

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

FACULDADE DE CIÊNCIAS - CAMPUS DE BAURU  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

GUILHERME CORTEZ ERVILHA

**TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO E A INCLUSÃO  
ESCOLAR: ADEQUAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE  
HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO**

Bauru  
2019

GUILHERME CORTEZ ERVILHA

**TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO E A INCLUSÃO  
ESCOLAR: ADEQUAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE  
HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação da Profa. Dra. Vera Lucia Messias Fialho Capellini.

Bauru  
2019

Ervilha, Guilherme Cortez.

Transtornos globais do desenvolvimento e a inclusão escolar: adequações curriculares para o ensino de história no ensino médio / Guilherme Cortez Ervilha, 2019

120 f. : il.

Orientadora: Vera Lucia Messias Fialho Capellini

Coorientadora: Andréa Rizzo dos Santos

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Faculdade de Ciências, Bauru, 2019

1. Educação especial. 2. Ensino de história. 3. Ensino médio. 4. Inclusão. 5. Transtorno global do desenvolvimento. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE GUILHERME CORTEZ ERVILHA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.**

Aos 27 dias do mês de fevereiro do ano de 2019, às 09:00 horas, no(a) Anfiteatro do Prédio da Pós-graduação da Faculdade de Ciências, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação e Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem / Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru, Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru, Profa. Dra. KETILIN MAYRA PEDRO do(a) Centro de Ciências Humanas / Universidade do Sagrado Coração, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de GUILHERME CORTEZ ERVILHA, intitulada **"TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO E A INCLUSÃO ESCOLAR: ADEQUAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO" E PRODUTO EDUCACIONAL "REGIMES TOTALITÁRIOS: A HISTÓRIA EM AÇÃO"**. Após a exposição, o discente foi arguido oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: Aprovado . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI



Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA



Profa. Dra. KETILIN MAYRA PEDRO



## DEDICATÓRIA

*Dedico esse trabalho àqueles que devem ser vistos e ouvidos,  
Àqueles por quem se deve lutar,  
Nossos alunos.*

*"É minha lei, é minha questão  
Virar este mundo, cravar este chão  
Não me importa saber  
Se é terrível demais  
Quantas guerras terei que vencer  
Por um pouco de paz"  
**Maria Bethania***

## AGRADECIMENTOS

### ***Agradeço à minha família, em seu mais amplo significado,***

*Aos meus pais, Maria e Antônio, por terem proporcionado minha formação,*

*Às minhas irmãs Érika e Clara, por estarem ao meu lado e não me deixarem esquecer que a distância física é inversamente proporcional ao carinho mútuo,*

*Aos meus avós paternos, Maria e Leopoldo, que cuidaram de mim com o amor que se dedica à um filho,*

*À minha querida esposa Maria Renata, que desde o início me incentivou e colaborou intensamente para a realização desse estudo, com paciência e carinho nos momentos mais difíceis,*

*Às amigas Cássia, Silvania e ao meu amigo Fabrício, que sempre me ajudaram em todos os níveis de complexidade dessa pesquisa.*

### ***Agradeço a todos os envolvidos no desenvolvimento desse trabalho,***

*À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lucia Messias Fialho Capellini, por seus ensinamentos, por ser um exemplo de força e perseverança, na vida pessoal e profissional. Sou grato por acreditar nos momentos em que duvidei,*

*Agradeço imensamente à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Marques Zanata, que fez jus à acepção histórica do termo pedagoga, me conduzindo em momentos cruciais à concretização desse trabalho. Sem ela, eu não teria chegado até aqui,*

*À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andrea Rizzo, por sua coorientação e considerações finais, e à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ketilin Mayara Pedro, pelas contribuições imprescindíveis ao trabalho,*

*Aos funcionários da sessão de Pós-graduação da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho - Campus Bauru, por me atenderem prontamente, esclarecendo dúvidas e tornando nosso caminho acadêmico mais fácil de trilhar,*

*Ao grupo de pesquisa "A Inclusão da Pessoa com Deficiência, TGD/TEA ou Superdotação e os Contextos de Aprendizagem e Desenvolvimento", local importantíssimo de intercâmbio e aprendizado.*

*Aos professores, funcionários das escolas por onde passei, por serem um grande estímulo ao meu desenvolvimento profissional.*

ERVILHA, Guilherme Cortez. **Transtornos Globais do Desenvolvimento e a Inclusão Escolar: Adequações para o Ensino de História no Ensino Médio**. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado em Docência na Educação Básica), Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru - SP, 2019.

## RESUMO

A relativa escassez de métodos oferecidos aos alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) no Ensino Médio justifica o desenvolvimento de estudos que visem oferecer alternativas mais eficazes a essa questão. O presente estudo de caso interventivo, concebido com uma abordagem qualitativa descritiva, foi desenvolvido em uma escola de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino, localizada no interior do Estado de São Paulo. Nosso objetivo primário foi investigar a inclusão do aluno com TGD no ensino de História. Dos objetivos específicos, constaram: a) Investigar a disponibilidade, aplicação e efetividade dos recursos pedagógicos atuais destinados aos alunos com TGD; b) Elaborar um produto educacional, voltado ao ensino de História, aplicado em aluno de Ensino Médio com TGD; c) Avaliar o impacto do material produzido; d) Desenvolver um guia para os professores, sobre a aplicação do produto educacional proposto. Dados foram coletados por meio de questionários e diário de campo. No levantamento bibliográfico, confirmou-se a escassez de estudos sobre TGD no Ensino Médio, sendo a maioria concentrada fora do Brasil. Observou-se, ainda, a inexistência de trabalhos abarcando conjuntamente os tópicos TGD, Ensino Médio e Ensino de História. Com base nos objetivos propostos, constatamos a falta de conhecimento especializado dos professores, a escassez de programas de capacitação e a ausência de materiais devidamente adaptados para os alunos com TGD, dificultando seu desenvolvimento. Os resultados do presente estudo reafirmam a necessidade de recursos pedagógicos que garantam a aprendizagem desses alunos, e promovam de fato o processo de inclusão.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Ensino de História; Ensino Médio; Inclusão; Transtorno Global do Desenvolvimento.

ERVILHA, Guilherme Cortez. **Global Development Disorders and the School Inclusion: Adequacy for the Teaching of History in High School**. 2019. 120 f. Dissertation (Masters in teaching in Basic Education), Faculty of Sciences, UNESP, Bauru-SP, 2019.

## **ABSTRACT**

The relative scarcity of methods offered to students with Global Developmental Disorders (GDD) in the High School, justifies the development of studies aimed at offering more effective alternatives to this issue. The present case study, designed with a descriptive qualitative approach, was developed in a High School of the State Teaching Network, located in the interior of São Paulo State. Our primary objective was to investigate the inclusion of the student with GDD in the teaching of History. The specific objectives were: a) To investigate the availability, application and effectiveness of the current pedagogical resources for students with GDD; b) Elaborate an educational product, aimed at the History teaching, applied in a High School student with GDD; c) Evaluate the impact of the material produced; d) Develop a guide for teachers on the application of the proposed educational product. Data were collected through surveys and field diaries. In the bibliographical review, the lack of studies on GDD in High School was confirmed, being the majority concentrated outside Brazil. It was also observed the inexistence of works covering the topics GDD, High School and History Teaching. Based on the proposed aims, we verified the lack of specialized knowledge of the teachers, the deficiency of training programs, and the absence of properly adapted materials for students with GDD, hindering their development. The results of this study reaffirm the need for pedagogical resources that guarantee the learning of these students, and actually promote the inclusion process.

**Keywords:** Special Education; History Teaching; High School; Inclusion; Global Developmental Disorder.

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

<b>Quadro 1</b>	Unitermos utilizados para busca bibliográfica
<b>Quadro 2</b>	Número de trabalhos por base de dados
<b>Quadro 3</b>	Trabalhos selecionados para estruturar o presente estudo
<b>Quadro 4</b>	Categorização segundo propostas de pesquisa
<b>Quadro 5</b>	Abordagem temática dos trabalhos selecionados
<b>Quadro 6</b>	Trabalhos que pertinentes à temática do estudo
<b>Quadro 7</b>	Síntese das etapas do trabalho
<b>Quadro 8</b>	Dificuldade para efetivar a prática pedagógica
<b>Quadro 9</b>	Conteúdos previstos para o ensino de História nas três séries do Ensino Médio no Currículo Oficial do Estado de São Paulo
<b>Quadro 10</b>	Planejamento das atividades da primeira semana
<b>Quadro 11</b>	Planejamento das atividades da segunda semana
<b>Quadro 12</b>	Planejamento das atividades da terceira semana
<b>Figura 1</b>	Escolas com alunos com TGD matriculados e frequentando a sala de aula
<b>Figura 2</b>	Alunos identificados com TGD por ano/série.
<b>Figura 3</b>	Disponibilização de AEE para o aluno com TGD no Ensino Médio
<b>Figura 4</b>	Existência de dificuldade para efetivar a prática pedagógica

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>ATPC</b>	Aula de trabalho pedagógico coletivo
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
<b>DSM-5</b>	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
<b>EE</b>	Educação Especial
<b>EI</b>	Educação Inclusiva
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>PAEE</b>	Público Alvo da Educação Especial
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>SE</b>	Secretaria de Educação
<b>TEA</b>	Transtorno do Espectro Autista
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>TGD</b>	Transtorno Global do Desenvolvimento
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista

## SUMÁRIO

<b>Apresentação</b>	01
<b>1. Introdução</b>	03
<b>2. Fundamentação Teórica</b>	08
2.1 Transtornos Globais do Desenvolvimento: De que estamos falando?	08
2.2 O aluno com Transtornos Globais do Desenvolvimento no Ensino Médio	10
2.3 O aluno com Transtornos Globais do Desenvolvimento, sua escolarização na classe comum e o atendimento educacional especializado no Ensino Médio	13
2.4 Panorama das pesquisas que envolvem o aluno com Transtornos Globais do Desenvolvimento no Ensino Médio	16
<b>3. Método</b>	33
3.1 Tipo de pesquisa	33
3.2 Delineamento da pesquisa	34
3.3 Procedimentos éticos	35
3.4 Local	36
3.5 Caracterização do contexto da sala de aula	37
3.6 Participantes	41
3.7 Instrumentos de coleta de dados	46
3.8 Procedimentos de coleta de dados	47
3.9 Procedimentos para apresentação e análise dos resultados	47
<b>4. Apresentação dos Resultados e Discussão</b>	47
4.1 Levantamento da incidência de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento no Ensino Médio	47
4.2 Contexto do material didático e planejamento geral da aula	53
<b>5. Delineamento do Produto</b>	69
5.1 Título do produto	69
5.2 Resumo do projeto do produto	69
5.3 Diagnóstico do local	69
5.4 Público alvo	70
5.5 Situação diagnosticada e melhorias esperadas	70
5.6 Objetivos do produto	70
5.7 Metodologia do produto	71
<b>6. Considerações Finais</b>	73
<b>Referências</b>	75
<b>Anexos</b>	81

## APRESENTAÇÃO

Embora eu já lecionasse desde 2006, assumi minhas três primeiras turmas de Ensino Médio em 2011, uma sala de primeiro ano, uma de segundo ano e uma de terceiro ano em uma escola particular. Período esse que iniciou a minha motivação para realização desta pesquisa, pois em duas das três turmas estavam matriculados alunos que possuíam características do Transtorno do Espectro Autista (TEA), denominado neste estudo como Transtorno Global do Desenvolvido (TGD), por ser a nomenclatura utilizada nos documentos na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo - SEE/SP.

Na época eu não possuía nenhum conhecimento sobre o assunto, obtive inicialmente algumas informações por meio de conversas com profissionais da área como psicólogos, psicopedagogas e professores que já haviam lecionado para alunos com TEA. Assim, desenvolvia as atividades com aqueles alunos de forma instintiva, de acordo com as necessidades que observava em cada momento, sem uma fundamentação sobre o que hoje a legislação indica como adaptações curriculares.

Determinados comportamentos daqueles alunos me inquietavam. Eles eram assíduos, apresentavam pouca interação com os colegas de sala, mas ambos possuíam características peculiares como a excelente memória que se destacavam entre a maioria dos alunos. Por vezes ao interagirem comigo, faziam perguntas ou apresentavam informações sobre determinado conteúdo de modo mais aprofundado do que o explicitado em aula.

Um dos alunos tinha muito interesse por música, tanto que a mãe dele o colocou em aulas de bateria. Assim, pensei que este interesse pudesse ser o ponto de partida para o planejamento de algumas atividades. O outro aluno era um pouco mais nervoso, e várias vezes ocorreram fatos de agressividade verbal, sem, no entanto, nunca ter presenciado agressão física contra os outros alunos, professores ou funcionários da escola. Ao final de 2012 a escola finalizou suas atividades, ou seja, neste período o trabalho realizado foi sem formação específica sobre o tema, mas ficou claro para mim, que esta experiência me motivou a refletir sobre aqueles alunos.

Em 2013 fui efetivado na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo como Professor de Educação Básica II, concomitantemente acumulei

aulas em uma escola particular que adota a Pedagogia Waldorf utilizando princípios básicos de orientação antroposófica. Nesta escola assumi as salas três turmas de Ensino Médio: primeiro, segundo e terceiro ano (denominados naquela escola de 10º, 11º e 12º anos). Sem que eu pudesse imaginar, no terceiro ano havia também um aluno diagnosticado com TEA. Ele era extremamente inteligente, memória e vocabulário muito acima dos colegas. Compreendia e falava muito bem inglês. Impressionante foi sua apresentação musical em um evento da escola, cantando em inglês perfeitamente. Neste ano desenvolvi um trabalho pedagógico com a turma dele, sem realizar modificações na forma de ensinar.

No ano seguinte, em 2014, em uma de minhas turmas do primeiro ano do Ensino Médio da rede estadual, havia um aluno diagnosticado com autismo. Muito retraído, pouco falava, passava as aulas desenhando e pintando em seu caderno, mas também sempre atento à aula, interagiu fazendo colocações sempre pertinentes ao conteúdo. Algo que me incomodava muito na época eram as falas de outros professores, nomeando os alunos de “retardados”, “idiotas”, “estranhos”, de problemáticos e não queriam dar aula naquelas salas.

Após esse trabalho incipiente e assistemático entre 2011 e 2014, eu continuava muito intrigado com o conjunto de comportamentos observados, busquei o caminho acadêmico como possibilidade de suprir minha defasagem pedagógica, para que dali em diante, eu pudesse proporcionar aos futuros alunos uma educação que atendesse às necessidades específicas de outros alunos semelhantes aos que mencionei.

Nesta perspectiva, fiz minha inscrição no mestrado profissional do Programa de Docência para Educação Básica da UNESP de Bauru - SP, no qual fui aprovado em 2017. Enquanto eu ainda não tinha conseguido o ingresso no Programa como aluno regular, realizei duas disciplinas como aluno especial e iniciei minha participação no Grupo de Pesquisa: A inclusão da pessoa com deficiência, TGD/TEA ou superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento.

## 1. INTRODUÇÃO

O movimento pela inclusão de todas as pessoas nos diferentes contextos da sociedade tem se ampliado de modo universal nas últimas décadas. Especificamente, sobre a população de pessoas com deficiência, observamos que ao longo da história a forma como a sociedade se relacionou com esse grupo, mudou fortemente. Saímos de um período que tais pessoas eram consideradas sub-humanos e, portanto, eram eliminados, deixados à sorte, em determinadas culturas foram considerados deuses, anjos ou demônios. Com o avanço da ciência e luta por direitos, foram também segregados em instituições, e no século XX, as perspectivas integracionistas em escolas e classes especiais evoluíram para a construção de escolas inclusivas (RODRIGUES; CAPELLINI, 2014). Na atualidade todos os documentos internacionais e a legislação brasileira, garantem o princípio da inclusão de todas as pessoas, em todos os contextos da sociedade sem nenhuma discriminação.

No tocante à educação, o Brasil adota atualmente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)<sup>1</sup>. Desse modo, impulsionados pelo documento firmado em Salamanca em 1994, “Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais” (ONU, 1994), os sistemas de ensino no Brasil e no mundo, encontram-se com o grande desafio de oferecer educação de qualidade para todos os alunos considerando a diversidade humana e a singularidade de cada aluno.

Considerando este breve cenário apresentado, nos últimos anos ampliou-se sobremaneira a matrícula de alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) na classe comum em todos os níveis de ensino. Os dados mais recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) apresentam que no Brasil estavam matriculados 1.066.446 de alunos na Educação Especial, sendo 896.809 em Classes Comuns e 169.637 em Classes Exclusivas. (BRASIL, INEP, 2017).

---

<sup>1</sup> No ano de 2018 foi aberta a consulta pública para atualização do texto desta política. Até a presente data da conclusão deste trabalho o novo texto reformulado na foi publicado, mantendo-se a política de 2008 ativa.

Neste sentido, este estudo almeja contribuir para o avanço da área da Educação Especial, que procura desenvolver conhecimento sobre práticas de ensino, processos de avaliação, recursos didáticos e estratégias que favoreçam ampliação nas escolas de culturas, políticas e práticas mais inclusivas.

Para tanto, procuramos estender as reflexões oportunizadas durante o desenvolvimento do Projeto denominado: “Avaliação da Qualidade da Educação Ofertada aos Alunos PAEE em Escolas Públicas da Comarca de Bauru”, o qual teve como lócus de investigação o Ensino Fundamental. Sendo esta pesquisa focada no ensino fundamental e que se compõem como parte dos estudos do grupo de pesquisa “A inclusão da Pessoa com Deficiência, TGD/TEA ou Superdotação e os Contextos de Aprendizagem e Desenvolvimento”, vinculado a UNESP, o presente estudo em particular teve a intenção de avançar a investigação no campo da inclusão no Ensino Médio. Desse modo, elegeram-se como objeto de estudo a prática pedagógica de um professor de História, o qual tinha na turma um aluno com TGD, inicialmente diagnosticado com Síndrome de Asperger.

Desta forma, uma série de questões impulsionou o desenvolvimento de nossa pesquisa: Qual é a prevalência de alunos com TGD no Ensino Médio na cidade de Bauru? Os alunos com TGD necessitam de recursos pedagógicos diferenciados, para o seu desenvolvimento no Ensino Médio? Quais são recursos pedagógicos e por quais entidades são oferecidas? Há treinamento dirigido a todos os educadores – docentes e/ou pais? Há necessidade de treinamento dirigido a todos os educadores? Há adesão e assimilação por parte dos educadores? Os recursos pedagógicos diferenciados existentes são aplicados aos alunos com TGD que frequentam o Ensino Médio? Qual é o impacto da aplicação dos atuais recursos pedagógicos diferenciados na integração do aluno com TGD aos conteúdos oferecidos pelo Ensino Médio?

A partir de observações e leitura inicial sobre o tema, pudemos constatar prováveis lacunas do desenvolvimento e aplicação de ações educacionais efetivas voltadas aos indivíduos com TGD. Assim, surgiram outras questões inquietantes: é possível a construção de ações específicas para a adoção de condições favoráveis ao desenvolvimento de alunos com TGD? Qual o papel

do professor da classe comum na proposição destas condições? Que tipos de práticas pedagógicas podem ser consideradas efetivas?

Sem a pretensão de esgotar e responder todas estas questões, mas com o propósito de contribuir com novas possibilidades que venham favorecer o processo de inclusão do aluno com TGD, este trabalho se propôs a investigar a inclusão escolar do aluno com TGD na disciplina de História no Ensino Médio, permitindo a esses alunos a assimilação apropriada dos conteúdos, juntamente com uma interação social e comunicação mais abrangente.

Para tanto, foram definidos como objetivos específicos: a) Investigar a disponibilidade, aplicação e efetividade dos recursos pedagógicos atuais destinados aos alunos com TGD; b) Elaborar um produto educacional, voltado ao ensino de História, aplicado em aluno de Ensino Médio com TGD; c) Avaliar, no participante da pesquisa, o impacto do material produzido; d) Desenvolver um guia para os professores, sobre a aplicação do produto educacional proposto.

Cabe esclarecer, em tempo, sobre a utilização de dois termos ao longo do trabalho: TGD e TEA. TGD “referem-se a um grupo de transtornos do neurodesenvolvimento caracterizados por condições que surgem precocemente no desenvolvimento da criança, geralmente antes da idade escolar.” (RODRIGUES; CAPELLINI; MATURANA, 2017, p. 682). As autoras também explicitam que as características das pessoas com TGD compõe-se de um quadro complexo, incluindo déficits na comunicação social e na interação social, bem como estereotípias e restrições comportamentais,

Já a terminologia TEA definida pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5.<sup>a</sup> edição (DSM-V) que entrou em vigor a partir de 2013, estabelece que o conjunto de características essenciais do TEA são o prejuízo que se mostra persistente na comunicação social recíproca e na interação social. Além disso, a pessoa com TEA tende a apresentar padrões restritos e repetitivos de comportamento bem como interesses específicos ou em atividades específicas. Este quadro costuma aparecer desde o início da infância causando a limitação ou até mesmo prejuízo das atividades diárias (APA, 2014).

Embora o atual DSM-V tenha incluído dentro de TEA as classificações, TGD, Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de

Asperger e Síndrome de Rett, este trabalho tende a se alinhar com a caracterização documental adotada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação. Nela, encontramos a seguinte caracterização:

Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. (BRASIL, 2008, p. 11)

Desse modo, adotaremos ao longo do trabalho a terminologia TGD quando o assunto for abrangente em relação às questões da educação dos alunos com TEA, bem como por esta terminologia ser adotada nos documentos oficiais no Estado de São Paulo, inclusive quanto a identificação destes alunos na Secretaria Estadual de Educação e no censo escolar, que por sua vez adotam a terminologia proposta na LDB a qual caracteriza o público alvo da educação especial como alunos com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação” redação dada pela Lei 12.796/13, a qual altera a Lei 9394/66 (BRASIL, 2013). Quando ocorrer a necessidade, principalmente no que diz respeito a questões específicas do autismo, utilizaremos TEA e também quando os autores consultados fizerem referência a essa terminologia.

Sendo assim, esse estudo foi composto de cinco partes. A primeira, fundamentação teórica, caracterizou o aluno com TGD e abordou sua escolarização do no Ensino Médio. A segunda parte explicitou o método, descrevendo o percurso estabelecido para alcançar os objetivos propostos, trazendo informações sobre os participantes, local, instrumentos utilizados na pesquisa, procedimentos e análise dos dados. A terceira parte apresentou os resultados e discussão, demonstrando os dados obtidos durante a coleta e aplicação da prática pedagógica. A quarta parte do trabalho, referente ao delineamento do produto educacional “Regimes Totalitários: A História em Ação”, apresentou detalhadamente o processo de elaboração, bem como um guia de orientação para que professores fossem capazes de se apropriar nessa prática pedagógica em suas salas de aula. Por fim, na quinta parte foram traçadas as considerações finais.



## 2 Fundamentação Teórica

### 2.1 Transtornos Globais do Desenvolvimento: De que Estamos Falando?

A percepção de alterações de comportamentos, considerados como incomuns aos comportamentos socialmente permitidos, são relatados desde a Antiguidade, podendo estes comportamentos estarem associados ao autismo, caso evidenciados por comportamentos de retração pessoal, com características específicas de dificuldades comunicação e na interação social e ações restritivo-repetitivas (COSTA, 2015; SILVA, 2016). O psiquiatra suíço Èugene Bleuler, em 1911, utilizou o termo “autismo” pela primeira vez para designar pacientes com características que centravam em si mesmos, comprovando em seus estudos tratar-se de uma síndrome nosológica com particularidades de dificuldades na interação com a realidade, na comunicação e, portanto, nas relações pessoais, (BELISÁRIO JÚNIOR; CUNHA, 2010). O Autismo e a Síndrome de Asperger são classificados atualmente pelo termo de Transtorno do Espectro Autista. Tal classificação engloba as três condições semelhantes ao “Transtorno Autista, a Síndrome de Asperger e os TGD/TID Sem Outra Especificação”. (PAULA, CUNHA, SILVA, TEIXEIRA, 2017, p.8)

Klin (2006) descreve que na sequência das publicações de Kanner, em 1944, surgiram as contribuições referentes às pesquisas de Hans Asperger, colaborando com a percepção denominada como “psicopatia autística”, diferenciando a partir do estudo do déficit intelectual, a Síndrome do Autismo. O autor relata que a Síndrome de Asperger se trata de um estado de patogenia na personalidade, ou seja, as crianças apresentam comprometimento na comunicação não verbal, nos relacionamentos interpessoais, porém com habilidades intelectuais preservadas, classificando-as como “pequenos professores” em decorrência da fala prolixa e formal. A Síndrome de Asperger, como foi denominada posteriormente, manifesta-se mais tardiamente e possui um melhor prognóstico em relação ao TEA.

As semelhanças entre o TEA e a Síndrome de Asperger classificaram-nos como Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID), caracterizados como “uma família de condições marcada pelo início precoce de atrasos e

desvios no desenvolvimento das habilidades sociais, comunicativas e demais habilidades” (KLIN, 2006, p. 4).

Sob esse aspecto, a pesquisa de Costa (2015) retrata que a *American Psychiatric Association* desenvolveu a 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM), em 2013, e propôs a eliminação das categorias, devido às características semelhantes, como os termos Transtorno Autista, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (TID-SOE). Em substituição às definições anteriores, adotou-se partir de então, o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA), (DEFENSE-NETRVAL, 2014). Essa alteração se justifica para compreender melhor os transtornos e orientar medidas terapêuticas para os pacientes (ROMANO, 2013).

No que concerne à reflexão sobre questões na formação de professores e necessidades pedagógicas específicas para pessoas com TEA, Tezani, (2004) e Capellini (2004) trouxeram argumentos coerentes e construtivos visando uma realidade educativa inclusiva, rompendo com a tradicional educação tecnicista ainda preponderante na contemporaneidade.

Defense-Netrval (2014) apresentou um conjunto de leis relacionadas ao atendimento a indivíduos com TEA, segundo as quais, em 2010, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo havia criado um programa de Inclusão nas escolas com a finalidade de atender a demanda de pessoas com deficiência do município de São Paulo, incluindo os casos de TEA (DEFENSE-NETRVAL, 2014). Embora a autora apresente uma realidade do município de São Paulo, ressalta-se a importância da capital paulista diante de sua complexidade e referência.

São diversos os campos de estudos sobre o TEA. Segundo Chiote (2011), se destacam àqueles desenvolvidos sob o escopo das Ciências da Saúde – com princípios na genética ou na neurologia, pesquisas sobre as causas orgânicas e tratamentos com medicamentos, e pela psicologia – com abordagens comportamentalistas, pautada na análise experimental do comportamento nos estudos da aprendizagem, cognitivistas que investigam como o transtorno afeta o comportamento e as interações sociais, e a

psicanalítica expressam a reflexão do outro visando a subjetivação, sendo utilizado como terapia, o ambiente escolar.

Diante da perspectiva cognitiva e psicanalítica, Vasques e Batista (2003, p. 9) descrevem que para o autista, o ir à escola, ou seja, frequentar o ambiente escolar “poderá ter um valor constitutivo, partir da inserção escolar seja possível uma retomada e reordenação da estrutura psíquica do sujeito”. Bosa (2002) relata reflexões sobre a complexidade em se explicar TEA pelas teorias, e evidência a importância do trabalho em equipe e o respaldo da pesquisa. A autora aponta estudos sobre o desenvolvimento cognitivo do autista como um processo que interage os estados afetivos e biológicos em contextos específicos, sobressaindo-se a relevância da cultura e do desenvolvimento.

Diante das informações e melhores definições relativas ao tema, reafirmaram-se as premissas e justificativa do desenvolvimento desse estudo.

## **2.2 O Aluno com Transtornos Globais do Desenvolvimento no Ensino Médio**

O aluno sujeito da pesquisa, foi diagnosticado com Síndrome de Asperger em 2011, segundo documentação presente na escola. Aqui, faz-se necessário uma breve explanação, a despeito da terminologia e caracterização empregada doravante. O atual Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5ª Edição trouxe alterações em relação ao TEA, de modo que “os Transtornos Globais do Desenvolvimento, que incluíam o Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger e Rett foram absorvidos por um único diagnóstico, Transtornos do Espectro Autista” (ARAÚJO; LOTUFO NETO, 2014, p. 70.). Entretanto, como a literatura pesquisada utiliza em sua grande maioria a terminologia TGD, optamos por manter ao longo do trabalho essa designação.

O número de pessoas PAEE matriculados na Educação Básica aumentou significativamente nos últimos anos como expõe o Censo Escolar com intervalo entre 2008 e 2016 elaborado pelo INEP. De acordo com o Censo Escolar, 82% dos alunos PAEE na perspectiva da educação inclusiva estão matriculados em sala comum. No Ensino Médio observa-se um

crescimento exponencial do número de alunos matriculados entre os anos de 2008 e 2016. Os índices apresentados pela pesquisa de caráter nacional correspondem a um mesmo período em que políticas afirmativas e políticas públicas de organização do serviço especializado passam a ter uma ênfase maior, como por exemplo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação de 2008, e do Plano Nacional de Educação de 2014, que entre outros pontos traz como proposta a universalização do atendimento escolar.

