



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS  
CENTRO DE CIÊNCIAS INTEGRADAS  
GRADUAÇÃO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

Clara Rose Gomes dos Santos

Ensino de História inclusivo: algumas contribuições

Araguaína/TO

2024

Clara Rose Gomes dos Santos

Ensino de História inclusivo: algumas contribuições

Monografia apresentada à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Centro de Ciências Integradas, para obtenção do título de licenciada em História.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosária Helena Ruiz Nakashima

Araguaína/TO

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT

**Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

G633e Gomes dos Santos, Clara Rose.

Ensino de História inclusivo: algumas contribuições / Clara Rose Gomes dos Santos. - Centro de Ciências Integradas - CCI, TO, 2024.

56 f.

Monografia Graduação (Graduação - em História) -- Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2024.

Orientador: Rosária Helena Ruiz Nakashima.

1. Diferenças na escola. 2. Consciência histórica. 3. Educação inclusiva.

**CDD 901**

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Clara Rose Gomes dos Santos

Ensino de História inclusivo: algumas contribuições

Monografia apresentada à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Centro de Ciências Integradas, curso de Licenciatura em História. Foi avaliada para a obtenção do título de licenciado(a) em História e aprovada em sua forma final pelo(a) orientador(a) e pela banca examinadora.

Data de aprovação: \_ / \_ / \_

Banca examinadora:

---

Prof.(a) Dr.(a) Rosária Helena Ruiz Nakashima - Orientador(a) (UFNT)

---

Prof.(a) Dr.(a) Marina Grigorio Barbosa de Sousa - Membro Interno (UFNT)

---

Prof.(a) Dr.(a) Vera Lúcia Caixeta - Membro Interno (UFNT)

*Dedico este trabalho a todos e todas que defendem a igualdade de direitos na diferença, para a construção de uma escola mais inclusiva.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Universidade Federal do Norte do Tocantins, principalmente, ao colegiado e aos colegas do curso de História, pelas experiências memoráveis e pela riqueza de conhecimentos que tive a oportunidade de colecionar durante a trajetória acadêmica.

Agradeço à minha professora e orientadora, Rosária Helena Ruiz Nakashima, pela dedicação e entusiasmo durante a realização deste trabalho e pelos ensinamentos que me oportunizou.

Agradeço ao pessoal da administração, coordenação e direção da Faculdade de Ciências da Saúde da UFNT, lugar em que fui estagiária durante metade da minha graduação. À Maria, ao Prof. Fernando, Karina, Mariano, Alliny e todos os outros servidores, terceirizados e efetivos, com quem mantive contato direto e pude viver experiências que guardo na memória com muito carinho.

À DAEP, pelo privilégio que me foi concedido de exercer trabalho como monitora Inclusiva durante alguns meses. Afirmo que esta experiência foi de suma importância para a realização deste trabalho e para a minha formação. Agradeço, sobretudo, aos alunos atendidos pelo programa de monitoria, com quem tive o prazer de trabalhar.

À minha família, em especial à minha querida mãe, Cleydy, que em minha vida sempre exerceu o papel de pai e mãe e sem a qual, dificilmente, eu teria conseguido concluir esta etapa da minha vida. Aos meus amados irmãos, Karine e Carlos Henrique, especialmente à minha caçula Karine, que mais do que irmã é minha amiga e confidente, por acreditar no meu potencial e jamais me deixar desistir. Agradeço também ao meu companheiro Erismar, que esteve ao meu lado durante quase toda esta trajetória, pelo ombro amigo que me proporcionou, por ter sido minha fortaleza nos momentos de fraqueza e pelas risadas nos momentos de tristeza. Gratidão à minha tia Cleilde, pessoa por quem tenho grande admiração, pelo carinho e apoio de sempre.

Sou grata também à minha querida amiga Vitória, pelas trocas de conhecimento e experiências durante a graduação, pelos momentos de descontração e pelo apoio, principalmente, nos momentos em que desacreditei das minhas capacidades.

*Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações.*

*(Ailton Krenak)*

## RESUMO

O presente estudo surgiu da necessidade de compreender o que um professor de História deve saber para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas. Trata-se de uma revisão e análise bibliográfica qualitativa, realizada a partir do levantamento dos artigos publicados no período de 2018 a 2023 no periódico *on-line* Revista Brasileira de Educação Especial da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). O material selecionado foi analisado a partir da Análise Textual Discursiva (Roque Moraes, 2003). No estabelecimento de relações entre os enunciados selecionados considerou-se reflexões sobre o ensino da História e Consciência Histórica de Luis Fernando Cerri (2011) e Mantoan e Lanuti acerca da Educação Inclusiva. A análise demonstrou a necessidade do uso de diferentes metodologias e recursos no ensino de História, da desconstrução de preconceitos ainda arraigados na prática docente e a importância da parceria entre os agentes educacionais para a construção de uma escola para todos.

**Palavras-chave:** Diferenças na escola. Consciência histórica. Educação inclusiva.

## **ABSTRACT**

*This study emerged from the need to understand what a History teacher must know to develop inclusive pedagogical practices. It is a qualitative bibliographic review and analysis with a theoretical focus, conducted by examining articles published between 2018 and 2023 in the online journal Revista Brasileira de Educação Especial by the Brazilian Association of Researchers in Special Education. The selected material was analyzed using Discursive Textual Analysis (Roque Morais, 2003). In establishing connections between the selected statements, the theoretical framework included reflections on History teaching and historical consciousness by Luis Fernando Cerri (2011) and the perspectives of Mantoan and Lanuti on Inclusive Education. The analysis highlighted the necessity of employing diverse methodologies and resources in History teaching, deconstructing deeply rooted prejudices in teaching practices, and fostering collaboration among educational stakeholders to build a school environment for all.*

**Keywords:** *Differences in Schooling, Historical Consciousness, Inclusive Education*

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPEE	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DAEP	Diretoria de Acessibilidade, Equidade e Políticas Afirmativas
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PCD	Pessoa com Deficiência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
RBEE	Revista Brasileira de Educação Especial
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologia Assistiva
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TILSP	Tradutor Intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO</b>	<b>15</b>
<b>3 INCLUSÃO E DIFERENÇAS NA ESCOLA: O QUE É FUNDAMENTAL SABERMOS?</b>	<b>19</b>
3.1 Filosofia da diferença: da categorização à valorização das diferenças	19
3.2 Direito de todos(as) à educação: alguns aportes legais	21
3.3 Modelo Social X Modelo Médico: Uma interpretação da deficiência	24
3.4 Movimento de inclusão x Movimento de integração	27
<b>4 QUE HISTÓRIA É ESSA? REFLEXÕES PARA SE PENSAR UM ENSINO DE HISTÓRIA INCLUSIVO</b>	<b>30</b>
4.1 Metodologia de ensino: diferença e consciência histórica nas aulas de História	33
4.2 Superação de Barreiras Atitudinais	39
4.3 Parceria entre agentes educacionais: desafios para a efetivação da educação inclusiva	45
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>49</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>52</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse para a realização do presente trabalho surgiu por experiências pessoais vividas durante a trajetória escolar, às quais só foi possível compreender a partir das discussões realizadas na universidade. Contribuíram para isso também, os estágios nas escolas públicas realizados durante a graduação, em que através dos mesmos foi possível perceber que não só os professores de História, mas também os demais membros da comunidade escolar, continuavam despreparados para a construir uma cultura de inclusão efetiva dentro das escolas.

Durante esses estágios notou-se que os(as) professores(as) da educação básica têm se deparado com o desafio de desenvolver práticas pedagógicas que valorizem as diferenças plurais de seus discentes, promovendo assim, uma educação para todos. A superação desta problemática exige uma ressignificação da identidade docente e de suas práticas, historicamente construídas sob a perspectiva de uma educação homogeneizadora. Esta perspectiva tradicionalista, visa a formação de uma identidade nacional que prioriza determinados princípios e valores de determinada cultura da sociedade, em detrimento daquelas consideradas desviantes do padrão (Candau, 2014).

Com base no exposto, defende-se que o ensino de História precisa partir do contexto social vivenciado pelos(as) alunos(as). Logo, é pertinente discutir acerca do método no ensino de História. A ideia é que enquanto as metodologias tradicionais, coerentes com o objetivo de homogeneizar e negar as diferenças, sejam elas sociais, culturais, étnicas ou de gênero, partem da exposição dos conteúdos, da memorização dessa exposição e posteriormente a repetição daquilo que foi exposto, uma metodologia mais progressista se daria por meio de práticas sociopedagógicas críticas, includentes e democráticas (Fialho; Machado; Sales, 2016 *apud* Tomás; Fernandes, 2013), trazendo as problemáticas e as vivências do contexto social dos(as) alunos(as) para o centro do debate em sala de aula.

Entretanto, é importante ressaltar que o simples fato de fazer uso de novas metodologias ou aparatos tecnológicos não torna uma aula inovadora, outra questão, é que parte do que é considerado tradicional deve ser mantido “porque a prática escolar já comprovou que muitos conteúdos e métodos escolares tradicionais são importantes para a formação dos[as] alunos[as]” (Bittencourt, 2011, p. 229). Nesse sentido, essa discussão é bem mais complexa do que às vezes se supõe,

pois enquanto professores(as) nos deparamos todos os dias com pessoas de diferentes características e não podemos supor que metodologias generalistas servirão para todos os casos.

Em outras palavras, a definição da abordagem que o(a) professor(a) vai adotar será feita mediante o diálogo que este estabelecerá com os(as) alunos(as). Como afirma Bittencourt, refletindo acerca do método dialógico de Paulo Freire, “a base do método dialógico reside na aquisição social do conhecimento” (2011, p. 234), ou seja, o ato de conhecer se dá pela aproximação dinâmica de professor(a), mediador do processo, e alunos(as), em direção do objeto de estudo. Partindo desse pressuposto, o ensino de História romperia com a abordagem homogeneizadora, pois levaria em consideração os saberes prévios dos(as) alunos(as) e suas necessidades educacionais, que só podem ser sanadas de forma equitativa em uma sala com vários alunos(as) diferentes, a partir de metodologias que permitam essa dinâmica dialógica de construção coletiva do conhecimento, promovendo o respeito às diferenças em sala de aula e não somente a aceitação ou tolerância.

