

DOS ANJOS, Yndi Lara Lacerda*

<https://orcid.org/0009-0006-4700-4051>

RABELO, Danilo**

<https://orcid.org/0000-0003-3106-4405>

RESUMO: Neste artigo, investigamos as contribuições da Programação de Ensino, campo da Análise Comportamental, para pensar o currículo e a Educação Histórica escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), numa perspectiva inclusiva. O percurso desta investigação parte do cenário de estudos sobre o currículo, no qual analisamos as discussões em torno do currículo da disciplina de História e das políticas públicas educacionais para a inclusão de alunos com TEA. Destacamos aspectos epistemológicos e filosóficos discutidos pela área de Educação Histórica. Abordamos alguns marcos do desenvolvimento da Análise do Comportamento, seus princípios epistemológicos e considerações sobre a Educação. Discutimos a interface entre as áreas de Programação de Ensino, Educação Histórica, Currículo e Inclusão de estudantes com TEA. Concluímos com a proposição de um conjunto de comportamentos-objetivo de aprendizagem que defendemos ser basilar para pensar inclusão curricular, na Educação Histórica, de alunos com TEA. Nossa proposição tem em vista que a produção de conhecimento histórico deve partir de reflexões filosóficas e epistemológicas acerca desse conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Programação de ensino; Educação Histórica; Inclusão.

ABSTRACT: In this article, we explore the contributions of Programmed Learning, a field within Behaviorism, to the development of the curriculum and History Education for students with Autism Spectrum Disorder (ASD) from an inclusive perspective. Our investigation begins with a review of existing studies on the curriculum, through which we analyze discussions related to the History curriculum and public educational policies aimed at including students with ASD. We highlight the epistemological and philosophical aspects that are central to the field of History Education. Additionally, we discuss key milestones in the development of Behaviorism, its epistemological principles, and its implications for education. We examine the connections between Programmed Learning, History Education, Curriculum, and the inclusion of students with ASD. Finally, we propose a set of target learning behaviors that we believe are essential for fostering curricular inclusion in History Education for students with ASD. Our proposal emphasizes that the production of historical knowledge should be grounded in philosophical and epistemological reflections on that knowledge.

KEYWORDS: Programmed learning; History Education; Inclusion.

* Discente do Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica (CEPAE/UFG). Licenciada em História pela UFG e graduanda em Pedagogia pela mesma instituição. Email: yndidosanjos@gmail.com

** Professor Associado IV da Universidade Federal de Goiás. Possui Doutorado em História pela UnB (2006), mestrado em História pela UFG (1997) e licenciatura em História e Estudos Sociais pela PUC-GO (1991). Email: raelodanilo62@ufg.br



INTRODUÇÃO

Recentemente, o currículo escolar e as políticas públicas a ele relacionadas voltaram a figurar no centro de debates com a elaboração e a homologação do Parecer CNE/CP n.º 50 (BRASIL, 2023). Esse documento, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, trata das orientações para o atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Em relação ao currículo, o documento orienta que sejam tomadas medidas para que estudantes com TEA tenham acesso a ele, de modo a adequá-lo às suas especificidades. A principal ação apresentada para a adequação do currículo é a elaboração de um Plano Educacional Individualizado (PEI), que consiste num plano, elaborado por diferentes profissionais que, entre outras funções, adapta o currículo vigente para a realidade dos respectivos alunos com TEA, suas necessidades, habilidades e dificuldades.

Esse cenário tem suscitado reflexões sobre a qualidade da educação oferecida a alunos com TEA e sobre quais seriam os melhores caminhos, metodologias e teorias que poderiam orientar sua inclusão. Em vista disso, este texto pretende apresentar possíveis contribuições das áreas de Programação de Ensino e de Educação Histórica para as questões situadas na fronteira entre inclusão, currículo e ensino de História.

Num primeiro momento, abordaremos as discussões sobre o currículo e as contribuições do campo da Educação Histórica para refletir sobre o conhecimento histórico e a elaboração de currículos na educação básica. Em seguida, analisaremos o cenário nacional das políticas públicas e dos debates acadêmicos acerca da inclusão escolar, especialmente em relação a estudantes com TEA, e ao uso do PEI. Por fim, discutiremos os aportes teóricos da Programação de Ensino e as possibilidades de sua articulação com a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista nas aulas de História.

CURRÍCULO, EDUCAÇÃO HISTÓRICA E CONHECIMENTO HISTÓRICO

O currículo e a organização da escola moderna têm sido objeto de reflexões há séculos. A *Didactica magna*, de Comenius, no século XVII, é um dos primeiros registros que temos de exames sobre o que e como se deveria ensinar nas instituições



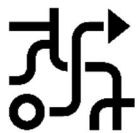
educacionais formais (SILVA, 2010). Semelhantemente, nas primeiras décadas do século XX, nos EUA, verificamos o estabelecimento de um campo de estudos voltado para o currículo que se especializou em torno da organização de conteúdos e do desenvolvimento de habilidades específicas. Sua novidade, no entanto, estaria na preocupação com a ampliação da escolarização das massas, com a organização social e com a definição de padrões de qualidade para a aprendizagem (APPLE, 1982).

Por sua vez, Althusser (1980, p. 20), nas décadas finais do século XX, aponta que a escola atuaria como formadora da mão de obra para a produção capitalista, prescrevendo os conhecimentos necessários para a formação daqueles indivíduos que atuariam como “operários”, “técnicos”, “engenheiros” e “superiores”. O autor afirma também que a escola, além dos “saberes práticos”, ensinaria regras de “bons costumes”, como moral e civismo.