Entendemos que tais políticas contribuíram para tal acréscimo do número de alunos matriculados na Educação Básica, sem com isso condicionar o aumento somente a execução dessas políticas. Mazzota (2005) em relação aos movimentos e políticas sociais argumenta na direção que as ações relacionadas a Educação Especial e às pessoas com necessidades especiais tiveram marcos fundamentais. O autor apresenta que as pessoas com deficiência passaram por momentos específicos como a marginalização, o assistencialismo, e a educação/reabilitação. Inferimos então que, a partir destes caminhos é que atualmente estamos imersos neste universo da inclusão, o qual ainda mantém boa parte dos alunos PAEE matriculados nas escolas, mas ainda distantes das possibilidades de atendimento especializado. Felício (2017) corrobora a ideia do aumento do número de aluno PAEE, argumentando que:

[...] percebe-se certo avanço no reconhecimento da Educação Especial e nos direitos das pessoas público alvo à educação. Entretanto, tal avanço não foi acompanhado das medidas necessárias que pudessem de fato repercutir na organização da escola em prol do aproveitamento escolar dos alunos PAEE. Em outras palavras, os aspectos discutidos evidenciam que, na perspectiva da educação inclusiva, as escolas devem ser reorganizadas visando o ensino e a aprendizagem de todos os alunos. (FELÍCIO, 2017, p17)

Essas crianças e adolescentes tem o direito de receberem uma educação que lhes garanta o processo de escolarização adequado condizentes com suas necessidades e por ventura suas deficiências.

As primeiras publicações das pesquisas sobre o autismo foram do psiquiatra austríaco Leo Kanner, em 1943, e tornaram-se referências para estudos sobre os mecanismos de desenvolvimento dessa condição. Foram constatadas características em comum como a inabilidade em relações interpessoais, apresentando prejuízos na interação social, comunicação e comportamento, distinguindo-a das demais síndromes psiquiátricas. Kanner com algum tempo de formado, radicou-se nos Estados Unidos onde desenvolveu diversas pesquisas investigando e descrevendo casos de paciente que apresentavam incapacidades de relacionar-se como as demais pessoas desde o início da vida. Depois de estudos ao longo das décadas seguintes o que nas palavras de Kanner era denominado de “distúrbios autísticos do contato afetivo”, (KLIN, 2006, p4).

Assim, do início do século XX para a quase já segunda década do século XXI, a ciência evoluiu de tal maneira que hoje contamos com estudos, inclusive na área da neurociência, para auxiliar na nosologia e na epidemiologia do TEA. O TEA, como é denominado atualmente, envolve um conjunto de características que somente um grupo de profissionais capacitados poderá identificar. Entre as características relatadas pela literatura sobre o assunto, estão prejuízos do desenvolvimento das relações sociais, na comunicação, padrões restritos de comportamento com interesses particulares, bem como o comportamento estereotipado e ritualizado. Por se tratar de um espectro, outras características podem estar ou não presentes em uma pessoa com TEA.

Embora com prejuízo em algumas áreas do desenvolvimento, o aluno com TEA têm assegurado por lei seu acesso e permanência na escola bem como a integralização de sua escolarização. Desta forma, presente no ambiente escolar, deverá ser atendido para que seu direito à educação, garantido pelo artigo 205 da Constituição Federal Brasileira de 1988, seja assegurado. A instituição escola, por meio de seus atores responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem tem a obrigação de proporcionar os meios para que esse processo ocorra. Porém, garantidos o acesso e permanência na escola, o questionamento comum que surge, por vezes, é a falta de preparo dos professores e demais agentes escolares, como também, a falta de apoio das instituições públicas no suporte às escolas quando recebem a matrícula de

um aluno PAEE, na perspectiva da educação inclusiva. Sem mencionar, as dificuldades encontradas em relação ao demais envolvidos no processo educativo como a família e demais profissionais.

Evidente que todos sonham com situações ideais tanto na vida particular como na vida profissional, que muitas vezes parecem distantes, mas não podemos menosprezar as conquistas da pesquisa científica em especial no campo da educação. Existe uma literatura acadêmica composta por artigos, dissertações e teses que evidenciam que muito foi feito e muito se está fazendo para melhorar o atendimento dos alunos da educação especial, em particular dos alunos com TEA. Além da literatura científica, o cotidiano escolar confirma que o trabalho periódico e comprometido dos professores produz efeito singular em alunos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Desejamos que mais vezes possamos observar a evolução e desenvolvimento dos alunos, sejam eles com ou sem deficiência. Que a deficiência a ser superada seja a nossa própria incapacidade de não acreditar, acreditar que na educação incondicional está a possibilidade de real transformação de um país desacreditado em um país em que nossa ética seja modelo para os demais países.

### **2.3 O Aluno com Transtornos Globais do Desenvolvimento, sua Escolarização na Classe Comum e o Atendimento Educacional Especializado no Ensino Médio**

Neste capítulo serão abordadas as possibilidades do oferecimento de atendimento educacional especializado para o aluno com TGD no contexto da Educação Básica, com destaque para a etapa do Ensino Médio.

Compreendemos que o processo de escolarização se constitui de um conceito complexo. Envolve diversos aspectos, como as referências culturais e sociais pertencentes ao ambiente escolar e, sobretudo a escola enquanto meio de socialização e transmissão de saberes técnicos e científicos. Além disso, é na escola que também se faz possível dar significado e sentido nas interações entre professores e alunos, ocorrendo cotidianamente o ensino-aprendizagem.

Capellini e Rodrigues (2009) afirmam que a convivência entre as pessoas com deficiência ou sem, deve ocorrer desde sempre, pois ao habituar-se às diferenças bem como com as problemáticas envolvidas nessa situação haverá na sociedade o desenvolvimento de uma cultura altruísta, e “portanto, a inclusão escolar, por garantir a participação de crianças com deficiência no primeiro ambiente social mais amplo, em nossa cultura, tem sido percebida como um ponto chave para um processo de inclusão global” (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009, p.356),

Seguindo o mesmo pensamento, ao falar da criança com TGD e suas especificidades, RINALDO (2016, p.37) ressalta a salutar participação e integração nos contextos compartilhados entre elas, entre elas e a própria escola regular, posto que nela as crianças “necessitarão de parceiros comunicativos e de oportunidades distintas de interação e vivências das regras sociais”.

Poder-se-á contrapor tal ideia quando focamos nos relatos constantes dos professores sobre o número de alunos excessivos por sala de aula na Educação Básica, principalmente na etapa tema para esse trabalho, o Ensino Médio, na quase totalidade dos estados brasileiros representar obstáculo ao desenvolvimento de práticas inclusivas.

Capellini e Rodrigues (2009 p.361-362) citando Mantoan 2007 e Rodrigues 2006 retificam essa ideia dizendo que “não é o número de alunos que dificulta a inclusão de todo e qualquer aluno, mas sim as práticas de ensino que estão sendo adotadas no ensino regular”, ou seja, o professor deverá rever sua prática em sala de aula para poder atender os alunos com desenvolvimento típico assim como com os alunos com desenvolvimento atípico, no caso, com TGD.

De qualquer forma, não cabe ao ensino regular excluir ninguém. Os alunos com TGD tem garantido por lei seu acesso e permanência nas escolas e a construção de um sistema que seja capaz de desenvolver suas potencialidades e atender suas necessidades. Cabe a cada um envolvido no processo de escolarização, levando inclusive em consideração todas as dificuldades subjacentes a rotina da escola regular e seus desafios, buscar o melhor para todos os alunos. (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009).

Aqui vale reafirmar o compromisso legal, como apresentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, com alteração da redação do Artigo 59 pela Lei nº 12.796 de 2013, (BRASIL,1996), que é assegurado ao aluno com TGD todos os direitos pertinentes ao seu processo de escolarização:

Art. 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;

(...)

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. (BRASIL,1996),

Fica evidenciado que o aluno com TGD tem garantido em lei seu direito de estar na escola e, sobretudo aprender. Nesse sentido se faz necessário destacar políticas públicas que favoreçam não só a inserção, mas também a permanência e o aprendizado adequado. Uma das políticas que têm impactado o processo de inclusão na escola comum é o oferecimento das diversas possibilidades de atendimento educacional especializado. Os sistemas de ensino podem adotar diversas modalidades do ensino como, ensino itinerante, sala de recursos categorial, sala de recursos multifuncional, atendimento individualizado em sala de aula inclusiva realizado por professor especializado e ensino colaborativo, dentre outras iniciativas que garantam suporte educacional visando atender as necessidades do aluno com TGD (FONSECA, WALTER, FERREIRA-DONATI, 2014).

Em atenção ao pressuposto na LDB, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo instituiu a Resolução SE nº 68/2017, que também reafirma que o aluno com TGD, sendo este PAEE, deve ter garantido seu pleno desenvolvimento respeitando sua individualidade e necessidades específicas

(SÃO PAULO, 2017). Assim, no estado de São Paulo o atendimento educacional especializado se faz por meio das salas de recurso categoriais, ensino itinerante ou ainda acompanhamento do professor em sala de aula comum nos casos mais comprometidos.

Em se tratando especificamente do atendimento especializado para o aluno com TGD no Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de São Paulo, o mesmo se conduz de três formas distintas. Conforme a Resolução SE 68/2017, de acordo com as características e nível de comprometimento, o aluno poderá ser direcionado para uma das modalidades de atendimento a saber: Sala de recursos; Turma (que agrupa alunos com TGD) Itinerante/itinerância, Educação especial exclusiva; Classe regida por professor especializado; Instituição especializada e avaliação pedagógica (SÃO PAULO, 2017).

Frente as possibilidades apresentadas na forma da resolução, as mais frequentes são a sala de recurso para TGD e o apoio do professor itinerante, e, em casos extremos, a educação especial exclusiva, na qual um professor especializado é designado para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem do aluno com TGD atuando em conjunto com o professor da classe comum.

#### **2.4 Escolarização do Aluno com Transtornos Globais do Desenvolvimento no Ensino Médio: O que Dizem as Pesquisas**

A temática referente a escolarização do aluno com TGD ainda é escassa no Brasil e, pressupõe-se que a maior parte se refere especificamente a etapa da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Tendo este trabalho por foco o Ensino Médio, se fez necessário ampliar e refinar a investigação das pesquisas que incluem o aluno com TGD que frequenta esta etapa da Educação Básica.

Os achados referentes ao levantamento proposto não foram restritos a um período previamente determinado, de modo que foram contabilizados todos os trabalhos disponíveis até o ano de 2018. A busca foi realizada nas bases de dados e nos bancos de teses e dissertações nacionais e internacionais na grande área da educação especial e inclusiva.

O Quadro 1 apresenta os unitermos previamente definidos para pesquisa em Inglês, Espanhol e Português. Destacamos que a variação dos unitermos “Colegial” e “Ensino Médio” teve por objetivo investigar, se ocorreram

pesquisas nas décadas anteriores a mudança terminológica na legislação brasileira as quais seriam também contempladas, motivo este de não se estabelecer um recorte de tempo específico. A opção de realizar a busca em três idiomas se justifica pelo fato de a maioria das publicações científicas estar em bases de dados na língua inglesa. A inserção do Espanhol se deu tendo em vista que, na América Latina, esta é a língua mais frequente nos países do continente. Por fim, a Língua Portuguesa, imprescindível para localizar trabalhos nacionais, ou lacunas, que se aproximam do escopo da investigação e proposição de desenvolvimento desta pesquisa.

#### **Quadro 1. Unitermos utilizados para busca bibliográfica.**

<b>PORTUGUÊS</b>	<b>INGLÊS</b>	<b>ESPAÑHOL</b>
Ensino Médio	High school	Escuela secundaria ou Educación Secundária
Colegial	High school	Colegial
Inclusão	Inclusion	Inclusión
Inclusiva	Inclusive	Inclusivo
Transtorno do Espectro autista	Autism spectrum disorder	Trastorno del espectro autista
Autismo	Autism	Autismo
Transtornos Globais do Desenvolvimento	Developmental disorders	Trastornos globales de desarrollo

**Fonte:** Elaboração própria do autor

Tendo estes unitermos, os resultados obtidos em números absolutos estão descritos no Quadro 2. Destaque para que dentre todos os trabalhos encontrados estão também àqueles voltados para a área da medicina, psicologia, neurologia, estatística, esportes, dentre outras que não se caracterizam como pesquisas alinhadas ao escopo da área de educação e do ensino.

**Quadro 2.** Número de trabalhos encontrados por base de dados.

<b>BASE DE DADOS</b>	<b>IDIOMA</b>	<b>ARTIGOS</b>	<b>DISSERTAÇÕES</b>	<b>TESES</b>
<b>Scielo</b>	Português	28	-	-
	Inglês	-	-	-
	Espanhol	-	-	-
<b>Scopus</b>	Português	3	-	-
	Inglês	375	-	-
	Espanhol	5	-	-
<b>BTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações</b>	Português	-	58	13
	Inglês	-	-	-
	Espanhol	-	-	-
<b>Web of Science</b>	Português	-	-	-
	Inglês	11	-	-
	Espanhol	-	-	-
<b>Dialnet (hispanica)</b>	Português	-	-	-
	Inglês	-	-	-
	Espanhol	5	-	2

Fonte: Elaboração própria do autor

Ainda se tratando dos resultados do Quadro 2, a ausência de apontamentos na base *Dialnet* e Scielo, conduziu a uma nova busca utilizando os unitermos individualmente e não mais combinados, como o resultado apresentado nas bases Scopus, BDTD e *Web of Science*. Assim foram utilizados individualmente os unitermos “autismo” e “ensino”, na Base Scielo tendo como resultado de 28 trabalhos. Na base *Dialnet* foram utilizados individualmente os unitermos *educación secundaria* e *Transtorno del espectro autista*, apresentando o total de sete trabalhos. Foram contabilizados 102 trabalhos em língua portuguesa, 386 em língua inglesa e 12 em língua espanhola.

Em busca de um maior refinamento da pesquisa, foi utilizado como critério de inclusão os trabalhos cujo título tivesse ligação com Ensino Médio e que abordassem diretamente o aluno com TEA ou TGD. Os resultados estão descritos no Quadro 3.

**Quadro 3.** Trabalhos selecionados para estruturar o presente estudo.

<b>BASE DE DADOS</b>	<b>ARTIGOS</b>	<b>DISSERTAÇÕES</b>	<b>TESES</b>
<b>Scielo</b>	3	-	-
<b>Scopus</b>	7	-	-
<b>BTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações</b>	-	2	2
<b>Web of Science</b>	-	-	-
<b>Dialnet (hispanica)</b>	5	-	1

Fonte: Elaboração própria do autor

Os resultados refinados, obtidos nas bases apresentam uma redução no número absoluto de trabalhos. Vale destacar que, mesmo se tratando da base Scopus, cuja maioria dos estudos apresentou-se em Inglês, a redução dos trabalhos pertinentes foi drástica. Em relação às teses e dissertações brasileiras, reduziu-se de 78 para apenas quatro. A base hispânica *Dialnet* foi a que teve melhor retorno proporcional após o refinamento. Por fim, a *Web Science* não retornou nenhuma pesquisa pertinente. Frente ao total de 20 trabalhos com as temáticas específicas desse segundo filtro, os mesmos foram organizados por categorias, conforme descrito no Quadro 4.

#### **Quadro 4. Categorização segundo propostas de pesquisa.**

<b>CATEGORIA</b>	<b>NÚMERO DE TRABALHOS</b>
Habilidades	4
Escolarização	4
Práticas de Ensino	6
Políticas Públicas	1
Identificação	1
Percepção	3
Comunicação	1

**Fonte:** Elaboração própria do autor

O Quadro 4 abordou categorias, temáticas, bem como o tipo e ano de cada estudo seccionada, visando posteriormente categorizá-los por similaridade de abordagem temática.

### Quadro 5. Abordagem temática dos trabalhos selecionados

CATEGORIA	TEMÁTICA	TIPO	ANO
Escolarização	Escolarização de alunos com TEA em Atibaia/SP: Acesso e permanência dos alunos	Artigo	2016
Comunicação	Proposta de intervenção nas interações comunicativas escolar no ensino fundamental	Artigo	2014
Prática de Ensino	Ensino de habilidades de adição e subtração para adolescente com TEA	Artigo	2007
Habilidades Sociais	Desenvolvimento de habilidades sociais em alunos com TEA	Artigo	2013
Prática de Ensino	Intervenção no Ensino Médio com alunos com TEA	Artigo	2012
Habilidades Sociais	Intervenção educativa para desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais em alunos com TEA	Tese	2017
Habilidades Sociais	Desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais em alunos com TEA	Artigo	2012
Habilidades Sociais	Ensino de emoções e crenças para alunos com TEA	Artigo	2010
Prática de Ensino	Sugestão de atividades educativas para alunos com TEA	Artigo	2005
Escolarização	Escolarização de alunos com TEA	Tese	2017
Políticas Públicas	Organização dos sistemas de ensino e as políticas públicas de educação para as pessoas com deficiência no Ensino Médio	Tese	2012
Identificação	Identificação e caracterização de alunos com deficiência nas classes comum de ensino regular de escola pública	Dissertação	2011
Prática de Ensino	Proposta de ensino de química para aluno com TEA no Ensino Médio	Dissertação	2017
Escolarização	Aluno com TEA na universidade	Artigo	2017
Prática de Ensino	Estratégia para o ensino de inglês para alunos com TEA na Indonésia em classe regular	Artigo	2017
Percepção	Análise de aceitação e rejeição de alunos com TDAH e TEA no Ensino Médio por seus pares	Artigo	2016
Prática de Ensino	Análise da prática de ensino em relação a alunos com TEA	Artigo	2015
Percepção	Análise da experiência e perspectivas de alunos no Ensino Médio com TEA em uma escola da Austrália	Artigo	2015
Formação	Formação de professores: compreensão e desenvolvimento de representações sociais de alunos com TEA	Artigo	2015
Escolarização	Transição do Ensino Médio para vida adulta em adolescentes com TEA (problemas no currículo formativo)	Artigo	2014

**Fonte:** Elaboração própria do autor

Mediante o estudo mais detalhado de cada trabalho (a leitura mais atenta aos objetivos, metodologias e resultados obtidos), foram selecionados os 14 trabalhos com maior similaridade ao estudo e cujas contribuições foram adotadas como fundamentação teórica dos resultados da pesquisa e para elaboração do produto educacional, estando os mesmos descritos no Quadro 6.

### Quadro 6. Trabalhos pertinentes à temática do estudo.

CATEGORIA	TÍTULO	AUTOR	ANO
Escolarização	Escolarização de Alunos com Autismo.	LIMA, S. M.; LAPLANE, A. L. F.	2016
Escolarização	A Escolarização do aluno com autismo no Ensino Médio no contexto das Políticas De Educação Especial no Estado Do Espírito Santo	CHIOTE, F. A. B.	2017
Escolarização	<i>Transition From School to Adulthood for Youth With Autism Spectrum Disorder: What We Know and What We Need to Know</i>	WEHMAN, P. E. et al.	2014
Habilidades	<i>La colaboración familia-escuela-universidad para la mejora de habilidades sociales en alumnos con trastorno del espectro autista en un centro de educación secundaria</i>	MARTÍNEZ, J. L.; GARCÍA, S. A.; RUIZ, S. M.	2013
Identificação	Identificação e caracterização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular, na rede pública estadual, em município do interior paulista	SOUZA, P. M.	2011
Percepção	<i>The acceptance and rejection of peers with ADHD and ASD in general secondary education</i>	DE BOER, A. A.; PIJL, S. J.	2016
Percepção	<i>Student perceptions: Improving the educational experiences of high school students on the autism spectrum</i>	SAGGERS, B.	2015
Percepção	<i>The role of experience in teachers' social representation of students with autism spectrum diagnosis (Asperger)</i>	LINTON, A.-C et al.	2015
Políticas públicas	Direito à educação: a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Médio e a organização dos sistemas de ensino	ZARDO, S. P.	2012
Prática de ensino	<i>Un reto que nos enriquece: la intervención educativa con alumnos con trastorno de espectro autista (TEA) en secundaria</i>	CELIQUETA, V. U.; BAUTISTA, F. M. P.	2012
Prática de Ensino	<i>¿Cómo mejorar la educación del alumnado con autismo? Una propuesta desde el sistema escolar sevillano</i>	MORENO P. F. J. et al.	2005
Prática de Ensino	A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (Síndrome de Asperger): uma proposta para o ensino de Química.	DIAS, A. M.	2017
Prática de Ensino	<i>Teaching English to a student with autism spectrum disorder in regular classroom in Indonesia.</i>	PADMADEWI, N. N.; ARTINI, L. P.	2017
Prática de Ensino	<i>An examination of in-service teacher attitudes toward students with autism spectrum disorder: Implications for professional practice</i>	CHUNG, W. et al.	2015

Fonte: Elaboração própria do autor

Assim, na categoria Escolarização, selecionamos e analisamos mais profundamente determinados trabalhos. O estudo desenvolvido por Lima e Laplane (2016), intitulado “Escolarização de Alunos com Autismo”, teve por objetivo analisar o acesso e a permanência desses sujeitos na escola e de

verificar quais os apoios terapêuticos e educacionais que tiveram acesso por meio do estudo descritivo com análise de microdados do Censo da Educação Básica entre os anos de 2009 e 2012.

Os resultados apontam que ocorreu um aumento das matrículas de aluno com necessidades especiais entre 2009 e 2012 tendo o autismo como quarta deficiência mais frequente no município, acompanha tendências observadas em outros municípios, estados e no Brasil, de uma maneira geral. As autoras destacaram, a dificuldade de encontrar professores especialistas (no município de Atibaia), a existência de convênios com escolas privadas para atendimento, a prestação de atendimento pelo Centro de Atendimento e Apoio ao Desenvolvimento Educacional (CAADE) na rede municipal e a possibilidade de atendimento pela APAE do município. Tal realidade apontada no estudo corrobora com a maioria dos municípios brasileiros.

Ao final as autoras constataram que, não se completa o processo de escolarização dos alunos com TEA, há grande evasão desses alunos, não há frequência desses alunos mesmo quando matriculados, poucos frequentam o atendimento educacional especializado e a rede estadual não oferece apoio para esse atendimento, a maior concentração de matrículas na rede municipal e o fato de poucos realizarem uma trajetória escolar completa. Os dados permitiram concluir que, grande parte das matrículas de alunos com autismo corresponde ao sexo masculino e a crianças e jovens. No começo do período, o atendimento educacional era oferecido principalmente na rede estadual, mas nos anos seguintes, as redes municipais (Ensino Regular) e privada (Educação Especial) assumiram essa função de forma crescente. As matrículas se concentram no ensino fundamental e poucos alunos recebem atendimento educacional especializado.

Também na categoria Escolarização, o estudo de Chiote (2017) teve por objetivo central analisar como a escolarização do aluno com autismo no Ensino Médio, na rede estadual do Espírito Santo, tem se realizado diante da implementação das políticas de educação especial. Foram participantes do estudo professores da sala regular e professores de educação especial, pedagogos e gestores da educação especial. Em seus resultados a autora pontua que:

É importante ressaltar que, ainda que o trabalho educativo deva ser orientado de modo a atender às especificidades dos estudantes com autismo em seus percursos de aprendizagem, esse trabalho não deve se resumir a práticas restritivas e limitantes do aluno à sua “capacidade” e interesse; implica intencionalidade na ação educativa e sistematização do processo de ensino em suas dimensões teórica e metodológica, de modo a promover intervenções e mediações que favoreçam aos estudantes com autismo, e demais estudantes, apropriações dos elementos culturais que promovam os avanços no desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio do ensino fecundo. (CHIOTE, 2017, p.188)

A autora critica a transversalidade conferida a educação especial no ensino regular. Justifica que tal modalidade está apenas nos documentos uma vez que os professores, nas escolas pesquisadas no trabalho, não havia um trabalho sistematizado entre o professor da sala regular e do professor especialista, eram apenas conversas ou intervenções pontuais, ocorrendo na maioria das vezes,

Assim, os professores regentes sozinhos não conseguiam trabalhar os conteúdos para a turma e realizar intervenções com os alunos com autismo. Isso ocorria devido a fatores como: carga horária de 25 horas semanais para a professoras do AEE atenderem a dois turnos; número elevado de alunos para AEE e trabalho colaborativo; demandas dos professores regentes em relação ao currículo escolar e processos avaliativos. Essas condições dificultavam (até mesmo impossibilitavam) a organização dos planejamentos conjuntos e a colaboração das professoras do AEE na sala comum com todos os professores das disciplinas regulares. (CHIOTE, 2017, p. 190)

Não havia, segundo o estudo, articulação da educação especial com a secretaria de educação estadual ou do município de Carapina e as escolas com seus professores, maior preocupação apenas com a gestão burocrática do que com a gestão pedagógica.

Por fim, na categoria escolarização, Wehman et al. (2014) estabeleceram o objetivo de fazer uma revisão crítica dos principais aspectos do processo de transição para a vida adulta/faculdade e trabalho pós Ensino Médio. Os autores identificaram que a maioria dos alunos recebe a maior parte de sua educação em ambientes de educação especial. Os alunos com TEA tem baixa participação no planejamento de suas atividades embora o estudo tenha identificado que esses alunos tem pontuação superior quando comparados com outras pessoas com deficiência. Salientam, ainda, que o processo de transição para a vida adulta deve começar antes da conclusão do

Ensino Médio, visto que esses alunos apresentam potencial inexplorado e muitas vezes subvalorizado ao longo do Ensino Médio.

Wehman et al. (2014) recomendam enfaticamente uma mudança no currículo do Ensino Médio focando em pontos como o processo de transição entre o fim do Ensino Médio e início da vida acadêmica. Para eles, os alunos com TEA devem receber mais intensamente orientação vocacional durante o Ensino Médio. Indicaram também os autores a necessidade de oferecimento de terapias profissionais em relação a fala e comportamento com foco nas adaptações aos ambientes que irão encontrar fora do Ensino Médio. Pontuam o aumento no oferecimento de estágios e empregos durante o Ensino Médio para os alunos com TEA criaria possibilidade do aluno com TEA demonstrar suas capacidades e ter experiências na fase de transição, possibilitando aumento da chance de conseguir emprego após a conclusão do Ensino Médio. Por fim, ponderam sobre o fato de haver trabalhos que fornecem dados sobre o aluno com TEA na transição do Ensino Médio para fase adulta, embora sejam pouco conhecidos.

No tocante à categoria Habilidades, foi selecionado apenas o trabalho de Martínez; García e Ruiz (2013), que desenvolveram um estudo de casos múltiplos, com objetivo avaliar se os alunos com TEA conseguiram melhorar suas habilidades emocionais após um processo de intervenção com colaboração dos campos Família-Escola-Universidade. Adicionalmente, os autores pretenderam otimizar as habilidades sociais de alunos com TEA participantes da pesquisa. O trabalho foi desenvolvido em uma escola de Ensino Médio do município de Múrcia, na Espanha. Foram quatro alunos entre 13 e 18 anos. O trabalho utilizou um material didático, denominado *Aprende con Zapo. Propuestas Didácticas para el Aprendizaje de Habilidades Emocionales y Sociales*, a fim de avaliar o processo de ensino-aprendizagem de habilidades emocionais de menor para maior complexidade.

Os resultados de Martínez, García e Ruiz (2013) demonstraram que os alunos com TEA melhoraram suas habilidades emocionais, comparando as pontuações obtidas no início e no final do estudo. Entretanto advertem os autores que, devido as características particulares de cada pessoa com TEA não se pode inferir que em todos os casos possa ocorrer a melhora das habilidades sociais e emocionais. Observaram também que o processo é lento

e muito trabalhoso, pois existem muitos fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TEA. Os autores ressaltam que, a participação da família é fundamental nesse processo, assim como da escola e da universidade.

Com o objetivo central relatar a experiência na Escola Nossa Senhora da Misericórdia de Três Cantos em Madri, Espanha, Celigueta e Bautista (2012) relatam que o atendimento ao aluno com TEA se inicia na educação infantil, mas se torna mais complexo e complicado quando o aluno chega ao Ensino Médio. Para os autores da pesquisa as características identificadas na infância se intensificam com o desenvolvimento da criança para a adolescência, principalmente as dificuldades de interação social. Outra questão que dificulta o atendimento aos alunos com TEA é a escassez de escolas que possuam profissionais especializados ao atendimento ao aluno com TEA. Exemplificam citando o caso da *Dirección del Área Territorial de Madrid-Norte de la Comunidad*, de Madrid, afirmando que apenas uma escola possuía recursos destinados para o atendimento a alunos com TEA no ano de 2012-2013.

Nesse relato, Celigueta e Bautista (2012) explicam a forma de atendimento da escola aos alunos com TEA. Com aproximadamente 1150 alunos com idades variando entre dois e 18 anos, após o processo de diagnóstico a criança ou adolescente passa a receber atendimento especial. O atendimento ocorre em conjunto com a família. O professor procura identificar interesses particulares e específicos de cada aluno para iniciar um caminho e a partir de então são traçadas e desenvolvidas atividades que estejam no currículo do aluno de forma a atender suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas pelo centro educacional têm se mostrado produtivas e auxiliado no desenvolvimento dos alunos com alguma deficiência, e no caso específico do relato, da experiência com alunos com TEA.

Na categoria Identificação, Souza (2011) realizou levantamento de dados que identificou queda de 18,7% nas matrículas entre 1999 e 2009 no ensino regular da rede pública estadual. Entretanto, em relação as matrículas da educação especial verificou-se um crescimento no mesmo período de 595,2% no mesmo período. A autora aponta algumas divergências em relação ao número de alunos com deficiência nos dados pela diretoria de educação da

região onde foi feita a pesquisa e os dados apresentados pelo MEC/Inep, a diretoria regional de ensino não possuía ou possui dados diferentes dos apresentados pelo Censo Escolar. Foram classificados pela pesquisa em categorias de deficiência nos anos de 2005, 2006, 2008 e 2009.

