



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA  
FACULDADE DE HISTÓRIA

YASMIM DE PAULA ALVES SOUZA

**ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UM RELATO DE  
EXPERIÊNCIA COM ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA  
(TEA)**

BRAGANÇA – PA

2026

YASMIM DE PAULA ALVES SOUZA

**ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UM RELATO DE  
EXPERIÊNCIA COM ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação  
em História do Campus Universitário de  
Bragança da Universidade Federal do Pará,  
como requisito parcial para a obtenção do título  
de Licenciado em História.

**Orientadora:** Profa. Dra. Eliane Soares

BRAGANÇA – PA

2026

## **Estratégias inclusivas no ensino de história: um relato de experiência com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**

Yasmim de Paula Alves Souza

**Resumo:** Este trabalho analisa a necessidade de uma transformação profunda no contexto educacional para a efetiva inclusão de alunos neurodivergentes. O estudo investiga o papel fundamental da instituição de ensino na facilitação da aprendizagem, pela formação continuada de educadores frente aos desafios do currículo escolar. A pesquisa baseia-se em um relato de experiência de um ano como profissional do apoio escolar (2024 – 2025), acompanhando dois discentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 1 e 3 suportes, durante o 8º e 9º anos do ensino fundamental – Anos Finais, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Tempo Integral Cel. Aluízio Pinheiro Ferreira, onde se observaram barreiras severas de socialização e uma necessidade de estratégias pedagógicas de ensino.

**Palavras-chave:** Inclusão. Práticas pedagógicas. Transtorno do Espectro Autista.

## Introdução

O direito à educação, enquanto princípio garantido pela Constituição, assegura que todos tenham acesso a uma educação de qualidade (BRASIL, 1988), promovendo a igualdade de condições para entrar e permanecer na escola, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Essa lei é reafirmada por outras legislações e diretrizes ao longo do tempo, como a criação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015), que impede a negação de matrícula a esse público, além da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI, 2008).

Dentro desse contexto, a educação especial é reconhecida como parte essencial da proposta pedagógica de cada escola (BRASIL, 2008). Ela tem como base a ideia de atender os alunos que são identificados como público-alvo da educação especial (PAEE), ou seja, aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação,

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Art. 2º, BRASIL, 2013).

Embora a inclusão de alunos com deficiência em classes regulares tenha avançado nos últimos anos, ainda existem desafios significativos quanto à adaptação curricular, à capacitação de professores e à promoção de um ambiente verdadeiramente inclusivo. No ensino de História, a inclusão se torna ainda mais relevante, pois as práticas pedagógicas nessa área têm grande influência sobre a formação da cidadania e da visão de mundo dos estudantes.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar como o ensino de História pode ser trabalhado de forma inclusiva nas escolas, considerando as especificidades dos alunos com TEA<sup>1</sup>. Entender como as práticas pedagógicas no ensino de História podem ser adaptadas para promover a participação efetiva de todos os alunos, respeitando suas singularidades e como isso contribui para a formação de um ambiente escolar mais inclusivo.

A metodologia desta pesquisa pautou-se em uma abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de um relato de experiência pedagógica aliado à pesquisa bibliográfica e documental.

---

<sup>1</sup> Segundo o Ministério da Saúde, O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que pode influenciar a comunicação, a interação social e os comportamentos. A denominação “espectro” está relacionada à diversidade de manifestações do autismo, que podem variar conforme as características e as necessidades de apoio de cada indivíduo. Historicamente, a compreensão do TEA passou por transformações, deixando de ser associado à esquizofrenia infantil e sendo posteriormente reconhecido como uma condição distinta do neurodesenvolvimento, com diferentes formas de manifestação e níveis de necessidade de suporte.

A observação participante ocorreu durante o período de 2024 a 2025, no qual atuou-se como profissional de apoio escolar na E.E.E.F.T.I. Cel. Aluizio Pinheiro Ferreira, em Bragança-PA, acompanhando discentes com TEA no Ensino Fundamental. Para fundamentar a análise das estratégias pedagógicas observadas, realizou-se uma revisão bibliográfica das principais obras que discutem o ensino de História e a inclusão escolar.

O livro de Mantoan (2003) será utilizado para compreender os princípios da inclusão e suas implicações na prática docente, baseando-se nos seus princípios, este trabalho busca identificar estratégias pedagógicas que tornem o ensino de História mais acessível e inclusivo, promovendo o aprendizado colaborativo e a valorização das diferentes perspectivas dos alunos. Enquanto Bittencourt (2008) contribuirá sobre os fundamentos e métodos para o ensino de História sugere a utilização de fontes históricas variadas, como imagens, documentos e narrativas, para envolver alunos com diferentes perfis no processo de ensino e aprendizagem de História. Ademais, a partir das teorias de Vygotsky, será explorada a relação entre desenvolvimento cognitivo, mediação e interação social no processo de aprendizagem. Também será elaborado um estudo reflexivo sobre a aplicação de metodologias inclusivas no ensino de História a partir da análise dos artigos de Douglas Ferrari (2021), Renan Italo Rodrigues Dias (2019), além da formação continuada docente Moisés Pires Teixeira (2020) e Adriana Ligia Miskalo, Roseneide Maria Batista Cirino e Denise Maria Vaz Romano França (2023). A análise buscará identificar desafios e possibilidades na implementação de práticas inclusivas no ensino de História.

Portanto, ao propor uma análise dos desafios e possibilidades do ensino de História em turmas inclusivas, este trabalho busca contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes. Dessa forma, a pesquisa se justifica pela sua relevância social e educacional, ao abordar uma questão que afeta diretamente o direito à educação de milhares de estudantes no Brasil.