A questão da prescrição de valores e costumes, pelos currículos, foi bastante discutida por Apple (1982). O autor investiga o campo de estudos em torno do currículo que se estabeleceu no início do século XX, nos EUA, e que citamos anteriormente. Sua investigação se baseia no conceito de hegemonia¹, extrapolando o enfoque econômico presente nas análises marxistas feitas até aquele momento. Apple (1982, p. 122) demonstra como o currículo escolar foi utilizado por pesquisadores daquele campo para “manter um sentido de comunidade, baseado em homogeneidade cultural e consenso de valores”.

Em relação à História, instituída como disciplina científica em torno do século XIX, o seu currículo, desde então, desempenhou um papel fundamental na prescrição de valores e costumes, sobretudo, aqueles relacionados à construção da identidade nacional em diversas nações modernas (FURET, 1986). Sob a chancela da cientificidade, a História ofertada nas escolas, a partir daquele período, compreendia “a árvore genealógica das nações europeias e da civilização de que são portadoras”. Essa disciplina utilizava “um patrimônio de textos, de fontes, de monumentos” como meios para sua produção, de modo que se efetivasse “a reconstituição exata do

1 De acordo com Gramsci (2000, p. 48), as classes dominantes não exercem um controle total sobre as classes subalternas, pois a “hegemonia pressupõe indubitavelmente que se deva levar em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida; que se forme um certo equilíbrio de compromisso”.



passado” (FURET, 1986, p. 135).

No debate sobre os currículos de História vigentes hoje no Brasil, sobretudo em relação à BNCC, a literatura assinala a arbitrariedade na seleção dos conteúdos elencados. Especificamente, aponta-se a perspectiva eurocêntrica envolvida nessa seleção (DA SILVA et al., 2019).

Consoante a isso, os referenciais teóricos e epistemológicos envolvidos na elaboração curricular estão subordinados às teorias pedagógicas, em prejuízo da teoria e da epistemologia da História. Desse modo, o foco da aprendizagem nessa disciplina tem estado muito mais no acúmulo de informações sobre datas, eventos e personagens.

Recorremos a essa excursão pelas discussões sobre o currículo para explicitar duas proposições já consolidadas na literatura. A primeira é que o currículo escolar desempenha um papel central na formação das identidades individuais e coletivas dos sujeitos envolvidos nas situações educacionais. Em segundo lugar, o currículo está inserido em uma rede de relações de poder, na qual o Estado não é o único agente, disputando espaço com diversos interlocutores: correntes científicas, organizações sociais, instituições políticas e econômicas (SILVA, 2010).

As discussões em torno do currículo revelam um problema relacionado aos projetos de humanidade que as instituições de educação formal buscam promover (APPLE, 1982; SILVA, 2010). Nessas discussões e projetos, atuam diversos agentes com perspectivas heterogêneas e, muitas vezes, incongruentes. Desde a segunda metade da década passada, com a promulgação da BNCC (BRASIL, 2018), historiadores e docentes de História têm protagonizado um amplo e acalorado debate sobre a construção de uma base curricular de abrangência nacional. Nesse contexto, diferentes referenciais teóricos e argumentos são mobilizados para fundamentar os distintos pontos de vista e legitimar determinados conteúdos curriculares.

Dentro desse debate, nos posicionamos a favor da construção de um currículo para a disciplina de História que considere a especificidade do conhecimento histórico.

As discussões acerca da compreensão do conhecimento histórico e das formas pelas quais ele é construído têm sido objeto de investigação da área de Educação Histórica (GERMINARI, 2011; MORENO, 2019; OLIVEIRA et al., 2022; RÜSEN, 2001, 2007, 2015; SADDI, 2014).



A formação desse campo de pesquisa deve-se a historiadores de diversas regiões do mundo que, por meio de investigações realizadas em seus respectivos países, contribuíram para consolidar o atual cenário de estudos sobre o conhecimento histórico, seu ensino, sua aprendizagem e as formas pelas quais esse conhecimento pode ser expresso (GERMINARI, 2011; SADDI, 2014).

Neste trabalho, partimos das contribuições de pesquisas do teórico e filósofo da História Jörn Rüsen (2001; 2007; 2015), no contexto da Didática da História alemã. A sociedade alemã do pós-guerra, por volta da década de 1970, vivenciou um cenário de crescente desconfiança na capacidade da História de responder às suas carências de orientação (SADDI, 2014). De acordo com Saddi (2014), naquele período, a produção historiográfica e o ensino de História nas escolas permaneciam voltados para temas distantes da sociedade, notadamente aqueles relacionados ao nacionalismo. Os rumos do ensino de História deslocaram-se das orientações nacionalistas para orientações voltadas à vida prática dos estudantes (OLIVEIRA et al., 2022; SADDI, 2014).

Nesse sentido, a disciplina de História perdeu espaço nos currículos escolares para outras disciplinas da área de Humanidades. Professores e pesquisadores de História, então, mobilizaram-se para discutir reformulações teóricas da ciência e do ensino de História. O resultado foi uma mudança epistemológica em torno do que se compreendia sobre esse conhecimento e as maneiras de construí-lo. Os rumos do ensino de História deslocaram-se das orientações nacionalistas para orientações voltadas à vida prática dos estudantes (OLIVEIRA et al., 2022; SADDI, 2014).