Em relação aos alunos com TGD ocorreu um aumento de 14,6% entre os anos de 2005, 2006 e 2008, indo de 2 alunos para 101 alunos no período. Na pesquisa da autora identifica que havia 1% de alunos com autismo. Utilizando-se do estudo de Mendes (2010), a autora levanta a hipótese de que poucos alunos estejam matriculados em escolas regulares do de ensino especializado e também que alunos com autismo possam ter sido incorporados a outras categorias de classificação como “condutas típicas” ou “deficiência mental”.

Em 2008 a autora apresenta dados da diretoria de ensino da região onde foi feita a pesquisa e identifica que dos 63 alunos com TGD que ingressaram na educação infantil apenas 8 chegaram ao Ensino Médio. E de apenas um identificado com autismo não chegou ao Ensino Médio sequer acessou o ensino fundamental. A autora argumenta que muitos alunos que ingressam no ensino fundamental não tem oportunidade de prosseguir os estudos, possibilidade desse abandono seria a falta ou precário atendimento educacional especializado a esse público-alvo da educação especial, de modo que em 2009 dentre os alunos com Autismo matriculados no final do ensino fundamental, nenhum acessou o Ensino Médio.

Na categoria Percepção, foram selecionados três trabalhos. Analisar a aceitação e rejeição entre alunos com desenvolvimento típico e estudantes com TDAH e TEA no Ensino Médio e as atitudes dos estudantes entre eles e entre seus pares, foi o objetivo da pesquisa de De Boer e Pijl (2016). Desenvolvido na Holanda, o estudo contou com 465 alunos do Ensino Médio de uma escola de ensino secundário, com idades entre 12 e 14 anos, sendo 14 alunos com TDAH e 14 alunos com TEA. Foi demonstrado que, os estudantes com TDAH eram menos aceitos pelos colegas de sala, ou seja, foram mais rejeitados. Outro dado levantado foi que os alunos do Ensino Médio tiveram menos atitudes positivas em relação aos alunos com TDAH do que com os alunos com TEA, evitando muitas vezes a aproximação e relações ligadas as

práticas educativas desenvolvidas pelos professores, como trabalhos em grupo por exemplo.

Boer e Pijl destacaram a importância dos alunos com desenvolvimento típico junto com alunos com deficiência, pois a integração entre eles e o desenvolvimento de redes sociais auxiliam, de acordo com apontamentos dos autores, para que não haja abandono dos alunos com TDAH ou TEA ao longo do Ensino Médio. Os autores constataram também que, os professores devem criar ambientes de aprendizagem que sejam positivos, estimular a interação entre os alunos de forma saudável, assim, diminuindo a distância física entre eles, simplesmente segundo os autores pontuaram que uma nova configuração na disposição das carteiras em sala de aula beneficiaria as relações e o aprendizado dos alunos com TDAH ou TEA com os demais alunos da sala de aula.

Na pesquisa sobre estudantes com TEA no Ensino Médio em uma escola pública da Austrália, Saggars (2015) se propôs a contribuir para o pequeno, mas crescente, corpo de pesquisa que explora as experiências vividas e as perspectivas de alunos em contextos inclusivos que foram diagnosticados com um TEA. Como resultado da pesquisa, Saggars identificou que as amizades desenvolvidas entre os alunos da classe comum e os alunos com TEA foram identificadas como facilitadoras no entendimento dos alunos com TEA, pois favoreciam apoio e impactavam os positivamente. Também, a prática de esportes com amigos também ajudou na socialização.

Um ponto importante ressaltado pela autora foi o apontamento do *bullying* como inibidor da aprendizagem na perspectiva dos próprios alunos com TEA. Eles relataram casos mais evidentes, mais explícitos de ações de bullying, como agressões verbais por exemplo, mas as ações mais sutis eles não relatavam, embora percebessem. Em sua análise, Saggars relata que a pesquisa identificou que para os alunos com TEA ambiente escolar gerava stress devido ao barulho excessivo e tumulto durante o período escolar. Outros pontos identificados como estressantes pelos alunos com TEA foram as excessivas exigências escolares, as tarefas e a cobrança permanente em relação a caligrafia dos alunos.

Outro dado relatado pela pesquisadora foi que a figura do professor também foi identificada pelos alunos com TEA como sendo importante,

principalmente os professores que demonstravam maior paciência, respeitavam as necessidades particulares dos alunos com TEA e atendiam esses alunos sem muito alarde em relação aos demais alunos da sala. Nesse estudo ficou claro que os alunos com TEA não gostavam de ser discriminados, não gostavam de ser tratados de forma diferente; percebiam a necessidade de apoio para suas dificuldades, mas não gostavam da exposição deles.

A autora ressaltou que há a necessidade de se desenvolver um ambiente que eduque os alunos da classe comum para o entendimento sobre o TEA tanto dos alunos quanto dos demais profissionais envolvidos no processo educativo no ambiente escolar. Além disso, a necessidade de formação contínua dos professores como meio de aprimorar o atendimento aos alunos com TEA, ficou evidenciado na pesquisa.

E como terceiro trabalho da categoria Percepção, com o objetivo de explorar a relação entre a experiência e a representação social dos alunos com Síndrome de Asperger, Linton et al. (2015), entrevistaram 153 professores e constataram que os professores que possuíam experiência prévia com alunos com TEA, se mostram mais receptivos e positivos no processo de inclusão em sala de aula. Entretanto aqueles que apenas tiveram experiências na vida pessoal nesse contexto, demonstraram uma compreensão restrita em relação aos mesmos indivíduos.

Embora a inexperiência em sala de aula com alunos com TEA, para os autores, pudesse ser uma possibilidade de aprender mais sobre o TEA e para ensinar melhor os próprios alunos, a questão do pouco contato com esses alunos também poderia causar uma situação de não inclusão, já que esses professores tenderiam a pouco interagirem com eles em sala de aula.

Na categoria Políticas Públicas, apenas um trabalho foi selecionado. Zardo (2012) buscou-se analisar a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Médio e analisar os processos de gestão dos sistemas de ensino das Unidades Federativas brasileiras, com vistas à inclusão escolar de jovens com deficiência no Ensino Médio. A autora, identificou em cada uma das cinco regiões geográficas brasileiras, o maior índice percentual de matrículas de alunos com deficiência no Ensino Médio, de 15 a 24 anos, utilizando o Censo de 2009, em relação a população com deficiência do mesmo recorte de idade pelo IBGE de 2000.

O campo da pesquisa foi definido a partir de cinco unidades federativas: São Paulo, Goiás, Paraná, Tocantins e Maranhão e foram elaborados dois questionários on-line sendo um encaminhado para as Secretarias de Estado da Educação e outro para os Conselhos Estaduais de Educação, e realizadas entrevistas narrativas com os representantes das Secretarias Estaduais de Educação, responsáveis pela implementação da política de inclusão nos sistemas de ensino. Para a pesquisadora é consenso entre os entrevistados em relação ao direito dos alunos com deficiência no Ensino Médio, mas a implementação das políticas de inclusão é diferente nos estados pesquisados

A análise do processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino médio teve como principal resultado a afirmação de que o apoio especializado é condição imprescindível para a participação destes alunos nesta etapa de ensino. Essa posição foi identificada em todos os casos das unidades federativas pesquisadas, permitindo compreender o papel estratégico da educação especial. (...) Entretanto, aqueles alunos cujas deficiências ocasionam comprometimentos significativos no desenvolvimento das funções cognitivas superiores ainda estão excluídos dos processos educacionais do ensino médio, seja no acesso, seja no cotidiano da escolarização. (ZARDO, 2012, p. 301)

Segundo a pesquisadora a oferta de apoio especializado também é tido como fundamental para o processo de inclusão do aluno com deficiência no Ensino Médio, a qual é considerada um desafio.

Na categoria Práticas de Ensino, foram selecionado o trabalhos de Dias (2017), que teve como objetivos compreender os processos de aprendizagem dos alunos com Síndrome de Asperger e apresentar alternativas didático-metodológicas para o ensino de Química, elaborando material didático para ensino de química para alunos com Síndrome de Asperger, além de implementar e analisar os materiais e propostas de uma escola de Ensino Médio da rede Estadual. Ainda a autora propôs elaborar guia digital com material didático, legislação e caracterização de alunos com TEA/SA.

Em seus resultados, a autora identifica falta de material adaptado ou adequado aos alunos público-alvo de sua pesquisa. Pontua que o trabalho desenvolvido com os alunos de sua pesquisa se estendeu para os demais alunos da sala comum, do ensino regular. Tanto os alunos com TEA/SA, quanto os alunos da classe comum ampliaram o conhecimento em relação ao

conteúdo trabalhado pela professora durante o período da pesquisa, e os conceitos de química a partir das adaptações propostas e realizadas pela pesquisadora.

Ainda na categoria Práticas de Ensino, e estudo de Moreno et al. (2005) ofereceu algumas propostas sobre como organizar ação educativa dirigida aos estudantes com TEA a fim de facilitar sua inclusão em contextos educacionais comuns. Inicialmente como resultado os autores informam que o Ensino Médio é uma etapa particularmente complexa para as pessoas com TEA devido as grandes transformações tanto nas questões escolares quanto nas mudanças inerentes a adolescência. Ao falar sobre o processo educativo os autores argumentam que muitas vezes é oferecido uma educação generalista sem levar em consideração as especificidades de cada aluno.

Outra questão que os autores supracitados identificam na pesquisa, especificamente no caso da cidade de Sevilla, trata do processo de encaminhamento de alunos com TEA para centros de atendimento educacional especializado. Segundo os autores, nota-se no estudo um número elevado de alunos nesses centros, em relação ao que deveria haver no ensino regular, na classe comum, pois eles compararam o número de alunos que vinham do Ensino Fundamental e chegavam ao Ensino Médio.

Após apresentarem esse quadro, Moreno et al., se detiveram a apresentar as orientações que consideram pertinentes a partir dos problemas identificados na pesquisa. Julgam que melhoria no processo de identificação dos alunos com TEA por meio de um processo integrativo entre o sistema de educação e de saúde possibilitaria melhor e mais rápido atendimento aos alunos com TEA. A criação de redes de apoio formais e informais e de formação permanente para os professores para ações educativas para alunos com TEA garantiria suporte em momentos mais amplos.

Disponibilizar recursos específicos para as escolas que atendem alunos com TEA em sala comum possibilitaria maior atenção individualizada quando necessário. Moreno et al., também consideram de extrema importância desenvolver relações coordenadas entre os professores que atuam com o aluno com TEA para simplificar o processo de desenvolvimento das adaptações pedagógicas que serão utilizadas. Além disso, o Estado ao oferecer maior atenção as escolas de Ensino Médio que recebem alunos com

TEA possibilitaria melhor desenvolvimento dos mesmos. Ao final os autores pontuam que se recebessem maior apoio financeiro, poderiam fazer muito mais pelos alunos.

Em um estudo de caso, desenvolvido por Padmadewi e Artini (2017), em uma escola bilíngue de Bali na Indonésia, com o objetivo de investigar estratégias adequadas de ensino de inglês para um aluno com TEA incluído em uma sala de aula regular, os autores relatam que a noção de escola inclusiva não deve apenas buscar a integração, mas e sim ter preocupação com as necessidades específicas de cada aluno. Foi ressaltado que a escola onde foi desenvolvida a pesquisa não foi totalmente inclusiva, pois apesar do aluno com TEA matriculado, houve um comprometimento variado, sem alcançar um processo inclusivo integralizado como se deveria.

No relato acima, como foi identificado que o aluno com TEA possuía aptidões para apreender visualmente, buscou-se utilizar diferenciadas técnicas para o ensino de Inglês. Para tanto, foi realizada uma adaptação em aula, na qual o professor auxiliar (*shadow teacher*) trabalhou em conjunto com o professor da sala regular. O professor regular ensinava as cores e o professor auxiliar apresentava visualmente as cores. Embora o aluno com TEA apresentasse excelente vocabulário, também apresentou dificuldades de associação entre o nome da cor e o objeto. Embora o aluno tenha apresentado grande progresso na capacidade de copiar as atividades sozinho, ainda não tomava iniciativa para conversas em inglês ou no idioma local de forma autônoma. Os autores ressaltaram na pesquisa, a necessidade de desenvolver atividades diversificadas para alunos com TEA, sendo que tais atividades possibilitariam melhor processo de aprendizagem para esse tipo de estudante.

Com foco nos professores, o trabalho desenvolvido por Chung et al. (2015), buscou investigar as atitudes de professores em relação aos alunos com TEA e examinar as implicações das atitudes sobre a prática profissional. Utilizando questionários que apresentavam cenários específicos com situações envolvendo alunos com TEA, os pesquisadores entrevistaram 234 professores atuando entre o Ensino Infantil até o Ensino Médio de escolas públicas tradicionais dos Estados Unidos e escolas tipo *charter*. Os resultados indicaram que os professores demonstraram atitudes positivas em relação aos alunos com TEA. Entretanto, a análise estatística das situações estudadas revelou que

os professores possuíam atitudes mais negativas em relação aos alunos com TEA do que em relação aos alunos com desenvolvimento típico. Professores que não possuíam uma formação específica na área de educação especial, percebiam o aluno com TEA mais diferente que outros, estando propensos a não gostar e evitar esses alunos. Já aqueles com especialização em educação especial e atuando no ensino fundamental, apresentaram menor probabilidade de não gostar de alunos com TEA. Os fatores causadores das diferenças observadas, segundo os autores, seriam as dificuldades comportamentais e emocionais que alunos com TEA apresentam em comparação com outros alunos.

Ainda conforme os autores, ter especialização em educação especial auxilia em atitudes mais positivas em relação aos alunos com TEA, sendo o aprimoramento profissional fundamental para o atendimento aos alunos com TEA. Segundo o estudo, professores do sexo masculino sem especialização na educação especial com atuação no Ensino Médio, deveriam possuir aprimoramento profissional a fim de poder trabalhar com alunos com TEA e melhorar suas atitudes em relação aos mesmos, uma vez que nesse estudo foi notou-se que professores do sexo masculino tendiam à mais atitudes negativas em relação aos alunos com TEA, quando comparados com docentes do sexo feminino.

### 3. Método

#### 3.1 Tipo de pesquisa

Na perspectiva de atender aos objetivos propostos pela pesquisa, anteriormente mencionados, foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva com características de estudo de caso interventivo. Apresentando a percepção pesquisa colaborativa, pois segundo Mendes et al. (2012), a pesquisa é vista em contextos distintos, tratando-se do estudo e da prática. Os autores descrevem que na pesquisa colaborativa ocorre a aproximação entre pesquisadores e profissionais, resultando em parceria e engajamento.

A pesquisa possui um caráter descritivo, conforme Gil (2010) está direcionada ao estudo das características de um grupo específico, que neste estudo, são os alunos com TGD no Ensino Médio, distribuindo-os por idade e sexo. O estudo de caso para Yin (2005), é a estratégia que aponta para a análise de contemporâneos e reflete comportamentos relevantes que não podem ser manipulados. Para este autor, o estudo de caso conta com várias técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, evidenciando a observação direta e série sistemática de entrevistas. Para Silva (2017, p.96, *apud* Faltis, 1997), “a principal preocupação no estudo de caso interventivo consiste em se pesquisar quais os efeitos de uma intervenção nos participantes”

Para o levantamento dos dados sobre a realidade escolar foi aplicado um questionário *online* aos professores coordenadores (Anexo I), elaborado na ferramenta *Google Forms®*, com o intuito de levantamento da realidade das práticas pedagógicas, bem como suscitar os desafios mais frequentes em relação à inclusão. O questionário foi elaborado tendo por base os estudos de Severino (2007), por se tratar de um procedimento técnico com respostas das perguntas fechadas predefinidas pelo pesquisador, e com perguntas abertas, nas quais os professores expressam suas experiências profissionais.

No momento seguinte, foi feita a observação do participante definida por Yin (2005) como uma modalidade especial de observação, visto que o pesquisador deixa a passividade e pode assumir uma variedade de funções dentro de um estudo de caso, sendo possível a participação em eventos que estão sendo estudados. Entende-se aqui o estudo de caso como o

desenvolvimento do processo de inclusão como um todo do planejamento à avaliação final, incluindo a percepção dos coordenadores pedagógicos.

### 3.2 Delineamento da Pesquisa

Este trabalho está organizado em etapas, as quais foram seguidas linearmente, em busca de atingir os objetivos propostos. Conforme síntese apresentada no Quadro 7.

#### Quadro 7. Síntese das etapas do trabalho.

<b>Etapa 1</b>	Levantar a incidência de alunos com TGD matriculados nas escolas públicas de Ensino Médio do município
<b>Etapa 2</b>	Selecionar a escola para realização do estudo e procedimentos éticos
<b>Etapa 3</b>	Desenvolver sequências didáticas com adequações e investigar a efetividade delas ao aprendizado do aluno TGD
<b>Etapa 4</b>	Elaborar um produto educacional

Fonte: Elaboração do autor

A primeira etapa se constituiu no levantamento das escolas que contavam com matrículas de alunos com TGD por meio do questionário destinado aos coordenadores pedagógicos. A segunda etapa diz respeito à seleção da escola em que a pesquisa foi desenvolvida e efetivação dos procedimentos éticos, esclarecendo aos participantes quais eram os objetivos da pesquisa e solicitando que todos assinassem os termos de consentimento e assentimento.

A terceira etapa constituiu-se especificamente no estudo do material didático disponível na escola, no caso os cadernos referentes ao Currículo Oficial do Estado de São Paulo, o planejamento das aulas de história com as adequações para o aluno com TGD, a realização das aulas e o registro dos resultados obtidos. Por fim a última etapa constituiu-se na elaboração e construção do produto educacional, fruto dos resultados da etapa anterior.

### 3.3 Procedimentos Éticos

A pesquisa contou com a participação do professor pesquisador e do estudante PAEE, além de professores da escola lócus da pesquisa. Sendo este um estudo de abordagem qualitativa, cuidados com os procedimentos éticos foram tomados diante das relações estabelecidas entre os participantes e o pesquisador.

Constituindo-se como uma extensão de um projeto maior do Grupo de pesquisa denominado: “Avaliação da qualidade da educação ofertada aos alunos Público Alvo da Educação Especial em Escolas Públicas da Comarca de Bauru”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Ciências (FC), UNESP, campus de Bauru e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº CAAE: 57741416.7.0000.5398 cujo parecer é de nº 1.817.954 datado de 10/11/2016, o qual teve como lócus de investigação o ensino fundamental, esta pesquisa elege como objeto de estudo a prática pedagógica de um professor de História do Ensino Médio.

Em atenção aos procedimentos éticos, assim como da garantia aos participantes a respeito da segurança de sua identidade e confidencialidade das informações foram elaborados: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais ou responsáveis (TCLE. Anexo II), Termo de Assentimento para os estudantes (TA. Anexo III) e autorização para realização da pesquisa na escola (Anexo IV).

Nestes documentos os participantes tomaram ciência da natureza, dos objetivos da pesquisa, dos instrumentos de coleta de dados e da garantia de sigilo de suas identidades. Também foram informados que a participação era voluntária e de que poderiam recusar ou desistir de participar do estudo em qualquer momento e que isto não traria nenhum tipo de ônus. Informou-se que a pesquisa não implicaria em nenhuma despesa ou compensação financeira e que não haveria riscos de qualquer natureza relacionados à participação nas atividades de intervenção. No intuito de preservar a identidade, conforme lhes foi assegurado nos Termos de Consentimento e Assentimento, o nome da escola e dos participantes não serão mencionados nesse estudo, sendo denominados de “Escola” e o aluno terá o nome fictício de “André”.

### 3.4 Local

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, localizada em bairro não muito distante do centro da cidade e próxima de rodovia que corta a cidade oferecendo fácil acesso a suas dependências.

Embora a escola tenha iniciado as atividades em 1984, somente em 2006 teve início o Ensino Médio. Atualmente conta com 805 alunos divididos em dois períodos, manhã e tarde. Durante a manhã ocorrem aulas para três turmas de nono ano do ensino fundamental, duas turmas de primeiro ano do Ensino Médio, três turmas de segundo ano do Ensino Médio e três turmas de terceiro ano do Ensino Médio. Na parte da tarde conta com três turmas de sexto ano, três turmas de sétimo ano, três turmas de oitavo ano e com uma turma de nono ano. O Ensino Médio é composto aproximadamente por 300 alunos, com média de 38 alunos por sala e o ensino fundamental com aproximadamente 505 alunos. Estão em exercício na escola 38 professores, sendo alguns mestres e doutores ou cursando pós-graduação.

São 11 salas de aula, uma sala de vídeo, uma sala de informática, biblioteca, secretaria, um banheiro feminino para alunas, um banheiro masculino para alunos, um banheiro feminino para professoras e funcionárias, um banheiro masculino para professores e funcionários, uma sala de professores, duas quadras, uma coberta e uma sem cobertura. Todas as salas de aula possuem televisão e DVD *player*. A sala de vídeo possui projeto multimídia, computador e caixa de som. O prédio é conservado e passa por reformas preventivas todos os anos.

Em consonância com a legislação vigente, Resolução SE nº 68, de 12-12-2017, que estabelece as diretrizes sobre o atendimento educacional aos alunos PAEE na Rede Estadual de Ensino, oferece atendimento pela modalidade Itinerante/Itinerância, na qual um professor especializado se desloca até a escola onde o aluno está matriculado para o atendimento.

Atualmente são oito alunos cadastrados pelo sistema da Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (PRODESP) e atendidos por duas professoras. Uma delas atende os alunos do período da manhã e outra os alunos do período da tarde. Entre os tipos de deficiência dos alunos

estão: Deficiência intelectual; Deficiência física e Paralisia cerebral; Síndrome de Down; Deficiência física com uso de cadeira de rodas.

A aluna do Ensino Médio com deficiência física que faz uso de cadeira de rodas possui acompanhante que auxilia na alimentação e higiene, mas somente no ano de 2018 o outro aluno com Síndrome de Down matriculado no ensino fundamental teve o pedido atendido para uma acompanhante que auxiliasse nas questões pessoais do aluno.

### **3.5 Caracterização do contexto da sala de aula**

A sala de aula na qual estuda o aluno sujeito dessa pesquisa, assim como a classe que compõe um dos terceiros anos do Ensino Médio, está localizada na parte oposta à entrada da escola, ou seja, nos fundos. Fica entre a biblioteca e as salas de informática e sala de vídeo.

Possui aproximadamente 16 metros quadrados. Há cinco janelas, sendo três com cortinas de tecido branco. A frente da sala existe a lousa em formato levemente côncavo, na cor verde. Ao fundo da sala existe um balcão de alvenaria na largura da sala com uma pia de inox no centro, A pia está desativada embora fosse antes utilizada para as aulas de química.

Toda sala possui piso recoberto por piso simples de e forro de PVC na cor branca. Conta com cinco ventiladores funcionando, mas que fazem muito barulho e por vezes atrapalham as aulas. No fundo da sala fixada na parede dentro de uma gaiola de ferro, existe uma televisão de modelo antigo com aparelho de DVD logo abaixo, os dois equipamentos em pleno funcionamento.

O ambiente foi pintado no começo do ano letivo e permanece conservado até o presente momento. Existem 40 jogos de carteiras e cadeiras. São conjuntos antigos, em sua maioria danificados (riscados com material pontiagudo, faltando parafusos, tampos de carteira soltos, etc.) e com tamanho fora do padrão para alunos na adolescência. São feitos de madeira e metal, sendo algumas partes de metal enferrujadas devido ao uso e exposição ao tempo.

Por se constituir de uma escola administrada pelos recursos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, recebe parte dos recursos e

materiais do Governo do Estado de São Paulo, entre eles o material didático composto por livros e Material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) provê as escolas de educação básica pública com obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como com outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita. A cada três anos os livros são trocados, passando pela eleição dos professores da unidade escolar. Desta forma, a escola possui material didático atualizado e em quantidade pertinente ao número de alunos. Cada aluno recebe um livro de cada disciplina e material de apoio ao currículo, conhecido popularmente como “apostila do aluno”. Além disso, todos os anos cada aluno recebe um kit de material escolar.

No Ensino Médio cada aluno recebe: Caderno Universitário – 2 unidades (180 folhas cada); Caderno Universitário reciclado – 1 unidade (180 folhas); Caderno de Desenho – 1 unidade (96 folhas); Régua 30 cm – 1 unidade; Lápis de cor grande (12 cores) resina termoplástica – 1 caixa; Lápis grafite de resina termoplástica – 8 unidades; Caneta esferográfica azul – 3 unidades; Caneta esferográfica preta – 2 unidades; Caneta esferográfica vermelha – 2 unidades; Apontador com depósito – 2 unidades e Borracha branca – 2 unidades.

Além dos equipamentos de vídeo presentes em cada sala de aula e de um equipamento de multimídia, composto de projetor, notebook e caixa de som instalados em um gabinete móvel, a escola possui uma sala com projetor instalado no teto, computador e caixa de som e tela de projeção, sendo a sala capaz de acomodar aproximadamente 60 alunos.

A turma na qual o sujeito desta pesquisa estuda é composta por 36 estudantes, sendo 26 meninas e 10 meninos. Além de André diagnosticado com TEA, na mesma sala estuda uma aluna com Síndrome de Down atendida pela professora de educação especial no contraturno na modalidade Itinerância.

É uma sala que pouco mudou em relação a sua composição desde o Ensino Fundamental, mantendo a grande maioria dos alunos matriculados desde o sexto ano. São alunos agitados, falantes e alguns imaturos. Embora tenham um bom relacionamento entre eles poucos se destacam pelo interesse

efetivo nos estudos. Com professores ou professoras que possuem um relacionamento em sala de aula a mais tempo respeitam e ficam atentos a aula. Entretanto, se tratam de professores(as) novos(as) ou substitutos(as) a turma pouco respeita. Dormem durante a aula, conversam excessivamente e em momentos inadequados, caminham pela sala. Sendo heterogênia a turma, alguns alunos têm maior interesse e participação pelas aulas, perguntando, participando das atividades, entregando tarefas e trabalhos nos prazos definidos. As meninas são muito mais ativas em sala de aula, duas são integrantes do grêmio da escola e sempre estão participando de ações e auxiliando sempre que necessário.

Em relação à aluna com Síndrome de Down apresenta comportamento de respeito e até certo ponto compreendem as necessidades especiais que a síndrome exige. Algumas meninas da sala sempre auxiliam na entrada e saída da escola, pegando o material, guardando o material dela ao final da aula, conduzindo na hora do intervalo (recreio). Embora não tenham conhecimento mais aprofundado sobre a Síndrome de Down, instintivamente reconhecem as necessidades e oferecem auxílio dentro de suas possibilidades. Procuram integrar a aluna em trabalhos em grupo, nunca deixando que fique sozinha sem participar. Poucos professores oferecem atividades adaptadas para esta aluna que passa as aulas muitas vezes apenas desenhando e colorindo seu caderno.

Em relação ao aluno com TEA, houve um processo de adaptação e integração de maior tempo, mas ainda não efetivado de fato. Desde a entrada do aluno com TEA em 2016 no 1º ano do Ensino Médio a turma ficou receosa devido as informações que chegaram para eles informalmente. Pessoas conhecidas do aluno de outra escola relataram que o mesmo havia tentado agredir a antiga professora e colegas na sala de aula em momentos de “surto”.

De posse dessas informações os alunos pouco interagem com ele para “evitar” qualquer situação. Foram orientados pela antiga diretora da escola que só interagissem com ele se ele mesmo buscasse interação. Foi apresentado um quadro superficial do TEA argumentando que ele deveria sentar-se próximo da porta, que ele se irritava com barulhos altos e que sempre que solicitasse sair da sala, deveria ser atendido prontamente. Assim, a turma ficava sempre em alerta com medo de a qualquer momento o aluno

“surtar”, isso devido aos relatos feitos anteriormente pela ex-diretora da escola e pelas informações que circulavam entre os próprios alunos.

Com o passar do tempo, a turma a partir da convivência com André e de informações mais claras sobre o TEA, passaram a desenvolver um relacionamento mais próximo com ele. Integraram-no a grupos de atividades em sala de aula, conversavam, faziam perguntas. Mas ainda alguns alunos relatavam certo temor ao aluno por não conseguir imaginar se ele a qualquer momento poderia “surtar”. Já durante o 3º ano do Ensino Médio, a relação entre a sala e André apresentou maior interação e companheirismo.

Fato fundamental para isso foi a situação ocorrida no ano de 2018 na qual inconformado com a falta de ética de colegas de turma durante a aplicação das provas bimestrais o aluno André ficou extremamente inconformado e de fato “surtou”, verbalizando seu descontentamento com a professora e com os alunos que estavam colando durante a prova. Depois deste ocorrido, tanto a nova diretora que assumiu o cargo em 2017, quanto o professor da turma que desenvolve esta pesquisa, conversaram com os estudantes da sala sobre o ocorrido explicando mais detalhadamente as características do TEA, não para justificar mas para esclarecer o comportamento atual e anterior dele. Elucidadas as dúvidas a turma passou a ter outro olhar sobre o Transtorno do Espectro Autista. Embora já convivessem com André há mais de dois anos, somente naquele momento sentiram segurança e tranquilidade nas aulas.