## **1. Os Desafios Da Inclusão na Sala De Aula**

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva no ensino de História exige que o papel do professor e dos profissionais de apoio seja constantemente reavaliado sob a ótica da mediação e do compromisso ético. Maria Teresa Mantoan (2003,) estabelece as bases dessa transformação ao definir que a inclusão não se limita à garantia do acesso físico ou à simples inserção do aluno com deficiência no ensino regular. Pelo contrário, trata-se de uma mudança radical na arquitetura pedagógica, onde a diferença deixa de ser um certo obstáculo e passa a

ser o motor do aprendizado. Desenvolvida no contexto de estágio remunerado não obrigatório, realizado no período de 2024 a 2025, sob a responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), a partir de convocação institucional e sem vinculação à participação prévia em cursos de formação, minha experiência prática como profissional de apoio escolar, função cujas atribuições contratuais estabelece que deve-se auxiliar em quaisquer atividades relacionadas à educação especial, para atuação nas escolas e unidades especializadas estaduais que atuem na Educação Especial como apoio escolar de alunos com deficiência, permitiu constatar essa teoria na realidade de uma sala de aula que ainda luta para exercer a diversidade.

Acompanhei dois estudantes com diagnósticos distintos dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujas necessidades de suporte indicam as lacunas de um sistema que muitas vezes confunde inclusão com presença passiva. Sob essa ótica, Mantoan (2003) argumenta:

Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular. (Mantoan 2003, p. 22).

A compreensão das dificuldades e das resistências enfrentadas no processo de inclusão escolar exige uma análise crítica do contexto educacional, especialmente quando se trata da inserção de alunos com deficiência. Para a autora, é a partir dessa análise que se evidencia a urgência de assumir a inclusão escolar como um objetivo central dos sistemas educativos, demandando compromisso e determinação política e pedagógica (Mantoan, 2003, p. 27). Ao reconhecer a inclusão como um objetivo primordial do sistema educacional, torna-se necessário rever currículos, metodologias, formas de avaliação e relações sociais, de modo a garantir não apenas o acesso, mas a participação efetiva e o desenvolvimento dos estudantes.

O cenário escolar inicial apresentava desafios graves de acessibilidade social. O primeiro discente, diagnosticado com TEA nível 3 suporte<sup>2</sup> enfrentava barreiras significativas na comunicação e na interação social, que frequentemente se manifestavam por meio de comportamentos de agressividade, muitas vezes direcionados a colegas de faixas etárias menores. Como profissional de apoio escolar, observei que o aluno buscava a sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um refúgio de autorregulação durante os períodos de intervalo e almoço. Segundo Renan Italo Rodrigues Dias (2019):

---

<sup>2</sup> O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado em três níveis de suporte, conforme o DSM-5. O nível 1 refere-se à necessidade de apoio leve; o nível 2, à necessidade de apoio substancial; e o nível 3, à necessidade de apoio muito substancial.

O Atendimento Educacional Especializado - AEE é destinado ao atendimento de crianças com necessidades especiais, sejam elas deficiências, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, sendo oferecido em espaços como a sala de recursos multifuncionais ou nos próprios centros de atendimento especializado. É um serviço que segue a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que objetiva assegurar a inclusão escolar para crianças com necessidades especiais, orientando os sistemas de ensino para buscar a garantia de acesso ao ensino até o ensino superior. (Dias, 2019, p. 127-128)

Nesse espaço, o aluno limitava sua participação social ao utilizar equipamentos tecnológicos institucionais para o consumo de mídias digitais, como o YouTube e atividades lúdicas passivas, como a impressão de desenhos para colorir, configurando uma resistência à convivência coletiva. Esse isolamento, embora necessário para sua calma imediata, representava um desafio à teoria de Vigotski (1997), para ele, a inclusão não é apenas um ato formal, mas uma necessidade para o desenvolvimento cognitivo. O autor argumenta que afastar a criança do convívio coletivo gera um prejuízo duplo, pois interrompe tanto o aprendizado das normas sociais quanto a própria evolução das capacidades linguísticas (Vigotski, 1997).

A primeira tentativa de levar esse aluno para um ambiente de socialização mais complexo, como uma gincana escolar, foi marcada por uma relutância extrema. O ambiente, carregado de novos estímulos e vozes, provocou uma sobrecarga que resultou em gritos, foi um momento que exigiu uma mediação adaptativa imediata. Diante da crise, utilizei a pintura com seu desenho favorito como uma estratégia de adaptação. Ao oferecer um desenho, proporcionei um ponto de foco que permitiu ao aluno organizar seu mundo interno.

Parte-se do entendimento de que os processos de aprendizagem não ocorrem de forma homogênea, uma vez que cada criança/adolescente aprende em tempos e modos distintos. Nessa perspectiva, a educação inclusiva pressupõe a garantia de iguais oportunidades de acesso, permanência e aprendizagem para todos os alunos, reconhecendo a diversidade como um valor constitutivo do espaço escolar. Conforme aponta Moisés Pires Teixeira (2020) a inclusão implica uma mudança profunda na concepção educacional, na qual o respeito às diferenças deve ser promovido e cultivado no cotidiano da escola, superando práticas que homogeneizam os sujeitos. (Teixeira, 2020 p. 60)

Contudo, a barreira mais difícil de transpor não foi a cultura de exclusão presente na turma. Ao presenciar a crise de gritos e a necessidade de regulação do colega, a reação majoritária dos discentes foi o riso e o deboche. Essa manifestação de falta de empatia revelou uma falha estrutural no processo educativo, como a ausência de ensinamentos sobre empatia e respeito por parte do corpo docente. Mantoan afirma que:

As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais). (Mantoan, 2003, p.16).