No entanto, Silva e Renagnan (2020), ao discutir acerca do ensino de história a partir dos pressupostos de uma educação inclusiva, ressalta o falso caráter democrático da inclusão escolar atualmente, que apesar dos avanços, ainda precisa melhorar em diversos aspectos. Segundo as autoras, este diálogo não tem sido estabelecido nas práticas pedagógicas, pois criou-se a ilusão de que se está incluindo os(as) alunos(as) com deficiência nas aulas, quando na realidade, apenas integram eles(as) em um espaço com metas e atividades pré-determinadas, onde não há qualquer perspectiva de construção coletiva do conhecimento (p. 277).

Partindo deste mesmo entendimento, Seffner (2007) relata a problemática do discurso na escola sobre a inclusão, frequentemente, diferir da prática. O autor ainda ressalta que a inclusão não se aplica apenas aos alunos com deficiência, mas para todos aqueles que são, de alguma forma, excluídos do processo pedagógico por não se encaixarem nos padrões impostos pela sociedade (Seffner, 2007, p. 5). O aspecto principal é não perpetuar a exclusão de indivíduos marginalizados, contrariando o verdadeiro propósito da inclusão.

É importante ressaltar que a concepção de Educação Inclusiva adotada neste trabalho não é a mesma que da Educação Especial compreendida usualmente, pois entende-se este conceito de forma mais abrangente. A Educação Especial se efetua atualmente por meio do Atendimento Educacional Especializado

(AEE), “especialmente” para aqueles alunos amparados pela legislação oficial como está posto na LDBN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, 1996, p. 39) em seu Capítulo V, art. 58: “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” A perspectiva inclusiva vai além, atuando com base no modelo social de interpretação da deficiência, que busca abarcar todos os sujeitos que são frequentemente excluídos por não se encaixarem enquanto “alunos ideais”<sup>1</sup> segundo as normas do sistema escolar atual.

A partir dessas reflexões surgiu a seguinte questão acerca da inclusão no ensino de História: O que um(a) professor(a) de História deve saber para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas? Com base nesta problemática desenvolveu-se a pesquisa tendo como objetivo geral compreender aspectos que podem colaborar para um ensino de História inclusivo e como objetivos específicos, sistematizar o conceito de diferença e de educação inclusiva e identificar estudos sobre as práticas pedagógicas inclusivas recomendadas que tragam contribuições para o(a) professor(a) de História.

Sabemos que a temática da inclusão escolar é ampla e multifacetada. Nesta monografia, buscamos oferecer contribuições específicas para o ensino de História e, dada a disponibilidade de tempo e as condições atuais, optamos por uma abordagem teórica. No entanto, planejamos aprofundar essa discussão com base em minha experiência na DAEP e em novos estudos e práticas que pretendemos realizar.

Logo, esta monografia foi assim dividida: O capítulo dois apresenta o percurso metodológico realizado no levantamento bibliográfico e na análise do material selecionado, em seguida, apresenta o referencial teórico composto pelos pressupostos de Lanuti e Mantoan e da legislação da Educação Inclusiva, bem como as reflexões de Luiz Fernando Cerri sobre o ensino de História. O capítulo três introduz os temas inclusão e diferença nas escolas, tendo como base o referencial teórico. Esta última divide-se em uma seção que discute o modelo médico e o modelo social de interpretação da deficiência a partir da Filosofia da Diferença de

---

<sup>1</sup> Arroyo (2004, p. 61) colabora para refletirmos sobre a expressão “alunos ideais”, ao afirmar que “para chegarmos a ter outra sensibilidade pedagógica para com os conteúdos da docência, ou para novas didáticas ou para com os tempos de formação e socialização, teremos de começar por termos sensibilidade humana para com os educandos (as) como sujeitos sociais e culturais, éticos e cognitivos. Plenos. Rever nosso olhar sobre os alunos sempre nos surpreende. Em dois sentidos: de um lado estranhamos a visão tão negativa que refletem os termos com que os nomeamos, de outro lado nos surpreende a riqueza de seus itinerários humanos, frequentemente tão tortuosos.”

Gilles Deleuze. Com base nisso, problematiza a coexistência do movimento de integração e o movimento de inclusão escolar. O quarto capítulo subdivide-se em outras três seções que apresentam a análise dos artigos selecionados a partir da articulação entre o ensino da História e a educação inclusiva. Por fim realiza-se algumas considerações finais, segundo o que foi debatido nas seções anteriores.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta pesquisa foi realizada uma revisão e análise bibliográfica qualitativa, com enfoque teórico, em um periódico *on-line* especializado em Educação Inclusiva, Revista Brasileira de Educação Especial da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE)<sup>2</sup>, levando em consideração a importância que este meio de divulgação de conhecimento, as revistas especializadas, têm “posto que suas matérias tendem a apresentar maior profundidade e melhor elaboração” (Gil, 2006, p. 78).

Realizou-se o levantamento dos artigos publicados na revista eletrônica entre 2018 e 2023, adotando-se 2018 como marco inicial em virtude dos 10 anos da criação, em 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Esse recorte temporal de cinco anos permitiu mapear as alterações efetivamente implementadas nesse intervalo, evidenciando transformações e avanços resultantes da consolidação e aplicação da referida política.

A coleta dos artigos foi sistematizada em quatro etapas, conforme indicação de Pizzani *et al.* (2012) e Brito *et al.* (2021) ao exprimir orientações sobre como realizar uma pesquisa bibliográfica em bases de dados *on-line*. A primeira etapa consistiu no levantamento dos artigos da revista, publicados nas edições do espaço temporal já mencionado. Este levantamento foi organizado em um quadro, contendo: título do artigo, nome do(s) autor(es), palavras-chave e objetivo do estudo (Brito *et al.*, 2021, p. 12-13).

Na segunda etapa foi realizada uma seleção dos artigos que tratam sobre o tema da pesquisa seguindo os seguintes critérios: Educação Inclusiva; Práticas Pedagógicas; Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.scielo.br/rbee/>

(EJA); estudo realizado no contexto da escolar regular, em âmbito nacional, publicado entre 2018 e 2023. Esta seleção foi realizada mediante a leitura dos títulos, resumos, palavras-chave e, quando necessário, a introdução de todos os artigos do levantamento. Os artigos selecionados foram organizados em outro quadro e os estudos que não se encaixaram nos critérios, como os que foram realizados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I, em Escolas Especiais, que tratavam sobre Ensino Domiciliar ou Hospitalar, artigos sobre estudos realizados em outros países, em outro idioma que não fosse o português, artigos fora do período temporal estabelecido, artigos que não tratavam sobre práticas pedagógicas na educação inclusiva e artigos repetidos, foram descartados da pesquisa pois não atendiam aos objetivos.

Na terceira etapa, foi realizada uma segunda seleção de revisão dos estudos que foram selecionados, para “eliminar duplicações e trabalhos que guardem em si um acentuado grau de similaridade com obras de outros autores” (Pizzani, et al., *ibid.*, 2012, p. 59) e para fins de afinamento, visando atender os objetivos propostos. Durante este processo, um outro quadro foi organizado contendo a “seleção da seleção”. Na quarta etapa todos os artigos selecionados foram lidos na íntegra e fichados para posterior análise e discussão dos resultados.

A análise do material selecionado foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva conforme orienta Roque Morais (2003, p. 192):

[...] A análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma seqüência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada.

Com base nisso, no processo de unitarização destacou-se nos artigos selecionados os enunciados mais importantes para os objetivos deste estudo, posteriormente organizou-se as unidades de sentido em fichas juntamente com as referências de onde foram extraídas e produzidas. Após esta etapa, realizou-se o estabelecimento de relações entre as ideias selecionadas com base em categorias pensadas *a priori*: metodologia de ensino e superação de barreiras atitudinais.

No percurso, após o processo de familiarização com o *corpus* do estudo, também surgiu uma categoria emergente: Parceria entre agentes educacionais

(comunidade escolar, família e comunidade externa) e seus desafios para a efetivação da educação inclusiva. Ressalta-se que no estabelecimento de relações entre as ideias e na construção do “metatexto”<sup>3</sup>, considerou-se o referencial teórico que consiste nas reflexões acerca do ensino da História e consciência Histórica de Luis Fernando Cerri, especialmente no seu livro “Ensino de História e Consciência Histórica: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea”(2011), e Mantoan e Lanuti acerca da Educação Inclusiva. Levando em consideração na análise também, além dos autores citados, alguns aportes legais pertinentes à educação inclusiva.

Mantoan (2013) compreende que para que a inclusão se efetive é preciso uma mudança de paradigma educacional, por meio do qual ocorreria a reorganização das práticas escolares. Orienta que para ensinar a turma toda, sem exclusões, é necessário desenvolver práticas pedagógicas “ativas, dialógicas, interativas, conexionais, que contrapõem toda e qualquer visão unidirecional, de transferência [...] hierárquica do saber” (Mantoan, 2013, p. 62). Dessa forma, romperia com o tradicional ensino “para alguns” e com falsas práticas inclusivas. Nessa perspectiva, semelhante à de Mantoan, para Lanuti (2017), o ideal é que o ato de ensinar seja transformado e não somente adaptado. A adaptação de currículos e atividades a parte, apenas ressalta um sistema educacional planejado para os “normais”, buscando a homogeneização dos alunos a partir de um modelo ideal, negando as diferenças, o que resulta em exclusão.

O ensino da História se insere nesta discussão, pois carrega o estereótipo de disciplina livresca e tradicional, como afirma Bittencourt (2011), realizando-se de forma incompatível com a ideia de inclusão. Ao pensar em práticas pedagógicas inclusivas para o ensino de História, nos deparamos com o entendimento de Luis Fernando Cerri que discute o ensino de História a partir do conceito de consciência histórica desenvolvido pelo historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen, para quem a consciência histórica é algo inerente aos seres humanos, pois a mesma “enraíza-se, [...] na historicidade intrínseca a própria vida humana prática”. (Rüsen, 2001 *apud* Cerri, 2011, p. 29).

---

<sup>3</sup> Conforme Roque Morais (2003, p. 205): “A produção de um metatexto descritivo-interpretativo, uma das formas de caracterizar a análise textual qualitativa, constitui-se num esforço em expressar intuições e novos entendimentos atingidos a partir da impregnação intensa com o corpus da análise. É, portanto, um esforço construtivo no sentido de ampliar a compreensão dos fenômenos investigados. É um movimento sempre inacabado de procura de mais sentidos, de aprofundamento gradativo da compreensão dos fenômenos.”