André passou pelo seu próprio período de adaptação. Sempre introvertido em “seu próprio mundo” se restringia no 1º ano do Ensino Médio a copiar o conteúdo que os professores passavam na lousa. Não entregava tarefas que deveria fazer em casa e inicialmente sempre fazia as atividades em grupo na sala de aula sozinho, devido aquele temor que os outros alunos sentiam por ele. Ao final de 2016 e início do ano letivo de 2017 quando estava no 2º ano do Ensino Médio, André passou a interagir mais nas aulas, perguntando, tirando dúvidas e até respondendo às questões que alguns professores faziam a ele.

Em 2018, 3º ano do Ensino Médio, com André se sentindo mais adaptado a turma, passou a interagir muito mais durante as aulas, arriscando algumas piadas e “gracinhas”. Era perceptivo o espanto de amigos da turma

quando ele respondia questões que ninguém sabia, fazia inferências a assuntos desconhecidos por todos e as vezes até pelos próprios professores, demonstrando ter conhecimento sobre assuntos diversos mesmo não cumprindo com todas as atividades inerentes aos processos educativos das aulas no Ensino Médio. Percebia-se eventualmente, que alguns alunos do 3º ano do Ensino Médio se incomodavam com excessos de André em sua tentativa de fazer brincadeiras durante algumas aulas. Outro ponto importante a se ressaltar é que André sempre ficava agitado quando havia quebra de certas rotinas, como a substituição de um professor, por exemplo, ou a demora na chamada. Ele ficava em pé, andando pela sala e por vezes pedia pra sair e ficava andando pela escola. Desconhecedores dos gatilhos que disparavam tal comportamento, alguns professores apenas ignoravam ou reafirmavam o conceito de temor em relação às ações do aluno naqueles momentos, deixando-o sem orientação.

Dos 12 professores da turma apenas quatro não estiveram desde o 1º ano do Ensino Médio com a turma. A maioria dos professores tem um bom relacionamento com a turma com certa proximidade e alguma amizade. Em relação a André, aluno com TEA, como já foi relatado os docentes concluíram que ele não teria necessidade de adaptações para as aulas, uma vez que compreendia o conteúdo e dominava leitura e escrita. As avaliações também eram as mesmas da turma.

Alguns professores por diversas vezes relatavam que sentiam dificuldades por não saberem como “lidar” com André. Reproduziam a fala de temor em relação a possíveis “surtos”. Faziam brincadeiras jocosas e impróprias, na sala dos professores e em Aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) dizendo que “temiam” serem atingidos por cadeiras já que tal evento teria ocorrido em outra escola. Particularmente, André apresentava resistência as aulas de arte e a professora pouco fez para vencer essa dificuldade do aluno nas aulas de Artes.

### **3.6 Participantes**

Tendo em vista a especificidade desta pesquisa que se caracteriza como um estudo de caso, é imprescindível uma detalhada descrição do participante.

Destacamos que estas informações foram obtidas por meio de entrevista com a mãe e prontuário do aluno disponível na escola. O aluno André é o filho mais velho de uma família composta por quatro pessoas: André, a mãe, um irmão e o padrasto. Nasceu em 2000 e possuía 17 anos quando a pesquisa foi desenvolvida. É independente em atividades da vida diária, gosta muito de computador e internet, tem facilidade para aprender inglês. Não gosta de sair, preferindo ficar a maior parte do tempo em casa. Não tem amigos e suas amizades ocorrem somente com alguns de seus professores. André começou a ser atendido pelo setor de saúde da APAE na área de psicologia em 2011.

Em 2014, foi inserido no Centro de Apoio à Inclusão Escolar da mesma instituição com o objetivo de intervenção com enfoque no processo de adaptação escolar. Em seu relatório, elaborado pela psicóloga da APAE e fornecido pela mãe para ser inserido em seu prontuário escolar, consta a avaliação social, psicológica, de fonoaudiologia e médica (neurologia infantil).

A equipe identificou que André possuía um quadro compatível com a hipótese diagnóstica de Síndrome de Asperger, pois atingiu resultados acima da média sendo melhor nas atividades de execução quando comparado com as atividades verbais. Demonstrava dificuldades para se expressar verbalmente e apresentava déficits na área de habilidades sociais. Apresentava um vocabulário sofisticado embora se comportasse como um adolescente retraído e pouco falante. Seu discurso demonstrava falta de variação no tom, na intensidade e no ritmo, com um tom bem formal. Em relação às frases com duplo sentido, apresentou dificuldades na compreensão. Mediante esse quadro a neurologista infantil atribuiu a hipótese diagnóstica de TGD não especificado (CID F84.9), sendo o quadro clínico compatível com Síndrome de Asperger, ou seja, comportamentos estereotipados, “facilidades cognitivas, isolamento emocional”.

Em seu relatório de dezembro de 2012, a equipe multidisciplinar, concluiu que André não apresentava quadro que necessitasse atendimento na Escola de Educação especial da APAE, pois não apresentava deficiência que justificasse sua inserção nos programas da instituição. Foi argumentado que André possuía condições de acompanhar o ensino comum necessitando de apoio quando não compreendesse as instruções verbais dos professores ou

quando não conseguisse se expressar verbalmente. Ainda, que era necessário o acompanhamento psicológico para o desenvolvimento de habilidades sociais e de um repertório de resoluções de problemas.

Até 2015, André contava com um cuidador, vinculado a APAE que o acompanhava na escola para mediar situações novas e desencadeadoras de conflito. Como ao longo de 2015 a frequência de comportamentos inadequados no contexto escolar foi reduzindo, à medida que André compreendia e nomeava alguns sentimentos, apresentando assim melhora em seu processo de autoconhecimento. Ademais, ainda precisa de acompanhamento psicológico para aprimoramento de suas habilidades sociais e interações sociais.

Em fevereiro de 2016 André, então com 15 anos, passou novamente por uma avaliação multidisciplinar. Com a alteração ocorrida em 2013 no Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais 5.<sup>a</sup> edição (DSM-V) a Síndrome de Asperger foi englobada dentro de TEA, e sendo assim, André passou a ser identificado como autista, pois suas principais características eram os interesses e comportamentos restritos e a dificuldade na comunicação social.

Em uma segunda avaliação médica multidisciplinar constava, ainda, a observação de que necessitava de supervisão em determinados momentos envolvendo interações sociais dentro e fora de sala de aula. Nesse mesmo ano de 2016, o aluno ingressou em uma escola estadual, na qual está matriculado atualmente, sendo desligado do Centro de Apoio à Inclusão Escolar da APAE. Consta que a mãe solicitou junto aos órgãos competentes um profissional cuidador com objetivo de contenção devido à eventos ocorridos durante o Ensino Fundamental. Entretanto, seu pedido não foi atendido. O aluno André foi matriculado no primeiro ano C do Ensino Médio em 2016, sendo que na escola existiam três classes de primeiro ano do Ensino Médio.

André veio de uma escola municipal onde estudava desde 2014. Em relatório de comportamento com descrição elaborada por sua progenitora, havia certo receio em relação ao comportamento do aluno devido a relatos de agressividade, eventos em que o aluno ameaçou jogar uma cadeira na professora da escola onde estudava anteriormente. A partir do relato da mãe, contido no prontuário do aluno e solicitação de profissional cuidador, as características de André repercutiram entre o corpo docente. O aluno chegou

com orientações de seus responsáveis como sair um pouco antes do sinal de final do período para evitar stress e tumulto entre os demais alunos.

Em uma ATPC, com os registros de ATA elaborada pela coordenação da escola ocorrida em meados de fevereiro do ano de 2016, ficou acordado entre a coordenação pedagogia e os professores, fundamentados no relatório médico do aluno e nos relatos de seus professores sobre seu comportamento em sala que ele apresentava o entendimento do conteúdo, assim, não haveria processo de adaptação das atividades e avaliações para ele, mas que os professores deveriam ter a ciência de que nas aulas deveriam ter atenção em suas explicações sendo claros e quando necessário explicar de forma a atingir o entendimento do aluno.

Durante aproximadamente seis meses o aluno, como uma das características apresentadas em sua síndrome, apresentou dificuldades de interação social. Cabe salientar que tal dificuldade de interagir em um novo ambiente é notada em qualquer aluno que é matriculado em uma turma da qual não fazia parte. Evidentemente que devido ao TEA essa dificuldade de interação era bem mais acentuada no aluno André.

Em observações realizadas informalmente, é possível descrever traços de seu comportamento e interação nos espaços escolares. Nos intervalos (recreio) ele ficava andando só pelo pátio. Sempre trazia seu lanche de casa. Não me recordo de vê-lo consumir a alimentação fornecida pela escola. André participava das atividades em grupo, mas alguns professores ofereciam a possibilidade de que ele fizesse sozinho, se quisesse. Sempre estava com seu material escolar, não tinha o hábito de fazer tarefas em casa, durante as aulas estava sempre atento. Apresentava certa aversão às aulas de artes. Contava com um vocabulário e conhecimento diferenciados em relação aos outros alunos de sua sala. Muitos professores se mostraram apreensivos ao receberem os relatos de uma professora que o conhecia da outra escola. Temiam que o aluno pudesse “surtar” e agredi-los.

Um breve levantamento a partir dos relatórios bimestrais de frequência dos alunos elaborado ao final de cada bimestre, foi identificado que em 2017, no segundo ano do Ensino Médio, André apresentou um índice maior de ausências nas aulas segundo a dados esses disponíveis na secretaria da escola. Em 2018 André cursou o 3º ano do Ensino Médio. Entre o ingresso dele

na escola e o ano de 2018, notou-se uma mudança muito grande em relação à sua interação social. Tal mudança foi comentada pelos professores que ministravam aulas na sala do aluno, bem como por relatos da Coordenadora Pedagógica e por parte da Diretora da escola. No primeiro ano e no segundo ano do Ensino Médio André não participava das aulas de educação física, mas em 2018 passou a participar de algumas aulas. Ao longo de 2018, André apresentou maior interação com seus colegas e professores. Um fato que chamou a atenção foi sua participação na festa junina. Em 2016 e 2017 ele não frequentava essa comemoração anual. Em 2018 ele participou da quadrilha da escola, que agregava a dança tradicional e músicas atuais, como *funk*. Aprendeu toda a coreografia e participou de todos os ensaios.

Outro fato que cabe relatar ocorreu no primeiro bimestre de 2018. Durante a aplicação das provas bimestrais André ficou alterado com o fato da professora anotar informações na lousa enquanto alguns alunos estavam passando as respostas uns para os outros (colando). André achou aquilo incorreto. A professora informou que iria retirar a prova de quem estivesse colando, o que não ocorreu. Ele pediu para falar com a Coordenadora Pedagógica e relatou o que estava acontecendo, muito irritado por ninguém tomar providências e punir os culpados. Consequentemente, o aluno se enfureceu com a suposta incompetência e omissão de sua professora na aplicação daquela prova. André ficou durante 10 minutos fora da sala de aula e determinado momento, ainda com muita raiva e irritação, decidiu retornar para dizer à professora “tudo” o que estava pensando. Dizia que não entendia como a escola poderia admitir que uma professora incompetente como aquela.

A Coordenadora da escola, ciente dos meus estudos sobre TEA, me chamou e interceptei André quando ele estava se dirigindo para a sala onde estava a professora que aplicava as provas. Coloquei-me frente ao André, entretanto ele se esquivou e foi em direção a sala. Os alunos assustados gritaram para a professora fechar a sala. André avançou sobre a porta e precisei segurar a porta enquanto tentava conversar com ele. André gritava com a professora dizendo que ela não deveria estar ali.

Pedi que ele que fôssemos para outro lugar conversar e que ele me contasse o que estava acontecendo. Nos dirigimos até a quadra de futebol, onde ele sentou e explicou o porquê estava tão irritado. Segundo ele, não

achava correto alguns alunos colarem e tirarem nota maior do que alunos que estudaram e não conseguiram fazer a prova à contento. Dizia que se um dia fosse procurar um emprego, a análise de seu histórico escolares poderia estar prejudicada por suas notas seriam reais e talvez abaixo do esperado. Relatou, ainda, que não era a primeira vez que a professora “ameaçava” punir alunos que estavam colando e nada fazia a respeito. André foi advertido e recebeu uma suspensão pela atitude descontrolada. Após esse ocorrido, André fez as demais provas na sala da Coordenadora.

### **3.7 Instrumentos de Coleta de Dados**

Conforme citado anteriormente, a coleta de dados demográficos sobre os alunos com TGD no Ensino Médio nas escolas públicas do município, foi executada pelos professores coordenadores de todas as 30 escolas, via questionário *online*, tendo em vista que os mesmos têm uma visão global de todos os alunos matriculados nas escolas e suas especificidades.

Em relação a aplicação da sequência didática foi realizado um planejamento inicial contendo os conteúdos acadêmicos do ensino de história, referentes ao tema “Regimes Totalitários” e o desenvolvimento da sequência didática se deu durante três semanas, compreendendo seis aulas de 50 minutos cada. Em se tratando dos dados gerados na elaboração e aplicação da sequência didática, logo após o desenvolvimento da etapa prevista junto ao aluno com TGD na sala de aula, as repostas eram sistematicamente registradas.

Por fim, para a elaboração do guia de orientação do professor os registros da prática se constituem a base para a sistematização da sequência, traçando e estabelecendo as mudanças e adequações que se fizeram necessárias visando a inclusão do aluno com TGD e otimizando processos de aprendizagem de todos da sala.

### **3.8 Procedimentos de coleta de dados**

Para a coleta de dados foram adotados dois procedimentos sendo um para a aplicação do questionário e o outro para desenvolvimento e registro da sequência didática.

O questionário foi aplicado utilizando o *Google Forms*®. Foi enviado o link para o e-mail institucional das escolas de Ensino Médio, com a solicitação que o mesmo fosse respondido pelos professores coordenadores,

A sequência didática desenvolvida e aplicada durante o ano letivo da coleta contou com atividades propostas em sala de aula que foram aplicadas no decorrer do cotidiano das atividades escolares nas aulas de História previstas no calendário anual da turma. Participaram das atividades todos os alunos da sala onde André estudava respeitando os procedimentos éticos em pesquisa.

### **3.9 Procedimentos para apresentação e análise dos resultados**

Para a análise dos resultados, a proposta foi organizar as respostas dos questionários dos professores coordenadores de modo a descrever as incidências à luz da literatura. Em se tratando da análise de atividades no conteúdo “Regimes Totalitários”, os resultados foram analisados de acordo com as seguintes etapas: a) Planejamento geral da aula; b) Planejamento de adequações e ajustes para inclusão do aluno com TGD; c) Execução das atividades e adaptações em sala de aula; d) Avaliação dos resultados obtidos pelo aluno com TGD e colegas de classe.

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

### **4.1. Levantamento da incidência de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento no Ensino Médio**

Inicialmente, fez-se o levantamento de quantas escolas públicas e estaduais atendiam no município. Para isso, foi utilizado o site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo<sup>2</sup>. O site apresenta uma área específica para

---

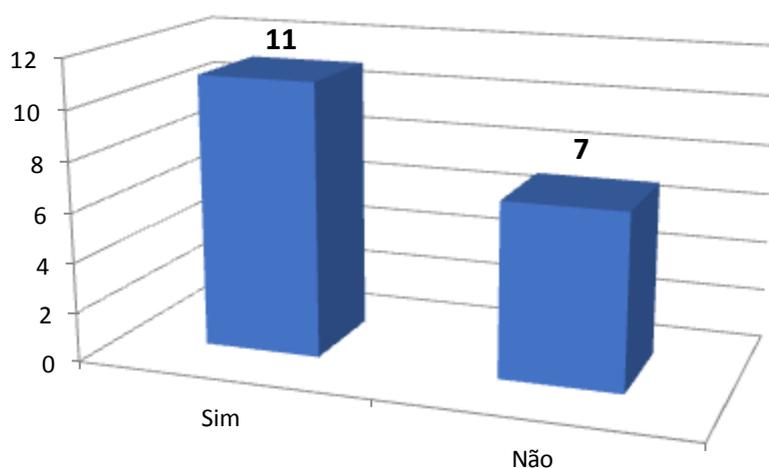
<sup>2</sup> <http://www.educacao.sp.gov.br/>

pesquisa de escolas. Especificaram-se os campos da cidade que a diretoria atendia o município específico, o tipo de ensino e a rede de ensino. Com as especificações foram encontradas 30 escolas.

De posse dos dados das escolas foi efetuado contato telefônico com todas requisitando o e-mail institucional para o envio do questionário. No contato telefônico era apresentado os objetivos da pesquisa bem como quem estava desenvolvendo a pesquisa. De posse de todos os e-mails foi enviado o link do questionário elaborado na ferramenta *Google Forms®*, juntamente com um texto explicativo do objetivo da pesquisa. Nenhum dos e-mails retornou com mensagem de erro, desta forma presume-se que todos foram entregues. Entretanto nessa etapa apenas quatro escolas responderam.

Verificando o baixo índice de participação, optou-se após 90 dias realizar um novo contato telefônico diretamente com a(o) professora(o) responsável pela coordenação pedagógica do Ensino Médio da unidade escolar. Realizamos um novo levantamento de e-mails para o envio do questionário. Com essa nova abordagem atingimos mais 11 escolas. Com isso, das 30 escolas públicas com atendimento ao Ensino Médio, obtivemos dados de 18 escolas.

Destas que responderam, onze delas afirmou possuir aluno com TGD e sete não possuíam alunos com TGD, conforme descrito na Figura 1.

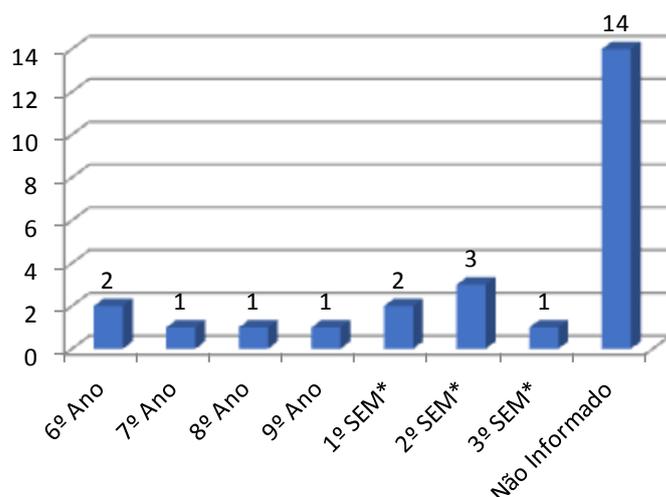


**Figura 1.** Escolas com alunos com TGD matriculados e frequentando a sala de aula.  
Fonte: Elaboração do autor com dados do questionário *online*

Em termos de incidência, a Figura 2 demonstra que das 18 escolas participantes da pesquisa, apenas seis possuem alunos com TGD matriculados no Ensino Médio. Do total de 18 escolas, 14 alunos não foram identificados quanto às respectivas séries/anos. Souza (2011) relata que em 2008, de 63 alunos com TGD que ingressaram na educação infantil, apenas oito chegaram à etapa do Ensino Médio. Tanto a pesquisa de Souza (2011), quanto o presente estudo, foram desenvolvidos em cidades do interior paulista, embora em nosso trabalho o número de alunos no Ensino Médio seja maior.

O estudo de Boer e Pijl (2016) na Holanda, embora tenha se concentrado em apenas uma escola com 465 alunos do Ensino Médio, demonstrou uma incidência de 14 alunos com TEA (terminologia do estudo). Em nosso estudo, o total de 11 alunos estava diluído entre as 30 escolas que atendiam os alunos do Ensino Médio na cidade.

Pode-se inferir que não possuímos dados comparativos que apresentem a incidência de alunos com TGD/TEA. Independentemente do número de escolas, o aluno com TGD está presente no Ensino Médio e tem o direito de ser atendido de modo adequado, possibilitando seu aprendizado assim como os demais.

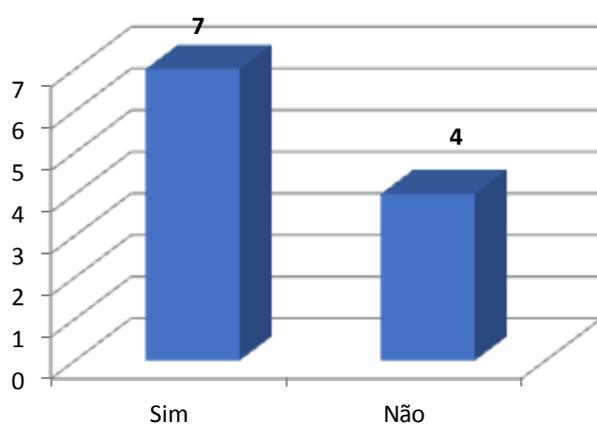


**Figura 2.** Alunos identificados com TGD por ano/série.

Fonte: Elaboração do autor com dados do questionário *online*

Quando questionadas sobre a oferta de atendimento educacional especializado para os alunos com TGD matriculados no Ensino Médio, segundo a Figura 3, é possível verificar que quatro responderam que não e sete indicaram uma possibilidade de AEE ofertada. Vale destacar que dentre os respondentes que afirmaram que o aluno não recebe nenhum tipo de suporte, dois deles é por opção da família, uma vez que a escola disponibiliza sala de recursos. Para a maioria dos alunos que recebe suporte este é realizado por meio da itinerância. E quatro afirmam que recebem serviços da área da saúde.

Esta realidade, apresentada nos resultados da pesquisa junto, vai ao encontro dos estudos de Lima e Laplane (2016), Chiote (2017) e Souza (2011), nos quais esse descompasso ou inexistência de atendimento especializado é identificado e comum em outras realidades, o que ressalta ainda mais a necessidade não só da oferta, mas também da efetivação do atendimento ao PAEE numa perspectiva inclusiva, como suporte a sua inserção na escola comum.



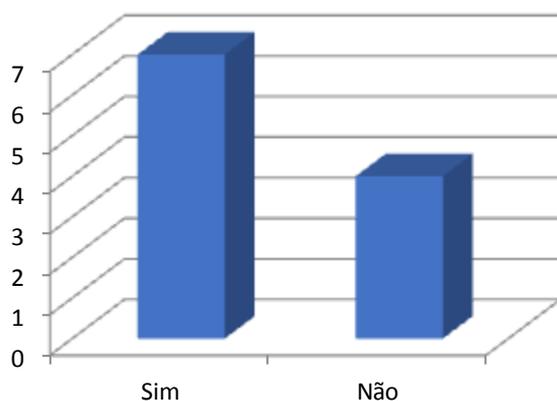
**Figura 3.** Disponibilização de AEE para o aluno com TGD no Ensino Médio.

Fonte: Elaboração do autor com dados do questionário *online*

Quando questionados sobre possíveis dificuldades para efetivar a prática pedagógica nas salas em que havia a presença de um aluno com TGD sete coordenadores relataram que sim e quatro relataram que não, sendo que as respostas giraram em torno da falta de conhecimentos e especialização dos professores sobre o assunto, dificuldades dos professores frente a necessidade de promover adaptações curriculares. Corroborando com os resultados ora apresentados, os estudos de Dias (2017), Padmadewi e Artini (2017), Celigueta

e Bautista (2012) apontam a identificação da não existência de material adaptado ou adaptações curriculares específicas para o aluno PAEE. Tanto, que entre os objetivos apresentados por Dias (2017) e Padmadewi e Artini (2017), estava o desenvolvimento dessas adaptações para o desenvolvimento dos alunos com TGD.

Contudo, outras respostas indicaram que não havia dificuldades uma vez que os próprios professores realizavam as adaptações necessárias. Este resultado pode conduzir a duas outras hipóteses: há professores devidamente capacitados para a realização das adaptações curriculares, ou o coordenador não recebendo esta demanda compreende que o professor realiza as adaptações ou não necessita delas.



**Figura 4.** Existência de dificuldade para efetivar a prática pedagógica.

Fonte: Elaboração do autor com dados do questionário *online*

No Quadro 8 estão descritas as principais dificuldades relatadas por sete coordenadores para efetivar a prática pedagógica no caso de alunos com TGD. Ainda que apenas quatro coordenadores relatem não apresentar dificuldades, na questão referente a explicitação de quais os tipos de adaptações que fazem, a maioria não é capaz de descrevê-las, conforme respostas da questão referente aos tipos de adaptação para os alunos com TGD e em quais disciplinas estas adaptações são realizadas.

### Quadro 8. Dificuldade para efetivar a prática pedagógica

TIPOS DE DIFICULDADES ELENCADAS
Falta de conhecimento e especialização dos professores
Programas de capacitação insuficientes
Ausência da Família
Ausência de material adaptado
Não saber fazer adaptação curricular
Alunos muito faltosos
Realização das atividades
Sala de aula muito numerosa

**Fonte:** Elaboração do autor com dados do questionário *online*

Assim, é possível verificar que as respostas dos coordenadores não são claras. Parece-nos que nem eles mesmos têm clareza sobre o que são realmente adaptações curriculares. Há três respostas afirmando que ainda há muita dificuldade, que alguns professores fazem e outros não. Contudo, não há nenhuma descrição de como essas adaptações seriam feitas. Duas respostas afirmativas explicitam as adaptações conforme solicitado na questão:

Sim. Os professores são orientados a respeitarem o ritmo de cada aluno e aplicar uma avaliação para verificação do nível de aprendizagem, principalmente, explorando às competências leitora e escritora. (coordenador 1)

Apenas na questão material, alguns professores mesmo sem especialização buscam materiais adicionais buscando superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. (coordenador 2)

Quatro coordenadores apenas respondem que sim, que as adaptações são feitas em todas as disciplinas, sem descrevê-las, condição esta que levanta a hipótese que enquanto coordenadores eles não têm proximidade com as práticas pedagógicas dos professores e, estas por sua vez, também não tem espaço para discussão nas reuniões de professores e coordenadores.

O estudo de Lima e Laplane (2016) embora não apresente de forma explícita a inexistência de aulas ou materiais adaptados aos alunos com TGD, argumentam que há alto índice de evasão deste público até o Ensino Médio, o que leva-se a presumir que o atendimento não foi feito como deveria causando a saída desse aluno antes do tempo.

Chiote (2017) relata que há sobrecarga de trabalho aos professores e ausência de conhecimento específico na área para elaboração de material adaptado. Além disso, a relação entre o professor da sala comum com o

professor AEE fica prejudicado devido a desarticulação entre esses dois profissionais.

Adverso aos relatos dos professores coordenadores entrevistado por esta pesquisa, Dias (2017) a autora apresenta um trabalho desenvolvido justamente para ir além dessas lacunas comumente apresentadas, e através de seu estudo demonstra a produção e aplicabilidade de aulas adaptadas/adequadas a alunos com TEA e seus promissores resultados, demonstrando que mesmo sem dominar sobremaneira a teoria sobre TEA é possível garantir acesso aos conteúdos do currículo básico a todos os alunos.

Na mesma direção, o trabalho de Padmadewi e Artini (2017) em uma escola bilíngue na Indonésia, confirma que através do trabalho do professor da sala regular com os demais professores envolvidos no processo de desenvolvimento de alunos com TGD/TEA, é possível desenvolver atividades que incluam os alunos PAEE na compreensão daquilo que é apresentado em sala de aula.

#### **4.2 Contexto do material didático e planejamento geral da aula;**

Cumprindo as orientações básicas da prática dos professores estabelecidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 2008, adotamos para o planejamento e execução das aulas de História o Currículo de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Esta pesquisa assim como as proposições feitas diz respeito aos anos letivos de 2016 a 2018, sendo assim os materiais oficiais utilizados da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo disponibilizados até 2017.

De acordo com o Currículo oficial vigente no período da pesquisa, apresentamos a seguir um quadro síntese dos conteúdos de História do Ensino Médio.