O riso da turma reforça a exclusão e torna o ambiente escolar um lugar de fobia. Essa antipatia explica diretamente o comportamento do segundo aluno TEA nível 1 suporte, que, apesar de sua autonomia verbal, permanecia em sua cadeira durante toda a extensão da aula, abdicando até de se alimentar por medo do julgamento dos colegas de turma. Para ele, o ambiente escolar era onde qualquer movimento poderia resultar em exposição e ridicularização.

Moisés Teixeira (2020) garante que escola é o espaço fundamental para a promoção das interações sociais entre crianças com e sem deficiência, sendo nesse ambiente que se constroem aprendizagens, vínculos e formas de pertencimento ao coletivo. Nessa perspectiva, o autor destaca que a interação social deve ser intencionalmente estimulada desde os primeiros momentos da vida escolar, por meio de brincadeiras em grupo, atividades pedagógicas cooperativas e situações mediadas pelo professor que favoreçam a troca de ideias, a ajuda e o diálogo entre os alunos. Para o autor, tais práticas possibilitam aprendizagens significativas que ultrapassam o campo cognitivo, alcançando dimensões fundamentais como a linguagem, a comunicação, a afetividade, a empatia e o reconhecimento do outro como sujeito. (Teixeira, 2020, p.60)

Essa concepção teórica orientou diretamente minha atuação como profissional do apoio escolar e mediadora de inclusão no contexto escolar. Ao adotar o método proposto por Teixeira (2020), compreendi que o trabalho de apoio não poderia se restringir ao auxílio individual aos alunos com laudo, mas deveria se ampliar para a mediação das relações no interior da turma, envolvendo todos os estudantes no processo de inclusão. Dessa forma, busquei planejar e incentivar que estimulassem a interação entre os alunos, como jogos em grupo (durante o intervalo de aula), atividades ao ar livre na quadra ou no pátio da escola, dinâmicas coletivas em sala de aula e trabalhos em dupla, nas quais um aluno pudesse auxiliar o outro, e principalmente sua autonomia.

No que se refere ao aluno TEA nível 1 de suporte, obtinha uma dificuldade significativa de participação oral nas interações em sala de aula, uma vez que o estudante não conseguia responder às perguntas formuladas pelos professores, tampouco interagir verbalmente com os colegas de turma. Diante dessa realidade, estabeleci diálogos frequentes e individualizados com o aluno, com o objetivo de encorajá-lo gradualmente à participação. Sempre que o professor direcionava uma pergunta ao estudante, buscava incentivá-lo a responder, ainda que de forma

breve, respeitando seus limites e seu tempo de elaboração. Essa estratégia de mediação revelou fundamental, pois o estímulo contínuo à expressão oral contribuiu para o fortalecimento de sua confiança e autonomia comunicativa, refletindo, progressivamente, em uma maior disposição para interagir e dialogar com os demais membros da turma. Passou a levantar-se espontaneamente para buscar livros, beber água e, progressivamente, dirigir-se à mesa do professor para dialogar. Esse movimento, embora aparentemente simples, representou uma conquista importante no que diz respeito à ampliação de sua participação no espaço escolar. Essas estratégias tinham como objetivo criar oportunidades de troca de conhecimento e da comunicação, fortalecendo também os vínculos afetivos e o desenvolvimento da empatia. No entanto, a implementação desse método não ocorreu sem resistência. O cenário inicial revelou dificuldades principalmente por partes dos alunos laudados, diante disso, foi necessária uma insistência metodológica contínua, sustentada por diálogos frequentes e suporte emocional constante. De acordo com Mantoan (2003), o processo de ensino e aprendizagem nesses cenários possui um caráter centralizado, alternando o foco entre os elementos lógicos, intuitivos, sensoriais, sociais e afetivos dos estudantes. Desse modo, as ações pedagógicas são marcadas pela valorização da experimentação, da criatividade, da descoberta e da construção conjunta do saber.

Esse processo exigiu tempo, sensibilidade e intencionalidade pedagógica, reafirmando que a inclusão não se constrói de forma imediata, mas por meio de práticas pedagógicas e comprometidas com a transformação das relações sociais e se tornou potencializado apenas quando consegue romper o isolamento e constrói pontes de amizade entre os colegas de turma. Assim, ao aplicar o método defendido por Moisés Teixeira (2020), foi possível observar que a inclusão efetiva não se limita à presença física do aluno com deficiência na escola, mas se concretiza quando há participação ativa, interação significativa e reconhecimento de direitos.

Ao final do processo, vê-los participando de clubes escolares e interagindo em aulas de Educação Física foi a prova de que a inclusão é possível quando a mediação é intencional e amorosa.

## **2. O ensino de História na Educação Especial**

No cotidiano escolar, o ensino de História apoia-se fortemente em conceitos temporais, espaciais e textuais. Circe Bittencourt (2008) defende que a disciplina deve ser fundamentada em metodologias que incentivem a construção do pensamento crítico através do uso de fontes diversificadas. Como profissional do apoio escolar, minha função era justamente operacionalizar essa diversificação metodológica em sala de aula. Ao notar que o aluno TEA

nível 3 suporte e o aluno TEA nível 1 suporte apresentavam dificuldades em compreender textos longos, especialmente na matéria de História, eu, assim como o professor de história, auxiliávamos os alunos utilizando suportes visuais, como gravuras, imagens do livro e mapas mentais coloridos como na Figura 1. Esses recursos possibilitaram maior aproximação dos alunos com os conteúdos históricos, favorecendo a compreensão conceitual e a participação nas atividades propostas. Essa prática dialoga com o que Moisés Teixeira (2020) aponta:

No que tange aos outros alunos presentes na classe, poderemos perceber que o aprendizado de categorias e conceitos básicos de História através de imagens, não apenas tornará a aprendizagem prazerosa, como os trará mais para perto de suas emoções, de suas idéias, de suas experiências. Se por um lado, tínhamos aberto um canal interdisciplinar rico na troca de duas áreas de conhecimento importantes no cotidiano escolar, História e Imagem, por outro lado, a proximidade entre aluno e professor também trará um ganho inesperado e igualmente enriquecedor (Teixeira, 2020, p. 28)

O autor nos lembra que o ensino de História não deve ser um monólogo frio sobre o passado. Ao utilizar a imagem como linguagem mediadora, o professor humaniza o processo educativo, transformando a sala de aula em um ambiente de troca viva, onde o conhecimento histórico faz sentido porque se conecta diretamente com a humanidade e a bagagem de quem está aprendendo.