No Brasil, essa mudança epistemológica e as discussões a ela relacionadas foram difundidas a partir dos trabalhos de Rüsen (2001; 2007; 2015). O autor mobiliza diversas reflexões com base no conceito de consciência histórica. As discussões em torno desse conceito indicam que o conhecimento histórico é, essencialmente, aquele desenvolvido pela atividade humana de articular interpretações de suas experiências no tempo, com o objetivo de orientar-se no mundo (RÜSEN, 2015). Em outras palavras, para Rüsen, o conhecimento histórico é uma prática comum à humanidade. O autor afirma que

Não há forma alguma de vida humana na qual uma relação interpretativa com o passado deixe de desempenhar um papel



importante na orientação cultural de cada agir e sofrer presentes. Sempre e por toda parte os homens necessitam referir-se ao passado, a fim de poder entender seu presente, de esperar seu futuro e de poder planejá-lo (RÜSEN, 2015, p. 37).

Com a perspectiva de que o manejo interpretativo do tempo constitui uma característica universal humana, o conceito de consciência histórica, portanto, busca sintetizar essas atividades mentais de atribuição de sentido ao tempo. O conhecimento histórico, assim, surge da necessidade humana de interpretar “a si e a seu mundo” (RÜSEN, 2015, p. 38); nasce, portanto, de suas carências de orientação.

Dessa forma, o saber histórico produzido profissionalmente, de forma científica, passou a ser entendido também como um produto das carências de orientação contemporâneas à sua produção. Consequentemente, passou-se a compreender que a produção e divulgação de conhecimentos históricos não são monopólio das instituições formais de educação, mas ocorrem de formas diversas e, muitas vezes, antagônicas, em diferentes espaços e por diversos agentes (RÜSEN, 2007).

Em relação ao currículo escolar de História, o conceito de formação histórica (RÜSEN, 2007) nos oferece algumas pistas para refletir sobre quais sujeitos e que comportamentos pretendemos formar com a veiculação do conhecimento histórico em instituições de educação formal. Ainda que não tenha por objetivo tratar da formação em instituições educacionais formais, esse conceito caracteriza os processos cognitivos pelos quais o conhecimento histórico é desenvolvido e utilizado na vida prática.

Assim, Rüsen (2007, p. 95) define formação histórica como “o conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autorrealização ou de reforço identitário”. Nesse processo formativo, o autor esboça três componentes da aprendizagem histórica:

(a) O aprendizado histórico corresponde ao aumento da **experiência** no quadro de orientação da vida prática. [...] (b) O aprendizado histórico resulta em aumento da competência **interpretativa**. [...] (c) O aprendizado histórico acarreta aumento da competência de **orientação**. (RÜSEN, 2007, p. 111–116, grifos nossos).

A formação histórica, portanto, compreende a habilidade de inter-relacionar os tempos históricos e atribuir sentidos a eles. O indivíduo, por meio de seu repertório



das **experiências** do **passado** (a), tem melhores condições de **interpretar** as questões de seu **presente** (b) e, portanto, aumenta sua competência para **orientar** sua agência em relação ao **futuro** (c). A formação histórica proposta por Rüsen não se restringe ao acúmulo de informações sobre o que aconteceu no passado, mas implica a agência subjetiva do indivíduo na atribuição de sentido ao tempo.

Desse modo, em instituições de educação formal, a formação histórica deve estar relacionada às carências de orientação e à formação das identidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo, sejam docentes ou discentes. Com vistas a melhor conduzir o percurso educativo e assegurar a efetiva formação histórica desses sujeitos, é necessário considerar os processos cognitivos pelos quais o conhecimento histórico é desenvolvido.

Quanto às atuais políticas curriculares, já assinalamos algumas críticas à BNCC, especialmente aquelas relacionadas à sua orientação eurocêntrica (DA SILVA; MEIRELES, 2017; MORENO, 2019). No entanto, ainda que concordemos com essas críticas e reconheçamos o caráter centralizador na construção do documento, entendemos que é necessário elaborar caminhos possíveis a partir da BNCC.

No vislumbre dessas possibilidades, o trabalho de Ralejo et al. (2021) já se empenhou nesse sentido. As autoras destacam o papel docente na construção de narrativas interpretativas acerca desse documento, de modo a fundamentar suas aulas. Sobre os docentes, as autoras afirmam que:

É nas mãos deles que o documento também irá ser interpretado e materializado no formato de aulas. Assim, reconhecemos que esses sujeitos possuem uma relação de poder nesse processo, como aqueles que produzem sentidos sobre os conteúdos a serem ensinados, e não somente como reprodutores de prescrições anteriores (RALEJO, et al., 2021, p. 10).

Em vista disso, pretendemos tecer algumas considerações sobre a BNCC, de modo que possamos traçar caminhos que viabilizem a agência docente, sua prática criativa e autônoma de intervenção no processo educativo.

Na parte destinada ao Ensino Fundamental, em que a disciplina de História possui um espaço próprio, a BNCC apresenta algumas considerações sobre o conhecimento histórico, suas características e as formas como deve ser construído. O documento tem o mérito de reconhecer o caráter subjetivo da construção do



conhecimento histórico, ao afirmar que as indagações sobre o passado partem do presente — ainda que não explicita as expectativas de futuro que permeiam esse processo (BRASIL, 2017).

No entanto, a preocupação do documento parece concentrar-se nos aspectos metodológicos relacionados à crítica documental, negligenciando questões filosóficas e epistemológicas sobre o conhecimento histórico. Há, contudo, um parágrafo que trata de uma questão relevante: a legitimidade do conhecimento histórico para a sociedade e a seleção dos saberes que devem ser ensinados e aprendidos.

As questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual (BRASIL, 2017, p. 397).

O documento parece apontar para aquilo que já havíamos mencionado anteriormente: as carências de orientação dos indivíduos no processo de construção do conhecimento histórico. Além disso, também sugere certo arbítrio na seleção de conteúdos — ainda que seja para justificar o próprio arbítrio na escolha dos conteúdos privilegiados em sua elaboração.