### Quadro 9. Conteúdos previstos para o ensino de História nas três séries do Ensino Médio no Currículo Oficial do Estado de São Paulo

	1ª Série	2ª Série	3ª Série
Volume 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pré-história</li> <li>– Pré-história sul-americana, brasileira e regional</li> <li>• O Oriente Próximo e o surgimento das primeiras cidades</li> <li>– Egito e Mesopotâmia</li> <li>– Hebreus fenícios e persas</li> <li>• Civilização grega</li> <li>– A constituição da cidadania clássica e o regime democrático ateniense</li> <li>– Os excluídos do regime democrático</li> <li>• Democracia e escravidão no mundo antigo e no mundo contemporâneo</li> <li>• O Império de Alexandre e a fusão cultural do Oriente com o Ocidente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Renascimento</li> <li>• Reforma e Contrarreforma</li> <li>• Formação dos Estados Absolutistas Europeus</li> <li>• Encontros entre europeus e as civilizações da África, da Ásia e da América.</li> <li>• Sistemas coloniais europeus</li> <li>– A América Colonial</li> <li>• Revolução Inglesa</li> <li>• Iluminismo</li> <li>• Independência dos Estados Unidos da América</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imperialismos, Gobineau e o racismo.</li> <li>• Primeira Guerra Mundial</li> <li>• Revolução Russa</li> <li>• Nazismo e racismo</li> <li>• A crise econômica de 1929 e seus efeitos mundiais</li> <li>• A Guerra Civil Espanhola</li> <li>• Segunda Guerra Mundial</li> <li>• O Período Vargas</li> <li>– Olga Benário e Luís Carlos Prestes</li> </ul>
Volume 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A civilização romana e as migrações bárbaras</li> <li>• Império Bizantino e o mundo árabe</li> <li>• Os Francos e o Império de Carlos Magno</li> <li>• Sociedade Feudal</li> <li>– Características sociais, econômicas, políticas e culturais.</li> <li>• Renascimento comercial e urbano e formação das monarquias nacionais</li> <li>• Expansão europeia nos séculos XV e XVI</li> <li>– Características econômicas, políticas, culturais e religiosas.</li> <li>• Sociedades africanas da região Subsaariana até o século XV</li> <li>• A vida na América antes da conquista europeia</li> <li>– As sociedades maia, inca e asteca.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revolução Francesa e Império Napoleônico</li> <li>• Processos de independência e formação territorial na América Latina</li> <li>• A Revolução Industrial inglesa</li> <li>• A luta por direitos sociais no século XIX</li> <li>– Socialismo, comunismo e anarquismo.</li> <li>• Estados Unidos da América no Século XIX</li> <li>– Expansão para o oeste e guerra civil</li> <li>• Segundo Reinado no Brasil</li> <li>– Abolição da escravatura e imigração europeia para o Brasil</li> <li>• O imaginário republicano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O mundo pós-Segunda Guerra e a Guerra Fria</li> <li>• Movimentos sociais e políticos na América Latina e no Brasil nas décadas de 1950 e 1960</li> <li>– Revolução Cubana</li> <li>– Movimento operário no Brasil</li> <li>• Golpes militares no Brasil e na América Latina</li> <li>– Tortura e direitos humanos</li> <li>• As manifestações culturais de resistência aos governos autoritários nas décadas de 1960 e 1970</li> <li>• O papel da sociedade civil e dos movimentos sociais na luta pela redemocratização brasileira</li> <li>– O Movimento das “Diretas Já”</li> <li>– A questão agrária na Nova República</li> <li>• O neoliberalismo no Brasil</li> </ul>

**Fonte:** Fonte: SEE/SP, 2014-2017. Caderno do Professor de História, 3ª série E.M. v1, p.63.

Cada um dos volumes do material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo possui oito Situações de Aprendizagem. O Volume 1 é destinado ao

primeiro semestre e o Volume 2 destinado ao segundo semestre. Há no início de cada um dos volumes orientações gerais sobre os conteúdos priorizados por cada um deles.

Posteriormente, cada uma das situações de aprendizagem (Anexo V) possui uma breve introdução com informações sobre o conteúdo da própria situação de aprendizagem, objetivos e inferências sobre as atividades que serão propostas. Em seguida é apresentado em forma de quadro com os seguintes itens: conteúdos e temas; competências e habilidades; sugestão de estratégias; sugestão de recursos; sugestão de avaliação. Com o tópico sondagem e sensibilização segue as orientações sobre aulas prévias e também para o decorrer das próximas aulas das ações a serem desenvolvidas. Cada Situação de Aprendizagem possui quantidade variável de etapas devido ao conteúdo que deve ser trabalhado. Segue-se com o tópico Avaliação da Situação de Aprendizagem no qual se apresenta quais conhecimentos espera-se do aluno após a conclusão da Situação de Aprendizagem.

O material de apoio ao currículo também possui propostas de questões que podem ser utilizadas em um momento de avaliação além de proposta de recuperação também. Todos os exercícios que constam no Material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo, Caderno do Aluno, também estão no Caderno do Professor, com as respostas e comentários pertinentes a cada questão. Por fim, cada Situação de Aprendizagem oferece referências de recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema: livros, sites, filmes, etc.

O Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo – Caderno do Aluno de História tem por início um texto simples direcionado ao aluno(a) explanando sobre o conteúdo que compõe o volume. As situações de aprendizagem também são numeradas de um a oito e possuem um título. Cada situação utiliza uma forma de abordar o assunto: textos, imagens, trechos de fontes primárias, questões reflexivas que retomem algum conteúdo trabalhado anteriormente. Cabe salientar que as situações de aprendizagem podem ser trabalhadas para iniciar uma aula ou após o início e desenvolvimento dela.

Em todas as situações de aprendizagem existem atividades para os alunos, tais como: pesquisa individual; pesquisa em grupo; lição de casa; você aprendeu?; questões dissertativas e de alternativas; para saber mais (relação

de sites, filmes, livros para aprofundar o conteúdo estudado); e por fim um campo intitulado “o que aprendi”, destinado ao relato do aluno(a) de forma sintética o conteúdo estudado. O material do aluno possui reprodução de mapas, imagens coloridas e preto e branco. Muitos textos presentes no material são elaborados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo especialmente para o São Paulo faz escola.

Além do Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo – Caderno do Aluno de História, os alunos recebem do Ministério da Educação (MEC) por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) livros didáticos. Professores e demais profissionais da educação escolhem o material pedagógico que será utilizado pelo período de três anos. Editoras encaminham material para avaliação e são escolhidos em ordem de preferência três títulos desde que estejam alinhados ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD. As orientações gerais estão presentes na RESOLUÇÃO Nº 15, DE 26 DE JULHO DE 2018 (BRASIL, 2018).

O livro escolhido para o triênio 2018,2019 e 2020 foi “Olhares da História: Brasil e mundo”, de Cláudio Vicentino e Bruno Vicentino, em três volumes. (VICENTINO, 2016). Os três volumes abarcam o conteúdo que vai da organização dos primeiros agrupamentos humanos em períodos bem remotos, passando pela formação das primeiras civilizações que se desenvolveram na região do Crescente Fértil. Apresentam ainda, outros povos da antiguidade como Índia, China, civilizações Americanas antigas e o Reino de Kush na África. Aborda Grécia e Roma antigas e o período da Idade Média, bem como o surgimento do Islamismo e da Civilização Árabe. Finaliza o volume um com o período de transição para a Idade Moderna com o processo de centralização das Monarquias Europeias e o contato com o “mundo” não europeu.

O segundo volume da coleção inicia com as Grandes Navegações e a construção da modernidade. Caracteriza e problematiza a colonização portuguesa da América assim como a escravidão, a resistência e as contribuições africana. Trata ainda do período conhecido como Renascimento Cultural e Artístico e da Reforma e Contrarreforma como processos de transformação do cristianismo. O segundo volume dá atenção também aos processos de colonização espanhola, francesa e inglesa no contexto da expansão marítima e comercial europeia. Aprofunda a colonização da América

portuguesa e suas contradições e movimentos de contestação. No contexto europeu a partir do século XVII e XVIII, caracteriza o “século das luzes” e seus desdobramentos como a Independência da América do Norte e a Revolução Francesa. Em sua segunda unidade do volume dois, inicia a apresentação do caracterizado “longo século XIX” dando ênfase para o Brasil e África do século XIX.

No terceiro volume é dedicado ao século XX e início do século XXI. Tem início com a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), passando pela Revolução Russa, Crise de 1929, Nazifascismo e Segunda Guerra Mundial (1939-1945). No contexto brasileiro aborda a implantação da república os movimentos sociais e urbanos da República, crise da República oligárquica e a Era Vargas. Na segunda unidade do volume três a temática se estendera da Guerra Fria ao século XXI, tratando do período do pós-guerra, incluindo a realidade brasileira também com o período ditatorial. Aborda o chamado “terceiro mundo” e os processos de descolonização asiática, africana, bem como as tensões e conflito da América Latina. Finaliza o volume com o fim da Guerra Fria e a Nova Ordem Mundial em construção e todo o processo de reorganização democrática no Brasil pós-ditadura civil-militar chegando até o governo Dilma.

Para além da contextualização dos materiais, faz-se necessário agora caracterizar mais detalhadamente apenas o conteúdo base utilizado para elaboração do produto educacional digital para o sujeito desta pesquisa, que está no momento da aplicação das atividades cursando o terceiro ano do Ensino Médio.

A Situação de Aprendizagem desenvolvida como sequencia didática foi Situação de Aprendizagem 4 – Nazismo e Racismo. O Volume um de História do Material de Apoio ao currículo do Estado de São Paulo do terceiro ano do Ensino Médio tem como tema principal o final do Século XIX e desenvolvimento de todo século XX. Para tanto dá início aos estudos pelo tema dos “Imperialismos”, contudo orienta o professor que antes do início da situação de aprendizagem trabalhe com os alunos os seguintes temas:

[...] as diferenças entre os colonialismos do século XVI e os do século XIX; as justificativas e formas do Imperialismo do século XIX; o darwinismo social, o desenvolvimento capitalista e o imperialismo direto e indireto; os principais impérios do século XIX: Inglaterra, França, Estados Unidos da América e Alemanha; a Conferência de Berlim e suas consequências: aumento dos conflitos nas regiões dominadas e entre as potências europeias. (SEE/SP, 2014-2017. Caderno do Professor de História, 3ª série E.M.v1).

A Situação de Aprendizagem 2 segue tratando dos conflitos que se desenvolveram entre as potências imperialistas entre o final do século XIX e início do século XX, conflitos estes geradores da Grande Guerra. Também os alunos devem compreender nessa situação de aprendizagem as rivalidades anglo-alemã e franco-alemã assim como Império Austro-Húngaro e a questão sérvia. As fases do conflito bem como a evolução da tecnologia utilizada dentro e fora do campo de batalha são temas trabalhados pela mesma situação de aprendizagem. Ainda no contexto da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) faz-se necessário também compreender o desfecho da guerra com a saída da Rússia e entrada dos Estados Unidos da América, analisando os tratados de paz e suas consequências para os envolvidos direta e indiretamente no conflito mundial, (SEE/SP, 2014-2017. Caderno do Professor de História, 3ª série E.M.v1).

Embora seja abordada no contexto da Situação de Aprendizagem 2, a Revolução Russa é estudada mais profundamente na Situação de Aprendizagem 3. Nela, o professor deve percorrer desde a Rússia czarista caracterizando o poder centralizado e o luxo da Corte dos imperadores absolutistas, passando pelo contexto de crise e problemas ocasionados antes da Revolução de 1917 como as revoluções de 1905. Deve ainda abordar a expansão do socialismo e a Rússia na Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Faz-se importante apresentar nesse contexto os altos custos para a Rússia envolvida em uma guerra capitalista quando o país passava por dois momentos da revolução de fevereiro com ascensão burguesa e a revolução de outubro com ascensão socialista. O material de apoio ainda orienta o professor trabalhar Lênin e a construção da URSS discutindo a guerra civil, o expansionismo da revolução, Nova política econômica (NEP) e a morte de Lênin. Como orientação prévia, esta situação de aprendizagem argumenta em prol da reflexão da situação dos trabalhadores antes, durante e depois da Revolução Russa, não tendo como objetivo principal o posicionamento político

pela direita ou esquerda, posto que tais diferenças conduziram muitas transformações históricas em relação a direitos trabalhistas para todo o mundo, incluindo países capitalistas (SEE/SP, 2014-2017. Caderno do Professor de História, 3ª série E.M.v1).

Por questões pessoais de didática, optou-se por trabalhar a Situação de Aprendizagem 5 (SA-5) antes da Situação de Aprendizagem 4 (SA-4). Essa alteração ocorreu com o objetivo de compreender previamente as causas que levaram, tanto ao colapso do Sistema Capitalista em 1929 como seus efeitos mundiais. Para além das mudanças inerentes ao pós-guerra (Primeira Guerra Mundial 1914-1918) ocorridas nos Estados Unidos da América (EUA) que o transformaram em uma potência econômica mundial no início do século XX, os desdobramentos da crise que viria a seguir foram sentidas por diversas nações, incluindo o Brasil que teve sua exportação de café prejudicada pela Crise de 1929. A SA-5 trabalha ainda a recuperação norte-americana sob o governo de Franklin Delano Roosevelt, com a política denominada *New Deal* (Novo acordo). A antecipação do conteúdo da SA-5 antes da SA-4 ocorreu justamente para subsidiar as reflexões sobre o desenvolvimento dos regimes totalitários na Itália e Alemanha.

À vista disso, a SA-4 identificada como “Nazismo e Racismo”, terá como conteúdo e tema principal os “Regimes Totalitários”. As orientações prévias do Material de Apoio ao currículo do Estado de São Paulo de História volume um, descreve que a SA-4 “busca trabalhar com o sentimento xenofóbico racista nazista no contexto alemão pós a Primeira Guerra Mundial, (SEE/SP, 2014, p. 28).

Para tanto se faz necessário compreender o surgimento dos regimes totalitários na Itália, representado pelo fascismo e na Alemanha pelo nazismo. Logo, faz-se necessário segundo o tópico “Sondagem e Sensibilização”, ressaltar aos alunos a origem histórica do antissemitismo explicando que o mesmo não nasceu no discurso nazista, contudo foi durante o Estado nazista que se construiu um sistema logístico de grande proporção para aprisionar, explorar e exterminar judeus (SEE/SP, 2014).

No Volume um de História do Material de Apoio do Aluno ao currículo do Estado de São Paulo do terceiro ano do Ensino Médio. A SA-4 apresenta a reprodução de um trecho de uma fonte primária intitulada “Lei para a Proteção

do Sangue e da Honra Alemã – um dos documentos conhecidos como Leis de Nuremberg, (SEE/SP, 2014-2017. Caderno do Aluno de História, 3ª série E.M.v1). Na sequência, são apresentadas três questões concernentes ao documento exposto. No tópico “Ampliação do conhecimento” mais três questões sendo a primeira para discussão das características da ideologia nazista, a segunda para apresentar outras características do pensamento nazista além daquelas já identificadas e a terceira questão que objetiva uma análise entre a ideologia nazista e violação dos direitos humanos tendo como referências das décadas de 1930 e 1940.

O Material de Apoio do Aluno ainda propõe uma pesquisa individual sobre grupos contrários ao nazismo alemão e uma pesquisa em grupo de um levantamento dos títulos disponíveis de filmes que retratam o nazismo e o fascismo europeus. Ao final da SA-4 há uma Lição de Casa com duas perguntas a partir de um excerto de texto e correlacionando com o conteúdo trabalhado na SA-2 e a atividade “Você Aprendeu” com dois exercícios de múltipla escolha.

Como apresentado, o livro didático adotado foi de Vicentino (2016), “Olhares da História: Brasil e Mundo”. O terceiro ano do Ensino Médio utiliza o terceiro volume da coleção. No que concerne ao assunto abordado na SA-4, o livro didático trás no Capítulo 5, tanto A Crise de 1929 e o nazifascismo. No item três do capítulo inicia a caracterização sob o título de “O ideário nazifascista”, apresentando em linhas gerais as características dos regimes nazifascistas, na Itália e Alemanha, e apenas citando outros países como Espanha e Portugal sem desenvolver e aprofundar a caracterização desse regime naqueles países. Em um subtópico do capítulo os autores aprofundam um pouco o fascismo italiano e depois o nazismo alemão, explicando brevemente a origem o desenvolvimento e a consequência desses movimentos para aqueles países e para o cenário europeu das décadas de 1930 e 1940. O Capítulo 5 ainda traz temas que tangenciam o assunto como o uso da propaganda pelos regimes nazifascistas um texto que propõe diálogo com a disciplina de Educação Física. Ao final do capítulo os autores propõem um conjunto de atividades, sendo quatro questões dissertativas com questões relacionadas ao capítulo, uma questão de interpretação textual, uma questão de análise de fonte primária e uma questão que articula passado e presente.

Depois de definidas todas as variáveis acima citadas foi realizado o planejamento do plano e atividades de aula a serem executadas para três semanas, ou seis aulas, sendo que cada aula possui o tempo de 50 minutos de duração. O Quadro 10 apresenta o plano de aula da primeira semana.

#### Quadro 10. Planejamento das atividades da primeira semana.

<b>Objetivo</b>	Os alunos devem compreender que a Crise de 1929 não afetou somente os Estados Unidos da América, pois desde o final do século XIX a influência estadunidense gradualmente expandia-se pelo mundo. Contudo, após a Primeira Guerra Mundial, essa influência cresceu ainda mais, uma vez que a economia europeia passava por momentos de fraqueza e debilidade. Os efeitos da Crise de 1929 foram sentidos em países que produziam desde gêneros primários – como o Brasil – até produtos industrializados. A economia liberal desacreditada consolidou Estados totalitários na Europa e na América e incentivou a propagação dos ideais revolucionários socialistas, apoiados pela construção do socialismo soviético.
Tempo para o desenvolvimento	Quatro aulas de 50 minutos de duração cada uma.
Procedimentos	Aula expositiva com utilização de apresentação em PowerPoint (Anexo E) Utilizar a lousa para anotar a pesquisa para a próxima aula. Atividade ao final da quarta aula de pesquisa conceitual de quatro palavras chaves: Democracia, Autocracia, Totalitarismo, Ditadura.
Adaptação	Requisitar que a pesquisa conste no caderno para compartilhar na próxima aula, mas levando-se em consideração as características do aluno com TEA há possibilidade que a pesquisa seja feita em várias fontes, livros, revistas, dicionários e internet, com a atenção especial a vídeos e documentários uma vez que o aluno possui familiaridade com esse meio de pesquisa.
Material	Notebook, projetor, lousa, giz, sala de vídeo, caderno, caneta, lápis, borracha.
Ação do professor	O professor apresenta nas quatro aulas da primeira semana o conteúdo da Crise de 1929 e seus efeitos mundiais. Pedir que realizem os três exercícios do livro didático do tópico Retome da página 110 e os exercícios do tópico “Você aprendeu” páginas 44 e 45 do Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo – Caderno do Aluno – Volume um. Para aula seguinte. Ao final da quarta aula, o professor coloca na lousa as quatro palavras que deveriam ser pesquisadas para a próxima aula. Orienta que poderão ser utilizados como fonte de pesquisa livros, revistas, dicionários, internet, vídeos ou outros meios que estivesse à disposição. Lembra que a pesquisa deve estar no caderno, mas que não é obrigatório, pois na próxima aula serão compartilhadas as definições encontradas mesmo que não estejam anotadas.
Avaliação	Correção dos exercícios do Livro Didático e do Material de Apoio e apresentação da pesquisa conceitual.

**Fonte:** Elaboração do autor

Estas atividades foram previstas e desenvolvidas no prazo programado. Como as aulas possuíam caráter expositivo ocorreram em alguns momentos a dispersão na atenção dos alunos devido a grande quantidade de

conteúdo. Outro fator que dificultou um pouco as aulas foi que as duas aulas são ministradas ao final da manhã com os alunos mais cansados e com pressa para ir embora. Também em duas das quatro aulas o clima estava com temperatura bem elevada e mesmo a sala utilizada para essas aulas possuir ar condicionado, o mesmo não venciu o calor, deixando a sala um pouco agitada por esse motivo e sempre a saída e entrada de alunos para beber água.

Percebe-se quando se utiliza recursos como apresentação em PowerPoint há um ganho de tempo e apreensão da atenção dos alunos. Embora a aula fique “cansativa” para os alunos a alternância nos slides entre textos e imagens possibilitou retomar os momentos de dispersão. A maioria dos alunos interagiu durante as aulas questionando informações apresentadas nos slides da aula. Uma aluna perguntou se não poderia receber a apresentação de slides por e-mail para repassar para a turma, foi informada que seria disponibilizada após a conclusão de todas as aulas sobre o tema da aula. Alguns alunos acompanharam as aulas fazendo anotações em seus cadernos. O aluno André, como habitualmente ocorre, esteve o tempo todo focado nas explicações durante a aula. Não abriu seu caderno para fazer anotações em nenhum momento.

No desenvolvimento da terceira aula, na apresentação discussão aberta aos alunos, em uma imagem sobre as ações do presidente Franklin Delano Roosevelt, notei certa dificuldade de toda turma em identificar e descrever o que observavam na imagem. Como estávamos utilizando a sala de vídeo para a aula, devido a necessidade do computador e projetor de slides, precisei ditar a atividade prevista para o final da quarta aula ao invés de passar na lousa como estava previsto. Como a maioria dos alunos não estavam com seus respectivos cadernos abertos, demorou certo tempo para que todos estivessem prontos para anotar a tarefa. Alguns, como de costume, preferiram não anotar e deixar para posteriormente copiar ou fotografar a atividade do caderno de outro aluno. André anotou a tarefa pedindo “calma” no momento em que estava falando, alertando que estava eu falando muito rápido e que ele não estava conseguindo anotar. André pediu então, que explicasse melhor quais fontes de pesquisa poderiam utilizar. Outro aluno, mesmo depois das orientações, perguntou se deveria ter no caderno a pesquisa. Também ocorreram

questionamentos comuns mesmo após toda explicação da atividade. Alguns como, “É pra entregar?”, “Pode imprimir ou tem que ser por escrito?”.

Ao som do sinal pedi que aguardassem até que terminasse o ditado de toda tarefa. Como habitualmente também ocorre, pedi que limpassem a sala e colocassem as carteiras no lugar, atividade que apenas quatro alunos concluíram pois quase todos saíram apressadamente da sala para pegar ônibus ou simplesmente porque não possuem o hábito de auxiliar na limpeza e arrumação da sala.

O Quadro 11 apresenta o planejamento da segunda semana e as adaptações propostas. Estas atividades foram previstas e desenvolvidas com algumas alterações.

#### **Quadro 11. Planejamento das atividades da segunda semana.**

<b>Objetivo</b>	Corrigir os exercícios Verificar dúvidas quanto ao conteúdo Compartilhar resultados das pesquisas individuais
Tempo para o desenvolvimento	Duas aulas de 50 minutos de duração cada.
Procedimentos	Os alunos deverão compartilhar oralmente as respostas e também dúvidas encontradas na resolução dos exercícios do Livro Didático e do Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo – Caderno do Aluno
Adaptação	Para o aluno com TEA deverá ser oportunizado e respeitado seu momento durante a aula para expor suas respostas, uma vez que ele pode não apresentar por escrito as atividades. Importante refazer cada questão proposta para que o aluno tenha a oportunidade de apresentar suas respostas.
Material	Lousa, giz, caderno, caneta, lápis, livro didático, Material de Apoio ao currículo do Estado de São Paulo – Caderno do Aluno
Ação do professor	Em relação aos exercícios do livro didático e do material de apoio o professor deverá propor que um aluno espontaneamente leia cada questão e outro também de forma espontânea apresente sua resposta. Permitir que a sala reflita sobre a resposta e se julgarem necessário refaçam ou completem suas próprias respostas. Em relação a pesquisa conceitual o professor deverá verificar as fontes pesquisadas pelos alunos e a construção das argumentações referentes a cada uma das palavras pesquisadas. Ter atenção não apenas as respostas escritas, mas também a apresentação oral dos alunos.
Avaliação	Verificar se os alunos compreenderam os conteúdos trabalhados nas aulas anteriores. Verificar coerência e coesão das respostas. Analisar as fontes pesquisadas.

**Fonte:** Elaboração do autor

A aula teve início com a verificação de quais alunos fizeram a tarefa, tanto os exercícios do livro quanto do material de apoio ao aluno. Ocorreu demora para que todos os alunos ficassem em silêncio e sentados em seus lugares. Pode-se perceber que alguns alunos estavam terminando de fazer as questões e sala de aula. Outra questão relevante foi que o aluno André não fez nenhuma das duas tarefas, como é habitual de acontecer. Após essa etapa, teve início a correção dos exercícios do livro.

Uma aluna se ofereceu para iniciar a leitura do primeiro exercício do livro e dar a resposta também. Um aluno sentado logo atrás da aluna que leu a pergunta e resposta, perguntou o que era isolacionista, dúvida essa explicada pelo professor na sequência.

Foi perguntado se outro aluno ou aluna gostaria de ler e responder a segunda questão do livro didático. Vários alunos e alunas se ofereceram e foi escolhido um aluno aleatoriamente para ler e responder a questão. Outros alunos completaram a resposta sem muitas dúvidas.

A questão três do livro didático também não apresentou maiores dúvidas. Quem leu foi o próprio professor para poder lembrar alguns pontos das aulas anteriores que os alunos tiveram dúvida. A partir das respostas que os alunos foram apresentando espontaneamente e de forma aleatória entre eles, colocou-se na lousa em forma de tópicos. Alguns alunos completaram suas respostas enquanto alguns se deram por satisfeitos pelo que fizeram.

O aluno André, mesmo não tendo feito a tarefa por escrito em seu caderno, fez contribuições durante a correção, lembrando-se dos fatores que levaram a Crise de 1929 e de palavras-chave como *New Deal*, por exemplo.

Outro ponto em relação ao aluno André foi que no dia da correção dos exercícios teve que ser advertido várias vezes por estar sentado de “qualquer jeito” na cadeira. Como não fez os exercícios por escrito e seu caderno, estava com todo material na bolsa. Requisitou-se que colocasse sobre a carteira o livro e o material de apoio, para seguir as observações em relação as questões. Obedeceu às orientações prontamente.

Ao verificar no início da aula quais alunos fizeram as tarefas, pode-se notar que todos fizeram os exercícios do tópico “Você aprendeu” páginas 44 e 45 do Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo – Caderno do Aluno – Volume um. É costume dos alunos consultarem a internet que oferece

as respostas desse material. Mediante a este fato, procurei não me deter tanto as respostas mas sim aprofundar questões que tangenciavam as perguntas do material de apoio ao currículo, questionando por exemplo a repercussão da Crise de 1929 para o Brasil daquele período; quais os limites de nosso atual sistema de produção. Três alunos se arriscaram a compartilhar algumas reflexões pertinentes aos questionamentos. Concluída a correção dos exercícios, questionou-se se possuíam mais alguma dúvida, como apresentaram negativa a essa pergunta pedi que pegassem os cadernos com anotações da pesquisa relativa à pesquisa conceitual de quatro palavras-chaves: Democracia, Autocracia, Totalitarismo, Ditadura.

Foram colocadas na lousa, as quatro palavras e iniciaram-se espontaneamente as apresentações das pesquisas. André levantou a mão e perguntou se poderia fazer uma pergunta. Todas as vezes que ele deseja participar da aula sempre tem o mesmo comportamento dizendo: “professor, posso perguntar uma coisa?”, ou “professor, eu tenho uma pergunta”. Ao ser-lhe dado a palavra questionou se essas palavras teriam relação com a aula, respondi-lhe que sim, que serviriam para reflexões naquele momento e para as próximas aulas, era importante saber os conceitos das mesmas para compreender assuntos mais complexos. Ele respondeu “ok!”. Após o diálogo com André uma aluna sentada três carteiras atrás dele quis ler sua pesquisa e assim o fez. Outros alunos foram comentando os conceitos encontrados e de forma geral muito parecidos uns com os outros fonte de pesquisas feitas basicamente nas mesmas fontes.

No entanto, o que chamou atenção foram as intervenções feitas por André principalmente dizendo que não vivemos em uma democracia, pois há desigualdade entre todos. Coloquei que naquele momento estávamos apenas conceituando e que posteriormente nos aprofundaríamos e iríamos problematizar tais conceitos.

Com havia gasto muito tempo no início da aula para ter silêncio e atenção da turma, um pouco mais de 50 minutos para corrigir os exercícios, o tempo utilizado para compartilhar as pesquisas foi curto, sem, no entanto, perder seu valor. O Quadro 12 apresenta o planejamento da terceira semana e as adaptações propostas.

## Quadro 12. Planejamento das atividades da terceira semana.

<b>Objetivo</b>	Retomar brevemente o contexto da Crise de 1929 Apresentar a origem dos regimes totalitários europeus Caracterizar os regimes totalitários Compreender os elementos políticos que possibilitaram o surgimento e o crescimento de regimes totalitários na Europa. Refletir sobre as relações entre economia e política na configuração de movimentos autoritários, como o nazismo e o fascismo, a fim de analisar os seus desdobramentos na eclosão da Segunda Guerra Mundial
Tempo para o desenvolvimento	Quatro aulas de 50 minutos cada uma.
Procedimentos	Quatro aulas de 50 minutos cada uma. Em duas aulas o professor deverá retomar o contexto da Crise de 1929 e suas repercussões para a América e para a Europa do Pós-guerra. Além disso, o professor deverá também aprofundar os conceitos inerentes aos regimes totalitários, apresentar e contextualizar o surgimento do fascismo na Itália e do Nazismo na Alemanha correlacionando com o conhecimento prévio que os alunos desenvolveram a partir da pesquisa conceitual. Nas outras duas aulas o professor deverá apresentar o documentário “Grandes Dias do Século XX: Ditadores - Ascensão do Fascismo” e contextualizar e problematizar os conceitos e assuntos trabalhados nas aulas.
Adaptação	A apresentação do documentário em forma de vídeo.
Material	Notebook, projetor, internet, ou <i>pendrive</i> com vídeo, sala de vídeo, caderno, caneta, lápis, borracha, livro didático.
Ação do professor	O professor deverá conduzir a aula explicando o conteúdo de forma clara e objetiva. Após a exibição do documentário abrir espaço para discussão sobre pontos relevantes e que são pertinentes ao conteúdo estudado nas aulas anteriores. Questionar os alunos sobre a relação entre os termos pesquisados, os conceitos apresentados em aula e as informações apresentadas no documentário.
Avaliação	Analisar durante a aula o retorno que os alunos apresentarem. Avaliação com exercícios dissertativos e de múltipla escolha Avaliação oral durante as aulas.

**Fonte:** Elaboração do autor.

Na primeira aula planejada para essa atividade o professor teve dificuldades em iniciar aula. A turma não ficava em silêncio para efetivar a chamada. Percebeu-se que pela demora, o aluno André começou a ficar incomodado e se levantou por duas vezes e a pedido do professor retornou ao seu lugar. Após 15 minutos aproximadamente foi feita a chamada e o professor pode iniciar a explicação do conteúdo programado.