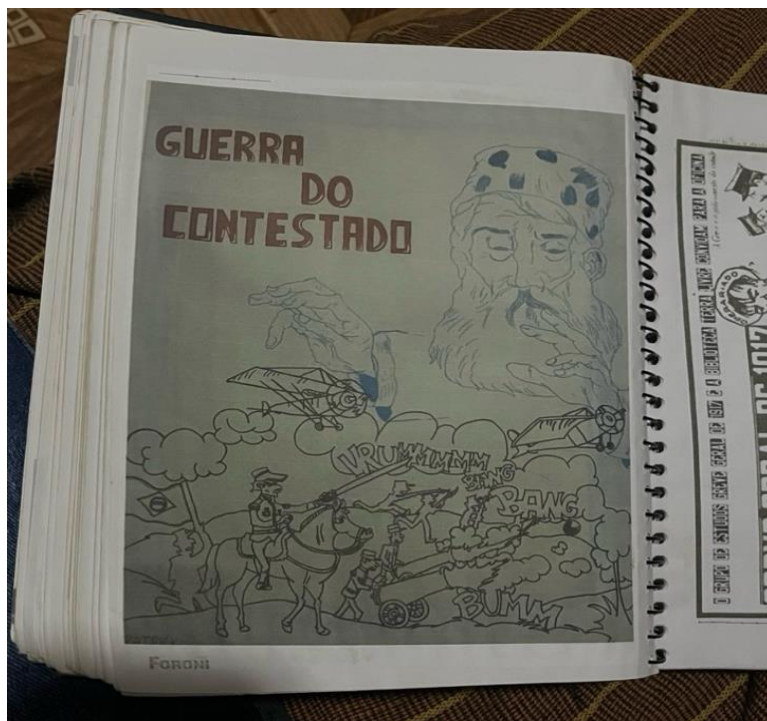


Figura 1 – Registro de atividade pedagógica da matéria história aplicada a aluno com TEA Nível 3 suporte.

Fonte: Acervo pessoal. (2025)

Ao considerar o processo de apropriação do vocabulário próprio da História, torna-se fundamental reconhecer que os estudantes não chegam à escola como sujeitos vazios, mas trazem consigo um repertório conceitual e linguístico constituído a partir de suas experiências e interações sociais. (Ferrari, 2021, p.10) Nesse sentido, muitos conceitos ensinados no ensino de História já fazem parte do universo cultural do aluno, ainda que ressignificados no contexto escolar.

No caso observado, o estudante TEA nível 3 suporte, demonstrava compreender noções como disputas e guerras antes mesmo de sua formalização como conceitos históricos, uma vez que tais ideias eram recorrentes em seu cotidiano, especialmente por meio de desenhos animados e outras mídias audiovisuais. Essa familiaridade prévia funcionou como elemento facilitador da aprendizagem, permitindo que o ensino de História se sustentasse em referências já conhecidas pelo aluno, facilitando a mediação pedagógica. Assim, ao dialogar com o conhecimento que o aluno traz de casa, o professor amplia as possibilidades de aprendizagem significativa e torna o currículo mais acessível e inclusivo.

Percebi que, enquanto profissional do apoio escolar, meu papel era transformar a fonte histórica em um objeto de diálogo, facilitando a transposição didática que Bittencourt (2008) propõe, garantindo que o aluno não apenas estivesse na sala, mas estivesse aprendendo com a turma. Logo, a superação do modelo tradicional de ensino constitui uma necessidade urgente, pois envolve tanto a redefinição dos conteúdos ensinados quanto das metodologias utilizadas no processo educativo. A qualidade do ensino está diretamente relacionada à capacidade de promover o desenvolvimento integral dos alunos, formando sujeitos éticos, comprometidos com a justiça social e capazes de intervir criticamente na realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais humana (Mantoan, 2003, p. 34).

Durante o estudo da Pré-História, ao abordar conteúdos relacionados à Era Glacial, o aluno estabeleceu espontaneamente uma associação com o filme *A Era do Gelo*, reconhecendo elementos como o clima frio, os animais pré-históricos e as transformações ambientais. A partir dessa associação, foi possível realizar uma mediação pedagógica que diferenciava a narrativa ficcional do filme dos processos históricos reais, permitindo avançar na compreensão de noções como temporalidade histórica, mudanças climáticas e formas de vida no passado. Esse episódio evidenciou que o ensino de História se fortalece quando dialoga com o repertório cultural do aluno, sem deslegitimá-lo, utilizando-o como ponto de partida para a construção do conhecimento histórico.