A reflexão sobre a seleção de quais passados devem ser privilegiados na construção do conhecimento histórico também é feita por Rüsen (2001). O autor trata justamente do problema em torno da tradição — como a do eurocentrismo — em que o repertório de experiências do passado constitui uma tradição que já não dá conta das carências de orientação do presente, de forma que

os homens ressentem novas carências, que ocasionam visões novas do futuro e, conseqüentemente, um novo recuo ao passado, a fim de que as novas perspectivas de futuro possam ser garantidas por uma representação de continuidade histórica (RÜSEN, 2001, p. 81).

A solução apresentada por Rüsen reside na proposta de resguardar os pontos de vista das carências de orientação contemporâneas, privilegiando a seleção daquele passado que possa responder a tais carências. O que o autor considera digno de ser valorizado pela História — ou seja, quais passados devem ser alvo da produção de sentido — “mede-se pelo critério de sua utilidade (ou inutilidade) para a expansão do quadro de referências de orientação temporal da vida prática atual” (RÜSEN, 2001, p. 84).



Ainda que a BNCC, para o Ensino Fundamental, especifique os conteúdos a serem elencados na construção dos currículos nos respectivos estados e municípios, acreditamos haver espaço para a agência docente na seleção de conteúdos, fontes, enfoques teóricos e metodologias. Já o caso do Ensino Médio é bastante diferente.

Para o Ensino Médio, por meio dos chamados “itinerários formativos”, a BNCC destitui a História como disciplina autônoma. Essa disciplina passa a integrar a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, junto com Filosofia, Geografia e Sociologia. A perda de espaço sofrida pela História contribuiu para que não fossem estipuladas metas e objetivos de aprendizagem, tampouco carga horária mínima para cada disciplina que compõe essa área. Verifica-se, portanto, um cenário preocupante.

Acreditamos, no entanto, que tais reflexões podem contribuir para o trabalho docente. A despeito das políticas curriculares vigentes, a organização do trabalho pedagógico no ensino de História exige a seleção de conteúdos, fontes históricas e metodologias. Assim, defendemos a possibilidade de percorrer caminhos que valorizem as particularidades presentes em cada sala de aula. Como será exposto a seguir, resguardar as singularidades dos indivíduos que compõem esses espaços é fundamental para uma condução mais eficaz do processo educativo e para a construção do conhecimento histórico.

INCLUSÃO, TEA E PEI: POLÍTICAS E DEBATES NACIONAIS

A inclusão de pessoas com deficiência constitui um dos maiores desafios da educação contemporânea. Apesar dos avanços recentes na inserção desse público no ensino regular, a literatura aponta a persistência de uma educação de baixa qualidade (MENDES, 2006; PLETSCH; MENDES, 2024).

Nesse contexto, observa-se que mesmo as políticas públicas educacionais voltadas para pessoas com deficiência são relativamente recentes. O ano de 2008 marca um ponto de inflexão na educação nacional com a promulgação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008). Essa política prevê, essencialmente, a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular, em oposição à prática, até então comum, de segregá-los em instituições especializadas (BRASIL, 2008). Dentre as diretrizes estabelecidas por esse documento, destacam-se: (a) a perspectiva de transversalidade da Educação



Especial, que deve percorrer todos os níveis da educação, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior; (b) o reconhecimento da especificidade no desenvolvimento dos indivíduos; (c) o prognóstico de articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Em 2015, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). Essa legislação abrange diversas áreas essenciais para assegurar os direitos das pessoas com deficiência, como saúde, trabalho, assistência social, educação, transporte e acesso à cultura. Ou seja, não se restringe apenas à educação. A Lei Brasileira de Inclusão também prevê mecanismos para a inclusão educacional, destacando-se as adaptações para atender às especificidades dos estudantes e a articulação intersetorial.

Ambos os documentos apontam para a necessidade de reconhecer e atender às especificidades do desenvolvimento dos estudantes, bem como preveem a articulação intersetorial como diretriz educacional. A seguir, analisaremos legislações específicas voltadas ao público com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nas quais se observa a continuidade das diretrizes estabelecidas nos documentos anteriormente analisados.

A Lei nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, foi o primeiro documento a tratar especificamente dessa população (BRASIL, 2012). Em seu artigo 1º, incisos I e II, o TEA é caracterizado como:

- I — deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- II — padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012).

É por meio dessa legislação que os indivíduos com TEA são reconhecidos como pessoas com deficiência. Embora não haja uma orientação específica para a educação em seu escopo, a lei prevê a educação como um direito. No entanto, a intersetorialidade na aplicação e no desenvolvimento das políticas públicas também está contemplada. Somente com o Parecer CNE/CP nº 50 (BRASIL, 2023),



homologado em 2024, foram apresentadas diretrizes específicas para a educação dessa população.

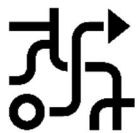
Nesse sentido, o parecer oferece diversas orientações para o trabalho docente, com vistas a atender adequadamente esse público. Notadamente, prevê a articulação intersetorial entre professores regentes, professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), profissionais especializados — das áreas de assistência social e saúde — e as famílias dos respectivos estudantes.

A articulação intersetorial deve estar voltada à construção de estratégias metodológicas, planos de ensino e dos seguintes documentos: (a) estudo de caso — descreve a situação do discente, incluindo seu contexto educacional, sociabilidade, habilidades, dificuldades, preferências, desempenho escolar e relações familiares; (b) PAEE (Plano de Atendimento Educacional Especializado) — conjunto de atividades voltado à eliminação de barreiras de acessibilidade e aprendizagem, a ser realizado na Sala de Recursos Multifuncionais pelo professor de AEE; (c) PEI (Plano Educacional Individualizado) — plano que organiza o percurso educacional do discente, considerando suas afinidades, dificuldades, potencialidades e necessidades. O PEI também prevê a adaptação do currículo vigente às especificidades de cada estudante, propondo metodologias, atividades e avaliações adequadas ao contexto de alunos com TEA.