Foi colocado na lousa um pequeno resumo da Crise de 1929. Devido ao tempo gasto no início da aula para que a turma ficasse em silêncio o

professor optou por desenvolver a aula de forma expositiva e por vezes citando alguns pontos do livro didático para que os alunos pudessem acompanhar a definição de alguns conceitos.

Ainda durante a segunda aula do mesmo dia, o professor requisitou aos alunos que de posse do livro didático de Vicentino (2016), Olhares da História, consultassem a página 102, onde existe a relação das principais características dos regimes nazifascistas, como o totalitarismo, nacionalismo, idealismo, romantismo, autoritarismo, militarismo e anticomunismo. Uma aluna comentou sobre sua pesquisa da aula anterior onde havia encontrado uma definição parecida para a palavra totalitarismo lembrando o prefixo “total”, “seria de todo?” perguntou ela e o professor conformou essa relação explicando que Estado estaria acima do próprio indivíduo.

Na terceira aula os alunos foram levados até a sala de vídeo para a exibição do documentário “Grandes Dias do Século XX: Ditadores - Ascensão do Fascismo”. Como o professor havia preparado a sala anteriormente para outra turma, tudo estava ajustado. Os alunos ocuparam os lugares, o professor fez breve introdução sobre o documentário explicando que o mesmo estava disponível na plataforma de compartilhamento de vídeos do YouTube no link <sup>3</sup>

O professor ainda frisou que deveria ter atenção aos conceitos apresentados pelo documentário. Neste dia o aluno André sentou mais próximo da tela de projeção, algo incomum, pois sempre quando utilizamos a sala de vídeo ele se senta no fundo da sala.

Após a exibição do documentário antes de o professor iniciar os questionamentos o aluno André questionou se o documentário tinha relação com a pesquisa dos conceitos da “semana passada” nas palavras dele. O professor confirmou que sim, mas corrigiu dizendo que a pesquisa tinha sido passada na semana retrasada, e ele como de costume respondeu “ok!”.

Assim que sua dúvida foi sanada, o professor iniciou o questionamento se os alunos puderam reconhecer características apresentadas pelo documentário com as palavras pesquisadas por eles e vistas também em sala de aula, como autoritarismo, ditadura, totalitarismo. Concordaram que sim, que

---

<sup>3</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=o95kXTVK6VA>

havia, mas ao serem questionados em que cena ou frase presente do documentário, apresentavam dificuldade. Um aluno lembrou-se dos soldados marchando, outro aluno dos discursos de Adolf Hitler e questionaram se era “militarismo”, o professor confirmou que sim.

Os alunos foram informados que o documentário seria cobrado em uma avaliação futura e que deveriam assistir novamente. Assim como em outras aulas, por se tratarem das duas últimas aulas da manhã, próximo ao toque do sinal os alunos começaram a dispersar a atenção e conversar entre eles, mesmo o professor tentando retomar a reflexão.

## **5. DELINEAMENTO DO PRODUTO**

### **5.1 Título do produto**

“Regimes Totalitários: A História em Ação”

### **5.2 Resumo do produto**

O produto foi constituído de material didático destinado aos alunos do Ensino Médio com diagnóstico de TGD, especificamente com TEA, mas pode ser também disponibilizado para todos aos alunos da classe comum. Este material foi desenvolvido no *software* Microsoft PowerPoint, utilizado para criação, edição e exibição de apresentações gráficas. Foi construído com textos, imagens, áudios e vídeos a fim de caracterizar e conduzir o aluno para a reflexão e compreensão dos Sistemas Totalitários, denominados Totalitarismo Europeu do Século XX.

O material desenvolvido (Anexo VI), além de ser previsto no Currículo Oficial, é atualmente imprescindível para que os alunos do Ensino Médio problematizem e reflitam sobre o tema em condição de equidade. O material foi produzido com a expectativa de promover aulas mais dinâmicas e integrativas, permitindo aos alunos a expressão de suas percepções e formação de senso crítico. Este material pode, ainda, ser utilizado em sala de aula e como material complementar.

### **5.3 Diagnóstico do local**

O fator motivador para o desenvolvimento do material didático foi a necessidade de oferecer para o aluno com TGD uma melhor condição de apropriação dos conteúdos e, aos alunos da sala como um todo, um enriquecimento teórico. Um dos problemas enfrentados atualmente é a falta de motivação e interesse dos alunos frente aos conteúdos escolares, e do aluno com TGD as necessidades próprias de adequação aos contextos de ensino e aprendizagem. Neste sentido, o produto visou colaborar para minimizar tal

contexto, por meio de sua disponibilização *online* e possibilidade de edição por parte dos professores, a fim de se adequar ao conteúdo.

#### **5.4 Público alvo**

Alunos com TGD, cursando o Ensino Médio e os demais alunos da sala de aula.

#### **5.5 Situação diagnosticada e melhorias esperadas**

O produto foi preparado para ser explorado pelos alunos de forma geral, além daqueles com TGD, embasando teoricamente o aprendizado desses indivíduos e suprimindo demandas curriculares e individuais, enriquecimento o processo formativo. O material pode ser utilizado como um recurso pedagógico que otimize a aplicação da Situação de Aprendizagem, contida no material do aluno no Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

#### **5.6 Objetivos do Produto**

##### **Objetivo geral**

Conduzir o aprendizado dos alunos de forma geral e em especial atender as necessidades do aluno com TGD no que se refere ao conteúdo de História para o Ensino Médio denominado “Regimes Totalitários: A História em Ação”

##### **Objetivos específicos**

Desenvolvimento da aproximação entre teoria e recursos que permitam aos alunos com TGD e aos demais alunos da classe regular, participar de atividades condizentes com necessidades específicas. Buscou-se permitir aos alunos com e sem deficiência, a profunda noção de que o aprendizado é possível, à despeito das diferenças entre os seres humanos. As ações adotadas, foram além da utilização de um mesmo recurso para todos os

alunos, estimulando um comportamento do professor no sentido de reconhecer as diferenças entre esses alunos. Almejou-se dos alunos, a compreensão e reconhecimento de respeito às diferenças como mecanismo de crescimento pessoal e exercício de cidadania. Não houve mensuração quanto às mudanças comportamentais específicas, foi esperado que o aluno do Ensino Médio, um adolescente, pudesse ter em si os ganhos de um comportamento mais humano e cidadão.

## **5.7 Metodologia do produto**

**Etapa 1** – Levantamento do conteúdo abordado e referencial teórico. Buscou-se compreender as causas que levaram, tanto ao colapso do Sistema Capitalista em 1929, como seus efeitos mundiais e as mudanças inerentes ao pós-guerra (Primeira Guerra Mundial 1914-1918) ocorridas nos Estados Unidos da América (EUA), que o transformaram em uma potência econômica mundial no início do século XX. Os desdobramentos da crise que viria a seguir foram sentidas por diversas nações, incluindo o Brasil que teve sua exportação de café prejudicada pela Crise de 1929; trabalha a recuperação norte-americana sob o governo de Franklin Delano Roosevelt, com a política denominada *New Deal* (Novo acordo).

Também foi trabalhado o sentimento xenofóbico racista nazista no contexto alemão pós a Primeira Guerra Mundial. Para tanto se faz necessário compreender o surgimento dos regimes totalitários na Itália, representado pelo fascismo e na Alemanha pelo nazismo e ressaltar a origem histórica do antissemitismo explicando que o mesmo não nasceu no discurso nazista, contudo foi durante o Estado nazista que se construiu um sistema logístico de grande proporção para aprisionar, explorar e exterminar judeus.

O referencial teórico para o desenvolvimento do exposto acima foi proveniente do seguinte material: Livro Didático Olhares da História: Brasil e Mundo - Ensino Médio, de Claudio Vicentino e Bruno Vicentino, disponibilizado pela PNDL; O Colapso da Bolsa, 1929, de John Kenneth; 24 de Outubro de 1929: A Quebra da Bolsa de Nova Iorque e a Grande Depressão, de Wagner Pinheiro; Origens do Totalitarismo, de Hannah Arendt; As Origens do

Fascismo, de Robert Paris. Foi também realizada uma seleção de alguns vídeos do *youtube*, no site Domínio Público.

**Etapa 2** – Seleção dos tópicos presentes no material, tendo por base o Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo. Caderno do Professor.

- Conflitos imperialistas que geraram a Grande Guerra
- Fases do conflito e a evolução da tecnologia
- Desfecho: saída da Rússia, entrada dos Estados Unidos da América e tratados de paz.
- Que relações podemos estabelecer entre o princípio de nacionalismo e o desencadear do conflito?
- Podemos afirmar que o desfecho da Primeira Grande Guerra produziu novos conflitos?
- Causas da Crise de 1929
- O *crash* de 1929
- *NewDeal* (Novo Acordo)
- Conceitos, no contexto do século XX como: Nacionalismo, Superioridade, Racismo, Antissemitismo, Autoritarismo, Democracia, Ditadura, Totalitarismo.

**Etapa 3** – Escolha da base de desenvolvimento e apresentação do produto. Por se compor de um recurso digital que possibilita a inserção de elementos de áudio, vídeo e texto interativo, o produto pode ser desenvolvido no programa Microsoft PowerPoint, na plataforma multimídia Flash ou no *software* Prezi.

**Etapa 4** – Seleção de textos, imagens vídeos e áudios que compõem o material.

**Etapa 5** – Organização da sequência e revisão do material.

**Etapa 6** – Disponibilização *online* para o público na página do programa e no repositório.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar a inclusão escolar do aluno com TGD no Ensino Médio, na Disciplina de História. Notou-se que o ambiente escolar é um local heterogêneo de várias formas. Acredita-se que devido as atuais legislações para o PAEE e compreensão de parcela da sociedade sobre as necessidades e benefícios da convivência e atendimento aos alunos PAEE, o ambiente escolar tem se composto cada vez mais complexo e enriquecedor. Entretanto, as adaptações físicas ainda ficam a desejar.

A escola onde a pesquisa foi desenvolvida é bem localizada. Não apresenta problemas sociais graves, como violência e tráfico de drogas, permitindo tranquilidade para o exercício da função educativa. Os gestores da escola, compreendendo diretora, vice-diretora e a coordenadora pedagógica estão envolvidas profundamente com as questões da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Conhecem, compartilham nos ATPCs e aplicam leis e resoluções que dizem respeito à educação inclusiva. Sempre estão atualizados e cientes de mudanças recentes nas leis sobre o assunto.

Entre os professores(as) as opiniões são divergentes. Alguns ainda apresentam grande resistência no processo de inclusão dos alunos PAEE. Reproduzem ativa e passivamente falas e comportamentos preconceituosos a despeito da inclusão. Embora parte do corpo docente da escola seja formada por professores(as) que possuam pós-graduação em suas respectivas áreas ou até mesmo cursos de especialização ou de formação contínua até mesmo sobre assuntos como TGD, Altas Habilidades e/ou Superdotação, entre outros, pouco se vê de processos e atividades que busquem atingir o aluno PAEE. Observam-se também ações dispersas e esporádicas com o objetivo de atender os alunos da educação especial.

Os alunos na maioria das vezes apenas convivem com o amigo “diferente”. Não sabem qual ou quais as deficiências o colega de sala possui, quais são suas necessidades ou limites, se atem a comentar que em sua sala tem um aluno “deficiente” ou que possui alguma necessidade especial. Nos horários de intervalo não se observa a integração entre os alunos “sem deficiência” com os alunos com deficiência diagnosticada. Observa-se ações

de infantilização, os alunos tratando seus colegas de turma com deficiência como se fossem crianças de três anos de idade.

Distante, na maioria das vezes, a família se compromete muito mais quando o aluno(a) está no Ensino Fundamental, quando adentra a etapa do Ensino Médio ocorre um distanciamento maior da participação de pais e responsáveis do convívio com a escola. Os pais/responsáveis são omissos em reuniões de pais na escola, delegam à filhos(as) mais velhas ou a avós ou tios a responsabilidade de assinar papéis, buscar o aluno(a) na escola. Muitos alunos do Ensino Médio possuem rotina extensa, estudando pela manhã no ensino regular, trabalhando ou fazendo curso profissionalizante no período da tarde e às vezes fazendo curso pré-vestibular na parte da noite. Evidentemente que essa realidade não está presente apenas na unidade em que está pesquisa foi desenvolvida, mas nota-se com o distanciamento da família em relação às atividades escolares uma possível problemática em longo prazo.

A pesquisa possibilitou visualizar o reduzido número de trabalhos, que em sua maioria apenas apresentam assuntos tangenciais a proposição inicial dessa dissertação. Há de fato escassez de estudos para Ensino Médio, sobretudo quando cruzamos com TGD e Ensino de História.

Observamos que mesmo não estando presente em uma mesma pesquisa, encontramos trabalhos dedicados ao TGD e Ensino Médio pulverizados por diversos países, demonstrando a internacionalismo dessa questão.

É de grande interesse a continuidade deste estudo, pois apresentou lacunas sobre a temática pesquisada e relevância acadêmica. Estudos futuros após a divulgação dos dados aqui apresentados serão importantíssimos para alunos e professores possam desenvolver um processo de ensino e aprendizagem amplo, irrestrito e duradouro.

## REFERÊNCIAS

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

ARAUJO, A. C.; LOTUFO NETO, F. A nova classificação Americana para os Transtornos Mentais: o DSM-5. **Rev. bras. ter. comport. cogn.**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 67-82, abr. 2014.

BRASIL. **Censo Escolar 2016 – Notas Estatísticas**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Sinopses Estatísticas da Educação Básica. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Ministério da Educação. Resolução nº 15, de 26 de julho de 2018**. Brasília, DF: FNDElegis, 2018.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364. 2009.

CAPELLINI, V.L.M. F; RODRIGUES, O.M.P.R. **Fundamentos Históricos e Legais da Educação da Pessoa com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no Brasil**. 2014.

CELIQUETA, V. U., BAUTISTA, F. M. P. Un reto que nos enriquece. La intervención educativa con alumnos con trastorno de espectro autista en secundaria. **Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers**, [S.l.], n. 347, p. 16-20, dic. 2012.

CHIOTE, F. A. B.. **A escolarização do aluno com autismo no ensino médio no contexto das políticas de educação especial no Estado do Espírito Santo**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2017.

CHUNG, W., CHUNG, S., EDGAR-SMITH, S., PALMER, R. B., DELAMBO, D., & Huang, W. An examination of in-service teacher attitudes toward students with autism spectrum disorder: Implications for professional practice. **Current Issues in Education**, v.18, n.2, 2015.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

DE BOER, A., Pijl, S. J. The acceptance and rejection of peers with ADHD and ASD in general secondary education. *The Journal of Educational Research*, v. 109, n. 3, p. 325-332, 2016.

DELGADO DA SILVA, Tássia Gabriela. **Contornos de um Componente ELFE na Formação Inicial de Professores de Línguas**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

DIAS, A. M. **A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (Síndrome de Asperger): uma proposta para o ensino de Química**. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

FELICIO, Natália C. **Inclusão dos alunos público alvo da educação especial no ensino médio: concepções e atuação docente**. SP. 2017.

FONSECA, K. A.; WALTER, C. C. F.; FERREIRA-DONATI, G. C. **Políticas públicas e legislação voltada às pessoas com transtornos globais do desenvolvimento**. 2014.

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. s3-s11, maio 2006.
- LIMA, S. M., LAPLANE, A. L. F. Escolarização de Alunos com Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 22, n. 2, p. 269-284, ano.
- LINTON, A.C., GERMUNDSSON, P., HEIMANN, M., & DANERMARK, B. The role of experience in teachers' social representation of students with autism spectrum diagnosis (Asperger). **Cogent Education**, v. 2, n. 1, p. 1-16. 2015.
- MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5ª Ed; São Paulo, SP: Cortez, 2005.
- MARTÍNEZ, J. L., García, S. A., Ruiz, S. M. **La colaboración familia-escuela-universidad para la mejora de habilidades sociales en alumnos con trastorno del espectro autista en un centro de educación secundaria**. In: Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas: Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). p. 319-326.
- MORENO, F. J., AGUILERA, A., SALDAÑA, D. y ÁLVAREZ, R. ¿Cómo mejorar la educación del alumnado con autismo? Una propuesta desde el sistema escolar sevillano. **Apuntes de Psicología**, v. 23, n. 3, p.257-374, 2005.
- ONU. **Declaración de Salamanca**: sobre principios, políticas e prácticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994.
- PADMADEWI, N. N., ARTINI, L. P. Teaching English to a Student with Autism Spectrum Disorder in Regular Classroom in Indonesia. **International Journal Of Instruction**, [s.l.], v. 10, n. 3, p.159-176. 2017.
- PAULA, C.S.; CUNHA, G. R.; SILVA, L. C.; Teixeira, M.C.T.V. **Conceituação do Transtorno do Espectro Autista**: Definição e Epidemiologia. In: Cleonice Alves Bosa;

Maria Cristina Triguero Veloz Teixeira. (Org.). *Autismo: Avaliação Psicológica e Neuropsicológica*. 1ed.: HOGREFE, v. 1, 2017.

RINALDO, Simone C. de O. **Processo educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: interconexões entre contextos**. 2016.

RODRIGUES, D. **Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva**. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, 2006. (p. 299-318).

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes. Variáveis pessoais de professores para o atendimento a alunos com transtorno global do desenvolvimento. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 681-695, 2017.

SAGGERS, B. Student perceptions: Improving the educational experiences of high school students on the autism spectrum. **Improving Schools**, v. 18, n. 1, p.35 –45, 2015.

SÃO PAULO. (Estado). **Secretaria da Educação. Caderno do Aluno de História. Ensino Médio- 1ª série. Volume 1**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014-2017.

SÃO PAULO. (Estado). **Secretaria da Educação. Caderno do Aluno de História. Ensino Médio- 1ª série. Volume 2**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014-2017.

SÃO PAULO. (Estado). **Secretaria da Educação. Caderno do Aluno de História. Ensino Médio- 2ª série. Volume 1**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014-2017.

SÃO PAULO. (Estado). **Secretaria da Educação. Caderno do Aluno de História. Ensino Médio- 2ª série. Volume 2**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014-2017.

SÃO PAULO. (Estado). **Secretaria da Educação. Caderno do Aluno de História. Ensino Médio- 3ª série. Volume 1.** São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014-2017.

SÃO PAULO. (Estado). **Secretaria da Educação. Caderno do Aluno de História. Ensino Médio- 3ª série. Volume 2.** São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014-2017.

SÃO PAULO. (Estado). **Secretaria da Educação. Caderno do Professor de História. Ensino Médio- 1ª série. Volume 1.** São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014-2017.

SÃO PAULO. (Estado). **Secretaria da Educação. Caderno do Professor de História. Ensino Médio- 1ª série. Volume 2.** São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014-2017.

SÃO PAULO. (Estado). **Secretaria da Educação. Caderno do Professor de História. Ensino Médio- 2ª série. Volume 1.** São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014-2017.

SÃO PAULO. (Estado). **Secretaria da Educação. Caderno do Professor de História. Ensino Médio- 2ª série. Volume 2.** São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014-2017.

SÃO PAULO. (Estado). **Secretaria da Educação. Caderno do Professor de História. Ensino Médio- 3ª série. Volume 1.** São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014-2017.

SÃO PAULO. (Estado). **Secretaria da Educação. Caderno do Professor de História. Ensino Médio- 3ª série. Volume 2.** São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014-2017.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias.** São Paulo: SEE, 2011.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação. Resolução SE 68, de 12-12-2017.**

SOUZA, P. M. **Identificação e caracterização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular, na rede pública estadual, em município do interior paulista.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez Editora. 1985.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Olhares da História: Brasil e Mundo - Ensino Médio.** Volumes 1, 2 e 3. 1ª ed. São Paulo: Scipione, 2016.

WEHMAN, P., SCHALL, C., CARR, S., TARGETT, P., WEST, M., CIFU, G.. Transition from school to adulthood for youth with autism spectrum disorder: What we know and what we need to know. **Journal of Disability Policy Studies**, v. 25, n. 1, p. 30-40, 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos.** 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZARDO, S. P. **Direito à educação: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino.** Tese (Doutorado em Educação)— Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

## ANEXO I

QUESTIONÁRIO *ONLINE* ENVIADO PARA COORDENADORES  
PEDAGÓGICOS

## Número de alunos com TGD matriculados no Ensino Médio

\* Required

1) Existem alunos matriculados e frequentando a sala de aula com Transtornos Globais do Desenvolvimento? \*

Your answer

---

2) Quantos alunos existem? \*

Especificar por série do Ensino Médio (quantos no 1º ano, quantos no 2º ano e quantos no 3º ano)

Your answer

---

3) Qual(ais) as principais dificuldades apresentadas pelos alunos? \*

Your answer

---

4) Qual(ais) as principais facilidades apresentadas pelos alunos? \*

Your answer

---

5) Existe algum tipo de adaptação para os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento? Quais e em quais disciplinas? \*

## ANEXO II

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Resolução nº 196/96 – Conselho Nacional de Saúde

Senhores pais ou responsáveis, seu filho (a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO E A INCLUSÃO ESCOLAR: ADEQUAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO**, que tem como objetivo: compreender o processo de ensino e aprendizagem do aluno com Transtorno do Espectro Autista bem como elaborar um produto educacional em formato digital a fim de proporcionar a efetiva assimilação das aulas de História. Serão utilizados como instrumentos para a coleta de dados, questionário, análise de prontuário, observação em sala de aula. Os dados coletados serão tratados de forma **anônima e confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome ou de seu filho em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Esses dados serão utilizados para esta pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas. A autorização para a participação do adolescente é **voluntária**, isto é, a qualquer momento você pode **recusar-se** a permitir que o adolescente participe das intervenções ou desistir de participar e **retirar seu consentimento**. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação ao pesquisador ou a instituição que trabalha. Salientamos que não terá nenhum **custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos** de qualquer natureza relacionada à sua autorização para participação do adolescente. O **benefício** relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico na área de educação. Uma cópia deste termo onde consta o contato dos responsáveis pela pesquisa, caso haja necessidade de tirar as suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação. Desde já agradecemos!

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lucia Messias Fialho Capellini  
Orientadora  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP/Bauru  
Programa Mestrado Profissional  
e-mail: vera.capellini@unesp.br

Prof.<sup>o</sup> Guilherme Cortez Ervilha  
Pesquisador  
Secretaria de Educação de Bauru/SP  
Professora de Ensino Fundamental e Médio  
e-mail: [guilherme\\_ervilha@yahoo.com.br](mailto:guilherme_ervilha@yahoo.com.br)  
Telefone: (14) 981311657

Bauru, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

Eu \_\_\_\_\_ declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em permitir que meu filho participe do estudo proposto, sabendo que poderei desistir, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

**ANEXO III****TERMO DE ASSENTIMENTO**

Resolução nº 196/96 – Conselho Nacional de Saúde

Prezado aluno (a) você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **“TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO E A INCLUSÃO ESCOLAR: ADEQUAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO”**, que tem por objetivos compreender o processo de ensino e aprendizagem do aluno com Transtorno do Espectro Autista bem como elaborar um produto educacional em formato digital, a fim de proporcionar a efetiva assimilação das aulas de História, especificamente no conteúdo referente ao Totalitarismo no século XX e seus desdobramentos.

**IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO**

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Responsável: \_\_\_\_\_

RG do aluno \_\_\_\_\_

Declaro ter sido informado (a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa intitulada **“TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO E A INCLUSÃO ESCOLAR: ADEQUAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO”** bem como as atividades envolvidas. Estou ciente de que a minha imagem e privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar serão mantidos em sigilo. Estou ciente de que posso me recusar a participar, retirar meu consentimento ou interromper minha participação a qualquer momento, sem precisar justificar. Estou ciente de que a participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade. Estou ciente de que não serei identificado (a) em nenhuma publicação, palestra, curso, etc., que possam resultar deste trabalho. Declaro que concordo com a minha participação, como voluntário (a), da pesquisa acima descrita. Recebi uma cópia deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Bauru, \_\_/\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura

**ANEXO IV****AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA**

Bauru, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

Eu \_\_\_\_\_, no exercício da direção desta unidade escolar, autorizo a realização das atividades propostas pelo professor visando o desenvolvimento da pesquisa intitulada “**TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO E A INCLUSÃO ESCOLAR: ADEQUAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO**”, sem que haja risco para a integridade física, moral e emocional dos alunos envolvidos.

---

Assinatura do participante da pesquisa

## ANEXO V

## SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

- e) foram marcos políticos e ideológicos, inspirando, a primeira, as revoluções até 1917, e a segunda, os movimentos socialistas até a década de 1970.

Ambas foram inspiradas pelo ideário iluminista de progresso do homem e da sociedade e pelo lema da igualdade. É possível dizer que a segunda (1917) foi mais uma tentativa de realização do programa da primeira (1789).

### Proposta de Situação de Recuperação

A Proposta de Recuperação desta Situação de Aprendizagem deve ser centrada no aprendizado sobre as diferenças entre o capitalismo e o socialismo na percepção da importância do processo da Revolução Russa para o desenvolvimento da História dos séculos XX e XXI.

Você pode solicitar a elaboração de um texto dissertativo, no qual o aluno trabalhe com os conteúdos desenvolvidos em sala de aula, os quais podem ser aprofundados através de pesquisas em livros didáticos, paradidáticos e *sites*. O texto deve trabalhar com alguns conceitos: propriedades socialistas e capitalistas, Estado e Capital.

### Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema

#### Livros

CLEMESHA, Arlene; COGGIOLA, Osvaldo. *25 de outubro de 1917: a Revolução Russa*. São Paulo: Ibep, 2005. Texto recente, com novos questionamentos historiográficos e pesquisas sobre o tema.

COGGIOLA, Osvaldo (Org.). *A Revolução de Outubro sob o olhar da História*. São Paulo: Scritta, 1997. Livro com amplos comentários bibliográficos sobre o movimento.

REED, John. *Dez dias que abalaram o mundo*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002. Relato envolvente de uma testemunha ocidental da Revolução.

REIS FILHO, Daniel Aarão. *Uma revolução perdida: a história do socialismo soviético*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1997. Bom livro para começar a ler sobre o assunto. Retrata a Rússia desde sua formação imperial até a queda do regime soviético.

#### Filme

*Reds (Reds)*. Direção: Warren Beatty. EUA, 1981. 194 min. 14 anos. O filme, feito ainda durante a Guerra Fria, retrata a experiência vivida por John Reed na Rússia revolucionária.

## SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 4 NAZISMO E RACISMO

Esta Situação de Aprendizagem busca trabalhar com o sentimento xenofóbico racista nazista no contexto alemão pós a Primeira Guerra Mundial.

Ao contrário das outras Situações de Aprendizagem até agora sugeridas, esta deve

ser realizada durante os próprios estudos sobre o nazismo, podendo, inclusive, ser utilizada como roteiro de aula.

Como referência inicial, tomaremos uma das obras de Hannah Arendt (ela própria vítima da perseguição nazista), que contribuiu

sobremaneira para compreensão e estudo do nazismo: *Origens do totalitarismo*, de 1951. Publicado poucos anos depois do fim da Segunda Guerra Mundial, o livro trata de um tema extremamente vivo e contemporâneo, construído sobre uma ferida ainda aberta, com base na premissa de que o totalitarismo não existe alheio ao terror, seja no nazifascismo, seja no Stalinismo. Logo no prefácio, uma constatação basilar:

“É por isso que todos os esforços de escapar do horror do presente, refugiando-se na nostalgia por um passado ainda eventualmente intacto ou no antecipado oblivio de um futuro melhor, são vãos.”

ARENDETT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 13.

**Conteúdos e tema:** totalitarismo.

**Habilidades e competências:** selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações representadas de diferentes formas.

**Sugestão de estratégias:** análise de texto documental.

**Sugestão de recursos:** textos, excertos, documentos e sites.

**Sugestão de avaliação:** pesquisa e apresentação de resultados.

### Sondagem e sensibilização

Inicialmente, é interessante ressaltar aos alunos que o antissemitismo não nasceu no discurso nazista. Há um longo passado antissemita na história europeia, remontando ao Império Romano. Contudo, foi no Estado nazista que se construiu um sistema logístico de grande proporção para aprisionar, explorar e exterminar judeus.



A seguir, reproduzimos a *Lei para a Proteção do Sangue e da Honra Alemães*, um dos documentos conhecidos como *Leis de Nuremberg*, em que a pureza da raça, a exaltação da nação e a necessidade de crescimento e expansão do *Reich* são evidenciadas. O documento também está inserido no Caderno do Aluno, na seção Leitura e análise de texto.

15 de setembro de 1935

“Imbuído da percepção de que a pureza do sangue alemão é condição para a continuidade do povo alemão, e levado pelo desejo inquebrantável de proteger para todos o futuro da Nação Alemã, o Congresso do Reich promulga e torna conhecida por unanimidade a seguinte Lei:

§ 1(1) Casamentos entre judeus e cidadãos alemães, ou de sangue relacionado ao alemão, são proibidos. Casamentos realizados que contrariam essa lei serão nulos mesmo que tenham sido contraídos no exterior com a finalidade de contornar essa lei.

(2) A ação judicial da nulidade somente poderá ser iniciada por um promotor público.

§ 2 Relações sexuais fora do casamento entre judeus e cidadãos alemães, ou de sangue relacionado ao alemão, são proibidas.