Nesse sentido, o(a) professor(a) de História é compreendido(a) não como um(a) simplificador(a) de conteúdos acadêmicos para os escolares, mas sim como “um intelectual capaz de identificar quadros de consciência histórica subjacentes aos sujeitos do processo educativo [...] e de assessorar a comunidade na compreensão crítica do tempo, da identidade e da ação na história” (Cerri, 2011, p. 18).

Reside aí a importância de trabalhar os conteúdos a partir da realidade próxima dos(as) alunos(as) com deficiência e com as problemáticas da sua realidade social, pois isto implica identificar os quadros de consciência histórica implícitos na experiência individual e coletiva desses(a) alunos(a), desenvolvendo com eles(a) um “pensar historicamente” que, segundo Cerri (2011, p. 61), é “a capacidade de beneficiar-se das características do raciocínio da ciência histórica para pensar a vida prática”. Em outras palavras, é o desenvolvimento do pensamento crítico da realidade em que se vive a partir de sua historicidade. Um ensino de História inclusivo, neste sentido, deve considerar também os conteúdos e não somente as formas como este conteúdo vai ser apresentado para a turma. Deve ocorrer na educação histórica de alunos(a) com deficiência algo semelhante ao que se faz acerca da educação de afrodescendentes e indígenas, no sentido de incluí-los(a) nas narrativas históricas enquanto sujeitos ativos, visando o combate de práticas discriminatórias, como o capacitismo<sup>4</sup>.

O exposto considera a extensa legislação que oficializa o direito à uma educação plena e de qualidade às pessoas com deficiência (PCD) no Brasil. Neste estudo, na análise do material reunido, considerou-se o que está posto na Constituição Federal de 1988, em seus artigos 205, 206 e 208 que afirma que a educação é direito de todos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou socioemocionais, destaca-se a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, bem como a garantia do AEE, oferecido preferencialmente na rede regular de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) também é um documento importante, pois apresenta orientações para promover a inclusão no sistema educacional. Já o Estatuto da Pessoa com

---

<sup>4</sup> Capacitismo é o preconceito contra pessoas com deficiência, pautado “numa ideia arbitrária sobre norma e desvio, na qual as pessoas sem deficiência são consideradas o padrão, o ideal a ser perseguido, enquanto as pessoas com deficiência representam o desvio”. (LUIZ, K. G.; ROSA, M.. *apud* Coordenadoria de Jornalismo do IFCS).

Deficiência ou Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, é um documento legal que regulamenta a inclusão educacional e reafirma o direito a todos os níveis de ensino, corroborando com os aparatos legais que foram emitidos anteriormente.

Outro documento de extrema importância a ser considerado, é o documento elaborado pela CONAE 2024 (Conferência Nacional de Educação) que tem como objetivo embasar a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) 2024-2034 a partir da análise do atual PNE e das problemáticas que envolvem o sistema educacional atualmente, considerando-se mais especificamente o Eixo III, que versa sobre: “Educação, direitos humanos, equidade, inclusão e diversidade: justiça social na garantia do direito à educação para todas as pessoas e combate às diferentes e novas formas de desigualdade, discriminação e violência.” (CONAE, 2024, p. 17).

### **3 INCLUSÃO E DIFERENÇAS NA ESCOLA: O QUE É FUNDAMENTAL SABERMOS?**

#### **3.1 Filosofia da diferença: da categorização à valorização das diferenças**

Para entendermos os desafios para a efetivação da educação inclusiva é necessário compreender as bases históricas nas quais a escola brasileira foi construída e na qual se sustenta até os dias atuais. A escola pública brasileira surgiu no nosso país devido a interesses colonialistas. A expansão da educação pública no Brasil começa ainda no empreendimento dos jesuítas em catequizar e/ou “civilizar” os indígenas, ou seja, tratava-se de um projeto educativo monocultural e monolítico (Mantoan, 2017, p. 825), para não dizer etnocida. Mais à frente no tempo, este projeto é continuado com o objetivo de formar uma identidade nacional. Portanto, a educação brasileira desde sempre esteve sustentada em concepções e valores eurocêntricos. Isto implica também a ideia que temos de conhecimento como afirma Mantoan (2017, p. 825):

Os critérios de elegibilidade e legitimidade do que se convencionou reconhecer como conhecimento provém de certa localidade, num momento histórico, consubstanciado em valores de um “mundo” emergente, com pretensões universalistas – a sociedade europeia, urbana e o capitalismo moderno. Na sombra das luzes dessa ribalta, nossa escola foi edificada, excluindo e desqualificando os saberes e experiências “do lado de cá”, o lado sul.

Segundo a concepção de conhecimento elucidada, o ato de “conhecer” ou “aprender” é algo que pode ser mensurado, conforme podemos ver nos vários mecanismos de hierarquização de qualidade das escolas e hierarquização do saber. É esta hierarquização que legitima a ideia de um modelo ideal a ser seguido, nesta escala, aquele que se aproxima do modelo ideal ou que corresponde às metas preestabelecidas são considerados “normais”, enquanto os outros, são alunos “de inclusão” ou “alunos problemáticos” (Mantoan, 2017, p. 826). Nesse sentido, a inclusão representa um contramovimento em relação à forma como a escola se configura atualmente e sobre as concepções implicadas nesta mesma configuração, acerca do que é o conhecimento, o ensino e a aprendizagem.

Nessa perspectiva, Lanuti e Mantoan (2018) discutem acerca da ressignificação do ensino e da aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença proposta por Gilles Deleuze. Segundo os autores, os seres são únicos e estão em constante transformação, essa transformação se dá por um processo de diferenciação em si mesmos (Lanuti; Mantoan, 2018, p. 122). Entretanto, o sistema educacional considera a diversidade e não a diferença, favorecendo “as comparações, as distinções, a criação de categorizações que, supostamente, representam os seres” (Lanuti; Mantoan, 2018, p. 121).

As escolas especiais são resultado desse processo de distinção e categorização, bem como a prática naturalizada em muitas escolas de separar por classe os(as) alunos(as) ideais dos(as) alunos(as) “problema”, que não atendem às expectativas de desempenho e comportamento da escola. Dessa forma, enquadram os(as) estudantes em grupos generalizantes que visam dar conta da infinidade de singularidades que compõem cada um.

Nesse sentido, a Filosofia da Diferença, segundo Gilles Deleuze, parte da inexistência de um modelo original a ser visado, dessa forma é desconstruída a hierarquização do saber, dada a impossibilidade de reproduzir um modelo original, a partir disso se tem uma abertura para a existência singular (Mantoan, 2017, p. 827). O que estamos problematizando é a classificação que segrega as pessoas em grupos, incapacitando o(a) aluno(a) com deficiência de se desenvolver plenamente junto com os demais, sendo a escola a responsável por essa incapacidade e não a sua condição.

Logo, o que se propõe a partir da Filosofia da Diferença é a recriação do ensino, em contrapartida à adaptação. Em outras palavras, ensinar a partir da

diferença não tem a ver com práticas pedagógicas de adaptação de forma arbitrária a partir da deficiência, mas com um planejamento pedagógico que garante a todos se desenvolverem sem comparações, sem a aprovação ou reprovação de outrem (Lanuti; Mantoan, 2018, p. 124).

Nesse sentido, o uso da Tecnologia Assistiva (TA) ganha destaque, ao romper as barreiras que dificultam a participação e inclusão de estudantes em diferentes contextos da vida cotidiana. Assim, individualizar é necessário quando a TA pode auxiliá-los a ter mais autonomia, qualidade de vida e inclusão social, entretanto, conforme afirma Lanuti e Mantoan (2018, p. 124) o uso de TA “tem a ver com uma diferenciação que parte de uma solicitação do próprio sujeito [...] não é uma adaptação do ensino.”

### **3.2 Direito de todos(as) à educação: alguns aportes legais**

Acerca da educação inclusiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1966) estabelece em seu artigo 4º, inciso III que o AEE é transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e deve ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino, nos contraturnos das aulas na sala de aula comum. Destaca-se que não se trata de aulas de reforço que visam recuperar o atraso e muito menos deve ser entendido como substitutivo ao ensino comum. O AEE configura-se como uma individualização necessária para auxiliar o estudante a desenvolver algumas habilidades, como ensinar ou praticar o uso de determinada TA que possibilite maior autonomia ou mobilidade durante as aulas na sala de aula comum, além da alfabetização adequada em Libras e a realização de atividades que visam melhorar a interação social de alunos que estão no espectro autista, dentre outras ações.

No mesmo artigo da LDB 9394/96, no inciso V, é garantido o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” corroborando com a perspectiva inclusiva defendida por Lanuti (2017) ao discutir acerca dos processos de ensino e aprendizagem. O autor defende que o conhecimento deve ser concebido como criação, em que cada um é livre para aprender em seu tempo e a partir de suas possibilidades. Este princípio não é seguido nas escolas públicas na atualidade, isto é, o que está na lei distancia-se da realidade, pois como o(a) aluno(a) vai aprender segunda a sua

capacidade se a todo o momento está sendo comparado(a) com um modelo de aluno(a) ideal?

Importante destacar o que está na Constituição de 1988, tratando-se do documento oficial mais importante do país. Em seu artigo 205º, garante que a educação é direito de todos, sendo dever do Estado e da família assegurar sua efetivação para o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Em seu artigo 206, elenca os princípios nos quais o ensino deve ser ministrado, destaco aqui o inciso I, sobre o direito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Já no artigo 208, inciso III, garante como direito o AEE, preferencialmente na rede regular de ensino. Como podemos ver, o ordenamento jurídico prevê a inclusão como direito, sendo qualquer prática segregacionista ou de exclusão, considerada como discriminação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) é um importante documento que apresenta diretrizes para promover a inclusão educacional, bem como reforça direitos definidos em outros documentos oficiais emitidos anteriormente, a saber:

[...] Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008, p. 14)

O documento apresenta ainda a definição do público-alvo da educação especial (PAEE) na perspectiva inclusiva e ressalta que a definição desse público deve ser contextualizada, evitando a categorização dos(as) alunos(as) com deficiência. Considerando que as pessoas se transformam e são transformadas pelo contexto em que vivem e que ambientes heterogêneos são importantes para a aprendizagem de todos(as) os(as) alunos(as) (Brasil, 2008). Dito de outra forma, a existência do(a) aluno(a) não se define por sua deficiência, portanto, deve-se desenvolver um ensino que tenha como foco e ponto de partida as suas potencialidades, o que só é possível ao considerar a diferença de cada um e

estabelecer um diálogo para criar um processo de ensino e aprendizagem colaborativo e significativo.

