O | U |
| I | F | A | R | A | O |
| T | U | U | U | U | U |
| O | U | V | I | D | A |

Os alunos dessa turma adora desenhar e foi proposto que no final da aula entregasse um desenho sobre o tema. O aluno que usarei o nome de Joaquim (codinome), devido a situação dele, em está residindo no abrigo, não foi autorizado o nome verdadeiro do aluno, para preservá-lo de qualquer forma de exposição. Porém foi permitido dar visibilidade a atividade do aluno e ele mostrou esse desenho, depois de olhar nos desenhos acima e segundo ele ter visto no desenho do Scooby doo, em um episódio que falava do Egito.

Esse aluno tem 17 anos e mora num abrigo de acolhimento de menores em situação de vulnerabilidade social, tem uma história bem triste, além do autismo tem deficiência intelectual e física leve. Fala com dificuldade e lê poucas palavras e escreve copiando, a gente faz num papel em letra bastão e ele reproduz. Soma-se a isso, o aluno tem problemas com drogas ilícitas que faz uso durante suas fugas do abrigo. E quando isso acontece ele passa vários dias sumido e sem frequentar as aulas.

É um menino muito talentoso, desenha com perfeição e entende os conteúdos, da sua forma e em seu tempo. Os desenhos dele geralmente são monocromáticos feitos com o lápis de escrever, o que deixa suas pinturas sempre cinzas.

E isso me deixa encantada com a sensibilidade, que mesmo inconsciente retrata a própria vida através de desenhos simples e em traços finos. Já me

emocionei muito com as criações dele, pois em meu singelo entendimento é o retrato de uma inocência roubada, que pede atenção para que a vida fique menos sem graça. Confesso que pedi para que ele fizesse com lápis de cor, mas me arrependi amargamente depois que vi a insatisfação dele em realizar a atividade, ou seja, fazer em cores esse desenho.



Arquivo pessoal.2024

5º MOMENTO:

Avaliação. A avaliação tem caráter formativo, sem a intenção de promoção para avanço de serie/etapas ou períodos.

- Participação nas atividades visuais e sensoriais.
- Interesse demonstrado nas figuras, vídeos ou conversas.
- Produção artística final (mesmo que simples) como forma de expressão.

Considerações Finais

A presente pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de educação básica, localizada em área urbana, que atende estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O foco da investigação concentrou-se no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de História, buscando compreender como se dá a construção do conhecimento histórico nesse contexto.

A metodologia adotada envolveu observação participante, complementada por análise documental e registros das experiências vivenciadas em sala de aula. Durante o período de observação, foram identificadas diversas barreiras que dificultam a efetivação da inclusão, como a ausência de documentos escolares acessíveis — entre eles o Projeto Político-Pedagógico (PPP), fichas de matrícula e laudos médicos — além da inexistência de espaços adequados para atividades que exigem silêncio e concentração.

Outro obstáculo relevante foi a resistência de parte do corpo docente em aceitar e buscar formação para o trabalho inclusivo. Essa resistência manifesta-se tanto na recusa em adaptar práticas pedagógicas quanto na falta de interesse em compreender as especificidades dos alunos com TEA, comprometendo a construção de um ambiente escolar acolhedor e equitativo.

Apesar dos desafios, a experiência em sala de aula revelou momentos significativos de aprendizagem. Algumas atividades, mesmo não previstas no planejamento, despertaram saberes nos alunos autistas, especialmente aquelas que envolviam expressão artística. As aulas de História, possibilitaram a criação de desenhos ricos em detalhes e interpretações, demonstrando a capacidade de abstração e percepção histórica desses estudantes.

A análise dos dados obtidos durante o período de observação revelou que, embora exista um discurso institucional favorável à inclusão, a prática ainda está distante de atender às necessidades reais dos alunos com TEA. Em diferentes regiões do Brasil, os desafios se repetem: ausência de profissionais capacitados, estruturas físicas inadequadas e resistência por parte dos docentes em adaptar suas metodologias.

A falta de empatia institucional e de formação específica compromete a construção de um ambiente escolar que valorize a diversidade. Como aponta Mantoan (2003), a inclusão exige uma mudança de paradigma que ultrapassa a

simples inserção do aluno na sala de aula, envolvendo a transformação das práticas pedagógicas e da cultura escolar.

Durante as aulas de História, observou-se que os alunos com TEA demonstraram grande potencial de expressão e compreensão por meio de linguagens alternativas, como o desenho. Em diversas ocasiões, atividades não planejadas despertaram saberes e revelaram interpretações históricas ricas em detalhes, evidenciando que esses estudantes possuem formas singulares de acessar e construir o conhecimento.

Esses achados corroboram a perspectiva de Silva (2019), que defende o uso de metodologias visuais e artísticas como ferramentas eficazes no processo de ensino-aprendizagem de alunos autistas. A experiência em sala de aula demonstrou que, quando há abertura para a escuta sensível e para a flexibilização das práticas pedagógicas, é possível promover uma aprendizagem significativa e respeitosa.

Por outro lado, a resistência de alguns docentes revelou-se um dos principais entraves à inclusão. Muitos professores ainda se sentem inseguros ou despreparados para lidar com a diversidade, o que reforça a necessidade de formação continuada e de políticas públicas que incentivem a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Em 2023, foi proposto à escola em estudo que fossem abordadas estratégias para o trabalho com a Educação Inclusiva, especialmente voltadas aos alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (CID-11), que representam a maior demanda da instituição. A escola acolheu as propostas, desde que estivessem alinhadas ao currículo escolar. Assim, as atividades adaptadas foram integradas ao planejamento dos professores.

A escola atende à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e desempenha um papel relevante na sociedade rio-branquense, sendo a única instituição que oferta esse tipo de ensino em todos os turnos.

A professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi uma parceira fundamental para o desenvolvimento do trabalho. Diante das dificuldades de adaptação de atividades, da resistência de alguns docentes às novas abordagens e da inadequação dos espaços físicos, ela se dispôs a aplicar as propostas, cedeu a sala do AEE e passou a realizar seus atendimentos na biblioteca. Além disso,

colaborou na adaptação dos conteúdos e acompanhou, no contraturno, a evolução dos alunos com TEA. As fotos estarão em anexo.

A direção escolar, juntamente com a coordenação pedagógica e de ensino, foi responsável pela divulgação do trabalho e pelo incentivo à implementação das propostas, permitindo que o projeto fosse concretizado. Vale destacar que essa prática não fazia parte de um projeto de dissertação, mas sim de um desejo da própria escola de realizar ações voltadas à inclusão, com o objetivo de acolher os alunos, garantindo não apenas o acesso, mas também o interesse e a permanência nas aulas e na instituição.

Dessa forma, elaborou-se uma proposta para que os professores observassem os alunos em sala de aula e, posteriormente, respondessem a um questionário com base nas observações realizadas. Essa primeira etapa gerou alguns problemas, pois alguns relatórios continham observações contundentes, nas quais o professor já indicava um diagnóstico.