Todos esses documentos preveem, em sua elaboração, a articulação entre docentes regentes, professores de AEE, profissionais especializados e familiares. É fundamental que esses instrumentos contemplem de forma integrada as necessidades educacionais e de acessibilidade dos estudantes, com vistas a orientar adequadamente seu percurso educacional (BRASIL, 2023).

A novidade trazida pelo Parecer CNE/CP nº 50 para a inclusão escolar de estudantes com TEA e para o trabalho do professor regente está na prescrição do PEI (Plano Educacional Individualizado), instrumento já pesquisado e recomendado por estudos acadêmicos em âmbito nacional e internacional (NUNES et al., 2013; SILVA; CAMARGO, 2021; FREITAS et al., 2022; RAMBO et al., 2023).

O trabalho de Nunes et al. (2013), por meio de uma revisão de literatura sobre a inclusão de estudantes com TEA na educação brasileira, apresenta o PEI como uma ferramenta relevante, entre outras, para a inclusão desse público. Por sua vez, Silva



e Camargo (2021) realizaram uma revisão integrativa da produção nacional acerca do uso do PEI. A análise contempla 16 estudos publicados entre 2012 e 2020, e aponta uma lacuna quanto à sua operacionalização, ou seja, são escassas as produções que demonstram a aplicação prática do PEI nas escolas.

Já o estudo de Freitas et al. (2022), ao investigar as contribuições da Análise do Comportamento para a inclusão educacional, evidencia a consonância entre essa área e o PEI, especialmente no que diz respeito à atenção às demandas individuais dos estudantes.

Rambo et al. (2023), por meio de uma revisão sistemática, investigam a literatura nacional que discute a inclusão de estudantes com TEA e o uso do PEI, considerando um recorte de cinco anos (2015–2020), sem restrição ao nível de ensino. Foram selecionados cinco estudos para análise, a qual demonstrou que a implementação do PEI resultou em ganhos significativos para a aprendizagem de estudantes com TEA, evidenciando maior participação e interesse por parte desses discentes. Nesse sentido, a elaboração de um PEI que adapte o currículo às habilidades, dificuldades e interesses dos estudantes com TEA constitui um fator determinante para sua efetiva inclusão.

Diante desse cenário, no qual políticas públicas e pesquisas científicas apontam o PEI como uma ferramenta relevante para a inclusão de estudantes com TEA, apresentaremos, a seguir, algumas considerações sobre a Análise do Comportamento e a Programação de Ensino. Acreditamos que a Análise do Comportamento, aplicada à Programação de Ensino, oferece subsídios ao professor para organizar o processo educacional — conteúdos, fontes e metodologias — de modo a possibilitar a adequação curricular por meio do PEI para a inclusão de estudantes com TEA.

ANÁLISE DO COMPORTAMENTO E PROGRAMAÇÃO DE ENSINO: POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO DE DISCENTES COM TEA

A Análise do Comportamento consolidou-se, no século XIX, como uma área da psicologia voltada à investigação do comportamento humano (TOURINHO, 2011). Seus primeiros estudos recorreram à análise do comportamento animal. Nessas investigações, gatos privados de alimento eram colocados em caixas experimentais,



nas quais apenas determinadas respostas — como pressionar uma barra ou pisar em uma plataforma — permitiam o acesso ao alimento. Esses experimentos, segundo Tourinho (2011, p. 187), fundamentaram o conceito posteriormente denominado “**lei do efeito**”, segundo o qual um comportamento tem maior probabilidade de se repetir quando seguido por uma consequência satisfatória ao indivíduo.

Esses estudos iniciais, baseados no comportamento animal, estabeleceram a compreensão de que o comportamento resulta da interação entre organismo e ambiente. Com Skinner, delineou-se uma agenda de pesquisa centrada na seleção de comportamentos pelas suas consequências. A ideia de que os comportamentos são selecionados em função das consequências que produzem ficou conhecida como **modelo causal** (SKINNER, 2003; TOURINHO, 2011). O que se buscava, nas primeiras décadas do século XX, conforme Skinner (2003, p. 7), era “descobrir que o que o homem faz é o resultado de condições que podem ser especificadas e que, uma vez determinadas, poderemos antecipar e até certo ponto determinar as ações”.

Os trabalhos de Skinner também se dedicaram à área da educação. O autor compreende a educação como uma relação dinâmica entre ensino e aprendizagem, afirmando que

[...] ensinar é simplesmente arranjar contingências de reforço. Entregue a si mesmo, em dado ambiente, um estudante aprenderá, mas nem por isso terá sido ensinado. A escola da vida não é bem uma escola, não porque ninguém nela aprende, mas porque ninguém ensina. Ensinar é o ato de facilitar a aprendizagem; quem é ensinado aprende mais rapidamente do que quem não é (SKINNER, 1972, p. 4).

Desse modo, Skinner (1972) chama a atenção para a necessidade de organização do processo educacional, de modo que a aprendizagem seja facilitada por um ensino planejado e programado. O ensino, segundo o autor, “é um arranjo de contingências sob as quais os alunos aprendem” (SKINNER, 1972, p. 62). Arranjar tais contingências, portanto, constitui um papel central do trabalho docente, com o objetivo de minimizar dificuldades de aprendizagem, sejam elas relacionadas ao ambiente ou ao próprio desenvolvimento biológico dos estudantes.