Em 2015 foi sancionada a Lei nº 13.146 que instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Em seu capítulo IV é destacado a educação como um direito de todos, garantindo o acesso pleno e igualitário à educação regular, sem discriminação. O artigo 28º da lei determina que os sistemas educacionais devem garantir, entre outros pontos, a formação inicial e continuada e capacitação dos profissionais da educação para a inclusão. Entende-se que para promover um ensino inclusivo é necessária uma formação de qualidade. Ressalta-se que a formação não se esgota ao final da graduação, mas é um processo contínuo que perpassa pela necessidade do próprio educador em autoavaliar sua prática docente. Estudos comprovam que uma formação adequada está intimamente relacionada com o sentimento de autoeficácia dos docentes para ensinar alunos(as) com e sem deficiência (Vieira; Omote, 2021; Fernandes; Costa Filho; laochite, 2019).

Tratando do mesmo assunto, o documento elaborado pela CONAE 2024, abordando dentre outros temas relacionados à Educação Inclusiva, traz na Proposição 1 do Eixo III (p. 116), visando atender ao direito de todos à educação, a necessidade de “prover e garantir a oferta de formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação básica voltada para a [...] educação especial na perspectiva inclusiva”. No mesmo Eixo, na proposição 2, propõe-se a estratégia de “inserir e implementar na política de valorização e formação dos(as) profissionais da educação, os princípios de acessibilidade e anticapacitismo”. Recomenda também que o combate ao capacitismo e todas as formas de discriminação e violência sejam os eixos orientadores das práticas pedagógicas e da construção dos Projetos Político Pedagógicos (PPP), que é a espinha dorsal das escolas, onde contém os valores defendidos pelas instituições, sua organização e administração, dentre outros detalhes.

Ilustração 1 - Ilustração para refletir sobre o capacitismo.



Fonte: Hand Talk.

Diante do exposto, percebemos que a Educação Inclusiva avançou muito no que se refere à conquista de direitos, ainda que estes não tenham sido efetivados completamente na realidade. A legislação oficial aqui apresentada corrobora com a Filosofia da Diferença discutida por Mantoan e Lanuti, ao garantir a educação como direito de todos e promover o respeito às diferenças e o combate ao capacitismo e outras formas de discriminação. Notadamente, os documentos oficiais estão coerentes com o Modelo Social de interpretação da deficiência em contraposição ao Modelo Médico, conforme será discutido na próxima seção.

### 3.3 Modelo Social X Modelo Médico: Uma interpretação da deficiência

Com a gradual implementação da educação inclusiva em classes regulares, surgem tensões que refletem as concepções que temos sobre os(as) alunos(as), sejam eles(as) com ou sem deficiência. Sobre isto, Mantoan realiza um questionamento: “Como identificá-los [os(as) alunos(as) com deficiência e outros igualmente excluídos], se eles deixaram de ser os desviantes, os que têm outras

escolas/classes especiais só para eles?” (Mantoan, 2017, p. 39). A identificação destes(as) alunos(as) ou orientação de como proceder com eles(as), por vezes, é realizada com a solicitação de realização de acompanhamento médico para chegar a um diagnóstico e tratamento, caracterizando a deficiência como uma patologia ou problema a ser tratado, visando aproximar a pessoa da “normalidade”.

Ao compreender a deficiência como característica da pessoa, o modelo médico tira o foco do ambiente ou da sociedade. Ao fazer isto, desresponsabiliza a sociedade de promover equidade e acessibilidade com vistas à inclusão, visto que, segundo esta interpretação, o problema está na pessoa com deficiência que deve ser tratada clinicamente para se adaptar à sociedade e não nas barreiras que a sociedade impõe. Na escola, esta interpretação causa consequências a longo prazo, na medida em que o modelo médico cria uma identidade para o(a) aluno(a) com base na sua deficiência, definindo graus de deficiência e estabelecendo as habilidades que a pessoa com deficiência pode construir na escola (Mantoan, 2017, p. 40) responsabilizando-a pelo seu próprio fracasso.

A presença do discurso clínico na escola não é recente; é importante frisar que o saber médico se constitui como conhecimento privilegiado e de mais impacto na vida das pessoas com deficiência, ainda a partir do século XVIII devido à crescente racionalização das ciências (França, 2014 *apud* Fontoura; Sardagna, 2021, p. 06). O discurso médico no Brasil tem seu momento mais expressivo durante o século XX, devido ao crescimento do movimento higienista, que funcionava pela lógica de identificar os “aptos” e não “aptos” ou “normais” e “anormais” (França, 2014 *apud* Fontoura; Sardagna, 2021, p. 06), realizados através de mecanismos de classificação. O documento final que estabelece esta classificação é o laudo médico, frequentemente exigido pelas instituições até hoje com a justificativa de sua necessidade para desenvolver práticas pedagógicas eficazes, sobretudo na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), tendo como foco a deficiência que constar no laudo (Fontoura; Sardagna, 2021, p. 08).

Embora algumas escolas exijam o laudo para a matrícula do(a) aluno(a) com deficiência na SRM, este documento não deve ser um impedimento para tal, pois não é algo imprescindível. Conforme ressaltado pela Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014 (Brasil, 2014), o documento comprobatório que reconhece a matrícula de aluno(a) público-alvo da educação especial é o Plano de Atendimento Educacional Especializado e não o laudo, constituindo este um documento

complementar que deve estar anexado ao Plano de AEE se a instituição escolar achar necessário.

A elaboração deste plano é realizada pelo(a) professor(a) especializado(a), devendo ser construído de forma contextualizada, preferencialmente realizada com a participação de uma equipe multidisciplinar, com outros professores do ensino regular, a família, e profissionais da área da saúde, se necessário. Portanto, a exigência do laudo para atender aos alunos constitui uma barreira para o acesso pleno à educação, configurando discriminação e cerceamento de direitos, conforme destacado na referida Nota Técnica.

Considerando a discussão sobre o modelo médico, é interessante destacar a necessidade de articulação entre saúde e educação, em alguns casos, pode ajudar na identificação das especificidades do(a) aluno(a), lembrando que esta identificação é complementar ao processo pedagógico, não sobrepunando a deficiência aos aspectos subjetivos, saberes e experiências de vida dos(as) alunos(as). Até porque as atividades realizadas no AEE são pedagógicas e não clínicas. A identificação das especificidades do aluno(as) é importante para que não se caia na armadilha da inclusão, conforme afirma Mantoan (2017, p. 39) que “tratando as pessoas igualmente [...] quando enfatizamos apenas as suas diferenças, escondem-se suas especificidades. Para fugir dessa armadilha, a inclusão assegura “o direito à diferença na igualdade de direitos”.

Em contraposição ao modelo médico de interpretação da deficiência, o modelo social adota uma perspectiva que concebe o sujeito na sua totalidade, não se limitando a fatores biológicos determinantes. Em outras palavras, esse modelo considera a influência do meio “em todas as suas expressões (físicas, comunicacionais, atitudinais e outras)” (Mantoan, 2017, p. 40). Compreende a deficiência enquanto construção social, ou seja, resultado das barreiras que a sociedade impõe.

Nesse sentido, a sociedade é que deve se adaptar para acolher as pessoas a partir de suas características e necessidades e não a pessoa com deficiência, entendida de acordo com o modelo médico, como aquela que destoa da norma, devendo ser submetido a tratamentos médicos e a reabilitações para se adaptar à ideia de “normalidade” que a sociedade tem.

Ao pensarmos acerca do modelo social no campo da educação nos deparamos, por exemplo, com o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

que visa a construção de um currículo para todos dentro da escola, oferecendo múltiplas formas de acesso e expressão para todos(as) os(as) estudantes. A construção das diretrizes desta referência, que pode ser usada para a elaboração de currículos inclusivos, surgiu com a reflexão das limitações que o currículo impunha aos alunos, a partir disso entendeu-se que não era o(a) estudante que devia se adaptar àquele currículo projetado segundo a norma, mas sim o currículo é que devia ser modificado para atender às diferenças de todos (Sebastián-Heredero, 2020, p. 734). A ideia surgiu a partir do conceito de “Desenho Universal, da área do Desenvolvimento Arquitetônico [...] impulsionado pela primeira vez por Ronald L. Mace” (Ibid., 2020, p. 734), que tinha como objetivo criar projetos arquitetônicos de entornos físicos que fossem acessíveis para o maior número de pessoas possível.

### **3.4 Movimento de inclusão x Movimento de integração**

Coexistem atualmente dois movimentos escolares de concepção da deficiência com base nos modelos discutidos anteriormente, o movimento de integração escolar e o movimento de inclusão. A coexistência dos dois se dá devido aos tensionamentos ocasionados pela inserção cada vez maior de estudantes com deficiência nas classes regulares e pela permanência da hegemonia do saber médico sobre o entendimento acerca do sujeito com deficiência, que exerce influência no imaginário social, perpetuando estigmas e preconceitos. Nesse sentido, é pertinente elencar as diferenças entre estes dois movimentos, para que não sejam confundidos e acabar por apenas integrar quando se deseja incluir.

O movimento de integração escolar iniciou nos anos 1960 e tem como princípio a normalização com base numa ideia de razão idealizada (LEPED<sup>5</sup> Unicamp, 2020). Com base neste movimento os(as) estudantes com deficiência são inseridos(as) nas classes comuns quando estiverem aptos para acompanhar os demais colegas nas atividades. Os não aptos ficam nas classes especiais ou escolas especiais, ou seja, se trata de uma inserção parcial, pois parte dos(as) alunos(as) ficam nas instituições especializadas. A educação especial, nas concepções desse movimento, é substitutiva ao ensino regular na classe comum com os demais colegas.

---

<sup>5</sup> Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença do Departamento de Ensino e Práticas Culturais da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) coordenado pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Teresa Eglér Mantoan.