Em trechos finais, lia-se, por exemplo: “Obs.: aluno fulano de tal apresenta comportamento de autista, a mãe deve buscar ajuda de um psiquiatra”. Essa formulação, embora eufemística, substituía termos ainda mais inadequados que foram utilizados. O questionário foi impresso e distribuído aos professores da escola.

O intuito não era diagnosticar, mas sim contribuir para que as adaptações curriculares fossem pertinentes às necessidades dos alunos. Muitos estudantes com dificuldades de aprendizagem não possuíam laudo que indicasse alguma necessidade específica, e era necessário atendê-los para minimizar a distorção idade/série.

Por ser voltado especificamente para alunos autistas, o questionário refletia a maior demanda da escola — realidade que também se repete na maioria das instituições brasileiras, conforme apontado pelo Censo do IBGE de 2022. (Primeiro questionário utilizado – ANEXO 1)

Diante dessa problemática inicial, o questionário foi reformulado, incorporando critérios de observação mais objetivos, sem a pretensão de diagnosticar ou rotular os alunos — até porque o diagnóstico de autismo requer avaliação por equipe multidisciplinar. O novo instrumento passou a incluir observações por linha de análise, substituindo a abordagem generalizada anterior. (Novo questionário – ANEXO

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino de História, especialmente na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), exige muito mais do que boas intenções. Trata-se de um compromisso ético e institucional que demanda formação docente contínua, adaptação de espaços físicos e metodologias, além de uma escuta sensível e respeitosa às singularidades de cada estudante.

Os dados analisados ao longo desta pesquisa revelam que, apesar dos avanços legais e do discurso oficial favorável à inclusão, a prática educacional ainda está marcada por resistências, falta de preparo técnico e estruturas inadequadas. A escassez de produções acadêmicas voltadas especificamente para o ensino de História a alunos com TEA evidencia um vazio que precisa ser preenchido com urgência, tanto no campo da pesquisa quanto na elaboração de políticas públicas e materiais pedagógicos.

As experiências vivenciadas em sala de aula demonstram que, quando há abertura para o inesperado e valorização das expressões alternativas — como os desenhos, as narrativas visuais e as dramatizações — os alunos autistas revelam saberes históricos profundos, criativos e muitas vezes surpreendentes. Isso reafirma que a inclusão não é apenas possível, mas absolutamente necessária para que todos os sujeitos possam ser protagonistas de suas próprias histórias, compreendendo o mundo e posicionando-se diante dele.

É fundamental que políticas públicas inclusivas sejam pensadas para toda a trajetória educacional, desde a educação infantil até o ensino superior. Garantir que os alunos com TEA não apenas concluam a educação básica, mas tenham acesso real à formação universitária e às oportunidades que dela decorrem, é um passo decisivo para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

A escola precisa deixar de ser um espaço de exclusão disfarçada — onde a presença física do aluno é confundida com inclusão — e se transformar, de fato, em um território de equidade, diversidade e transformação. Isso implica romper com modelos pedagógicos rígidos e padronizados, que ignoram as múltiplas formas de aprender e expressar conhecimento.

No caso específico do ensino de História, essa transformação é ainda mais urgente. A disciplina, por sua natureza formadora, é responsável por desenvolver a consciência crítica, a identidade cultural e o senso de pertencimento dos estudantes.

Para alunos com TEA, isso pode se dar por meio de linguagens alternativas, como a arte, os recursos visuais, a música e as tecnologias assistivas. Quando o conteúdo histórico é apresentado de forma acessível, contextualizada e sensível às particularidades dos alunos, ele deixa de ser apenas informação e passa a ser vivência, memória e construção de sentido.

A inclusão, portanto, não é um favor ou uma concessão: é um direito. E mais do que isso, é uma oportunidade de enriquecer o ambiente escolar com diferentes formas de ver, sentir e compreender o mundo. Ao adaptar o processo de ensino às necessidades dos alunos — e não exigir que eles se moldem a um padrão — promovemos uma educação mais humana, criativa e significativa.

Que este trabalho possa contribuir para ampliar o debate, inspirar práticas pedagógicas mais inclusivas e fortalecer o compromisso com uma escola que acolhe, respeita e transforma. E que o Ensino de História seja atrativo não só para os neuro divergentes, mas para todos...

A educação inclusiva no contexto dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) revela a complexidade e a relevância de práticas pedagógicas adaptativas para garantir equidade e qualidade no ensino de História. Em um ambiente marcado pela diversidade de trajetórias e perfis dos estudantes, a inclusão educacional torna-se não apenas necessária, mas essencial para promover o desenvolvimento pleno de todos.

A EJA atende alunos que, em sua maioria, enfrentaram múltiplas barreiras ao longo da vida escolar. Para esses sujeitos, a educação inclusiva representa uma oportunidade concreta de superação e de reconexão com o saber histórico, valorizando suas vivências e ampliando sua participação social.

Estudos como os de Lima (2021) e Soares & Nascimento Nganga (2024) demonstram a eficácia de metodologias ativas e do uso de tecnologias assistivas no ensino de História. Ao integrar a temática indígena ao currículo e adaptar os conteúdos para alunos com deficiências auditivas e visuais, esses projetos evidenciam como a personalização do ensino e o uso de recursos tecnológicos favorecem a participação ativa e significativa de todos os estudantes.

Outras iniciativas, como o projeto do Instituto Alana (2016) e o estudo de Ferreira (2024), reforçam a importância de abordagens baseadas em projetos e

ferramentas digitais para superar barreiras físicas e cognitivas, tornando o aprendizado mais acessível, envolvente e inclusivo.

A formação contínua dos professores é um elemento central para o sucesso da educação inclusiva. Conforme apontado pelo Instituto Somos (2023), educadores bem preparados estão mais aptos a atender às necessidades diversas dos alunos e a promover ambientes de aprendizagem acolhedores e respeitosos.

Entretanto, os desafios são significativos. A falta de infraestrutura adequada, como elevadores e recursos didáticos específicos (softwares de leitura de texto, audiolivros, entre outros), compromete a acessibilidade de alunos com deficiências físicas, visuais e auditivas. Além disso, muitos professores ainda não possuem formação suficiente para lidar com a diversidade em sala de aula, o que reforça a urgência de programas de capacitação que abordem tecnologias assistivas, metodologias ativas e estratégias de personalização do ensino.

Outro obstáculo importante é a presença de preconceitos e resistências dentro da comunidade escolar. Promover uma cultura de aceitação e respeito à diversidade entre alunos, professores, gestores e familiares é fundamental para consolidar práticas inclusivas e combater atitudes discriminatórias. A sensibilização da comunidade escolar sobre a importância da inclusão é um passo decisivo para a construção de um ambiente educacional mais justo e acolhedor.

No ensino de História, a implementação de metodologias inclusivas exige uma abordagem multifacetada. A aprendizagem colaborativa, o ensino por projetos e a personalização dos conteúdos são estratégias eficazes para engajar os alunos e desenvolver habilidades sociais e cognitivas. Além disso, a inclusão de múltiplas perspectivas históricas — especialmente as de grupos marginalizados — enriquece o currículo, combate preconceitos e promove uma compreensão mais ampla e crítica do passado.