§ 3 Judeus não podem empregar em suas casas cidadãs alemãs, ou de sangue relacionado ao alemão, com idade inferior a 45 anos.

§ 4(1) Aos judeus é proibido hastear a bandeira do Reich e a Bandeira Nacional e portar as cores do Reich.

(2) Ao contrário, lhes é permitido portar as cores judias. O exercício desse direito está sob proteção do Estado.

§ 5(1) Quem desobedecer à proibição descrita no § 1 será castigado com pena de trabalhos forçados.

(2) O homem que desobedecer à proibição do disposto no § 2 será punido com pena de prisão ou de trabalhos forçados.

(3) Aquele que desobedecer às resoluções dos parágrafos 3 ou 4 será punido com prisão de até um ano e multa, ou com uma das duas penas.

§ 6 O Ministro do Interior do Reich, com o assentimento do representante do Führer e do Ministro da Justiça do Reich, emitirá os regulamentos legais e administrativos para a execução e complementação dessa lei.

§ 7 A lei entrará em vigor no dia seguinte ao da promulgação. O § 3, contudo, somente em 1<sup>o</sup> de janeiro de 1936.”

*Lei para a Proteção do Sangue e da Honra Alemães*, de 15 de setembro de 1935. Disponível em: <[http://www.lsg.musin.de/geschichte/geschichte/natsoz/N%C3%BCrnberger\\_Gesetze.htm](http://www.lsg.musin.de/geschichte/geschichte/natsoz/N%C3%BCrnberger_Gesetze.htm)>. Acesso em: 17 maio 2013. Tradução Maria Regina Ronca.

### 1<sup>a</sup> etapa

Com base na leitura da *Lei para a Proteção do Sangue e da Honra Alemães*, você pode solicitar aos alunos que respondam o roteiro de atividades proposto no Caderno do Aluno, que pede a descrição do que propunha a lei, e destaquem as restrições impostas aos judeus decorrentes da promulgação de leis como essa. Saliente que esses documentos, conhecidos como *Leis de Nuremberg*, estabeleciam parâmetros de modo a garantir a pureza da raça, o nacionalismo e a expansão do *Reich*. Retome as teorias imperialistas estudadas na Situação de Aprendizagem anterior e destaque a ênfase conferida por Hitler à “superioridade do homem branco em relação a outros povos”.

Aproveite a oportunidade para destacar determinados conceitos, dentro do contexto alemão do século XX, explicando-os aos alunos. Segue uma breve orientação.

► **Nacionalismo:** o nacionalismo não tem uma conceituação única, depende de contextualização. Na Alemanha, a ideia de uma pátria

moldada por um sentimento nacional comum a todos os seus cidadãos está diretamente relacionada à sua formação territorial durante a Guerra Franco-Prussiana e sua unificação tardia (1871), realizada à custa de diversas guerras, pois havia grande dificuldade em unificar os vários reinos em torno de uma pátria comum. O apelo a um passado comum a todos os povos que formaram a Alemanha levava à glorificação do passado germânico e ao racismo como fator de coesão nacional. Nas palavras de Hannah Arendt:

“Uma vez que os sentimentos nacionais alemães não haviam resultado do genuíno desenvolvimento nacional, mas foram simplesmente reações contra a ocupação estrangeira, as doutrinas nacionais tinham um caráter negativo peculiar, destinavam-se a erguer um muro em torno do povo, a atuar como substitutos de fronteiras que não podiam ser definidas com clareza pela geografia ou pela história.”

ARENDETT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 197.

- ▶ **Construção de um novo mundo:** o nazismo buscava a construção de um mundo baseado na beleza inspirada pela arte clássica; assim, as vanguardas artísticas foram banidas do Terceiro Reich. Da mesma forma, pessoas com alguma deficiência física ou mental deveriam ser eliminadas. O horror nazista apoiava-se na justificativa de reconstrução de um “mundo belo” para o povo alemão.
- ▶ **Superioridade do povo alemão:** pode ser atribuída como reação ao revanchismo do Tratado de Versalhes, no qual a Alemanha fora severamente punida pela participação na Primeira Guerra Mundial, levando o país à hiperinflação na década seguinte, a um sentimento muito forte de que a nobreza europeia descendia dos povos nórdicos e arianos – a “raça dominante” durante séculos – e até mesmo às “teorias raciais francesas que afirmavam sua superioridade em relação aos próprios compatriotas”<sup>a</sup>.
- ▶ **Racismo:** derivado das teorias imperialistas estudadas na Situação de Aprendizagem 1, a “superioridade do homem branco em relação a outros povos” foi enfatizada por Hitler no contexto alemão após a Primeira Guerra Mundial, criando um ambiente xenofóbico muito forte. “Se a máquina de guerra política dos nazistas já funcionava muito antes de setembro de 1939, quando os tanques alemães iniciaram a sua marcha destruidora invadindo a Polônia, é porque Hitler previa que na guerra política o racismo seria um aliado mais forte na conquista de simpatizantes do que qualquer agente pago ou organização secreta”<sup>b</sup>.
- ▶ **Antissemitismo:** o antissemitismo tem várias explicações e origens. Para Hannah Arendt, é possível identificar a atuação política e econômica dos judeus pelos empréstimos e aplicações financeiras que realizavam desde a Idade Média, quando

os judeus passaram a financiar a nobreza europeia, recebiam títulos (judeus da corte) e não atuavam como uma burguesia de empreendimentos autônomos. Na Idade Moderna, financiaram os Estados absolutistas e mercantilistas, aproveitando sua transnacionalidade para negociar com diversos reinos. A burguesia em desenvolvimento paralelo passou a ligar os judeus à nobreza e às monarquias, seja pelos títulos recebidos, seja pelo envolvimento financeiro, razão pela qual também receberam críticas dos iluministas, que condenavam seu relacionamento com o Antigo Regime. Depois, durante o período de formação dos impérios no século XIX, a grande capacidade financeira dos Estados passou a atrair o capital burguês, passando o capital dos judeus a operar em outras esferas, como com a baixa burguesia. Os partidos antissemitas surgiram, assim, como uma oposição à organização política de alguns Estados europeus no século XIX, buscando uma causa supranacional e contando, inclusive, com o apoio de grupos camponeses (contra os judeus da corte, que possuíam terras) e de grupos da baixa burguesia, sujeita a taxas de grupos financeiros judaicos.

Além dessas características, ressalte-se também o antimarxismo, o antiliberalismo e o “espaço vital” defendidos pela ideologia nazista.

Apesar da adesão ao nazismo na sociedade alemã, houve também inúmeros grupos e indivíduos que resistiram e lutaram contra esses ideais. É possível solicitar aos alunos que realizem a Pesquisa individual do Caderno do Aluno sobre esse tema, que pede uma investigação sobre a vida de membros do grupo Rosa Branca, um desses grupos que lutou contra o

<sup>a</sup> ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 194.

<sup>b</sup> ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 188.

Partido Nacional Socialista. Outra proposta de atividade é a realização da Pesquisa em grupo proposta no Caderno do Aluno, que pede um levantamento dos filmes que tratam do nazismo e do fascismo europeus.

## Avaliação da Situação de Aprendizagem

### Proposta de questões para avaliação

As próximas questões estão presentes na seção Ampliação de conhecimentos no Caderno do Aluno.

1. Discuta com seu professor e colegas as peculiaridades da ideologia nazista, considerando as questões a seguir.

“Uma vez que os sentimentos nacionais alemães não haviam resultado do genuíno desenvolvimento nacional, mas foram simplesmente reações contra a ocupação estrangeira, as doutrinas nacionais tinham um caráter negativo peculiar, destinavam-se a erguer um muro em torno do povo, a atuar como substitutos de fronteiras que não podiam ser definidas com clareza pela geografia ou pela história.”

ARENDET, Hannah. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 197.

- a) Com base em seus conhecimentos e no texto de Hannah Arendt, como poderia ser caracterizado o nacionalismo alemão anterior à Segunda Guerra Mundial?

Nacionalismo: o nacionalismo não tem uma conceituação unívoca e depende de uma contextualização. É interessante destacar, no decorrer da discussão do excerto de Hannah Arendt, o caráter reacional do nacionalismo alemão. Ele é produto da sua formação territorial – considerando-se a Guerra Franco-Prussiana e a unificação tardia do seu território (1871), como também as humilhações causadas pela ocupação estrangeira após a Primeira Guerra Mundial –, como

substituição à falta de clareza das fronteiras históricas e geográficas pela qual passava a Alemanha naquele momento. O apelo a um passado comum a todos os povos que formaram a Alemanha levava à glorificação do passado germânico e ao racismo como um fator de coesão nacional.

- b) Como os nazistas encaravam a perspectiva de construção de um novo mundo, de renovação da Alemanha e do homem alemão?

Construção de um novo mundo: os nazistas encaravam a construção de um novo mundo sob a égide da superioridade racial alemã, promovendo a “limpeza étnica” e a purificação da humanidade. O nazismo buscava a construção de um mundo “belo” para o povo alemão; como suas opiniões sobre o “belo” estavam fortemente embasadas em um conceito clássico de arte, as vanguardas artísticas deveriam ser exterminadas. Assim, da mesma forma, pessoas com alguma lesão física e deficiência aparente ou mental deveriam ser eliminadas.

- c) Quais são os argumentos de defesa da superioridade do povo alemão?

Superioridade do povo alemão: a ideologia nazista defendia que a raça alemã era descendente dos povos nórdicos e arianos, a “raça dominante” durante séculos. Assim, o povo alemão precisaria ser defendido, porque era superior às demais raças, tanto física quanto intelectualmente. A principal medida, nessa direção, foi a manutenção da pureza da raça, em nome da qual foram tomadas algumas precauções, tais como:

- a valorização dos casamentos entre arianos;
- a proibição de casamentos entre arianos e não arianos;
- a esterilização ou extermínio de portadores de deficiências físicas e mentais;
- o extermínio de raças consideradas “impuras”.

- d) Defina o racismo xenofóbico nazista.

Racismo: podemos definir o racismo xenofóbico nazista como a fobia/aversão àqueles que não integravam o arianismo nazista ou ainda àqueles considerados inferiores, como judeus e homossexuais. Fruto das teorias imperialistas estudadas na Situação de Aprendizagem 1, a “superioridade do homem branco em relação a outros povos”, de Gobineau, foi enfatizada por Hitler no contexto alemão pós-Primeira Guerra, criando um ambiente xenofóbico muito forte para conquista de simpatizantes.

- e) Defina o antissemitismo. Lembre-se de que ele não esteve presente somente na Alemanha, que, aliás, historicamente, era onde os judeus estavam mais adaptados e sentiam menos os efeitos do antissemitismo.

Antissemitismo: o antissemitismo tem várias explicações e origens. Podemos considerar o termo como a ideologia étnica e social de aversão aos judeus. O termo "semita" significa os filhos de Sem, um dos filhos de Noé. No entanto, "antissemita" refere-se a judeus, já que a sua origem está associada à expressão alemã "judenhass", que significa "ódio aos judeus". Se levarmos em conta o sentido etimológico do termo como referência, a expressão "antissemita" é equivocada, já que os árabes também são semitas. Explique aos alunos esse significado etimológico, mas ressalte o sentido assimilado coletivamente no âmbito do senso comum. Para Hannah Arendt, podemos identificar a atuação política e econômica dos judeus por meio de empréstimos e aplicações financeiras desde a Idade Média, quando eles financiavam a nobreza europeia, recebiam títulos (os judeus da corte) e não atuavam como uma burguesia de empreendimentos autônomos. Em vez disso, na Modernidade, financiaram os Estados absolutistas e mercantilistas e aproveitavam sua transnacionalidade para negociar com diversos reinos – o que chega a constituir um paradoxo: um grupo sem Estado vivia de empréstimos para Estados. A burguesia, em desenvolvimento paralelo, passou a ligar os judeus à nobreza e às monarquias, seja pelos títulos recebidos, seja pelo envolvimento financeiro. Não à toa, os iluministas normalmente criticavam os judeus por seu relacionamento com o Antigo Regime, e no período de desenvolvimento imperialista do século XIX, a grande capacidade financeira dos Estados passou a atrair o capital burguês; o capital judeu passou, então, a operar em outras esferas, como a baixa burguesia. Os partidos antissemitas surgiram como uma oposição à organização política de alguns Estados europeus no século XIX. Eles buscavam uma causa supranacional e tinham inclusive apoio de grupos de camponeses (contrários aos judeus da corte que possuíam terras) e da baixa burguesia, os quais estavam sujeitos às taxas das agremiações financeiras judaicas.

2. Enumere outras características do pensamento nazista, além do nacionalismo, construção de um novo mundo, superioridade do povo alemão, racismo e antissemitismo.

Vale ressaltar o antimarxismo, o antiliberalismo e o "espaço vital" defendidos pela ideologia nazista – e que não foram evidenciados nos exercícios anteriores. Militarismo, idealismo e autoritarismo também devem ser destacados.

3. Após as aulas e pesquisas realizadas por você, analise a ideologia nazista e a violação dos direitos humanos. Quais as características que podemos descrever acerca da atuação dos nazistas durante as décadas de 1930 e 1940?

Os nazistas foram condenados no Julgamento de Nuremberg (1946) pela extrema violência e desrespeito aos valores humanos. O Holocausto é considerado um dos maiores crimes contra os direitos humanos e a atuação dos nazistas revelou os limites da intolerância e do nacionalismo xenofóbico. Oriente a reflexão dos alunos no sentido de estabelecer uma crítica da ideologia e dos atos nazistas e da violação dos direitos humanos como uma prática recorrente em prol dos ideais arianos.



As duas próximas questões fazem parte da seção Lição de casa. A terceira questão poderá ser ministrada de acordo com seus critérios.

“A ascensão da direita radical após a Primeira Guerra Mundial foi sem dúvida uma resposta ao perigo, na verdade à realidade, da revolução social e do poder operário em geral, e à Revolução de Outubro e ao leninismo em particular. Sem esses, não teria havido fascismo algum, pois embora os demagógicos ultradireitistas tivessem sido politicamente barulhentos e agressivos em vários países europeus desde o fim do século XIX, quase sempre haviam sido mantidos sob controle antes de 1914. Sob esse aspecto, os apoletas do fascismo provavelmente têm razão quando afirmam que Lenin engendrou Mussolini e Hitler.”

HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 127.

**1. Por que a direita radical pode ser considerada uma resposta ao poder do operariado?**

O poder do operariado europeu, com o avanço do socialismo após a Revolução Russa, gerou forte onda de reação da direita burguesa, temerária de uma revolução social que destruísse as instituições capitalistas.

**2. Quais foram as bases do pensamento da direita radical após a Primeira Guerra Mundial?**

O pensamento da direita radical, após a Primeira Guerra Mundial, foi fortemente embasado no antimarxismo, antiliberalismo, intervencionismo estatal, centralização de poder e militarização. Existiram diversas variações regionais, influenciadas pelo contexto local; contudo, elas têm por base o pensamento fascista italiano.

**3. Com base no texto a seguir, responda: Quais foram os caminhos defendidos pelos nazistas para “despertar a Alemanha”?**

“‘Deutschland Erwash’, ou ‘Alemanha desperta!’ Assim, os nazistas começaram a reconstruir a Alemanha.”

TOTA, Pedro. Segunda Guerra Mundial. In: MAGNOLI, Demétrio. *História das guerras*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 355-389. <<http://www.editoracontexto.com.br>>.

O desenvolvimento bélico e industrial, a repressão aos movimentos de esquerda, a centralização do poder, a expansão territorial e a eugenia.



Na seção **Você aprendeu?**, do  **Caderno do Aluno**, estão as atividades a seguir.

**1. As tendências racistas e eugênicas podiam ser notadas na direita e na esquerda até meados da década de 1920. Sobre a eugenia, ou higiene racial, na década de 1920 na Europa, podemos afirmar que:**

a) tratava-se de uma tendência isolada na Alemanha, principalmente após a as-

cenção do nazismo e de Adolf Hitler ao poder.

b) foi defendida tanto por grupos de extrema direita, como os nazistas na Alemanha, quanto por grupos socialistas de esquerda, de origem operária.

c) contradiz as bases do Neocolonialismo europeu, desenvolvido desde o século XIX e em declínio na década de 1920.

d) foi criticada na obra do francês Conde de Gobineau e erradicada de diversos países.

e) estava diretamente relacionada ao ideal desenvolvimentista e tecnológico da época, que apoiava a miscigenação.

O texto afirma, claramente, que a eugenia e o racismo não são exclusividade do pensamento de direita nazista.

**2. Baseado na leitura do texto a seguir, analise as afirmativas sobre o desenvolvimento da cultura nos regimes totalitários:**

“[...] A Alemanha de Hitler, a Itália de Mussolini, a União Soviética de Stalin e o Brasil de Vargas reforçavam o construto ideológico de uma identidade nacional. Nele, as culturas populares, seguindo uma *démarche* inventada e instituída pelas diversas sensibilidades românticas do século XIX, adquiriam um papel fundador de ‘raízes’, que faziam, dos países, seres com legitimidade ‘natural’ e, para além dela, com uma existência quase metafísica. [...]”

COLI, Jorge. *O nacional e o outro*. Disponível em: <<http://www.secsp.org.br/secsp/hotsites/missao/textos/texto3.html>>. Acesso em: 17 maio 2013.

- I. Houve incentivo da produção cultural ligada à valorização de símbolos nacionalistas, apropriados pela propaganda que sustentava os regimes totalitários.
- II. As óperas de Richard Wagner, Giuseppe Verdi e Carlos Gomes foram obras valorizadas pelos regimes totalitários, pois apresentam temáticas inspiradas nas “raízes” de suas respectivas culturas.
- III. Ocorreu forte movimento de ruptura cultural, rejeitando as influências do passado e das vanguardas artísticas, buscando uma cultura popular mais próxima do imaginário da população.

São verdadeiras as proposições:

- a) I, II e III.
- b) apenas I e II.
- c) apenas I e III.
- d) apenas II e III.
- e) nenhuma.

Os Estados totalitários incentivavam a produção cultural e artística para fazer propaganda de seus ideais, valorizando e enfatizando produções de caráter nacionalista.

### Proposta de Situação de Recuperação

Oriente os alunos a retomar os registros realizados em relação aos seguintes conceitos trabalhados: nacionalismo, superioridade étnica, racismo, antissemitismo e superioridade alemã. Tire eventuais dúvidas a respeito dos conceitos. Em seguida, solicite que realizem pesquisas com a finalidade de responder às seguintes questões.

1. Que relações podemos estabelecer entre o final da Primeira Guerra Mundial e a ascensão do nazismo?
2. Descreva a situação econômica da Alemanha antes e durante o governo de Hitler.
3. Quem eram os perseguidos do regime e por quê?

É muito importante dizer aos alunos que as respostas dadas às questões precisam ser justificadas.

Outra possibilidade é pedir que, considerando os conteúdos pesquisados, em vez de responder questões, elaborem um texto histórico que seja conceitual e explicativo das características do nazismo alemão.

### Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema

#### Livros

ARENDR, Hannah. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. Livro que acompanha a formação dos Estados totalitários, do Imperialismo e do antissemitismo. Uma das principais referências de leitura sobre o assunto.

MONTEFIORE, Simon Sebag. *Stalin: a corte do czar vermelho*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. Recente biografia do líder soviético, narra aspectos pessoais e políticos com muita riqueza de documentos e detalhes.

PARIS, Robert. *As origens do fascismo*. São Paulo: Perspectiva, 1993. (Khronos). Texto bastante denso sobre a formação do Estado fascista italiano, a construção de sua ideologia e sua posterior expansão.

RIBEIRO JUNIOR, João. *O que é nazismo*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Primeiros Passos). Leitura para iniciantes sobre o nazismo, texto bastante acessível para os alunos.

#### Revista

*Superinteressante* – A Ciência Nazista, n. 225, abr. 2006. Traz uma série de informações sobre a relação entre o nazismo e a ciência. Pode ser o começo de um projeto interdisciplinar.

#### Site

*História, por Voltaire Schilling*. Disponível em: <<http://educaterra.terra.com.br/voltaire/mundo/eugenia7.htm>>. Acesso em: 20 maio 2013. Texto de Voltaire Schilling sobre o nazismo e as teorias raciais na Alemanha no século XX.

#### Filmes

*Arquitetura da destruição (Undergångens arkitektur)*. Direção: Peter Cohen. Suécia, 1989. 119 min. 14 anos. Documentário sobre a visão artística nazista e seus ideais de reconstrução do mundo por uma ordem “renovadora” e eugênica.

*O grande ditador (The great dictator)*. Direção: Charles Chaplin. EUA, 1940. 124 min. Livre. Comédia estrelada e dirigida com muito humor e sátira sobre o regime nazista e a figura de Hitler.

*O ladrão (Vor)*. Direção: Pavel Chukhrai. Rússia/França, 1997. 97 min. Sem classificação etária. O filme retrata a Rússia de 1952, marcada pela ditadura stalinista.

## SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 5 CRISE DE 1929 E SEUS EFEITOS MUNDIAIS

A crise dos mercados em 1929, iniciada nos Estados Unidos da América e sentida em todo o mundo na década de 1930, é um tema importante, pois não se trata de evento único. Compreender as crises do capitalismo e o delicado equilíbrio econômico que sustenta esse sistema como um todo é o objetivo desta Situação de Aprendizagem. A preponderância capitalista, consolidada após a queda do socialismo soviético e a ascensão da China na economia atual (apesar do socialismo formal existente no País), também justifica a importância de compreender, de maneira simplificada, o funcionamento de uma bolsa de valores e o equilíbrio entre crescimento *versus* recessão tão presente nos chamados “países em desenvolvimento” como o Brasil.

Esta Situação de Aprendizagem deve ocorrer após a realização de aula expositiva sobre a

Crise de 1929 e seus efeitos mundiais, que deve contemplar, no mínimo, os seguintes tópicos:

- ▶ as causas da crise: devido à Primeira Guerra Mundial, os EUA ascenderam economicamente, pois os países beligerantes necessitavam de armas, roupas e alimentos entre outras necessidades. Como, a princípio, não participavam do confronto, comercializavam com os dois lados do conflito. Dessa forma, os “neutros politicamente” enriqueciam e se tornavam credores dos europeus. No final da guerra os EUA tornaram-se uma potência econômica mundial, o que possibilitou um desenvolvimento econômico desenfreado. O crescimento interno de produção se alastrava por diversos setores da economia – da indústria ao entretenimento –, com os filmes hollywoodianos propagando para o mundo o *American way*

*of life* (o modo de vida americano), comercializado e cobiçado mundialmente;

- ▶ o *crash* de 1929: com o fim da Primeira Guerra, os europeus voltaram a produzir e adotaram políticas protecionistas, desbançando, assim, os produtos estadunidenses considerados caros, pois, até então, não possuíam concorrência. Com a diminuição da produção, ocorreram cortes de empregados e, devido aos cortes, o consumo interno diminuiu. Logo, os preços baixaram e novas demissões surgiram. Os investidores apostaram em um novo mercado, o acionário – Bolsa de Valores. Eles passaram, então, a atribuir às ações preços muito mais elevados do que realmente valiam. As ações valorizavam muito mais do que o crescimento da economia interna, logo os investidores desconfiados iniciaram o processo de venda de seus títulos. Em 24 de outubro de 1929, a bolsa quebrou, milhões de ações não achavam compradores e, conseqüentemente, a baixa drástica dos valores dessas ações motivou falências de bancos, comércios, indústrias e gerou milhares de desempregados. O mundo quebrou junto com os EUA. A Europa não possuía mais o crédito externo, principalmente o estadunidense, e a América Latina não tinha como repassar os seus produtos, o que acarretou o efeito dominó;
- ▶ efeitos da crise no Brasil: neste período o produto de exportação do Brasil era o

café. A crise de 1929 caiu como uma bomba devastadora na economia do país, pois a produção cafeeira gerava expectativa de lucro certo, já que o Estado a subsidiava. Com a expectativa do lucro certo, fazendeiros – Barões do café – realizaram empréstimos e contraíram dívidas altas, pois contavam com os lucros futuros que nesse ano não vieram. O governo tentou intervir comprando boa parte do estoque dos produtores e queimando-o, pois o objetivo era diminuir a oferta e aumentar o preço internacional. A iniciativa do Estado não deu certo, agravando ainda mais a crise econômica interna e proporcionando uma nova crise: a política. Desta forma, desmoronava a República Café com Leite, ou seja, revezamento na presidência do país entre os Estados de São Paulo e Minas Gerais e iniciava a ascensão política de Getúlio Vargas.

- ▶ *New Deal* (Novo Acordo): em 04 de março de 1933 foi eleito presidente dos EUA Franklin Delano Roosevelt, que anunciou um pacote de reformas econômicas, pautadas na intervenção estatal na economia. O Estado investiu em infraestrutura, como construção de estradas, habitações populares, portos e aeroportos, o que fez reduzir o desemprego no país e, portanto, aquecer novamente o poder de compra. Estabeleceu, também, medidas sociais, como seguro desemprego, salário mínimo e aposentadoria.

**Conteúdos e temas:** Crise de 1929 e seus efeitos mundiais.

**Competências e habilidades:** analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento e às condições de vida e saúde de populações humanas por meio da interpretação de diferentes indicadores.

**Sugestão de estratégias:** análise de jornais e discussões em grupo.

**Sugestão de recursos:** textos, excertos, documentos e *sites*.

**Sugestão de avaliação:** pesquisa e apresentação de resultados.

## Sondagem e sensibilização



Você pode iniciar esta Situação de Aprendizagem lendo com os alunos os excertos apresentados a seguir, que também estão inseridos no Caderno do Aluno, na seção Pesquisa individual. Após a leitura e discussões em sala de aula, sugerimos a análise da imagem.

Indicamos, também, que você leve mais imagens e/ou charges sobre o período para aprofundar a discussão.

“Em suma, após o fim da Primeira Guerra Mundial, os EUA eram em muitos aspectos uma economia tão internacionalmente dominante quanto voltou a tornar-se após a Segunda Guerra Mundial. Foi a Grande Depressão que interrompeu temporariamente essa ascensão. Além disso, a guerra não apenas reforçou sua posição como maior produtor industrial do mundo, como os transformou no maior credor do mundo.”

HOBSBAWM, Eric. Rumo ao abismo econômico. In: *Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 101.

“O Brasil tornou-se o símbolo do desperdício do capitalismo e da seriedade da Depressão, pois seus cafeicultores tentaram em desespero impedir o colapso dos preços queimando café em vez de carvão em suas locomotivas a vapor. (Entre dois terços e três quartos do café vinham desse país).”

HOBSBAWM, Eric. Rumo ao abismo econômico. In: *Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 97.

38

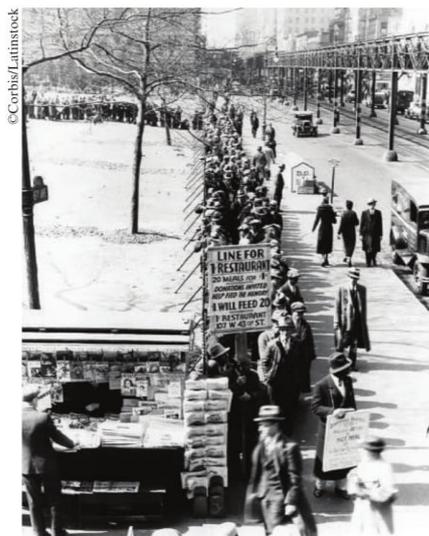


Figura 1 – 1932 – A fila de pão na Sexta Avenida com a 42<sup>nd</sup> Street, Nova Iorque, durante a Grande Depressão.

## 1ª etapa

Para iniciar esse tema, é possível propor aos alunos a questão a seguir, que no Caderno do Aluno é precedida por um texto introdutório, e que poderá ser debatida em sala e respondida no Caderno do Aluno:

1. A partir das aulas e da leitura do trecho anterior explique os motivos pelos quais, nos anos de 1929 e 2008, as crises econômicas dos EUA provocaram crises na economia mundial.

Com o fim da Primeira Guerra, os europeus voltaram a produzir e adotaram políticas protecionistas, desbancando, assim, os produtos estadunidenses considerados caros, pois, até então, não possuíam concorrência. Com a diminuição da produção, ocorreram cortes de empregados e, devido aos cortes, o consumo interno diminuiu. Logo, os preços baixaram e novas demissões surgiram. Os investidores apostaram em um novo mercado, o acionário – Bolsa de Valores. Atribuíam às ações preços muito mais elevados do que realmente valiam. As

ações valorizavam muito mais do que o crescimento da economia interna, logo, os investidores desconfiados iniciaram o processo de venda de seus títulos. Em 24 de outubro de 1929, a bolsa quebrou, milhões de ações não achavam compradores e, conseqüentemente, a baixa drástica dos valores dessas ações motivou falências de bancos, comércios, indústrias e gerou milhares de desempregados. O mundo quebrou junto com os EUA; por exemplo, a Europa não possuía mais o crédito externo, principalmente o estadunidense, e a América Latina não tinha como repassar os seus produtos, o que acarretou o efeito dominó. Em 2008, a demanda por imóveis cresceu devido às baixas taxas de juros nos financiamentos imobiliários e nas hipotecas. No ano de 2005 o mercado imobiliário dos EUA decolou, pois a sociedade percebeu que adquirir uma casa seria um bom investimento, devido às expectativas de valorização. Portanto, as pessoas compravam novos imóveis e os hipotecavam para adquirir mais imóveis e/ou investir em outros negócios. Visando obter mais lucro, as empresas desse mercado começaram a investir em clientes *subprime* (cliente de baixa renda), cujo risco de não pagamento é

maior. Os bancos compraram os títulos das instituições que fizeram o primeiro empréstimo aos *subprime* e “ofereceram” um novo sem o primeiro ainda estar pago. Com os altos juros, o número de inadimplentes aumentou significativamente, desacelerando os créditos e, conseqüentemente, a economia do país. Em um mundo de economia globalizada, logo os investidores europeus também sofreram as conseqüências. Bancos tiveram prejuízos incalculáveis e o governo estadunidense os amenizou com subsídios, mas alguns bancos faliram. A Wall Street voltou a abalar o mundo.