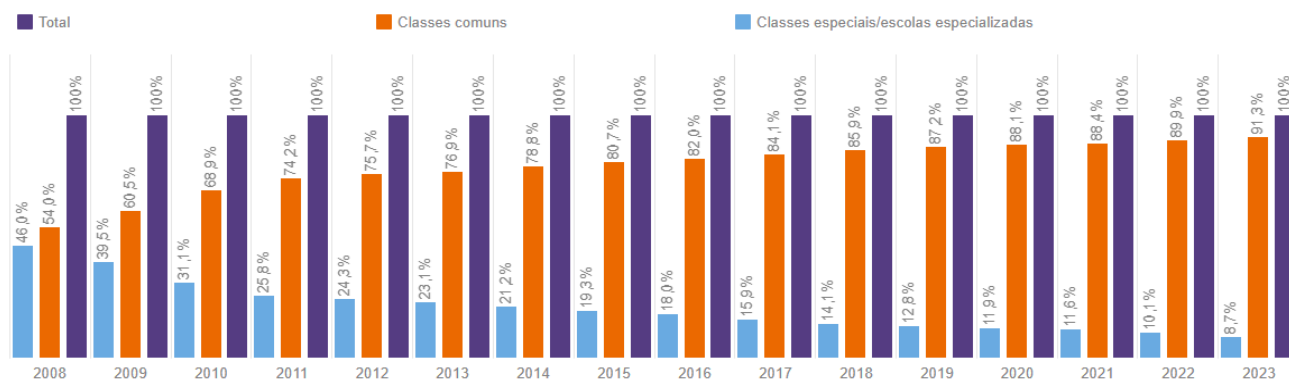
O movimento de inclusão escolar, por outro lado, concebe a educação especial como modalidade transversal às etapas de ensino, não sendo de forma alguma substitutiva ao ensino regular. Este movimento surgiu nos anos 1990 e tem como princípio a inclusão de todos sem exceção, o reconhecimento e a valorização da diferença humana e não está preso à uma racionalidade idealizada (LEPED Unicamp, 2020). É a partir deste movimento que pela primeira vez na história a Educação Especial é realizada no ensino regular de forma transversal e não segregada, eliminando o viés capacitista de currículos baseados na ideia de “normalidade” (LEPED Unicamp, 2020).

Nesse sentido, podemos questionar: Como se dá a coexistência destes dois movimentos se temos visto a presença dos(as) estudantes com deficiência cada vez mais frequente nas escolas e classes comuns (Gráfico 1)?

O que temos visto é uma falsa inclusão. Frequentemente eles(as) estão nas classes comuns, mas realizando atividades adaptadas, por vezes mais facilitadas e com objetivos não muito pretensiosos, com o apoio do auxiliar (LEPED Unicamp, 2020). Isso acontece pelo equívoco de ainda se compreender a inclusão enquanto “diferenciação/individualização do ensino a alguns alunos considerados incapazes de desenvolver as mesmas atividades que ‘os demais’” (Lanuti; Baptista; Ramos, 2020, p. 1175), perpetuando a lógica de homogeneização e normalização.

Por isso, práticas educacionais que categorizam os(as) alunos(as), como a busca por semelhanças entre eles a fim de agrupá-los nas salas, e a diferenciação de atividades para cada grupo, são ações mais relacionadas à integração do que à inclusão escolar (Lanuti; Baptista; Ramos, 2020, p. 1175). Isso acontece pela resistência da escola, enquanto instituição ainda muito conservadora, em se modificar para atender às mudanças do mundo de hoje, compreendendo que “cada aluno é o que é, e não o que desejamos que ele seja dentro de um modelo estereotipado” (LEPED Unicamp, 2020).

Gráfico 1 - Estudantes PCD's por tipo de classe.

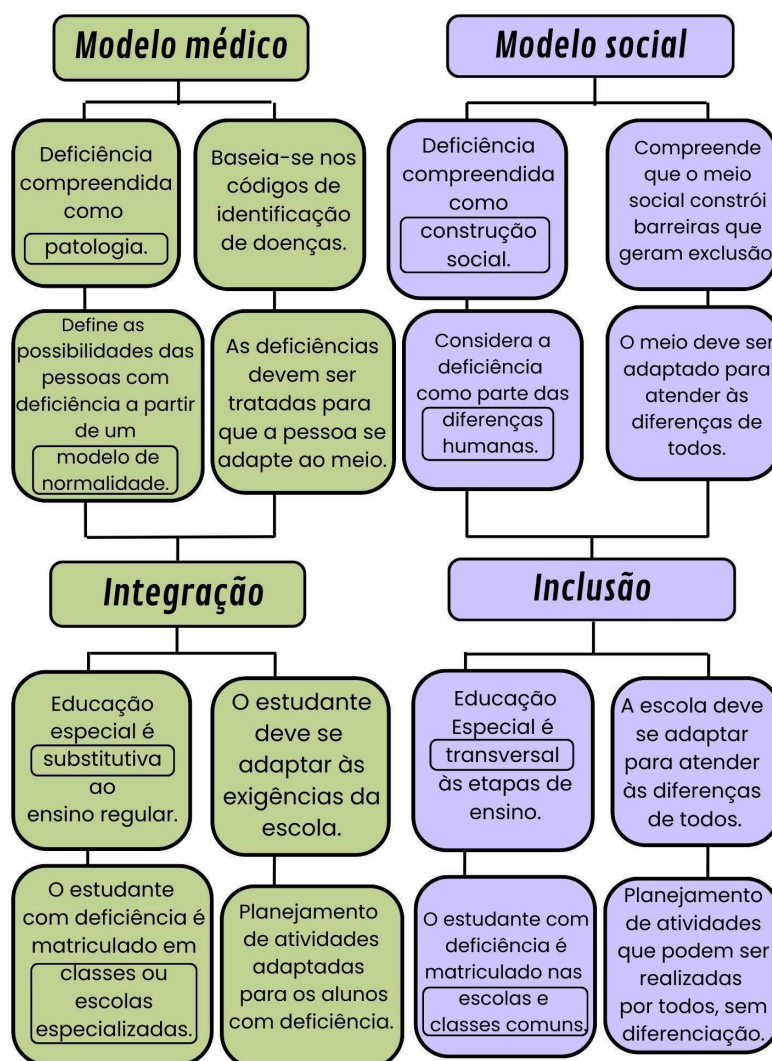


Fonte: DIVERSA, 2023.

Em vista disso, entendemos que a adaptação de atividades e do currículo configura um tipo de individualização do ensino que resulta em exclusão. O currículo, é um instrumento que envolve concepções de conhecimento e de aprendizagem e deveria ser construído por todos os envolvidos no processo educativo, no curso desse processo, e não *a priori* com base em um perfil de aluno(a) ideal, detentor(a) de determinadas competências, como frequentemente acontece (Inclusive\_br, 2020).

Dessa forma, os(as) professores(as), ao tentarem encontrar soluções para um currículo planejado apenas para alguns, acabam organizando suas aulas com base no modelo de aluno idealizado pelo próprio currículo. Para os estudantes sem deficiência, as aulas seguem esse padrão hegemônico, enquanto para os demais (considerados "fora do padrão"), são propostas atividades adaptadas. Essa abordagem, porém, cria dois grupos distintos dentro da sala de aula (Inclusive\_br, 2020), promovendo apenas a integração, e não a inclusão efetiva.

Ilustração 2 - Infográfico: modelos e movimentos sobre concepções da deficiência.



Fonte: Elaboração própria a partir de Mantoan (2017).

#### 4 QUE HISTÓRIA É ESSA? REFLEXÕES PARA SE PENSAR UM ENSINO DE HISTÓRIA INCLUSIVO

Com base no exposto, foi realizada uma revisão bibliográfica qualitativa, no espaço temporal de 2018 a 2022, com enfoque teórico, no periódico especializado em educação inclusiva, Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE), da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), para identificar estudos sobre as práticas pedagógicas inclusivas recomendadas que tragam contribuições para o(a) professor(a) de História. Dentre os periódicos disponíveis, escolhemos a RBEE, pela sua relevância e qualidade na

área de Educação Especial e práticas pedagógicas inclusivas. Classificada como A1 no Qualis da CAPES, a RBEE promove o debate e a disseminação de pesquisas de alta qualidade, com artigos de pesquisa, ensaios e revisões. Fundada em 1992 e de acesso aberto, a revista é uma fonte essencial para aprofundar conhecimentos sobre metodologias que favorecem a inclusão e a equidade educacional.

Quadro 1 - Mapeamento bibliográfico sobre educação inclusiva

Ano	Título	Autor(es/as)	Palavras-chave
2023	O Ensino da Matemática para Estudantes com Paralisia Cerebral: Ações que contribuem para a Inclusão de Todos	Dilson F. RIBEIRO; Isabel Cristina Machado de LARA.	Ensino de Matemática. Paralisia cerebral. Educação Inclusiva
2022	Práticas Pedagógicas Inclusivas Bilíngues de Letramento para Estudantes Surdos	Mariana G. Ferreira de CASTRO; Celeste Azulay KELMAN.	Ensino de Língua Portuguesa. Surdez. Escola-polo bilíngue.
2022	Atuação do Professor de Educação Especial no Cenário da Pandemia de Covid-19	Marcos V. ESPER; Jeferson Santos ARAÚJO; Manoel A. dos SANTOS; Lucila C.NASCIMENTO.	Educação Especial. Educação Inclusiva. Apoio à pessoa com deficiência. Grupo Focal. Pandemia.
2022	Escolarização de Pessoas com Paralisia Cerebral: uma Revisão Sistemática na Literatura Nacional	Milena M. PINTO; Mariana V. GONZAGA; Gerusa F. LOURENÇO.	Educação Especial. Paralisia cerebral. Escolarização. Inclusão
2021	Ensinando Conceitos sobre a Pandemia com Símbolos Tangíveis	Flavia Daniela dos Santos MOREIRA.	Educação Especial. Símbolos tangíveis. Deficiência múltipla sensorial visual.
2021	Experiências e Vivências de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual	Rosana GLAT; Suzanli ESTEF.	Escolarização. Deficiência intelectual. Autopercepção. Histórias de vida.
2020	Línguas de Sinais como Línguas de	Cristina B. F. LACERDA;	Avaliação escolar. Escala de avaliação.