A formação contínua dos professores, nesse contexto, é indispensável. Educadores capacitados estão mais preparados para aplicar práticas pedagógicas adaptativas que atendam às necessidades individuais dos alunos, garantindo que todos tenham acesso ao conhecimento e possam desenvolver seu potencial.

Em síntese, a inclusão no ensino de História na modalidade EJA é um desafio complexo que demanda compromisso com a formação docente, adaptação curricular e promoção de uma cultura escolar diversa e acolhedora. Os estudos de

caso e exemplos práticos analisados demonstram que, embora existam obstáculos, há também inúmeras possibilidades e estratégias eficazes para tornar a educação inclusiva uma realidade.

É fundamental que gestores, educadores e toda a comunidade escolar atuem de forma colaborativa para garantir uma educação de qualidade, equitativa e verdadeiramente inclusiva — capaz de transformar vidas e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para isso, é urgente que o Ensino de História seja revisitado com olhar crítico, atento às demandas da educação inclusiva e às especificidades da modalidade EJA. Essa revisão não se limita à atualização de conteúdos, mas envolve uma transformação profunda nas metodologias, nas abordagens curriculares e na postura dos educadores diante da diversidade presente em sala de aula.

É necessário que o ensino de História deixe de ser uma narrativa linear e excludente, centrada em grandes eventos e personagens hegemônicos, para se tornar um espaço de valorização das múltiplas vozes e experiências que compõem o tecido social. No contexto da EJA, isso significa reconhecer e incorporar as vivências dos próprios alunos — trabalhadores, mulheres, indígenas, pessoas com deficiência, entre outros — como parte legítima da construção histórica.

A inclusão, nesse sentido, não é apenas uma questão de acessibilidade física ou de adaptação de materiais didáticos. Ela exige uma mudança de paradigma: compreender que todos os sujeitos têm direito à memória, à identidade e à participação ativa na reconstrução do passado. O ensino de História inclusivo deve promover o protagonismo dos alunos, estimulando o pensamento crítico, o diálogo e a reflexão sobre os processos históricos que moldam suas realidades.

Além disso, é fundamental investir na formação continuada dos professores, para que estejam preparados para lidar com os desafios da inclusão e para desenvolver práticas pedagógicas que respeitem as singularidades dos estudantes. A utilização de tecnologias assistivas, metodologias ativas e recursos multimodais pode ampliar significativamente as possibilidades de aprendizagem, tornando o ensino mais dinâmico, acessível e significativo.

Revisitar o ensino de História com esse olhar crítico é, portanto, um passo essencial para garantir que a EJA cumpra seu papel social de promover a cidadania,

a justiça e a equidade. É por meio de uma educação histórica inclusiva que se pode construir uma escola verdadeiramente democrática, onde todos os alunos — independentemente de suas trajetórias — tenham voz, vez e acesso ao conhecimento.

REFERÊNCIAS

Agencia IBGE Notícias, 2025. Censo 2022 identifica 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas com autismo no Brasil | Agência de Notícias. Editoria: IBGE | Breno Siqueira | Arte: Licia Rubinstein

ALANA, Instituto. **Os Benefícios da Educação Inclusiva**. Abt Associates. São Paulo. 2016. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/11/Os_HYPERLINK_usiva_final.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

ALVES, Maria Lígia Isídio; SILVA, Severino Bezerra. Multiplicidade de saberes na prática pedagógica da educação de jovens e adultos: dialogando a partir do livro didático. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 31, p. 275-294, 2020.

ANDRADE, Fabíola; ABREU, Teo Bueno; CARVALHO, Pedro Hollanda. Análise de livros didáticos da EJA sob o olhar da Educação Ambiental Crítica: existe transversalidade?. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, v. 27, n. 2, p. 1-29, 2022.

ANDRADE, M. A.; DAS AVES, A. Vida. O desafio de ensinar alunos deficientes visuais nas aulas de ciências: um estudo de caso na escola CEJA–Antônio Casagrande no município de Tangará da Serra–MT. **A EJA e o desafio de voltar a estudar: uma análise de dados numéricos**, p. 32, 2017.

ARAÚJO, Francisco de Assis Amorim. Importância do projeto político pedagógico para uma gestão escolar democrática. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 2, p. 16-16, 2021.

ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes; BRAVO, Dirlan de Oliveira Machado; DRAGO, Rogério. Inclusão escolar de um sujeito com síndrome de moebius na educação de jovens e adultos: um estudo de caso. **Revista Científica Intelletto**, v. 4, n. 2, 2019.

AZEVEDO, Danilo Pires; SALANDIM, Maria Ednéia. Livros didáticos de Matemática da EJA: uma análise com Hermenêutica de Profundidade. **Zetetike**, v. 27, p. e019019-e019019, 2019.

- BAPTISTA, Adolfo Eugenio Ferreira. **Caixa de História Local e a Construção da Identidade dos alunos da Educação de Jovens e Adultos**. Cap 1-Identidades, **Ensino de História e História Local na EJA**. P, 18-2016. <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/205996>
- BASOMBRI, C. apud: SILVA, Claudia R.P. SILVA. O ensino de história e a educação em direitos humanos: uma prática interdisciplinar do 6. ao 9. na educação básica Amambai, MS: UEMS, 2021.pag.22 (1992) *Educación y ciudadanía: la educación para los derechos humanos en América Latina*. Perú. Ceaal; IDL; Tarea.pag.33
- BITTENCOURT, C. F. **Reflexões sobre o ensino de História**. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 127–149, maio 2018.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **Reflexões sobre o ensino de História**. Pág. 128. São Paulo: Cortez, 2018.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. *Uma história social da mídia: de Gutenberg à internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004, p. 15–16.
- 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: Acesso em: 2 jan. 2019.
- CAIMI, Flavia Eloisa. **A aprendizagem profissional do professor de História: desafios da formação inicial**. Fronteiras: Revista de História, Dourados, v. 11, n. 20, p. 37-56, 2009.
- CARDOSO, Jaqueine; FERREIRA, Maria José de Resende. Inclusão e exclusão: o retorno e a permanência dos alunos na EJA. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 01, p. 61–76, 2019. DOI: [10.36524/dect.v2i01.26](https://doi.org/10.36524/dect.v2i01.26). HYPERLINK "<https://doi.org/10.36524/dect.v2i01.26>"
- HYPERLINK "<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/26>" HYPERLINK
- HYPERLINK

["https://doi.org/10.36524/dect.v2i01.26"](https://doi.org/10.36524/dect.v2i01.26) Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/26>. Acesso em: 14 jul. 2024.

CUNHA, Bruno Ornelas da. **Jogo urbano: História local no Ensino de história**. Ano: 2016. Dissertação de Mestrado apresentado no Curso Profissional do Ensino de História <https://www.educapes.capes.gov.br/handle/capes/173362>

CUNHA, Eugênio. Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

DANTAS JÚNIOR, Francisco Eugênio. **A Política Nacional de Educação Especial: um olhar sobre a prática da educação inclusiva no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA)** Maria Joélia de Carvalho Silva.