Situação semelhante ocorreu durante a abordagem da Conferência de Berlim (1884–

1885), quando o conteúdo envolvia a partilha do continente africano pelas potências europeias no contexto do imperialismo. Ao trabalhar a localização geográfica dos países africanos, o estudante TEA nível 3 suporte associou o tema ao filme *Madagascar*, demonstrando reconhecer elementos como a fauna, as paisagens de savana e a localização do continente africano. A partir dessa referência, foi possível localizar o continente africano no mapa, identificar a ilha de Madagascar e explicar características do espaço físico africano, como as savanas, frequentemente representadas no filme. Essa mediação possibilitou a introdução e o aprofundamento de conceitos históricos e geográficos fundamentais, como território, colonização, exploração imperialista e dominação europeia, além de contribuir para a construção de uma visão mais plural do continente africano, rompendo com estereótipos. Observou-se, ainda, que essa abordagem despertou maior interesse do aluno pelo conteúdo, evidenciado pelo aumento de questionamentos em sala de aula e pela busca espontânea por mais informações sobre os países africanos, demonstrando maior engajamento e participação ativa no processo de aprendizagem histórica.

Sendo assim, como evidência de que recursos didáticos já existentes podem ser mobilizados de forma eficaz, a Figura 2 ilustra uma atividade adaptada a partir de modelos disponíveis na internet. Nota-se que a atividade proposta aborda a figura de Tiradentes no contexto das revoltas emancipacionistas brasileiras, especificamente a Inconfidência Mineira. O material estrutura-se por meio de um texto curto acompanhado de questões discursivas diretas. A escolha desse formato demonstra a possibilidade da utilização de recursos didáticos já existentes no ambiente virtual, desde que haja um mapeamento das habilidades e necessidades do estudante. A eficácia dessa abordagem foi vista na autonomia alcançada pelo aluno, que realizou a atividade sem minha intervenção.

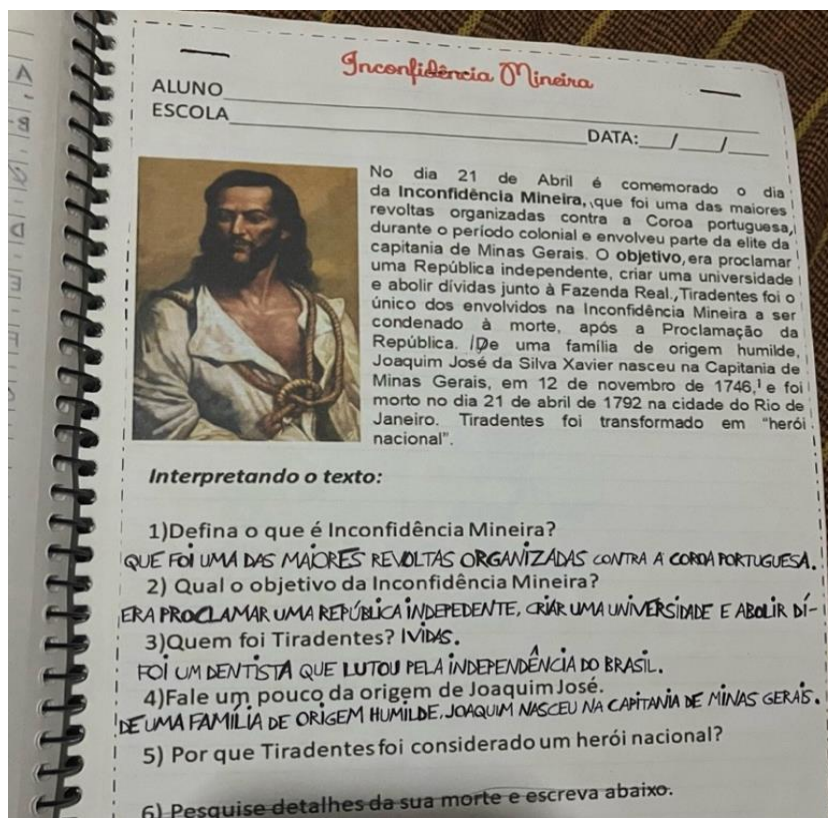


Figura 2 – Registro de atividade de história aplicada a aluno com TEA nível 3 suporte

Fonte: Acervo pessoal. (2025)

A realização autônoma da atividade pelo estudante, sem a necessidade de mediação direta, prova que o ensino de História pode tornar-se mais acessível quando os recursos didáticos são selecionados e adaptados de maneira intencional. Nesse sentido, as imagens, os textos curtos e os suportes visuais utilizados ao longo das aulas não se configuraram apenas como instrumentos auxiliares, mas como elementos centrais no processo de construção do conhecimento histórico. Tal prática reafirma que a inclusão se efetiva quando o aluno participa ativamente do processo de aprendizagem, reconhecendo-se como sujeito histórico no contexto da sala de aula.

### 3. O Papel do professor e a formação continuada

A implementação de práticas pedagógicas inclusivas no ensino de História exige, primordialmente, uma reflexão aprofundada sobre as condições de trabalho e formação docente para o atendimento ao aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Durante minha trajetória como profissional do apoio escolar, observei que a falta de tempo para o planejamento individualizado e as lacunas na formação continuada voltada à educação especial impõem sérios desafios ao cotidiano dos professores. Diante dessa sobrecarga estrutural, muitas vezes o corpo docente se vê forçado a recorrer a materiais prontos da internet, originalmente desenhados para

crianças do jardim de infância ou intitulada "atividades adaptadas para crianças autistas" para avaliar esses estudantes que já deveriam estar acessando o currículo do ensino regular.

Essa dinâmica, decorrente da falta de suporte institucional e técnico, frequentemente resulta na aplicação de atividades que, de certa forma, subestimam o potencial cognitivo do aluno. A Figura 3 apresenta um registro de atividade de matemática proposta ao aluno nível 1 suporte no 8º ano do ensino fundamental maior, evidenciando a diferença entre a idade cronológica do estudante (14 anos) e o material disponível para o seu processo de avaliação.



Figura 3 - Registro de atividade pedagógica aplicada a aluno com TEA Nível 1 suporte.