	Interlocução: o Lugar das Atividades Comunicativas no Contexto Escolar	Marta GRÁCIA; Maria J. JARQUE.	Língua Brasileira de Sinais. Língua Catalã de Sinais. Educação dos Surdos. Educação Especial. Diálogo.
2020	A Educação Especial Inclusiva em Contexto de Diversidade Cultural e Linguística: Práticas Pedagógicas e Desafios de Professoras em Escolas de Fronteira	Raiane Paim PINTO; Maria Luzia da Silva SANTANA.	Diversidade cultural e linguística. Educação Especial inclusiva. Escolas de fronteira.
2020	Transtorno do Espectro Autista e Práticas Educativas na Educação Profissional	Simone P. VASCONCELLOS; Mônica M. F. RAHME; Taísa G. G. Liduenha GONÇALVES.	Autismo. Educação profissional. Práticas educativas.
2019	O Desenvolvimento Profissional de Docentes da Educação Especial e o Ensino de Ciências da Natureza para Estudantes Cegos e Baixa Visão	Ivani Cristina VOOS; Fábio Peres GONÇALVES	Educação Especial. Ensino de Ciências. Desenvolvimento profissional.
2018	Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares	Marcia GREGUOL; Bruno M. MALAGODI; Attilio CARRARO.	Educação Física; Educação Inclusiva; Atitude do Professor
2018	O Trabalho com o Gênero Textual História em Quadrinhos com Alunos que Possuem Deficiência Intelectual	Elsa Midori SHIMAZAKI; Viviane Gislaine Caetano AUADA; Renilson José MENEGASSI; Nerli Nonato Ribeiro MORI.	Letramento. Gêneros textuais. História em quadrinhos. Jovens e adultos. Educação Especial.
2018	Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar	Rosana GLAT.	Inclusão escolar de alunos com deficiências; Representações sociais; Colaboração docente.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Após o processo metodológico de levantamento bibliográfico e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão usando como palavras-chave: Educação Inclusiva; Práticas Pedagógicas; Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA; treze artigos foram selecionados (Quadro 1) para a realização das etapas da Análise Textual Discursiva (Roque Morais, 2003) que resultou em três tópicos, conforme as categorias de análise: Metodologia de Ensino; Superação de barreiras atitudinais e Relação entre agentes educacionais (comunidade escolar, família e comunidade externa) e seus desafios para a efetivação da educação inclusiva.

#### **4.1 Metodologia de ensino: diferença e consciência histórica nas aulas de História**

No processo de unitarização e categorização da análise, dez dos treze artigos selecionados apresentaram considerações que se encaixaram na categoria “Metodologia de Ensino”, demonstrando assim a relevância do tema para a educação inclusiva. Considerando também que metodologias de ensino podem se configurar como Tecnologia Assistiva (TA), pois se trata de uma área do conhecimento que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços visando a autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social de pessoas com deficiência (Brasil, 2007).

Ainda sobre o uso de tais tecnologias dentro da sala de aula, Mantoan e Lanuti (2018, p. 124) afirmam que individualizar é necessário quando pensamos em serviços, recursos e materiais que podem auxiliar o estudante com deficiência a ter maior autonomia e independência, mas trata-se de uma individualização que parte de uma solicitação do estudante, não se trata de uma adaptação do ensino, conforme já foi dito anteriormente.

Ademais, o papel da TA deve ser compreendido como uma base inicial, e não como o objetivo final, na promoção da escolarização dos estudantes. Conforme destacado por Pinto, Gonzaga e Lourenço (2022, p. 630), ao discutirem acerca da escolarização de pessoas com Paralisia Cerebral a partir de uma revisão da literatura nacional, a escolarização deve ser entendida de maneira abrangente,

incluindo o acesso, mas principalmente a permanência, garantindo a participação e o aprendizado dos alunos.

Portanto, este tema é relevante no que se refere ao ensino de História, para que os objetivos da disciplina sejam aplicados e alcançados por todos(as) os(as) alunos(as) a partir das suas capacidades. Para tanto é importante ter em mente que não existem “receitas prontas” para ministrar aulas, o que se propõe é um momento reflexivo para cada especificidade que os(as) alunos(as) possam apresentar em cada caso (Ribeiro; Lara, 2023, p. 107). Nesse sentido, é importante a busca por conhecimento de práticas pedagógicas e uso de recursos diferenciados, como as tecnologias assistivas, para lidar com a multiplicidade de diferenças dos estudantes.

Essas práticas devem proporcionar aos alunos com deficiência, vivências escolares cada vez mais semelhantes às de seus colegas sem deficiência (Ribeiro; Lara, 2023, p. 107), pensando na perspectiva inclusiva. Corroborando com Mantoan (2013, p. 61) que diz que um ensino de qualidade é aquele capaz de formar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária, quando consegue aproximar os alunos entre si. Essa aproximação não visa à homogeneização da identidade dos(as) alunos(as), a partir de conteúdos e atividades estanques, mas sim a valorização e o respeito às diferenças.

Como afirma Esper *et al.* (2022) ao compreender que “igualdade não é, de forma alguma, tornar igual, e incluir não é nivelar nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de serem vistas como fatores limitantes, devem ser valorizadas” (p. 235). Os autores também defendem que para além de ofertar acessibilidade estrutural, a escola também deve apresentar uma proposta de educação mais dinâmica e interdisciplinar para que cada aluno(a) se desenvolva a partir de suas especificidades (p. 238).

Um exemplo acerca de uma prática pedagógica que resulta em um ensino benéfico para todos, ao passo em que valoriza suas diferenças, encontramos no estudo de Castro e Kelman (2022) sobre “Práticas Pedagógicas Inclusivas Bilíngues de Letramento para Estudantes Surdos”. Ao analisar as práticas pedagógicas bilíngues no 6º ano do Ensino Fundamental II, em escolas-polo bilíngues do Rio de Janeiro e de Duque de Caxias, destacaram entre outras estratégias uma em que:

A professora regente explica a atividade primeiro para os alunos ouvintes e depois somente para os surdos. No entanto, a forma de explicação para os

alunos surdos algumas vezes difere da explicação para os alunos ouvintes. Para os alunos surdos, a professora utiliza mais pistas visuais, dramatizações, desenhos, entre outros, ou seja, a comunicação multimodal. Ela sempre se dirige aos surdos em Libras, não fazendo uso do bimodalismo ao sinalizar. Ela tem o cuidado de usar uma língua de cada vez. (p. 163)

Ao refletir sobre esta estratégia percebemos que tanto os(as) alunos(as) surdos quanto os demais alunos são beneficiados, na medida em que os(as) alunos(as) ouvintes acabam aprendendo Libras, seja pela interação constante em sala de aula com os colegas com deficiência auditiva ou pela repetição da professora regente. O uso de comunicação multimodal, bem como o uso de comunicação alternativa tátil “que se refere a um conjunto de recursos, técnicas e estratégias que se concentram em modalidades táteis” (Moreira, 2020 *apud* Moreira, 2021, p. 732), são estratégias que podem beneficiar a todos, pois a visualização em pistas visuais e táteis, pode facilitar a compreensão de conceitos para todos(as) os(as) alunos(as), não só dos(as) alunos(as) com deficiência.

Um exemplo de prática pedagógica que utiliza a “comunicação alternativa tátil” foi apresentado no estudo de Flávia Moreira (2021) em que a autora escreve sobre sua experiência utilizando “símbolos tangíveis como recurso para ensinar conceitos sobre a pandemia da COVID-19 para crianças que apresentam deficiência múltipla sensorial visual” (p. 729). Aspecto interessante acerca do relato da autora refere-se a forma como ela utilizou o recurso, sem ser invasiva ou forçando os(as) alunos(as) a tocarem os objetos, ela destaca a importância de valorizar a autonomia dos(as) educandos(as) na realização de suas escolhas durante o processo educativo (p. 738).

Esta prática também foi realizada com o intuito de ensinar conceitos abstratos, visto que “a capacidade de compreender que algo serve para representar outra é condição essencial para o desenvolvimento da comunicação e da compreensão de conceitos” (Bruce, 2005 *apud* Moreira, 2021, p. 739). Portanto, estas são práticas que podem ser recriadas para o ensino de História, levando em consideração que a disciplina tem como base conceitos abstratos (Exemplos: tempo, espaço etc.) que são essenciais para a aprendizagem e que alunos(as) com e sem deficiência podem apresentar dificuldades para compreender.

Importante destacar a partir da análise destas metodologias, que ensinar não tem a ver apenas com a lógica da explicação, conforme afirma Lanuti e Mantoan (2018, p. 124), pois a prática pedagógica que leva em consideração a diferença de

todos, parte da noção de que não há uma definição fixa do que é ensinar. Isto porque, os processos de ensinar e de aprender estão relacionados à emissão e recepção de signos, isto é, “o signo é um objeto (físico ou não) com o qual uma pessoa se encontra e tem seu pensamento instigado” (Lanuti; Baptista; Ramos, 2020, p. 1176), sendo que o que vai resultar deste encontro vai depender da diferença de cada um. A partir do encontro com o signo, somos provocados e levados a criar um modo particular de lidar com aquilo que nos afeta, é precisamente neste processo que ocorre a aprendizagem (Lanuti; Mantoan, 2018, p. 125).

Outra prática que pode ser adotada nas aulas de História é o incentivo à colaboração entre os estudantes, por meio da aprendizagem cooperativa ou sistema de tutoria por pares “no qual um aluno mais adiantado no processo auxilia um colega que ainda está elaborando o conceito em foco na atividade” (Fontes et al., 2015, p. 92 apud Glat; Estef, p. 164). Esta prática também deve levar em consideração o que Cerri (2011) diz acerca da contribuição da disciplina História para vida coletiva e individual de cada aluno(a):

[...] A contribuição da História na escola não é só a compreensão da própria realidade e a formação da identidade, mas também a concepção e compreensão da diferença, da alteridade - tanto para ensinar a convivência nas sociedades que hoje são, na maioria, multiculturais, quanto para ensinar a julgar o próprio sistema político e social em que se vive (sem outros pontos de vista além daquele que eu vivo não há crítica efetiva possível).” (p. 126)

Portanto, incentivar a cooperação e convivência entre os(as) alunos(as) no processo de aprendizagem pode trazer para o plano da prática aquilo que está na teoria da disciplina no que diz respeito ao desenvolvimento da compreensão da diferença e da alteridade. À medida que proporciona a troca de saberes, abre-se espaço para o respeito e para o combate aos preconceitos e práticas discriminatórias, além de promover a inclusão dos(as) alunos(as) com deficiência na dinâmica da sala de aula, aproximando-os das vivências da sala de aula regular, em vez de encaminhá-los para classes ou escolas especializadas.