DELOU, C. M. C. Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Inclusão. In: DELOU, C. M. Educação Especial e a Inclusão no Cenário ESTEBAN, M. T. Repensando o fracasso escolar. **Cadernos CEDES**. V. 28, p. 75-86. Campinas: Papirus, 1992.

DIAS, Aldeci da Silva. Ensino de História, Interculturalidades e Formação Docente. **Educação Escolar Indígena e Ensino De História Na Perspectiva Decolonial: uma breve discussão sobre diferentes saberes a partir de um currículo inclusivo**. Organização: Geórgia Pereira Lima. Circe Maria Fernandes Bittencourt. Edufac, 2023.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Conheça o histórico da legislação sobre inclusão - Todos Pela Educação. <https://todospelaeducacao.org.br/>

EDUCAMUNDO. **Educação inclusiva no Brasil: tipos de inclusão e desafios**. 2023. Disponível em: <https://educamundo.com.br/blog/educacao-inclusiva-no-brasil-panorama-sobre-os-tipos-de-inclusao-e-os-desafios-2/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

FANAIA, João Edson de Arruda. História, saber acadêmico e saber escolar: um diálogo possível? Coletâneas do nosso tempo, v. 8, n. 8, p. 37-52, 2010.

FERREIRA, Marieta de Moraes. O ensino da história na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 19, p. 611-636, 2012.

FERREIRA. Marilucia Moraes; DE CAMPOS VIVALDI, Flávia Maria. A dimensão política do projeto pedagógico e o trabalho de gestão escolar. **Schème: Revista**

Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, v. 12, n. 1, p. 141-165, 2020.

FILME: **PRIMEIRO DA CLASSE** 2008 FULL HD (Dublado) (youtube.com)

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 9. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983. (Coleção Educação e mudança, v.1).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FUSSI Camila; MALZYNER Gabriela; SELLA Karina; GIOIA Nathalia; RISSI Raquel. **Cartilha: a alimentação da criança com transtorno do espectro autista (TEA)**. São paulo, 2024 <https://autismoerealidade.org.br/convivendo-com-o-tea/cartilhas/cartilha-a-alimentacao-da-crianca-com-tea/>

GATTI, Bernardete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2008, vol. 13, n.37, p. 57-70. ISSN 1809-449X. Disponível em: Acesso em: 08/05/2022. apud

GELOCHA, Elizandra Aparecida Nascimento; ANTUNES, Helenise Sangoi; LEÃO, D. O. Gestão Escolar e (re) construção coletiva de Projetos Político-Pedagógicos nas Escolas do Campo: diálogos problematizadores e auto [trans] formativos. **Revista Conjecturas**, v. 22, p. 1-15, 2022.

GUEDES, Neide Cavalcante. A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 2, p. 1-15, 2021.

GUIMARÃES, Manoel L. Salgado. A cultura histórica oitocentista: a constituição de uma memória disciplinar. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy. (org.) **História cultural: experiências de pesquisa** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003, pp. 09- 24.

HESSEN, Johann. **Teoria do conhecimento**. Tradução de João Vergílio Gallerani Cuter. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HUBER, Norberto. Abordagens transdisciplinares no Projeto Político-Pedagógico da educação de jovens e adultos: uma análise crítica. **Revista Internacional de Estudos Científicos**, v. 1, n. 1, p. 54-74, 2023.

HUBER, Norberto. O Projeto Político Pedagógico da EJA e a análise das ações pedagógicas sob o Método Husserliano. **Revista Educação, Humanidades e Ciências Sociais**, p. e000116-e000116, 2024.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – **IBGE**. *Censo Demográfico 2022: características da população com deficiência*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática**. Tradução de Afonso Bertagnoli. Rio de Janeiro: Ediouro, 1974. Obra original publicada em 1788.

KAPP, Steven K. *Autistic Community and the Neurodiversity Movement: Stories from the Frontline*. Palgrave Macmillan, 2020.

LIMA, Ramon Nere de. PIBID/HISTÓRIA/UFAC: **Experiências com a Temática Indígena na Escola Raimundo Gomes de Oliveira em Rio Branco – AC**. Revista Em Favor de Igualdade Racial, Rio Branco – Acre, v. 4 n. 1, p. 144-154, jan.-abr. 2021.

LIMA, I.B.R. **A dança como expressão política de resistência e existência de uma cultura juvenil** v. Políticas e Cultura em Revisa. Salvador, V.11nº 2, p 16-34, Jul. Dez de 2018.

LOPES, K. M. L. .; LIPPE, E. M. O. **Ensino de História na ótica das práticas educativas inclusivas: análise das produções acadêmicas brasileiras (2004-2021)**. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 26, p. 1–24, 2023. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.26.21240.028. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/21240>. Acesso em: 14 jul. 2024.

MANTOAN, M. T. E. (2004). *Caminhos pedagógicos da inclusão* (on line). Disponível na Internet via WWW

URL: http://www.educacaoonline.pro.br/art_caminhos_pedagogicos_da_inclusao.asp .4 Capturado em 09/03/2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* 1. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, Jardel Delgado. **Resenha do livro "Inclusão escolar- O que é? Por quê? Como fazer?"**. Revista Educação Pública, v. 20, nº 45, 24 de novembro de

2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/45/resenha-do-livro-inclusao-escolar-o-que-e-por-que-como-fazer>

MARQUES, Denílson. **Ensino de História, Interculturalidades e Formação Docente, Diversidade, Inclusão Social e Educação: o preconceito e seus desdobramentos no espaço escolar**. Pag. 87

MELO, Raimunda Alves et al. Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma Escola do Campo: Encontros e Desencontros da Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista FSA (Centro Universitário Santo Agostinho)**, v. 18, n. 7, p. 137-159, 2021.

MILTON, Damian. "On the ontological status of autism: the 'double empathy problem'." *Disability & Society*, v. 29, n. 6, 2014.

MOURA, Fernanda Pereira de. **“Escola Sem Partido”:** **Relações Entre Estado, Educação E Religião E Os Impactos No Ensino De História**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Rio de Janeiro, 2016. 188 f.: il.

Município de PACAJUS-CEARÁ. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza (CE), 2019. 151f.

NASCIMENTO, Rita de Cássia Souza. **Reflexões sobre a educação inclusiva e sua implicação no desenvolvimento da aprendizagem de alunos com necessidades especiais**. **APRENDER-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 2, 2004.

NEURODIVERSITY MOVEMENT. Disponível em: NEURODIVERSITY MOVEMENT. Disponível em: <https://neurodiversitymovement.org/> (acesso em junho de 2025).

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. São Paulo: Cortez, 2011.

PINHEIRO, Renata Kabke Kabke; SILVA, Márcia Alves. Gênero em Livros Didáticos: Análise de dois livros da EJA (Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras Modernas). **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 14, n. 2s1, p. 792-814, 2019.

PLATAO. A República. Ed. Nova Cultural.2000. São Paulo. Pag. 163

RIBEIRO, Anderson de Oliveira; SILVA, Gustavo de Paiva; OLIVEIRA, Silvana Carreiro de. ENSINO BASEADO EM PROJETO. **Simpósio**, [S.l.], n. 8, mar. 2020.

ISSN 2317-5974. Disponível em:

<<http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/simposio/article/view/2051>>. Acesso em: 14 jul. 2024.