Após a discussão proporcionada pela leitura dos excertos e pela análise da imagem, você pode introduzir o tema: como a crise econômica estadunidense de 2008, devido ao mercado hipotecário, também atingiu os mercados mundiais?

Sugerimos a leitura da reportagem a seguir, datada de 16 set. 2008:

“O presidente Luiz Inácio Lula da Silva procurou minimizar o temor com a crise financeira vivida pelos mercados, especialmente nos Estados Unidos, e buscou afastar os efeitos negativos da economia brasileira.

Questionado sobre a crise, Lula disse que os jornalistas deviam ‘perguntar ao [George] Bush’ e, sobre os reflexos, limitou a dizer que ‘até agora’ não atingiu o Brasil. [...]

Diferente da percepção do presidente, a Bovespa chegou a registrar 4% de queda na abertura desta terça, após despencar 7,59% ontem, quando as Bolsas registraram seu pior dia do mercado desde o 11 de Setembro, derrubadas pela quebra do Lehman Brothers, o quarto maior banco de investimento norte-americano.

Ontem, o ministro da Fazenda, Guido Mantega, recomendou aos investidores e correntistas brasileiros que evitem tomar decisões precipitadas diante do agravamento da crise financeira mundial e da conseqüente queda na Bolsa de Valores brasileira.

Segundo Mantega, ‘o Brasil é um porto seguro’ em meio à crise internacional, já que está com sua economia fortalecida. Ele reafirmou as previsões de crescimento para 2008 e 2009, de 5,5% e 4,5%, respectivamente’.

‘O Brasil será uma das economias que será fortalecida a partir dessa crise, enquanto outros países serão enfraquecidos’, afirmou. O presidente do Banco Central, Henrique Meirelles, também afirmou ontem que o Brasil está preparado para enfrentar a crise financeira nos Estados Unidos. Segundo ele, o país vai enfrentar o colapso nos mercados internacionais com serenidade e seriedade.”

GUERREIRO, Gabriela. “Lula minimiza crise financeira e diz que Brasil está livre de reflexos”. *Folha de S. Paulo*, 16 set. 2008. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u445446.shtml>>. Acesso em: 26 jul. 2013.

Após trabalhar com a crise econômica estadunidense de 2008, você pode retomar os principais pontos da Crise de 1929, comparando

as questões comuns de ambas – respeitando os contextos políticos, econômicos e históricos –, e solicitar aos alunos a elaboração de

um texto dissertativo individual que analise os temas desta Situação de Aprendizagem.



Outra possibilidade é propor a seguinte atividade, presente no Caderno do Aluno, na seção Lição de casa:

Realize uma pesquisa em jornais, revistas e sites de economia sobre a crise econômica dos EUA de 2008. Com as explicações em sala de aula e a pesquisa realizada, elabore um texto dissertativo que explique as causas e consequências desta crise para os EUA e o mercado mundial.

### Avaliação da Situação de Aprendizagem

O principal objetivo da Situação de Aprendizagem é analisar a capacidade leitora e interpretativa dos alunos ao elaborar um texto, analisando conjunturas políticas, econômicas e sociais em diferentes contextos históricos.

#### Proposta de questões para avaliação

Você poderá propor as seguintes atividades aos seus alunos, se achar adequado.

##### 1. Leia o texto a seguir.

“A crise econômica, entre 1930 e 1931, afetou, além dos Estados Unidos, os países produtores de matéria-prima agrícola. Por exemplo: o preço do café caiu em 43%, a borracha, 42%, a lã e o milho, ambos em 40% e o açúcar e a manteiga tiveram uma queda entre 20 e 30%.”

Fonte: BILAC, Maria Beatriz Bianchini; TERCI, Eliana Tadeu. *Piracicaba: de centro policultor a centro canavieiro (1930-1950)*, Piracicaba: MB Editora, 2001.

Utilizando os dados do texto anterior, responda:

##### a) Como a Crise de 1929 afetou o Brasil?

O Brasil era um dos principais produtores de café do mundo na época e os EUA eram grandes compradores. A Crise gerou uma grande queda nas exportações do produto, os galpões ficaram lotados e diversos produtores nacionais “quebraram”.

##### b) Por que os países que exportavam produtos primários foram afetados?

Esses países pararam de receber os dólares pela exportação de produtos primários e sem esses dólares não podiam importar bens industriais.

2. Dorothea Lange era uma fotógrafa de sucesso. Na década de 1930, ela deixou de fotografar as mais ricas e proeminentes famílias de São Francisco e passou a retratar os pobres e destituídos. A sua produção fotográfica da época é um dos principais retratos da crise econômica e social nos EUA.



Figura 2 – Família de migrantes trabalhadores agrícolas. Nipomo, Califórnia, março de 1936.

Sobre a crise da década de 1930 nos EUA, responda:

**a) Quais foram os principais motivos da Crise de 1929?**

Há uma confluência de fatores que explicam a Crise de 1929, entre eles o acelerado crescimento econômico verificado nos EUA após a Primeira Guerra Mundial, quando o país passou a exportar seus produtos industrializados e capitais para diversas regiões do mundo. Esse crescimento gerou uma grande concentração de renda e, por conta do modelo econômico liberal, no qual o papel do Estado é minimizado, a situação ficou sem controle e a especulação tomou dimensões grandiosas. Além disso, diante da possibilidade de recuperação da economia europeia na década de 1920, os rumores sobre uma estagnação econômica estadunidense afastaram os investidores.

**b) Como se estruturou o principal projeto de reconstrução dos EUA após a crise?**

O *New Deal*, de Franklin Roosevelt, reavaliou o papel do Estado na economia, incentivando a criação de empregos públicos e criando fundos de investimento para recuperar o país. Também limitou a jornada de trabalho em 40 horas semanais, para gerar maior demanda de mão de obra.

**3. Após a queda da Bolsa de Nova Iorque, em 1929, a economia estadunidense sofreu um duro golpe. O Liberalismo econômico caiu em descrédito em diversas regiões do mundo e o crescente poderio dos EUA no século XX viveu seu primeiro forte abalo. Podemos relacionar a crise do Liberalismo estadunidense à ascensão dos regimes totalitários nas décadas de 1930 em países como Alemanha e Brasil? Justifique.**

Sim, a Crise de 1929 acentuou a pobreza em países de economia capitalista não planejada. A burguesia, diante do avanço paralelo de forças socialistas, apoiou a ascensão de regimes totalitários, que pretendiam manter as bases capitalistas e, ao mesmo tempo, promover a melhoria da qualidade de vida da população.



A atividade a seguir faz parte da seção **Você aprendeu?**, do Caderno do Aluno.

**1. O gráfico a seguir mostra os índices de produção em três setores industriais. Analisando-o atentamente, podemos inferir que:**

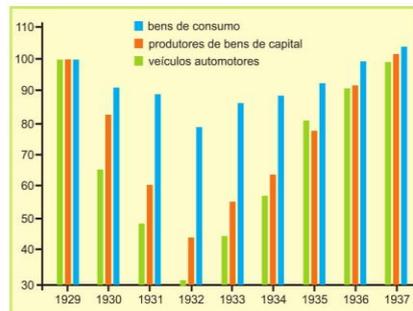


Figura 3 – Fonte dos dados: League of Nations, *World Production and prices, 1937/8*, p. 44. In: EICHENGREEN, Barry. *The Origins and Nature of the Great Slump Revisited*. In: *The Economic History Review*, v. 45, n. 2 (maio 1992), p. 213-239.

- a)** com a Crise de 1929, a produção de veículos automotores sofreu poucas perdas em relação à de bens de consumo.
- b)** a Crise de 1929 gerou grandes perdas em diversos setores industriais, sobretudo no de bens de consumo.
- c)** os efeitos da Crise de 1929 atingiram o ápice em 1932, quando os três setores sofreram grandes quedas de produção.
- d)** a produção industrial dos EUA não se recuperou após 1932, pois não ultrapassou os níveis de 1929.
- e)** o gráfico não evidencia as transformações geradas na economia estadunidense pela política do *New Deal*.

O gráfico aponta uma queda acentuada nos três setores simultaneamente em 1932, três anos após a quebra da Bolsa de Nova Iorque, em 29 de outubro de 1929.

## 2. Leia o texto a seguir.

“No Estado de São Paulo em 1928 existiam, aproximadamente, 7 mil fábricas e 148 mil operários; em 1930 o número de fábricas caiu para 5 mil e trezentos e 119 mil operários. Porém, em 1932 já havia 6 mil fábricas e mais de 150 mil operários.”

SUZIGAN, Wilson. A industrialização de São Paulo: 1930-1945. In: *Revista Brasileira de Economia*, 1971. v. 25, n. 2. abr./jun. p. 95.

Desta maneira, podemos afirmar que:

- a) a Crise de 1929 afetou somente o setor agrícola de São Paulo.
- b) houve um grande aumento na quantidade de fábricas no Estado de São Paulo em 1932, em relação ao período anterior a 1930.
- c) em 1930, o número de trabalhadores diminuiu, em consequência da substituição de postos de trabalho por máquinas.
- d) os efeitos da Crise de 1929 foram sentidos também no setor industrial do Estado de São Paulo.
- e) a situação descrita no texto não foi verificada em outros países em processo de industrialização na década de 1930.

Os efeitos da Crise de 1929 foram sentidos nos setores agrário e industrial do Estado de São Paulo. As informações fazem referência aos dados industriais, assinalando a queda tanto do número de fábricas quanto do número de trabalhadores no ano de 1930.

### Proposta de Situação de Recuperação

A partir da leitura do excerto a seguir, você pode solicitar aos seus alunos uma pesquisa sobre a situação política, social e eco-

nômica europeia pós 1929; entre os países a serem pesquisados destacamos: Alemanha, França, Inglaterra, Itália, Rússia. Após a pesquisa e discussão em sala de aula, solicite aos alunos a elaboração de um texto dissertativo que explicita os reflexos da depressão americana como uma das causas para a Segunda Guerra Mundial. Os materiais utilizados para consulta podem ser livros didáticos, paradidáticos e *sites*, mas reforce aos alunos a necessidade de citar as fontes utilizadas.

“Como teria sido o mundo entregueras nessas circunstâncias? Não sabemos, e não há sentido em especular sobre o que não aconteceu, e quase certamente não poderia ter acontecido. Mas a pergunta não é inútil, porque nos ajuda a captar o profundo efeito na história do século XX do colapso econômico entre as guerras. Sem ele, com certeza não teria havido Hitler. Quase certamente não teria havido Roosevelt. É muito improvável que o sistema soviético tivesse sido encarado como um sério rival econômico e uma alternativa possível ao capitalismo mundial.”

HOBBSBAM, Eric. “Rumo ao abismo econômico”, In: *Era dos Extremo – o breve século XX – 1914-1991*, São Paulo, Companhia das Letras, 1995, p. 90-91.

A Crise de 1929 foi um evento mundial, não ficou concentrada nos EUA, e diversos países, como o Brasil, sentiram seus efeitos. Você pode proporcionar uma discussão em sala de aula que relacione o crescimento da economia estadunidense nos anos que antecedem a quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque ao contexto pós-Primeira Guerra e às inovações tecnológicas e de produção. Não deixe de comentar a péssima divisão de renda no país e a especulação desenfreada de mercados, pois esses fatores, combinados à recuperação da economia europeia na década de 1920, em síntese, estimularam a crise.

### Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema

#### Livros

GALBRAITH, John Kenneth. *O colapso da bolsa, 1929*. São Paulo: Thomson Pioneira, 1988. (Novos Ubrais). Trata-se de um tema com bibliografia em português pouco recente, no entanto, este livro do economista John Galbraith é muito ilustrativo e rico em dados e histórias curiosas sobre a Crise de 1929.

PEREIRA, Wagner Pinheiro. *24 de outubro de 1929: a quebra da bolsa de Nova Iorque e a Grande Depressão*. São Paulo: IBEP Nacional, 2006. (Rupturas). A obra trata da quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque em 1929 e os reflexos sociais e políticos que causou na sociedade estadunidense e mundial.

#### Site

*Oakland Museum of California*. Disponível em:

<<http://collections.museumca.org/?q=category/2011-schema/art/dorothea-lange>>. Acesso em: 20 maio 2013. Site do Oakland Museum da Califórnia, que disponibiliza imagens da fotógrafa Dorothea Lange, tiradas durante a Crise de 1929. No link “Dorothea Lange slide show”, há uma apresentação das imagens.

#### Filmes

*Os intocáveis (The untouchables)*. Direção: Brian de Palma. EUA, 1987. 119 min. 14 anos. O filme retrata os EUA da década de 1920, durante a vigência da lei seca e a opulência do país, após a Primeira Guerra Mundial e antes da quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque.

*Trabalho interno (Inside the job)*. Direção: Charles H. Ferguson. EUA, 2010. 120 min. 10 anos. O documentário trabalha de maneira didática a crise econômica estadunidense de 2008, que abalou, novamente, a economia mundial, a maior desde a Grande Depressão de 1929.

## SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 6 A GUERRA CIVIL ESPANHOLA

A Guerra Civil Espanhola movimentou diversas facções ideológicas e institucionais presentes na Espanha, na década de 1930, envolvendo padres, anarquistas, civis, socialistas, republicanos, nacionalistas e diversos outros grupos. Terminou com a vitória da direita, nacionalista, e os efeitos desse processo foram duradouros, tendo do General Francisco Franco permanecido no poder até sua morte em 1975. Até hoje há defensores e críticos que discutem seu legado político e social, bem como suas relações com o fascismo e com a Igreja Católica. Historicamente, a Igreja dividiu-se em relação ao movimento. Embora, recentemente, os Papas João Paulo II e Bento XVI tenham beatificado centenas de membros do clero mortos pelos republicanos nas dispu-

tas políticas da época da Guerra Civil, Franco e seus auxiliares militares e civis fizeram sempre questão de permanecer próximos da Igreja Católica, de onde receberam forte apoio durante e após o conflito.

Os horrores praticados pelos nacionalistas na Guerra Civil envolveram e inspiraram muitos artistas, como o poeta Federico García Lorca – que acabou fuzilado pelos franquistas – e os pintores Pablo Picasso e Salvador Dalí, além do escritor estadunidense Ernest Hemingway.

Para que os alunos possam desenvolver a Situação de Aprendizagem, sua realização deve ocorrer após explicações sobre a Guerra Civil Espanhola que contemplem os seguintes tópicos:

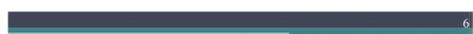
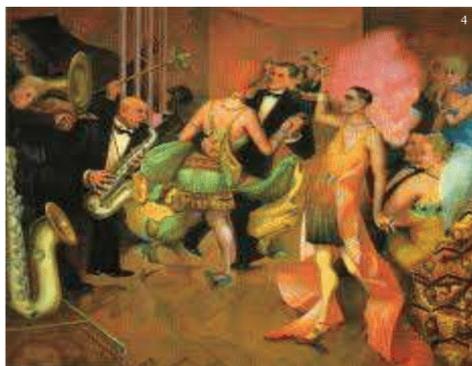
## ANEXO VI

## MATERIAL DIDÁTICO DESENVOLVIDO

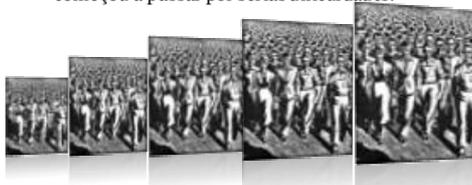


## 1. INTRODUÇÃO

No início do século XX, os Estados Unidos viviam o seu período de maior prosperidade. Após a 1ª G. M., os EUA eram o país mais rico do planeta: eram os maiores produtores de automóveis, aço, comida enlatada, máquinas, petróleo, carvão. Nos 10 anos seguintes, a economia norte-americana continuava crescendo, causando euforia entre os empresários: o consumo aumentava, a indústria crescia, as ações estavam valorizadas, clubes e boates viviam cheios e o cinema tornou-se uma grande diversão. Os anos 20 foram realmente uma grande festa e ficaram conhecidos como **"Loucos Anos 20"**. O mundo invejava o estilo de vida dos norte-americanos – o **"American Way of Life"**.



- Mas esse crescimento econômico (também conhecido como o **"Grande Boom"**) era artificial e aparente, e, a partir de 1925, apesar de toda a euforia, a economia norte-americana começou a passar por sérias dificuldades.



7

## 2. OS EUA ENTRE 1918-1929

### 2.1. Política

- Na década de 1920, o **Partido Republicano** dominou a política norte-americana e seguiu uma política econômica marcada pelo liberalismo econômico e pelo isolacionismo, em relação ao contexto internacional. Os economistas americanos, adeptos da **Lei de Say**



- segundo a qual, “**toda oferta gera a sua demanda**”, acreditavam que seria possível desenvolver um aumento constante da produção. Em resumo, o governo dos EUA visava a manter uma estrutura de crescimento econômico irrestrito, sem controle estatal, aliado ao isolacionismo e conservadorismo político.



11

- A exportação para a Europa ficou difícil a partir de meados de 1925, devido à política de reconstrução europeia. A recuperação econômica da Europa (financiada, em muitos casos, por capital dos EUA), ocasionava uma constante redução no volume de importação de produtos norte-americanos. Após recuperarem-se dos prejuízos da guerra, os países europeus passaram a comprar cada vez menos dos Estados Unidos e a concorrer nos mercados internacionais. Pela falta de consumidores externos e internos, começaram a sobrar enormes quantidades de produtos no mercado norte-americano, caracterizando, assim, uma **crise de superprodução**, ou seja, muita mercadoria e poucos consumidores.

10

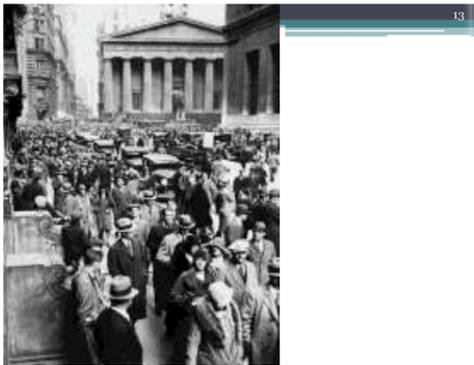
## 2.2. Os limites do modelo liberal

- Durante o período compreendido entre 1914 e 1918, a economia norte-americana expandiu-se enormemente, embora as bases desse desenvolvimento desenfreado fossem frágeis. A desigualdade na distribuição de rendas acentuou-se. Apenas uma elite, correspondente a 5% da população, detinha um terço da renda do país. A produção do país não era absorvida internamente e o resultado foi uma enorme estocagem.

12

- Na tentativa de controlar essa crise, os agricultores passaram a armazenar cereais. Para isso, tiveram que pedir empréstimos aos bancos, oferecendo suas terras como garantia. Já as indústrias se viram forçadas a desacelerar o ritmo da produção e, conseqüentemente, a despedir milhares de trabalhadores, o que afetou ainda mais o mercado consumidor.





13



14



15



16

- Ao mesmo tempo, a intensa atividade econômica deu impulso à **especulação financeira**, através da compra e venda de ações de grandes empresas na **Bolsa de Valores de Nova Iorque**, situada em Wall Street.



17



18

- A venda de ações por preços acima da realidade do mercado, a publicação de balancetes que ocultavam a verdadeira saúde financeira das empresas e a insistência no aumento da produtividade aceleraram ainda mais a crise da economia dos EUA.



19

A crise castigou, portanto, uma especulação excessiva, uma inflação de crédito. Os especialistas acreditavam que se tratava de um acidente técnico, destinado a sanear o mercado e a permitir uma reordenação. O Presidente dos Estados Unidos, o republicano Hoover (iniciando seu governo) garantiu aos norte-americanos que o fim da crise estava próximo e que a prosperidade estava na esquina e repetiu o mesmo refrão durante quatro anos.



20

### 2.3. A soma dos fatores - A Crise de 1929

- Analisando os fatores apontados acima, podemos concluir que a economia dos EUA vivia um momento delicado, devido à **superprodução**, agravada pela ausência de interferência do governo na economia e pelos surtos especulativos que ocultavam os primeiros sinais da crise.
- Ou seja, enquanto a economia dava sinais de esgotamento, investidores continuavam a apostar no seu crescimento. Como era de se esperar, em algum momento, os sinais da crise inevitável seriam notados.

21

• D  
di  
cc  
aç  
de  
N  
N  
di  
qu  
ve  
de



□ O CRASH DA BOLSA □

de  
as  
o  
e  
el

## QUEBROU!

Uma irreprezível onda de vendas derrubou o preço das ações, causa pânico na Bolsa de Nova York e leva milhões à bancarrota. Para onde vai a economia do país mais rico do mundo?



23

- Obedecendo à lei da oferta e procura, quanto mais ações eram ofertadas na Bolsa de Valores, maior era a desvalorização desses papéis. O resultado foi inevitável: em um único dia, foram negociadas 12.894.650 ações, levando o seu preço de níveis estratosféricos para patamares subterrâneos. Cerca de 90 mil empresas decretaram falência, 4 mil bancos quebraram e 12 milhões de pessoas perderam seus empregos. Do dia para a noite, literalmente, a maior economia do mundo ruiu, levando consigo o Capitalismo como um todo.



25

- Muitos empresários não sobreviveram à crise e foram à falência, assim como vários bancos que emprestaram dinheiro não receberam de volta o empréstimo e faliram também. A quebra da Bolsa trouxe medo, desemprego e falência. Milionários descobriram, de uma hora para outra, que não tinham mais nada e, por causa disso, alguns se suicidaram. O número de mendigos aumentou.

26



Oferta de trabalho por 1 dólar por semana (1930).

27



28



29



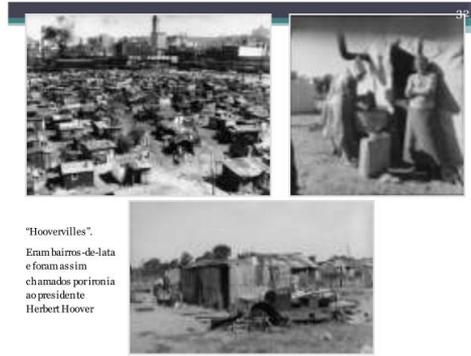
30

"Sopa dos pobres".

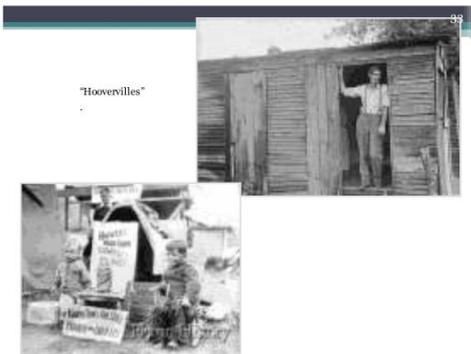




"Sopa dos pobres".



"Hoovervilles".  
Em um bairro de lata e foma assim chamados por ironia ao presidente Herbert Hoover



"Hoovervilles"

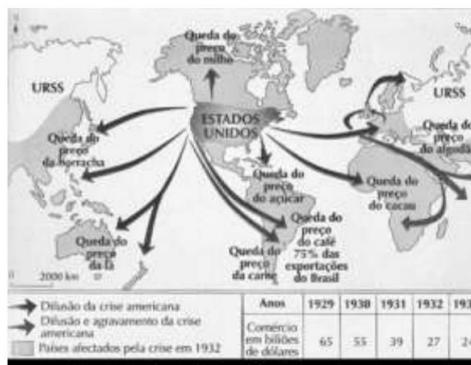


Marcha contra o desemprego (In glatema).

35

### 2.4. A repercussão da crise

• **A crise logo se alastrou para outros países.** Isso era relativamente novo. A economia norte-americana vivia tradicionalmente concentrada em si mesma e suas crises tinham poucas consequências para a economia do resto do mundo. Dessa vez, porém, a crise comunicou-se à Europa em razão dos laços estabelecidos, desde a guerra, entre os Estados Unidos e as economias inglesa, alemã e austríaca.



37

- Uma das características da Crise de 1929 foi a **ampliação e a universalização**, pois a economia capitalista estava em alto grau de interdependência. As Bolsas de Londres, Berlim e Tóquio também quebraram. A crise fez com que os EUA importassem menos de outros países; como consequência, os outros países que exportavam para os EUA, agora estavam com as mercadorias encalhadas e, automaticamente, entravam na crise.

38

- Em 1930, a crise se agravou. No **Brasil, a crise afetou profundamente a economia** cafeeira e pôs em xeque a república dos fazendeiros. Outra característica é que a crise de 1929 foi produto de **uma crise agrária, financeira e industrial ao mesmo tempo. E sua duração foi anormal, pois, se o “ciclo infernal” durou até 1933, seus efeitos se fizeram sentir até às vésperas da Segunda Guerra Mundial.** O mundo capitalista (porque a URSS não foi atingida) só sobreviveu transformando-se profundamente.

39



Utilização do café como combustível (Brasil).

40

- De imediato, a crise levou as instituições bancárias norte-americanas e europeias à falência, já que os bancos norte-americanos repatriaram seus capitais investidos e cessaram de abrir crédito aos países estrangeiros. As falências bancárias repercutiram em toda a Europa, especialmente na Alemanha, cuja “prosperidade”, após 1924, fora baseada, quase que exclusivamente, nos investimentos norte-americanos. Para impedir o agravamento do desastre, o governo alemão bloqueou os capitais estrangeiros que ainda se encontravam no país.

41

## 2.5. A solução para a crise

- Com a eleição do **democrata Franklin Delano Roosevelt** para a presidência, ocorreu uma profunda intervenção do Estado na economia, decretando o fim da prática do **liberalismo econômico**. A partir de um plano de recuperação econômica, conhecido como **New Deal**, elaborado pelo economista **John Maynard Keynes**, foi colocado em prática o **keynesianismo**, baseado nas seguintes características:



43

- Intervenção do Estado na economia como mecanismo regulador de sua atividade, com o objetivo de prevenir crises e evitar movimentos especulativos e fraudes.

44

- Expansão do consumo interno, através da elevação da renda, com a criação e expansão de mecanismos como o seguro-desemprego.

45

- Recuperação da capacidade produtiva e estímulo a novos investimentos com a redução da taxa de juros (estímulo ao consumo e à obtenção de crédito/financiamento).

46

- Geração de empregos públicos, através da criação de grandes obras (estradas, prédios, hidrelétricas).



47



Construção da barragem de Wilson, no Alabama.

48



Construção de uma barragem no rio Tennessee.

49

- O Estado passou a ser um agente investidor na economia.



50

- Os recursos do Estado seriam repostos com a reativação da economia, através do aumento da arrecadação de impostos, decorrentes de uma expansão da atividade econômica.



51

- Em outras palavras, através do **New Deal**, o Estado passou a vigiar o mercado, disciplinando os empresários, corrigindo os investimentos arriscados e fiscalizando as especulações nas Bolsas de Valores. O governo norte-americano criou empresas estatais e construiu estradas, praças, canais de irrigação, escolas, aeroportos, portos e habitações populares. Esses empreendimentos geraram empregos e o desemprego diminuiu.

52

- As fábricas voltaram a produzir e vender suas mercadorias. Além disso, o New Deal criou leis sociais que protegiam os trabalhadores e os desempregados. Para acabar com a superprodução, o governo aplicava medidas radicais que não foram aceitas por muitas pessoas: comprava e queimava estoques de cereais, ou então, pagava aos agricultores para que não produzissem. Esse modelo econômico alcançou grande êxito. Em 1939, seis anos depois de sua implantação, a economia dos EUA estava em um patamar semelhante aos anos anteriores à crise.

53

- Mas os efeitos econômicos da depressão de 30 no mundo só foram superados com o início da Segunda Guerra Mundial, quando o Estado tomou conta, de fato, da economia, ajudando a ampliar as exportações. A guerra foi, então, uma saída natural para a crise do sistema capitalista.

54

### 3. CONCLUSÃO

- A crise de 1929 serviu como um alerta para os limites do liberalismo econômico e a ausência de um Estado regulador da atividade econômica. Os EUA, através do **New Deal e do keynesianismo, desenvolveram uma nova forma de crescimento econômico, baseado no estímulo ao mercado consumidor interno e na intervenção do Estado na economia, visando à manutenção do padrão de consumo**, através de benefícios e estratégias governamentais.

55

- Esse modelo de política econômica ficou conhecido como **welfare state**, o **“estado de bem-estar social”**, tendo sido praticado até o final da década de 1970. Nascia, definitivamente, a sociedade de consumo de massa, na qual o mais importante não é o que consumir, desde que se consuma sempre. Estava lançado de novo o **“american way of life”**, no qual, segundo as palavras de **Nestor Canclini**, o problema não é consumir, mas sim consumir pouco. Esse ideal permanece vigente até hoje, sendo cada vez mais adotado por várias economias do mundo inteiro.



56