Importante ressaltar que estas práticas devem ser adotadas a partir do diálogo que o(a) professor(a) estabelecerá com os(as) alunos(as). Mas, como o(a) professor(a) poderá estabelecer um diálogo com uma turma de trinta ou mais alunos(as) para entender as especificidades de cada um(a)? Para tanto, o estudo de Lacerda; Gràcia e Jarque (2020) apontam algumas práticas tendo como base a Metodologia Conversacional, que compreende que o processo de aprendizagem

implica aspectos cognitivos, afetivos, emocionais, relacionais e sociais (Coll, 2010 apud Lacerda; Gràcia e Jarque, 2020, p. 305). Corroborando com a Filosofia da Diferença, na medida em que se concebe a aprendizagem, enquanto processo subjetivo, envolvendo diferentes aspectos da mente humana, bem como as implicações do meio social nesse processo.

Nesse sentido, a sala de aula constitui tanto um “ambiente social”, formado pelo(a) professor(a), outros profissionais e alunos(as), quanto um “ambiente físico”, composto pelos objetos presentes – mesas, cadeiras, materiais em geral (Lacerda; Gràcia e Jarque, 2020, p. 306). O primeiro aspecto da Metodologia Conversacional refere-se à como estes estão dispostos dentro da sala de aula, pois a disposição dos mobiliários, dos(as) alunos(as) e do(a) professor(a) precisam estar ajustadas para possibilitar o desenvolvimento da comunicação (*ibid.*, p. 306).

Para podermos visualizar como estes aspectos podem provocar exclusão, imaginemos um(a) aluno(a) surdo(a) dentro de uma sala de aula, em que ele(a) não consiga visualizar o conjunto de seus colegas e o(a) professor(a), este(a) aluno(a) claramente estará excluído da dinâmica da turma na medida em que “não tem a possibilidade de visualizar bem seu interlocutor, ver seus movimentos de mãos, corpo e face” (*ibid.*, p. 306).

Ainda que este(a) aluno(a) esteja sentado(a) em uma cadeira na frente do(a) professor(a), ele(a) estará excluído(a) da dinâmica da turma e da convivência com os outros colegas. Para além do fato de que não somente os(as) alunos(as) com deficiência podem ser excluídos(as), mas também os(as) alunos(as) tímidos(as), quietos(as), frequentemente nomeados(as) como “alunos(as) apáticos(as)”, bem como os(as) alunos(as) que apresentam problemas comportamentais ou que simplesmente não vêem um sentido na escola e que gostam de sentar o mais longe possível do(a) professor(a), dentre outros(as) que são frequentemente excluídos com a justificativa de que eles(as) não querem estudar.

Conforme Seffner (2007) argumenta acerca do papel da disciplina da História para a inclusão e dos estigmas que ainda rodeiam o cotidiano escolar: “Os problemas logicamente existem, mas eles não devem constituir motivo para que se volte ao antigo sistema da exclusão sistemática dos diferentes” (p. 8).

Nesse sentido, Pinto e Santana (2020) realizaram um estudo em escolas de fronteira entre Ponta Porã, no Brasil, e Pedro Juan Caballero, no Paraguai para

analisar as percepções das professoras com relação às suas práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva em contexto de diversidade cultural e linguística, considerando que os estudantes paraguaios com deficiência matriculados em escolas brasileiras também se inserem no público-alvo da educação especial (PAEE). O estudo ressalta a importância da valorização cultural dos estudantes paraguaios e a construção de práticas pedagógicas “pautadas na educação intercultural para reforçar o plurilinguismo e o multiculturalismo” (Carvalho, 2016 *apud* Pinto; Santana, 2020, p. 505).

Diante do exposto, surge a questão: como ministrar aulas de História nesta situação? Longe da pretensão de esgotar a questão, ressalta-se aqui a importância de considerar durante todo o processo educativo e em qualquer das situações que se possa ter, a consciência histórica dos(as) alunos(as), entendida segundo Cerri (2011), ao discutir o conceito através dos pressupostos de Jörn Rüsen, que concebe as operações mentais da consciência histórica numa perspectiva síncrona, apontando que “a consciência histórica na atualidade não é homogênea, mas que se realiza segundo diferentes formas de geração de sentido histórico” (Cerri, 2011, p. 99).

Segundo o autor, são quatro os tipos de geração de sentido histórico: tradicional, exemplar, crítico e genético<sup>6</sup>. Importante ressaltar que esses tipos não são hierárquicos, apesar de crescentes em complexidade. Dessa forma, “o que diferencia os indivíduos não é a sua consciência histórica, mas as diferentes conformações e lógicas de articulação entre os modos de geração de sentido” (Cerri, 2011, p. 104). É a partir dessa discussão que Cerri (2011) defende que um ensino homogêneo, não considera o conceito de consciência histórica, pois ignora as carências de orientação temporal que podem ser distintas em cada região, em cada Estado e até mesmo em cada escola ou sala de aula.

Este entendimento da consciência histórica no ensino da História, se aproxima muito do entendimento acerca da aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença de Mantoan e Lanuti, visto que o ensino deve considerar as especificidades dos(as) alunos(as). A partir do estudo, Pinto e Santana (2020, p. 506), consideraram “como uma das principais barreiras à inclusão escolar de estudantes paraguaios em escolas brasileiras a invisibilidade de suas peculiaridades”.

---

<sup>6</sup> Ver explicação em Cerri (2011), página 99 à 104.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem partir do entendimento de que ao não realizar atividades que valorizem as diferenças culturais e linguísticas dos(as) alunos(as), não se está realizando um ensino para todos e não está levando em consideração a consciência histórica que o(as) aluno(as) já tinha antes mesmo de pisar os pés na escola. Alguns serão excluídos do processo educativo, e no caso dos(as) alunos(as) paraguaios(as) com deficiência, passam a vivenciar uma dupla exclusão, na medida em que o meio social cria barreiras culturais, o mesmo pode ser dito acerca de estudantes indígenas, venezuelanos e demais grupos de etnias e nacionalidades diversas.

O estudo de Vasconcelos, Rahme e Gonçalves (2020) , por sua vez, ao analisar as práticas educativas adotadas em uma escola de Ensino Técnico Integrado para a escolarização de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) identificou que as metodologias adotadas em duas disciplinas (Ciências Exatas e Ciências da Natureza) foram as que mais contribuíram para a efetiva inclusão do aluno, pois as práticas realizadas não necessitavam de adaptações específicas para o aluno com deficiência, visto que o planejamento visava a aprendizagem de todos. Segundo, Vasconcelos, Rahme e Gonçalves (2020, p. 563) “o ensino nessas disciplinas era fundamentado na realização de processos de investigação científica, articulados a situações práticas, na utilização de procedimentos didáticos variados e na valorização do processo de aprendizagem de cada estudante”.

Devemos, pois, seguir o exemplo dos colegas de profissão das disciplinas de Ciências Exatas e Ciências da Natureza apresentados no estudo dos autores e aplicá-los à História, claro, com as especificidades que ela exige. Ressaltamos, portanto, a importância de adotar propostas não tradicionais de ensino, realizando um ensino diversificado e flexível, que leve em consideração a heterogeneidade humana, oportunizando a aprendizagem por diferentes caminhos e tempos escolares (Vasconcelos; Rahme; Gonçalves, 2020), conforme observamos nos estudos referenciados nesta seção do artigo.

## **4.2 Superação de Barreiras Atitudinais**

Para além da importância do desenvolvimento de diferentes metodologias inclusivas, uma outra questão analisada a partir dos artigos selecionados refere-se à

superação de barreiras atitudinais, que envolve a desconstrução de representações sociais, historicamente construídas, ainda muito presentes na escola. A presença cada vez mais frequente de estudantes com deficiência nas escolas comuns, suscitam novos entendimentos e reflexões sobre o “ser docente”. Ou seja, mais do que desenvolver novos métodos e propostas de ensino, “precisamos desconstruir a visão estereotipada de incapacidade, de dependência e de limitação que sempre marcou – aberta ou veladamente – o tratamento que conferimos a nossos alunos” (Glat, 2018, p. 10).

E o que o ensino de História tem a ver com isso? A partir do conceito de consciência histórica, entendido, segundo Cerri (2011), como algo inerente a todos os seres humanos, compreendemos que os(as) educandos(as) adentram o mundo da escola com uma singular forma de orientação temporal, instituída pela consciência histórica de cada um, a partir de suas experiências de vida, individuais e coletivas. Estes já chegam nas escolas, com preconceitos arraigados, por exemplo (*Ibid.*, p. 112). A contribuição da História nesse sentido, é a prevenção do desenvolvimento de identidades não razoáveis, a partir da compreensão histórica desses preconceitos, buscando-se desconstruí-los. A ideia de identidades não razoáveis, apoia-se em um racionalismo, mas trata-se de uma razão dialógica, relacional, em que a verdade se constitui no diálogo entre os sujeitos e nos consensos, respeitando-se as diferenças (Cerri, 2011, p. 113). Sobre as quais Cerri (2011, p. 114) argumenta que

São razoáveis as identidades que se sustentam na força de seus argumentos principais, mas não negam a possibilidade de que eles sejam refutados em algum momento. A possibilidade de que os próprios argumentos venham a ser vencidos significa que eles podem ser postos à prova, podem ser discutidos e, portanto, trata-se de uma razão sustentada no diálogo. Identidades não razoáveis são potencialmente destrutivas e desprezam, em maior ou menor grau, o outro, a democracia e, em última instância, a integridade física e a vida.

Neste sentido, o ensino de História é compreendido como um espaço de diálogo, que possibilita “o debate, a negociação e a abertura para a ampliação e complexificação das formas de atribuir sentido ao tempo que os alunos trazem com eles” (*Ibid.*, p. 116). Portanto, compreendemos que as aulas de História, são momentos propícios para se instituir um diálogo acerca de atitudes favoráveis à inclusão, a partir da compreensão da diferença e do direito de todos à educação, com vistas à uma convivência escolar e ensino democrático, tal qual uma escola

inclusiva exige. Buscando-se como resultado, a desconstrução de atitudes discriminatórias excludentes. Levando em consideração que a conquista de uma escola para todos, começa na sala de aula, como defende Mantoan (2024) em uma entrevista dada à Revista Humanos:

[...] A escola inclusiva (...) mantém-se e se aprimora pelo exercício de um poder democraticamente exercido nas situações as mais corriqueiras e as mais relevantes da sala de aula e dos enredos que nela se produzem e se reproduzem entre o professor e os alunos e os alunos entre si.