SANTOS, Agnaldo Pedro; JÚNIOR, José Veiga. VIÑAL; AMORIM, Antônio. O ensino de língua inglesa e os sujeitos da EJA: um olhar sobre o livro didático de inglês. **Revista X**, v. 15, n. 7, p. 308-330, 2020.

SILVA, Ana Paula. *Autismo e práticas pedagógicas inclusivas: desafios e possibilidades*. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 215–230, 2019.

SILVA, Márcia Alves da; PINHEIRO, Renata Kabke. A interseccionalidade de gênero, raça e classe em livros didáticos de EJA. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 28, n. 54, p. 43-58, 2019.

SILVA, Maria Celia Luiz Corrêa; SILVA, Marcela Luiz Corrêa. Gestão democrática e o projeto político pedagógico: participação e construção coletiva na escola. **Cadernos da Pedagogia**, v. 14, n. 27, 2020.

SINGER, Judy. *Why can't you be normal for once in your life?* In: Corker, M.; French, S. *Disability Discourse*. London: Open University Press, 1999.

SIQUEIRA, Rafael Moreira; ARAÚJO, Franciele dos Santos; FREITAS, Gilsélia Macedo Cardoso. Alfabetização científica no ensino de química: uma análise por meio de um livro didático para a EJA. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista–ENCITEC**, v. 11, n. 3, p. 20-41, 2021.

SOARES, J. S.; NASCIMENTO NGANGA, João Gabriel. Ensino de História a partir de “novas” epistemologias. In: Florisvaldo Paulo Ribeiro Júnior; Ivete Batista da Silva Almeida. (Org.). **Ensino de História em Perspectiva Decolonial**. 1ed.São Leopoldo: Editora Oikos, 2022, v. 1, p. 115-132.

SOMOS, Instituto. **Raio-X Da Educação Inclusiva No Brasil**. 2023. Disponível em: <https://www.institutosomos.org/project/raio-x-da-educacao-inclusiva-no-brasil-%EF%BB%BFum-panorama-da-educacao-especial-sob-a-perspectiva-da-inclusao-no-pais/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SOUZA, Magna Maria Marques de. **Contribuições da arte na educação inclusiva**. Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PG-PDS. UAB/UnB.2011

TEIXEIRA, Fábio.2022, p.30HOEPERS, Altair. **Ensino de História em EJA/EAD: uma investigação com professores para uma proposta de formação**.

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História /
Altair Hoepers -- Florianópolis – 2018.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

<https://neurodiversitymovement.org/> (acesso em junho de 2025).

URRUTIGARAY. Maria Cristina. Arteterapia. **A transformação pessoal pelas imagens**. Rio de Janeiro: WAK. 2003

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

Wuo, A.S., Yaedu, F.B. and Wuaiszceyk, S. (2019) 'Revista educação especial', *PERIODICOS. UFSM.BR*, V 32. Available at: <http://dx.doi.org/105902/1984686x38975>

FONTES

BNCC. **A Educação Especial é definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, em seu Capítulo V, Art. 58, (Brasil, 1996)

BRASIL ESCOLA. Educação inclusiva: o que é, exemplos, objetivos. 2023. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/educacao-inclusiva.htm>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. Constituição Federal. **DA EDUCAÇÃO** Art. 205,206

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CNE/CEB nº 1, DE 28 DE MAIO DE 2021. **Documento referencial para implementação das diretrizes operacionais de EJA nos Estados, Municípios e no Distrito Federal**. Resolução CNE/CEB nº 1, DE 28 DE MAIO DE 2021.

CURRÍCULO DE REFERÊNCIA ÚNICO DO ACRE - **Implementação do Ensino Fundamental anos iniciais, finais e ensino médio 2020** -Rio Branco – Acre.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, Espanha**.1994.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948.

Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999.

Decreto Nº 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008.

<https://agenciadenoticias.uniceub.br/destaque/escolas-brasileiras-nao-sao-acessiveis-para-pessoas-com-deficiencia/> Infraestrutura: 27% das escolas brasileiras não são acessíveis para PCDs - **Agência de Notícias CEUB**

Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012

Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020

Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Art.88

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Art., § 1º e 2º

Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Artigo 9

META 4 PNE- Quanto à Educação Especial/Inclusiva

Nota técnica Nº 4/2014/MEC/SECADI/DPEE.

Página do Censo Escolar <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar> SIDRA IBGE – Pnad, PnadCe Censos Demográficos <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/pnadca/tabelas>

Parecer CNE/CP nº 50, de 5 de dezembro de 2023. Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento a Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). processo nº: 23001.000184/2001-92

RESOLUÇÃO CEE/AC Nº 336 de 30/12/2021

ANEXOS

Localização geográfica da escola

<https://maps.app.goo.gl/1fZrFwkW6mCnHZW9>

Foto da escola atual



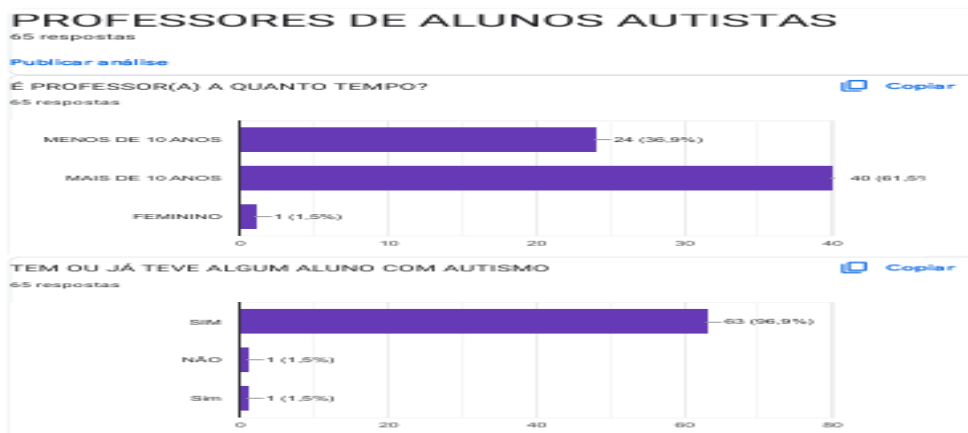
<https://srmriobrancoacre.blogspot.com/2022/08/srm-cEJAac.html>

Foto da escola em 2011



<https://srmriobrancoacre.blogspot.com/2011/08/srm-cEJAac.html>

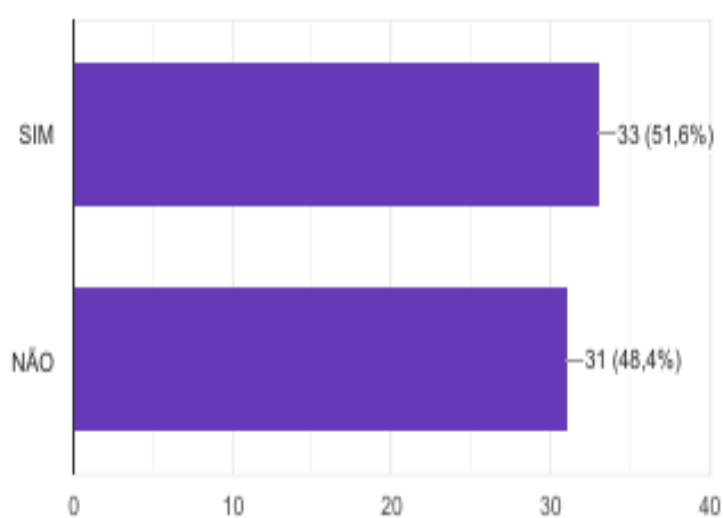
Formulário feito pelo google forms com professores da modalidade EJA.
Ainda serão utilizados durante a pesquisa.