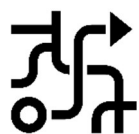
Skinner também apresenta considerações sobre as formas pelas quais o ensino deve ser programado. Defende que os docentes devem atuar de modo que os



objetivos de aprendizagem sejam previamente definidos e conhecidos pelos alunos (SKINNER, 1972). Essa diretriz é central na Programação de Ensino.

O desenvolvimento da Programação de Ensino, no Brasil, é atribuído às pesquisas coordenadas pela professora Carolina Bori (FREITAS et al., 2022; KIENEN et al., 2013; KUBO; BOTOMÉ, 2001), que, na segunda metade do século XX, conduziu e orientou diversos estudos com ênfase “nos processos comportamentais [...] que produzem as condições apropriadas para processos de aprendizagem” (KIENEN et al., 2013, p. 484). A novidade de sua proposta está na preocupação em “descobrir, caracterizar e desenvolver [...] os comportamentos de quem constrói condições de ensino em quaisquer situações em que seja necessário alguém ensinar ou capacitar outro organismo a desenvolver novos comportamentos” (KIENEN et al., 2013, p. 485). Seus trabalhos voltaram-se, especialmente, à formação de professores.

Por conseguinte, o comportamento de quem ensina é caracterizado pela efetiva aprendizagem daqueles a quem se destina o ensino. Esse comportamento pode ser representado no Quadro 1, a seguir. Nele, verifica-se a presença de três elementos: a “**situação antecedente**”, que corresponde ao planejamento prévio realizado pelos docentes; a “**classe de respostas**”, isto é, as ações decorrentes desse planejamento, como a condução da aula; e a “**situação consequente**”, representada pelo desempenho dos estudantes (KUBO; BOTOMÉ, 2001).



| SITUAÇÃO ANTECEDENTE | CLASSE DE RESPOSTAS DO PROFESSOR | SITUAÇÃO CONSEQUENTE |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">● Objetivos de ensino definidos (descrição do desempenho final do aprendiz ou de outras concepções de objetivos, do professor)● Características dos aprendizes:<ul style="list-style-type: none">- capacidade de desempenho inicial dos aprendizes;- interesses etc.;● Matérias e condições de ensino | Quaisquer classes de respostas do professor | <ul style="list-style-type: none">● Desempenho do aprendiz, de acordo com objetivos definidos pelo professor● Outros desempenhos do aprendiz |

Quadro 1: Explicitação esquemática de componentes constituintes do comportamento de ensinar².
(Fonte: KUBO, BOTOMÉ, 2001, p. 6).

Essa área de pesquisa destaca a centralidade da atuação do docente, bem como a complexidade envolvida nesse papel. Entende-se que programar condições para que determinados comportamentos sejam aprendidos pelos estudantes exige uma ampla gama de ações por parte de quem ensina. Essas ações, segundo Kienen et al. (2013, p. 486), “iniciam com a descoberta dos comportamentos-objetivo e prosseguem com os trabalhos de planejamento, construção, aplicação, avaliação e aperfeiçoamento do próprio processo de ensino”.

A definição prévia dos comportamentos-objetivo é um princípio fundamental na Programação de Ensino. Esses comportamentos indicam o que se espera que os estudantes aprendam, quais condutas devem apresentar e quais os efeitos esperados dessas condutas em sua vida prática. Sempre que possível, os comportamentos-objetivo devem ser explicitados aos estudantes, de modo a garantir previsibilidade ao percurso educacional. Assim, o alcance desses objetivos funcionará como reforço para a continuidade do processo de aprendizagem (KIENEN et al., 2013; KUBO; BOTOMÉ, 2001).

A caracterização dos discentes também é fundamental. É por meio da avaliação de seus conhecimentos prévios, interesses, dificuldades e potencialidades que o ensino deve ser programado. Estudos que investigam a inclusão educacional, especialmente de estudantes com TEA, também ressaltam a importância dessa

2 Exemplificação de como esses componentes constituem a relação indicada pela seta.



avaliação inicial para o planejamento pedagógico (FREITAS et al., 2022; NUNES et al., 2013).

Somente por meio dessa avaliação prévia é possível programar e desenvolver a aprendizagem dos comportamentos-objetivo que

maximizem a probabilidade de que os aprendizes, depois de formados, se tornem capazes de transformar conhecimento em comportamentos significativos e de alto valor social no ambiente em que viverão e atuarão profissionalmente (KIENEN et al., 2013, p. 485).

O campo da Programação de Ensino baseia-se na perspectiva de que os comportamentos-objetivo de aprendizagem são organizados em processos, de modo que é necessário cumprir processos elementares para avançar para outros mais complexos. Essa abordagem valoriza o respeito ao ritmo de cada discente, uma vez que a progressão gradual possibilita um percurso atento às suas demandas em cada etapa do processo (FREITAS et al., 2022; KIENEN et al., 2013).

Nesse sentido, a Programação de Ensino apresenta uma perspectiva consonante com a que defendemos em relação à Educação Histórica, pois se preocupa com as necessidades dos indivíduos (KIENEN et al., 2013; RÜSEN, 2015). Além disso, esse campo da Análise do Comportamento também está alinhado com as propostas das políticas públicas educacionais para a inclusão escolar de alunos com TEA, uma vez que defende a criação de condições que permitam a aprendizagem dos discentes, considerando suas especificidades (BRASIL, 2023; FREITAS et al., 2022; KIENEN et al., 2013; KUBO; BOTOMÉ, 2001).