Fonte: Acervo pessoal. (2024)

Apesar de ambos saberem ler e escrever com um certo domínio, essa prática, embora muitas vezes fundamentada em uma intenção de cuidado, acaba por resultar em uma exclusão intelectual, pois restringe o acesso do aluno ao conhecimento científico, distanciando de oportunidades de desenvolvimento de seu potencial.

Sob essa ótica, percebe-se que o principal entrave não está na limitação dos discentes, mas sim no desafio estrutural de desenvolver e implementar estratégias didáticas que possibilitem a adaptação de conteúdos complexos para linguagens acessíveis, sem a perda do rigor conceitual. A literatura de Miskalo et al. (2023) reforça que o trabalho com práticas inclusivas não consiste apenas em trocar uma ação por outra, pois sabe-se que o ato educativo é complexo e demanda a construção de caminhos que

tragam significado aos conteúdos, transformando-os em conhecimentos efetivos. (Miskalo; Cirino e França, 2023, p. 521).

Ademais, um ponto a se discutir nesta experiência foi a observação de como se configurou a divisão do trabalho pedagógico em sala de aula. Com a minha presença em sala de aula na função de apoio escolar, notei uma mudança de comportamento no corpo docente, os professores passaram a cobrar a participação dos estudantes laudados em seminários, trabalhos em grupo e atividades em duplas. No entanto, essa exigência não veio acompanhada de suporte ou orientação pedagógica por parte dos docentes. A responsabilidade de ensinar o conteúdo e orientar a pesquisa foi integralmente responsabilidade minha. Mantoan (2003) diz que:

Por meio dessas válvulas de escape, continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar. Estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os "especializados" e, assim, não recaí sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais." (Mantoan, 2003, p.18)

Isso nos faz refletir que a autonomia docente impõe a responsabilidade de conhecer a realidade concreta dos alunos, suas experiências, necessidades e formas de aprender, de modo a transformar o currículo formal em conhecimento significativo:

Apesar de recebermos os currículos prontos, muitas vezes de cima para baixo, com sugestões de aulas padronizadas, o professor deve ter a consciência de que é necessário cada vez mais conhecer a realidade de seus alunos e tentar equilibrar com as necessidades que os mesmos possuem para que as aulas e o universo do conhecimento sejam atrativos e tenham significado para o aprendiz. Afinal, dentro de sala dispomos de certa autonomia como docente; portanto, não podemos nos omitir e sim tomar posição do compromisso que assumimos ao ensinarmos História. (Teixeira, 2020, p. 14)

Mantoan (2003) defende que o ensino voltado para toda a turma só se torna verdadeiramente inclusivo quando se rompe com a lógica da homogeneização e da educação compensatória, que busca igualar os alunos a partir da ideia de déficits e hierarquias de saber. Para ela, a diferenciação não deve ser produzida pelo professor por meio de estratégias fragmentadas ou atividades distintas para cada grupo, mas acontece no próprio processo de aprendizagem de cada aluno, respeitando seus tempos, experiências e formas de compreender o conhecimento. Nesse sentido, o professor deixa de ser visto como detentor exclusivo do saber e passa a atuar como mediador de práticas pedagógicas que promovem a autonomia intelectual e a emancipação dos estudantes. Os conteúdos curriculares assumem um papel instrumental, servindo como meios para a construção, por meio de debates, pesquisas, registros, observações e vivências, e não como fins em si mesmos. Essa concepção exige também uma mudança na avaliação escolar, que deve

abandonar seu caráter classificatório e seletivo para assumir uma função diagnóstica, voltada à compreensão do desenvolvimento das competências dos alunos em situações significativas, reconhecendo que os percursos de aprendizagem são diversos.

Ao redefinir o ensino e a avaliação nesses termos, a autora sustenta que é possível reduzir processos de exclusão escolar e promover uma educação mais democrática, capaz de atender à turma toda sem sobrecarregar professores nem submeter alunos a padrões artificiais de igualdade.

A formação continuada é primordial nesse contexto, conforme estabelecem os artigos 16 e 17 do Capítulo VI da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que trata da formação continuada dos profissionais do magistério:

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

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

Portanto, ao reconhecer reuniões pedagógicas, conselhos de classe e grupos de estudo como momentos formativos, percebe-se que a escola também é um espaço de produção de saber docente. Essa perspectiva é fundamental para a educação inclusiva, pois os desafios impostos pela diversidade dos alunos exigem respostas construídas a partir da experiência concreta, do diálogo entre os profissionais e da reflexão contínua sobre o fazer pedagógico. A formação continuada deixa de ser um complemento externo à prática docente e passa a constituir um elemento estruturante do trabalho do professor, contribuindo para a construção de práticas mais conscientes, éticas e comprometidas com a inclusão e com a qualidade do ensino.

Para que as transformações pretendidas no ambiente escolar se concretizem de forma efetiva, Mantoan (2003) argumenta que a formação docente precisa ser ressignificada, partindo primordialmente do "saber fazer" dos profissionais e valorizando suas experiências e saberes prévios construídos no cotidiano. Esse aprimoramento em serviço não se apoia em modelos teóricos abstratos ou impositivos, mas se consolida de maneira colaborativa, por meio do compartilhamento contínuo de reflexões, ideias e angústias entre professores, gestores e coordenadores diante dos desafios reais da rotina pedagógica. É justamente a partir desse

movimento coletivo e dessa sólida base de apoio que o docente ganha ferramentas para conhecer o estudante em sua singularidade, estabelecendo relações fundamentadas no diálogo e na interação para compreender suas preferências e reconhecer suas limitações. Afinal, a educação inclusiva dispensa a adoção de práticas mecânicas ou receitas pedagógicas específicas para cada tipo de deficiência, seu verdadeiro pilar reside no compromisso político e ético com um ensino de qualidade que considere as particularidades de cada aluno e, acima de tudo, potencialize suas capacidades intelectuais e sociais, favorecendo práticas educativas genuinamente integradoras e autônomas.