VOCÊ TEM ALGUMA FORMAÇÃO ESPECÍFICA(ESPECIALIZAÇÃO) PARA TRABALHAR INCLUSÃO?



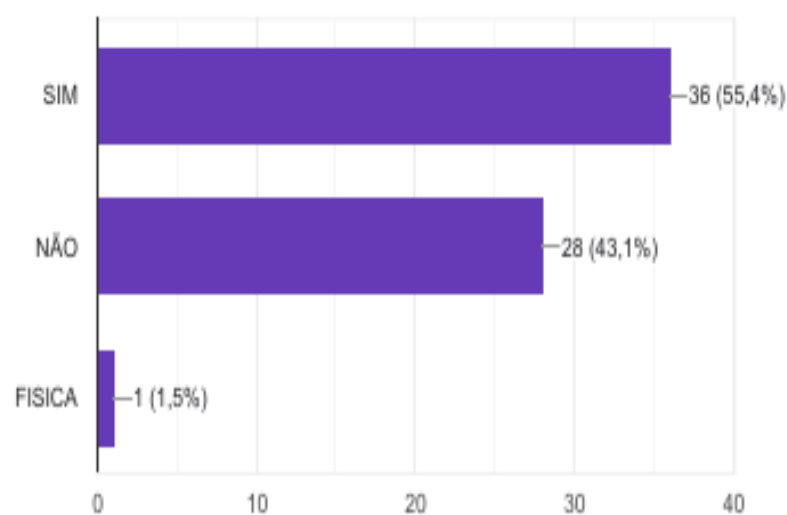
64 respostas

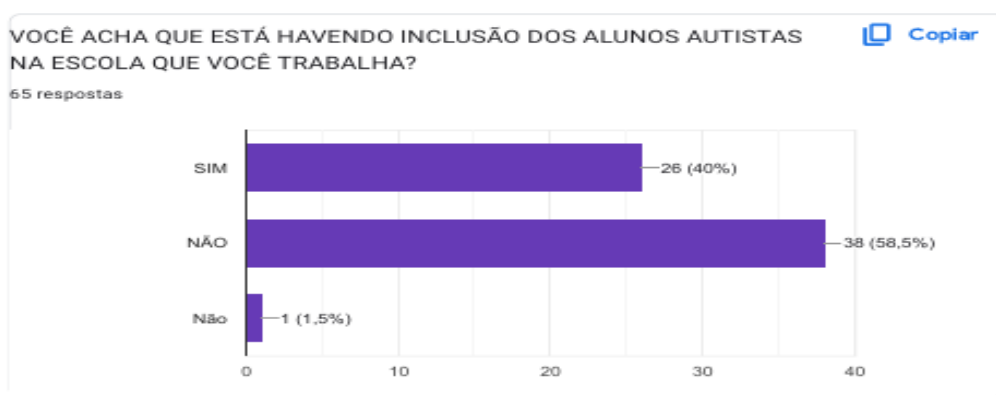
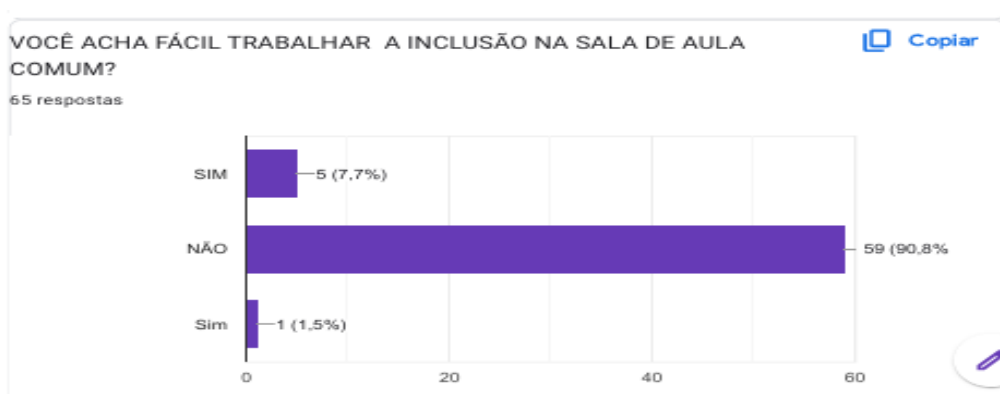


VOCÊ SE SENTE CAPAZ DE TRABALHAR A INCLUSÃO COM OS ALUNOS AUTISTAS?



65 respostas





Atividades feitas pelos alunos nas aulas interdisciplinares

Animais e Seus Ambientes

- **Classificação dos animais:** mamíferos, répteis, aves, insetos, animais marinhos.

Disciplinas Envolvidas:

- **Ciências:** zoologia básica e ecologia.
- **Artes:** representação visual dos animais.
- **Língua Portuguesa:** produção de textos descritivos ou histórias com os animais.
- **Inglês:** leitura e escrita

ALUNO 1

Arquivo pessoal.2024

ALUNO 2.

Arquivo pessoal.2024

ALUNO 3: A professora escreveu os nomes e o aluno desenhou na lousa.



Arquivo pessoal.2024

Datas Comemorativas e Seus Símbolos

História e origem de feriados: Halloween, Thanksgiving, Natal e Dia dos Namorados.

Símbolos culturais: abóboras, corações, árvores de Natal, luas e casas decoradas.

Mudanças nas estações: cores e elementos que representam outono, inverno e primavera.

Expressão artística: uso de cores e formas para representar sentimentos e tradições.

Artes: representação das datas

Inglês: escrita e leitura

Aluno A.