CLASSES DE COMPORTAMENTOS-OBJETIVO NA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Nesta parte do trabalho, discutiremos e proporemos definições de classes de comportamentos-objetivo a serem ensinados na Educação Histórica, visando contribuir para a inclusão de alunos com TEA. Como já discutido, os documentos curriculares vigentes para a educação brasileira pouco refletem a complexidade do processo educacional e dos sujeitos envolvidos. A inclusão de alunos com TEA nas aulas de História carece de reflexões teóricas e metodológicas sobre a organização curricular e as possibilidades de construção do conhecimento histórico por esse grupo.

Por exemplo, saber o que foram as Reformas Pombalinas, implementadas no



século XVIII pelo Marquês de Pombal, constitui um conhecimento frequentemente exigido em provas de História, e, portanto, um objetivo de aprendizagem. No entanto, mesmo que determinado discente demonstre esse conhecimento, não é possível inferir se ele compreende as motivações políticas dessas reformas, nem sua relevância para a contemporaneidade. Por isso, é importante questionar o que caracteriza o comportamento da pessoa que desenvolve o conhecimento histórico.

Esse questionamento já foi feito por Luiz e Botomé (2017). Os autores avaliaram, com base nos aportes da Programação de Ensino, os objetivos de aprendizagem propostos para a disciplina de História nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e nas Orientações Educacionais Complementares aos PCNEM, que eram, à época, os principais documentos orientadores do currículo nacional.

Luiz e Botomé (2017) apontam que os documentos analisados apresentavam propostas curriculares, em sua maioria, inadequadas para definir os comportamentos-objetivo que se esperava que os discentes aprendessem. Esses objetivos foram considerados inadequados por apresentarem as seguintes características: (1) uso de linguagem metafórica; (2) referência à atividade docente, em detrimento do foco na aprendizagem dos estudantes; (3) imprecisão; e (4) ênfase nas atividades dos alunos, em vez dos resultados que se pretendia alcançar com elas. Foram considerados adequados os objetivos que caracterizassem, de forma clara, o comportamento-objetivo a ser demonstrado pelo discente (LUIZ; BOTOMÉ, 2017).

Para que os comportamentos-objetivo sejam caracterizados de forma adequada, permitindo que os discentes compreendam com clareza o que se espera que aprendam, é necessário, segundo Luiz e Botomé (2017), que sejam atendidas as seguintes condições: (a) ênfase nas características do comportamento-objetivo de aprendizagem; (b) o discente deve ser o sujeito de referência do comportamento-objetivo; e (c) o objetivo deve ser organizado na estrutura “sujeito + verbo + complemento” (LUIZ; BOTOMÉ, 2017).

Esboçamos, no Quadro 2 a seguir, comportamentos-objetivo que acreditamos contribuir para a construção de um currículo que inclua estudantes com TEA nas aulas de História.



| Número | Comportamento-objetivo | Sujeito | Verbo | Complemento |
|--------|---|---------|-------------|---|
| 1 | Identificar o que compreende a cientificidade do conhecimento histórico | Aluno | Identificar | o que compreende a cientificidade do conhecimento histórico |
| 2 | Interpretar acontecimentos passados a partir de questões da contemporaneidade | Aluno | Interpretar | acontecimentos passados a partir de questões da contemporaneidade |
| 3 | Produzir narrativas sobre acontecimentos passados | aluno | Produzir | narrativas sobre acontecimentos passados |
| 4 | Analisar diferentes fontes historiográficas | aluno | Analisar | diferentes fontes historiográficas |
| 5 | Identificar os métodos científicos de análise de fontes | aluno | Identificar | os métodos científicos de análise de fontes |

Quadro 2: Comportamento-objetivo de aprendizagem na Educação Histórica (Fonte: elaborado pelos autores).

Este quadro foi elaborado com base nos apontamentos de Luiz e Botomé (2017) sobre a definição de comportamentos-objetivo, assim como na proposta de “formação histórica” apresentada por Rüsen (2007, p. 95).

Portanto, há comportamentos-objetivo imprescindíveis para a construção de qualquer conhecimento sobre o passado, trata-se daqueles relacionados à filosofia e à epistemologia do conhecimento histórico. Para privilegiar tais comportamentos-objetivo, optamos por não especificar conteúdos históricos, como as Reformas Pombalinas ou a Colonização Moderna, por exemplo.

Defendemos que, conforme propõe a Programação de Ensino, é necessária a organização dos comportamentos-objetivo em processos graduais. Tendo como exemplo, à medida que o discente compreende a natureza do conhecimento histórico e sua cientificidade, estará mais bem preparado para produzir narrativas sobre acontecimentos passados ou analisar fontes históricas e progredir de processos elementares para os mais complexos (FREITAS et al., 2022; KIENEN et al., 2013).

A sugestão dos comportamentos-objetivo de aprendizagem mencionados visa contribuir com a investigação das realidades específicas da inclusão de alunos com TEA na educação básica. Dessa forma, os docentes podem experimentar



possibilidades em seus respectivos contextos, conteúdos curriculares e com seus grupos de discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos investigar as contribuições da Programação de Ensino e da Educação Histórica para repensar o currículo e promover a inclusão de alunos com TEA na educação básica.

O currículo escolar e sua organização vêm sendo debatidos há séculos. Esses debates destacam o poder desse dispositivo para a construção das identidades e dos projetos de sociedade almejados pelas instituições educacionais.

A promulgação do Parecer CNE/CP n.º 50 (BRASIL, 2023) trouxe ao cenário nacional a discussão sobre as possibilidades de inclusão de alunos com TEA, sobretudo diante das limitações dos documentos curriculares em atender a essa população.