#### **4. Análise e Discussão dos Resultados**

O ápice deste processo de intervenção pedagógica e mediação constante manifestou-se na transição da passividade para o protagonismo dos discentes. Como discutido anteriormente, a inclusão não se encerra na presença física, mas resulta na conquista da autonomia acadêmica e social. Após um percurso de um ano de trabalho contínuo, orientado principalmente no fomento ao engajamento, os alunos com TEA nível 1 e nível 3 suporte, alcançaram um marco simbólico fundamental, a apresentação do primeiro seminário de história em grupo de forma independente.

Assistir os estudantes apresentando um conteúdo de História diante de seus colegas de turma, sem a minha intervenção direta no momento da fala demonstra que o seminário não foi apenas um sucesso acadêmico, mas uma vitória contra a fobia social e o isolamento funcional que os paralisavam meses antes.

A repercussão desse avanço transcendeu os muros da escola. Ao comunicar os resultados às responsáveis pelos estudantes, o impacto emocional foi profundo e o choro de felicidade das famílias simboliza a quebra de uma invisibilidade, conforme pode ser observado no registo de agradecimento enviado por uma das famílias (FIGURA 4).



Figura 4 – Comentário via aplicativo de mensagens sobre o progresso do aluno.

Fonte: Acervo pessoal. (2025)

Conforme aponta Moisés Pires Teixeira (2020), a inclusão é um meio de transformação social, e o sucesso desses alunos representa a validação de que o compromisso ético do profissional de apoio pode alterar o destino pedagógico de um estudante laudado. É inegável que esse desfecho não foi imediato, demandou meses de resistência, insistência. Além disso, sabe-se que o ritmo de aprendizado do aluno deve ser respeitado, e os meses de amadurecimento foram o tempo necessário para que a segurança emocional fosse construída.

#### 4.1 O Desenvolvimento Social e Intelectual dos Estudantes

No que diz respeito sobre sociabilidade dos estudantes, houve mudanças distintas entre os dois estudantes após o ingresso no 1º ano do Ensino Médio. Os relatos das mães dos alunos evidenciam que o ambiente e o grupo de colegas de turma desempenham um papel crucial nas habilidades sociais adquiridas. Por um lado, o estudante com TEA nível 3 de suporte demonstra autonomia para socializar com os novos colegas de turma e uma inclusão ativa em atividades coletivas, como os cursos técnicos promovidos pela sua nova escola, e atualmente, já formado em informática, iniciou o curso voltado o turismo, segundo sua mãe.

Por outro lado, o estudante com TEA nível 1 de suporte manifesta atualmente o mesmo quadro de isolamento, semelhante ao que foi observado no início da minha trajetória como profissional do apoio escolar, com apenas um único vínculo de amizade, pois tem dificuldade em fazer novas amizades, além de não ter o apoio de uma profissional do apoio escolar. Nota-se que esse cenário está relacionado diretamente com a transição escolar, pois, a mudança de instituição e o distanciamento do antigo grupo de colegas de turma afetou a conexão que ele tinha conquistado e gerando um retrocesso ao comportamento observado no ano passado.

No âmbito cognitivo, os dados obtidos junto às responsáveis demonstram que as novas metodologias e o aumento da dificuldade curricular do Ensino Médio resultaram de formas diversas no desempenho acadêmico dos alunos. O estudante com TEA nível 3 de suporte mostrou um rendimento acadêmico satisfatório, demonstrando interesse e participação ativa em cursos técnicos integrados. Esse avanço prova que os processos de mediação e a autonomia desenvolvidos anteriormente foram levados para a nova realidade escolar.

Em contrapartida, o estudante com TEA nível 1 de suporte encontra-se em um momento de dificuldade na assimilação e no acompanhamento das aulas. O fato de que este discente ter sido o que mais se destacou durante o meu período de intervenção pedagógica inicial torna esse quadro atual de "regressão" acadêmica um ponto central de atenção, pois, segundo sua mãe, o aluno pede o tempo todo para sair da escola e faltar as aulas. Esse comportamento sugere que o abalo emocional decorrente da mudança de ambiente gerou consequências na sua capacidade de concentração, evidenciando que o desenvolvimento cognitivo está ligado à sensação de pertencimento e acolhimento social.

### **Considerações finais**

Em suma, os resultados desta pesquisa demonstram que, quando o ensino escolar acredita no potencial do aluno por meio de uma mediação pedagógica comprometida, o estudante com TEA é capaz de ocupar espaços de fala, participação e construção do saber. A emoção das famílias e o envolvimento dos estudantes nas atividades e nos seminários evidenciam que a inclusão real, embora trabalhosa e construída de forma gradual, é necessária para uma escola democrática e humana. A trajetória desses dois alunos, portanto, deixa de ser compreendida apenas a partir de suas limitações e passa a revelar possibilidades, nas quais a inclusão e a docência se articulam para garantir o direito de aprender e de pertencer.

Para além dos resultados observados, a experiência vivenciada ao longo desta pesquisa também provocou mudanças na minha própria maneira de compreender a inclusão, o ensino de História e o trabalho docente. Antes dessa experiência, minha compreensão sobre a inclusão escolar estava fortemente relacionada às discussões teóricas construídas ao longo da formação acadêmica. O contato cotidiano com os estudantes, entretanto, permitiu perceber que a inclusão se constrói também nas pequenas escolhas realizadas no chão da escola: na maneira de explicar um conteúdo, na seleção de uma imagem, na adaptação de uma atividade, no tempo concedido para que o estudante responda e, principalmente, na disposição de reconhecer suas potencialidades para além de suas dificuldades.