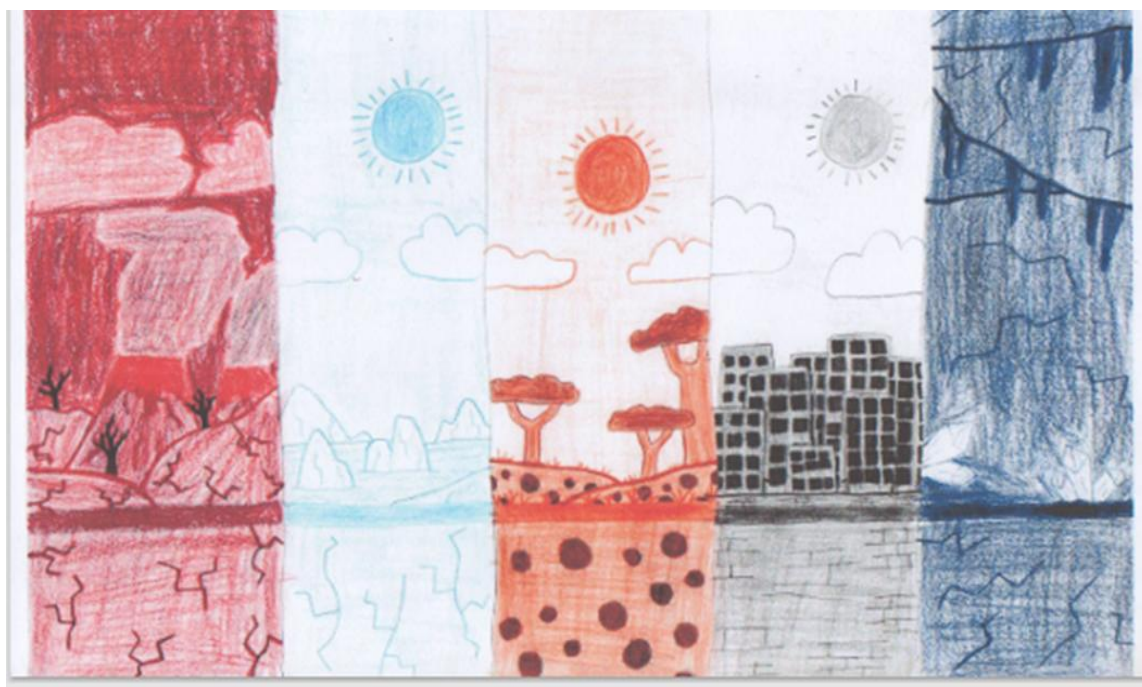
Projeto Halloween: Harry Potter



Arquivo pessoal.2024



Arquivo pessoal.2024



Arquivo pessoal.2024



Arquivo pessoal.2024



Arquivo pessoal.2024



Arquivo pessoal.2024

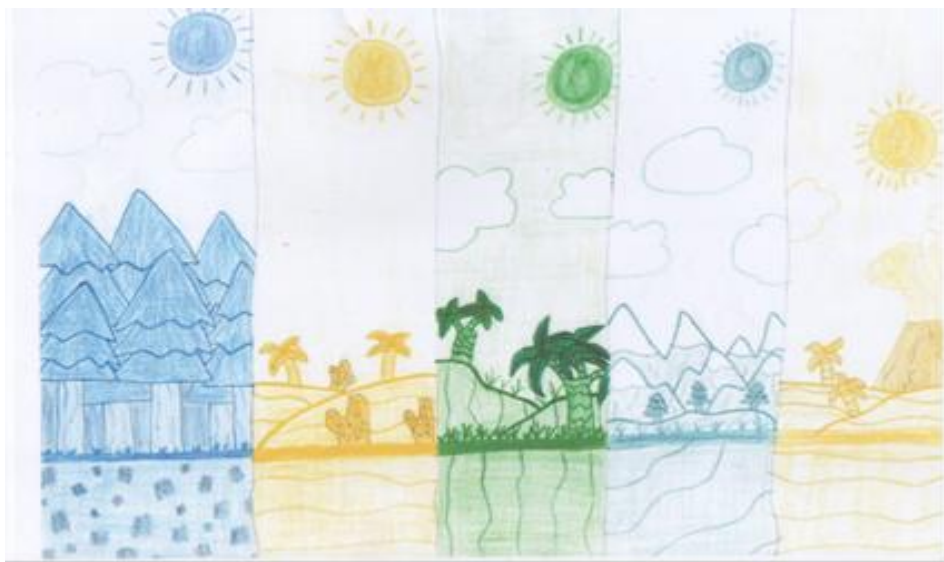
BIOMAS E SEUS ELEMENTOS NATURAIS

Áreas trabalhadas

- **Geografia:** tipos de ambientes e suas características.
- **Ciências:** clima, vegetação, espaço sideral.
- **Artes:** representação visual dos cenários.
- **História e tecnologia:** como imaginamos o futuro.

- **Língua Portuguesa:** criação de narrativas.

ALUNO 1

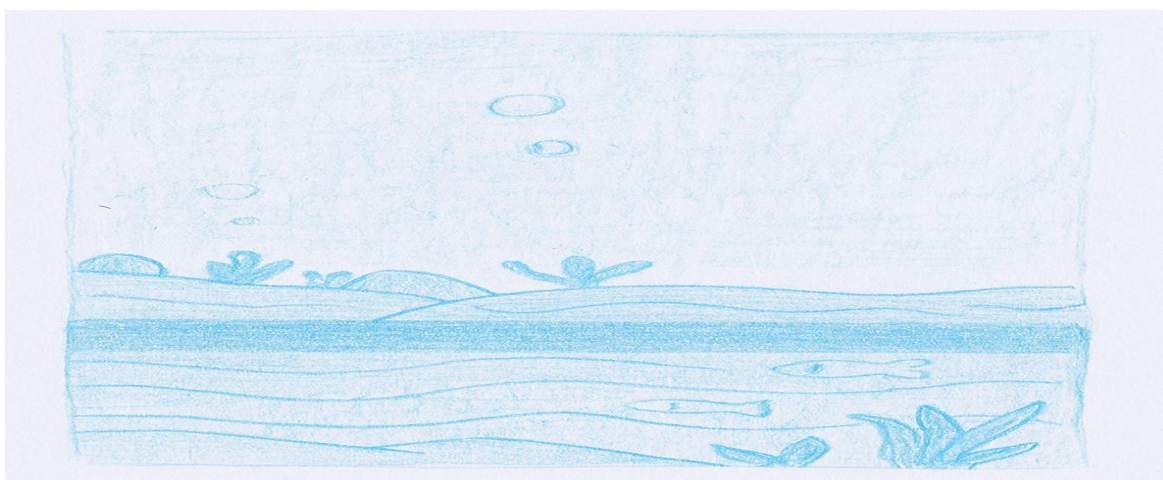


Arquivo pessoal.2024



Arquivo pessoal.2024

ALUNO 2: Esse aluno de dificilmente pinta algum desenho colorido. Ele foi citado antes no trabalho. Quando ele faz colorido. É monocromático.



Arquivo pessoal.2024

Meu Bairro, Minha Cidade

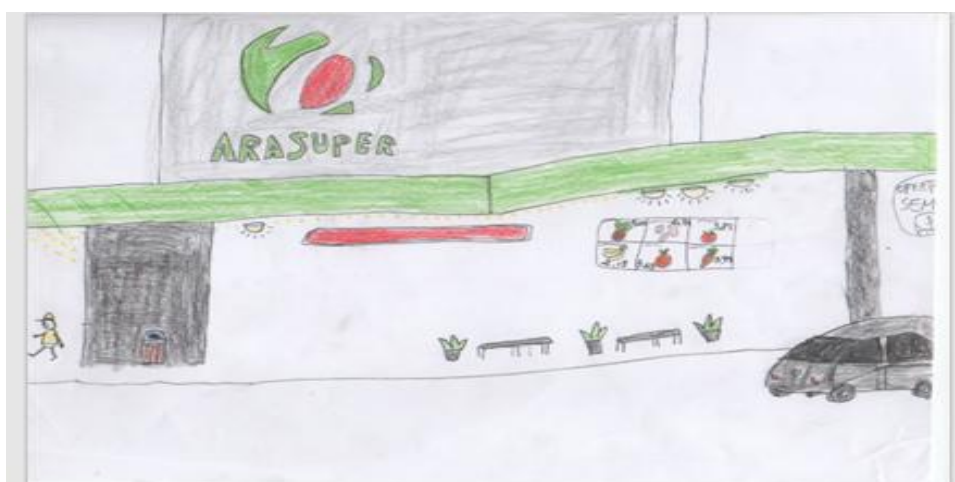
Geografia urbana: identificação de espaços públicos e privados (mercado, parque, rua).