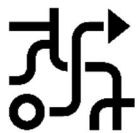
Nossa pretensão com este trabalho foi trilhar um campo que acreditamos ser promissor para a inclusão de alunos com TEA nas aulas de História. Para isso, defendemos a imprescindibilidade da epistemologia do conhecimento histórico. Apontamos a necessidade de considerar as especificidades de aprendizagem desses sujeitos e as contribuições da Programação de Ensino para esse fim.

A elaboração de comportamentos-objetivo de aprendizagem histórica, baseada na epistemologia da História, representa uma contribuição relevante para o cenário nacional, especialmente diante das políticas avaliativas e curriculares de caráter centralizador e normatizador.

Tal elaboração deve considerar: (a) a especificidade dos estudantes com TEA; (b) a definição de objetivos de aprendizagem alinhados à epistemologia do conhecimento histórico; (c) a progressão gradual de processos elementares para mais complexos; e (d) a antecipação dos objetivos de aprendizagem aos discentes.

Assim, docentes e pesquisadores podem identificar, na prática concreta da docência e na organização curricular, as potencialidades e fragilidades das propostas apresentadas.

Enquanto oferece, por um lado, reflexões epistemológicas acerca do conhecimento histórico e, por outro, uma organização teórica e metodológica do



currículo, nosso trabalho pretende ocupar um terreno ainda pouco explorado em estudos sobre a inclusão de alunos com TEA a partir das políticas públicas vigentes.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. *Ideologia e Aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

APPLE, M. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

GRAMSCI, A. *Cadernos Do Cárcere. Notas Sobre O Estado E A Política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, v. 3.

DA SILVA, G. J.; MEIRELES, M. C. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. *Revista Crítica Histórica*. Maceió, v. 8, n. 15, p. 7–30, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.28998/rchvl8n15.2017.0001>>. Acesso em: 23 mar. 2025.

FREITAS, M. C.; BENITEZ, P.; POSTALLI, L. M. M. Contribuições da Análise do Comportamento para a inclusão educacional brasileira. *Revista Perspectiva*. São Paulo, vol. 13, n. 1, p. 197-212, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.18761/DH010.jul21>>. Acesso em: 24 mar. 2025.

GERMINARI, G. D. Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, vol. 11, n. 42, p. 54-70, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/rho.v11i42.8639866>>. Acesso em: 24 mar. 2025.

FURET, F. *A oficina da História*. Lisboa: Gradiva, 1986.

KIENEN, N.; KUBO, O.; BOTOMÉ, S. Ensino programado e programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos: alguns aspectos no desenvolvimento de um campo de atuação do psicólogo. *Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*. Guadalajara, vol. 21, n. 4, p. 481-494, 2013. Disponível em: <<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/actac/v21n4/n4a06.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2025.

KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino-aprendizagem: Uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*. Curitiba, v. 5, p. 123-132, 2001. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3321/2665>>. Acesso em: 23 mar. 2025.

LUIZ, F. B.; BOTOMÉ, S. P. Avaliação de objetivos de ensino de História a partir da contribuição da Análise do Comportamento. *Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*. Guadalajara, vol. 25, n. 3, p. 125-147, 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/61630>>. Acesso em: 23 mar. 2025.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>>. Acesso em: 23 mar. 2025.



MORENO, J. C. Didática da História e currículos para o ensino de História: relacionando passado, presente e futuro na discussão sobre o eurocentrismo. *Revista Transversos*. Rio de Janeiro, n. 16, p. 125-147, ago. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.12957/transversos.2019.44739>>. Acesso em: 23 mar. 2025.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão de literatura. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, vol. 26, n. 47, p. 557-572, set./dez. 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.5902/1984686X10178>>. Acesso em: 24 mar. 2025.

OLIVEIRA, M. M. D.; JÚNIOR, F. C. F. S.; LIMA, C. R. C. (Org.). *Jörn Rüsen: teoria, historiografia, didática*. Ananindeua: Cabana, 2022.

PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L. Cartografias da Educação Inclusiva na Educação Especial: produção científica, políticas e práticas. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Corumbá, v. 30, n. 143, p. 1-18, 2024.

RALEJO, A. S.; MELLO, R. A.; AMORIM, M. O. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. *Educar em Revista*. Curitiba, vol. 37, p. 1-19, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.77056>>. Acesso em: 30 mar. 2025.

RAMBO, R. W.; ALMEIDA, L. R.; MARTINS, R. L. Inclusão de estudantes com TEA no ensino regular e contribuições do Plano Educacional Individualizado: uma revisão sistemática de literatura. *Olhar de professor*. Ponta Grossa, vol. 26, p. 1-17, 2023. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>. Acesso em: 23 mar. 2025.

RÜSEN, J. *História Viva. Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, J. *Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, J. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SADDI, R. Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da Neu Geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da Nova Didática da História no Brasil. *OPSI/S*. Catalão, vol. 14, n. 2, p. 133-147, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/o.v14i2.30835>>. Acesso em: 24 mar. 2025.

SILVA, G. L.; CAMARGO, S. P. H. Revisão integrativa da produção científica nacional sobre Plano Educacional Individualizado. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, vol. 34, p. 1-23, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.5902/1984686X66509>>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SKINNER, B. F. *Tecnologia do ensino*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1972.

SKINNER, B. F. *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TOURINHO, E. Z. Notas sobre o Behaviorismo de ontem e de hoje. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, vol. 24, n. 1, 186-194, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000100022>>. Acesso em: 23 mar. 2025.



FONTES

BRASIL, Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Presidência da República, Brasília, DF, 27 dez. 2012. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Presidência da República, Brasília, DF, 06 jul. 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parecer nº 50*. Brasília: MEC/CNE, 2024. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265021-pcp050-23-reanalise&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 mar. 2025.

Recebido em 10/04/2025

Aprovado em 09/10/2025