Nesse processo, compreendi de maneira mais concreta a diferença entre integração e inclusão. Estar inserido no espaço escolar não significa, necessariamente, estar incluído. Enquanto a integração pode pressupor que o estudante se adapte às estruturas e práticas já existentes, a inclusão exige que a própria escola se transforme para garantir a participação e a aprendizagem de todos. Essa distinção, que inicialmente poderia ser compreendida apenas como um conceito teórico, passou a adquirir outro significado a partir da experiência vivenciada. Possibilitar que um aluno com TEA esteja em uma sala de aula regular não é suficiente para assegurar seu direito à educação. É necessário criar condições para que ele participe das atividades, compreenda os conteúdos, desenvolva sua autonomia e estabeleça relações de pertencimento com o espaço escolar.

Esse processo também transformou minha compreensão sobre o papel do profissional do apoio escolar e sobre a própria docência. A mediação pedagógica não deve substituir aquilo que o estudante é capaz de realizar, mas criar condições para que ele desenvolva progressivamente sua autonomia. A experiência mostrou, portanto, que uma prática verdadeiramente inclusiva não significa diminuir as expectativas em relação ao aluno, mas buscar diferentes caminhos para que ele possa alcançar os objetivos de aprendizagem. Ao acompanhar esse percurso, também compreendi que ensinar História de maneira inclusiva exige sensibilidade, flexibilidade, observação e disposição para aprender com o próprio aluno.

No entanto, o desfecho desta trajetória também traz uma reflexão importante sobre os limites do trabalho pedagógico, pois não temos controle total sobre o futuro dos alunos. O desenvolvimento humano não é uma linha reta, e o sucesso de uma etapa não garante, automaticamente, que a etapa seguinte será simples e fácil. Por mais que o docente se esforce, o percurso dos estudantes é influenciado por diversos fatores externos, como mudanças de ambiente, de convivência e de rotina, que podem desestabilizar conquistas anteriormente alcançadas e gerar regressões temporárias. Essa constatação, contudo, não diminui a importância da mediação pedagógica; ao contrário, evidencia que o trabalho educativo precisa ser compreendido como um processo contínuo, sujeito a mudanças e que exige acompanhamento constante.

Além disso, embora esta pesquisa evidencie que a mediação pedagógica pode fazer diferença significativa no processo de aprendizagem, ela também revela que ainda existem grandes desafios para a efetivação de um ensino de História verdadeiramente inclusivo. Para além da realidade escolar estudada, destaca-se o abismo entre aquilo que é assegurado pelas

legislações de inclusão e as condições concretas encontradas em muitas escolas públicas brasileiras, especialmente no que diz respeito ao investimento em recursos, materiais adaptados, acessibilidade e infraestrutura. Outro obstáculo importante é a formação docente, considerando que muitos cursos de licenciatura ainda não oferecem uma preparação suficiente para que futuros professores compreendam as diferentes formas de aprendizagem e desenvolvam estratégias pedagógicas voltadas aos estudantes com deficiência e neurodivergentes.

Em síntese, este trabalho espera ter contribuído para as discussões sobre a inclusão escolar e o ensino de História, trazendo não apenas os resultados de uma experiência, mas também as reflexões construídas a partir dela. Vivenciar o cotidiano escolar como profissional do apoio escolar permitiu compreender que a inclusão não se resume à presença física do estudante na escola, tampouco à aplicação de metodologias específicas. Ela envolve relações humanas, processos de aprendizagem, reconhecimento de potencialidades e transformações que também atravessam aqueles que participam desse processo. Mais do que apontar falhas no sistema, esta pesquisa busca oferecer um espaço de reflexão para que futuros professores de História e gestores compreendam a mediação pedagógica não como um favor ou um trabalho isolado, mas como um direito garantido e como uma dimensão essencial tanto para o aprendizado quanto para a inclusão social.

Ao finalizar este percurso, compreendo que a experiência vivenciada também faz parte da minha formação enquanto professora de História. O contato com esses estudantes ampliou minha percepção sobre o que significa ensinar e mostrou que a prática docente não se constrói apenas a partir dos conhecimentos que levamos para a sala de aula, mas também daquilo que aprendemos ao observar, escutar e acompanhar os sujeitos com quem trabalhamos. Assim, esta pesquisa se encerra não apenas com respostas sobre as possibilidades de um ensino de História inclusivo, mas também com novas perguntas e responsabilidades para a minha própria prática profissional. Afinal, ao dar voz a essa experiência, este estudo deixa sua contribuição para que o ensino de História se torne, cada vez mais, um espaço de acolhimento, participação e convivência, no qual o direito à educação dos alunos neurodivergentes seja reconhecido pela qualidade de sua participação, aprendizagem e autonomia acadêmica e social, e não apenas pela sua presença física na escola.

### **Referências bibliográficas**

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996].

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2013]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm). Acesso em: 22 fev. 2026

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). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 22 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2025.

DIAS, Renan Italo Rodrigues. A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola comum: desafios e possibilidades. EaD & Tecnologias Digitais na Educação, [S. l.], v. 7, n. 9, p. 123–130, 2019. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/ead/article/view/10745>. Acesso em: 23 fev. 2026.

FERREIRA, Douglas. O ensino de História e a Educação Especial na formação inicial de professores. 2020.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Cortez, 2003.

MISKALO, A. L.; CIRINO, R. M. B.; FRANÇA, D. M. V. R. Formação docente e inclusão escolar: uma análise a partir das perspectivas dos professores. Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 14, n. 41, p. 516–536, 2023. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1385>. Acesso em: 18 nov. 2024.

TEIXEIRA, Moisés Pires. Formação continuada de professores: o ensino de História numa perspectiva inclusiva. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História)

- Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Obras Completas - Tomo Cinco: fundamentos de defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.