Arte e expressão: representação visual do cotidiano.

História: meu lugar no mundo

Técnico em atendimento: Atividade do curso técnico concatenado ao ensino da EJA

ALUNO 1: Esse aluno tem seletividade alimentar severa. Tem como base somente quatro alimentos: Mijo da turma da Monica, sabor tomate; suco de maracujá; pipoca e coca cola. Além de desenhar o supermercado o qual ele frequenta, ainda fez um Merchan para sua bebida preferida.





Formatura Ensino Fundamental. Arquivo pessoal.2024



Arquivo pessoal.Nossa aluna Talita. Aquivo pessoal 2024

Os dois alunos, acha bonito o pirulito mas não gosta. Os dois pintavam a aula toda se deixasse.



Arquivo pessoal.2024



Gostamos tanto dos desenhos que presenteamos com esse estojo. Professora Deusa(História) professora Shirleny(português) e eu. Arquivo pessoal.2024



Nossa aluna, com a parceira Mediadora que também participou das ações.

Arquivo pessoal. 2024

As fotos a seguir são de momentos diversos de atividades aplicadas na sala do AEE. Por ser uma escola de EJA, todos são maiores de idades e permitiam os registros.

Todos são autistas, e cada uma desenvolveu de acordo com seus limites. Deixando claro que as atividades não estão relacionadas somente com desenhos, pois envolveu outras atividades, a fim de que as habilidades de cada um fossem evidenciadas.







Arquivo pessoal.2024



**CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
CEJA**

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO



**RIO BRANCO - ACRE
2024**



Governador do Estado do Acre
Gladson Cameli

Presidente do Conselho Estadual de Educação do Acre
Eltsete Silva Machado

Secretário de Estado de Educação e Esporte
Aberson Carvalho

Diretora de Ensino da SEE/AC
Gleiciêlia Gonçalves de Souza

Chefe da Divisão de Educação de Jovens e Adultos SEE/AC
Jessé Dantas de Souza

Gestor(a) do CEJA
Ana Lúcia de Luca Bertocini

Coordenador de Ensino do CEJA
Vandesson Braga Melo

Coordenadora Administrativa do CEJA
Lusanira da Silva Monteiro

Secretária Escolar do CEJA
Luzinetele Ruffino de Lima

Coordenadora Pedagógica do CEJA - 1º turno
Patrícia de Figueiredo Bittencourt
Rosa Maria Fontana
Manoel Márcio Vieira da Silva
Djallene Rebelo de Araújo



SECRETARIA DE ESTADO DE
EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES
DIRETORIA DE ENSINO – DIVISÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Preenchido por: _____

Disciplina: _____

Período de observação: _____

Turma: _____

Idade do aluno _____

Aluno(a): _____

Data: _____

Aspectos da Comunicação e Linguagem

- () Usa pouco ou nenhum contato visual durante a fala.
- () Repete palavras ou frases de forma repetitiva (ecolalia).
- () Tem dificuldade em iniciar ou manter uma conversa.
- () Prefere gestos a palavras para se comunicar.
- () Não responde quando chamado pelo nome.
- () Tem dificuldade em leitura.
- () Troca letras e sons. (s/c; g/j)
- () Tem dificuldade em operações simples de matemática.
- () Não consegue escrever nas linhas corretamente
- () A escrita é incompreensível.
- () Prefere atividades em livros com ilustrações.

Aspectos de Interação Social

- () Prefere ficar sozinho(a).
- () Tem um ou dois colegas que se identifica.
- () Tem dificuldade em compreender regras sociais simples (ex.: esperar a vez, compartilhar, ficar sentado).
- () Não demonstra interesse em interagir com colegas.
- () Precisa acompanhamento para realizar atividades rotineiras (ir ao banheiro)
- () É alheio aos acontecimentos da sala (conversas altas, puxar cadeiras)
- () Parece não perceber emoções dos outros.
- () Evita proximidade física (abraços, toques).
- () Fica irritado quando é impedido de realizar alguma coisa (não aceita ser contrariado)
- () Reconhece e obedece ao professor.

Comportamentos Repetitivos e Interesses Restritos

- () Realiza movimentos repetitivos (balançar as mãos, girar objetos, andar em círculos).
- () Não gosta de emprestar seus materiais (apontador, lápis coloridos).
- () Sorri sozinho enquanto executa qualquer atividade (desenho)
- () Tem interesse intenso e restrito em um tema específico.
- () Se incomoda muito quando a rotina é alterada.
- () Se levanta e se auto regula em determinados momentos.
- () É monossilábico e repete uma palavra do que o outro diz (Gosta de mim? gosto; quer que eu vá embora? Quero).
- () Apresenta dificuldade em aceitar mudanças no ambiente (sala, organização de materiais).
- () Senta sempre no mesmo lugar.
- () Usa o que quer a seu tempo (usar roupa de frio em local quente)

- () Usa os materiais sempre da mesma maneira.
- () Tem preferencias por algo especifico (lápis de cor, massinha)
- () Tem dificuldade na fala.
- () Não gosta de fazer atividades diferentes dos demais colegas.

Aspectos Sensoriais

- () Demonstra hipersensibilidade a sons (tapa os ouvidos, se irrita com barulhos).
- () Reage de forma intensa a texturas, cheiros ou sabores.
- () Fixa o olhar em luzes, ventiladores ou movimentos repetitivos.
- () Se incomoda com roupas ou etiquetas no corpo.
- () Grita /chora/ sorri com facilidade.
- () Mostra pouca ou muita sensibilidade à dor.
- () Não aceita comida oferecida pelos colegas.
- () Tem restrição a alimentos.

Aprendizagem e Comportamento Escolar

- () Apresenta grande dificuldade de concentração.
- () Demonstra excelente memória para detalhes específicos.
- () Tem boa memória visual e auditiva.
- () É inconveniente em algumas situações. (passar a mão nas pessoas)
- () Gosta de ser notado. (levanta a mão para falar/ se levanta e vai até o professor)
- () Prefere rotinas previsíveis na sala de aula.
- () Tem dificuldade em compreender instruções abertas (ex.: “faça um desenho livre”).
- () Se destaca em áreas específicas (ex.: matemática, desenho, leitura precoce).

Observações do Professor(a):

Livro didático utilizada na EJA. As adaptações no paradidático estão relacionados aos conteúdos dessa obra.