Nessa perspectiva, a ideia de incapacidade ou de dependência das pessoas com deficiência pode se apresentar tanto de forma explícita, como a prática de *bullying*, quanto de forma implícita, por meio de atitudes “assistencialistas” exageradas, que impedem o desenvolvimento da autonomia. No estudo realizado por Ribeiro e Laura (2023) ressalta-se que o desenvolvimento da autonomia tem se configurado como um desafio para a inclusão escolar. Isso porque em muitas escolas têm-se visto uma prática de “facilitar” “a vida escolar do(a) aluno(a), aprovando-o(a), ano após ano, em Conselhos de Classe, ou dando ‘pontos’ para que ele(a) alcance um resultado mínimo para sua aprovação” (Molter, 2014 *apud* Ribeiro; Laura, 2023, p.98 ).

Essas atitudes afetam o desempenho escolar dos(as) educandos(as) e reforçam atitudes de exclusão e estereótipos dentro da sala de aula. O(A) estudante com deficiência de escolas públicas, que por vezes não dispõe de estrutura física adequada para acolhê-lo(a), precisa transpor um desafio duplo: superar os desafios impostos pelo meio físico dada a sua condição, além de ter que desconstruir os rótulos. Entretanto, essa desconstrução não deve partir somente do(a) aluno(a) com deficiência ao superar suas dificuldades e mostrar aos outros que é capaz, isso porque “por mais que a pessoa rotulada se esforce por romper com a realidade relacional instituída, (...) é vista como um corpo doente, alguém (...) identificada pelo pacote que a contém” (Raad & Tines, 2011 *apud* Ribeiro; Laura, 2023, p. 98 ).

Podemos ver no estudo realizado por Glat e Estef (2021) as consequências de atitudes negativas perante a inclusão no desempenho acadêmico dos(as) alunos(as). As autoras buscaram analisar as experiências de escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual. A partir disso, afirmaram que a postura docente, sua convicção ou descrença, no potencial do(a) estudante, determina o seu encaminhamento pedagógico e que o preconceito dos(as) professores(as) manifestado nessa descrença, é uma forma de discriminação, que é

sentida pelo alunos(as) com deficiência, causando baixa autoestima, interferindo e dificultando sua aprendizagem (Glat; Estef, 2021). Ressaltam ainda que as práticas escolares devem ter como foco a transformação de crenças e representações sociais que permitam o reconhecimento do potencial do(a) aluno(a) e não, exclusivamente, em suas dificuldades (Glat; Estef, 2021, p. 166).

Outro estudo que apresenta tais consequências foi realizado por Pinto e Santana (2020). Realizado em contexto de fronteira, entre Ponta Porã, no Brasil, e Pedro Juan Caballero, no Paraguai, o estudo buscava, entre outros aspectos, analisar as percepções das professoras sobre suas práticas com estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) em contexto multicultural. As autoras identificaram que estudantes fronteiriços PAEE, ao sofrerem uma dupla estigmatização, pela inferioridade cultural e linguística, podem ter suas deficiências produzidas socialmente, e assim serem responsabilizados pelo próprio fracasso (Pinto; Santana, 2020, p. 507). Ao citar Santos (1997 *apud* Pinto; Santana, 2020, p. 502), afirmam também que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”. Logo, ressaltam a importância da valorização das diferenças em escolas multiculturais dada a possibilidade que constataram a partir do estudo, da negação e da invisibilidade dos estudantes paraguaios, o que dificulta o processo de inclusão.

O que estamos discutindo aqui é uma mudança de pensamento e posicionamento que deve partir de todos os agentes educacionais com relação às capacidades e possibilidades das pessoas com deficiência. Para tanto, é preciso desromantizar a superação da condição de exclusão e assumir que a inclusão é responsabilidade de todos, não somente dos sujeitos excluídos ou dos(as) professores(as) especializados(as). Evitando-se assim, cair no erro de culpabilizar o próprio estudante pelo seu fracasso, com a ideia de que ele(a) não quer superar sua condição e estudar. Isso quando não se coloca a responsabilidade da educação destes(as) estudantes nas mãos dos(as) professores(as) do AEE, com o argumento de que são mais competentes para lidar com eles(as). Entretanto, a tarefa de ensinar todos(as) os(as) alunos(as) é do(a) professor(a) regente, não cabendo delegar esta tarefa a ninguém. Mantoan (2013, p. 35), ao refletir acerca dos percalços que dificultam o processo de construção de uma escola para todos, afirma que:

[...] Estamos vivendo um momento de tomada de decisão, em que não adianta mais “tapar o sol com a peneira”. O próprio tempo, de tão longo, já foi suficiente para que se entendesse o que é proposto como uma escola para todos. Se não conseguimos avançar em sua direção, é porque, certamente, pesam muito essas contendas e esses desencontros entre os que se dispõem a progredir, a revirar as escolas comuns e especiais do avesso, e os que querem conservá-las como estão, para garantir outros benefícios, para impedir avanços, para barrar o novo.

Logo, a formação docente assume importante papel, pois conforme afirma Seffner (2007, p. 7): “Nós professores temos que reconhecer que fomos formados dentro de um pensamento pedagógico que nos faz olhar para uma turma de alunos, e começar a retirar de dentro dela tudo o que em princípio ‘atrapalha’”. Isso porque, como já foi dito anteriormente, as concepções que formaram a educação brasileira tinham em vista uma identidade homogênea, desconsiderando as diferentes experiências de vida. Sobre esta questão, Mantoan (2024) argumenta que a formação que dispomos hoje não “nos encaminha para uma prática, que revele atualização e compromisso com novos propósitos e projetos educacionais, como é o caso da inclusão em um mundo que se pretende sustentável”.

Por isso, lidar com a diferença hoje em dia, tal como o mundo contemporâneo exige, provoca estranhamento e sentimento de ineficácia, sobretudo em professores(as) que têm no seu histórico, experiências educacionais negativas e frustrantes. Isso pode ser um grande obstáculo no processo inclusivo, porque as pessoas tendem a evitar situações em que não se sentem capazes (Bandura, 2006 *apud* Greguol; Malagodi; Carraro, 2018, p. 41).

Greguo, Malagodi e Carraro (2018) realizaram uma investigação acerca das atitudes de professores nas escolas regulares em relação à inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de educação física. Os autores concluíram que uma capacitação profissional inicial e continuada adequada, pode melhorar a sensação de competência dos(as) professores(as), contribuindo para a construção de atitudes positivas e em decorrência disso, as diferenças passarão a ser percebidas “como uma condição essencial para o desenvolvimento humano em qualquer contexto de ensino-aprendizagem” (Greguo; Malagodi; Carraro, 2018, p. 42).

Nessa perspectiva, defende-se que os cursos de formação de professores(as) devem proporcionar experiências teóricas e práticas em que os(as) graduandos(as) se sintam capazes de ministrar para a diferença. A inclusão deve

perpassar todo o processo formativo, abordando-se a mesma em todas as disciplinas e não apenas de forma estanque nas disciplinas sobre Educação Inclusiva, como é o caso da disciplina de Libras, por exemplo. Tendo como objetivo romper com uma formação em uma “concepção clássica, estática, do processo de ensino e aprendizagem, baseada em uma noção de desenvolvimento “normal” [...] e universal para todos os sujeitos” (Glat, 2018, p. 13).

Em uma roda de conversa realizada por webconferência em 2020, a professora Maria Isabel S. D. Baptista destacou aspectos fundamentais para a promoção da educação inclusiva, com ênfase na superação de barreiras atitudinais escolares. Como vimos, essas barreiras estão relacionadas a atitudes e práticas preconceituosas em relação às pessoas com deficiência e tangenciam outras formas de exclusão, trazendo, de forma subjacente, uma visão capacitista. Segundo a autora, a superação dessas barreiras exige a capacitação de todos os membros da comunidade escolar — professores, gestores, diretores e famílias — na perspectiva inclusiva. Essas reflexões evidenciam a complexidade e os desafios para consolidar uma prática escolar verdadeiramente inclusiva.

Diante do que foi discutido nesta seção, compreendemos que o ensino de História inclusivo é aquele que se constitui em um espaço de diálogo para a desconstrução de representações sociais preconceituosas, repercutindo na superação de tais barreiras. Tendo como base, o entendimento de que o objetivo do ensino de História não é dar a alguém algo que lhe falta, não é ensinar uma lista enorme de conteúdos, mas sim, “formar a capacidade de pensar historicamente [...] usar as ferramentas de que a história dispõe na vida prática, no cotidiano, desde as pequenas até as grandes ações individuais e coletivas” (Cerri, 2011, p. 81-82). Prevenindo-se o desenvolvimento de identidades não razoáveis, antidemocráticas, incoerentes com sociedades inclusivas.

Retornando à webconferência da professora Maria Isabel S. D. Baptista, a autora ressaltou, ainda, a importância do trabalho colaborativo com os(as) professores(as) do AEE e do uso das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), garantindo que estudantes com deficiência estejam matriculados(as) na escola regular e frequentem o AEE no contraturno, sem prejuízo do período de aulas regulares. Portanto, para além da problemática da formação precária, da falta de recursos, de Tecnologia Assistiva, a ausência de colaboração entre os diversos

agentes educacionais também é um fator que apresenta desafios para a inclusão, conforme veremos no próximo tópico.

### **4.3 Parceria entre agentes educacionais: desafios para a efetivação da educação inclusiva**

Após o processo de familiarização com o *corpus* do estudo, surgiu, enquanto categoria emergente, a relação entre agentes educacionais (comunidade escolar, família e comunidade externa) e os desafios para a efetivação da educação inclusiva. Nove dos treze artigos selecionados apresentaram considerações acerca deste tema, visto que para que a inclusão se efetive é preciso a participação da comunidade como um todo.

No ensino de História, esse aspecto é fundamental por diversas razões, especialmente por contribuir para evitar a indiferença em relação à coletividade. O ensino de História desempenha um papel central no processo de socialização escolar, ao auxiliar na superação do egocentrismo e do individualismo, inserindo os sujeitos na vida pública e promovendo o engajamento com questões coletivas (Cerri, 2011).

Logo, é importante que o(a) próprio(a) educador(a) de História assuma uma postura de quem faz parte de uma coletividade, e assuma a relevância de contar com os conhecimentos de outros profissionais educacionais para transformar o ensino inclusivo. Assim, conseguirá enfrentar o desafio de ministrar um ensino que possa “atender a um público escolar diferenciado e como resposta às suas necessidades sociais e culturais” (BITTENCOURT, 2010 *apud* Santos, 2011, p. 2169).

Esse pressuposto também considera que "a utilização de novos recursos e metodologias (...) como planta exótica no pântano de uma estrutura tradicional de ensino" (Cerri, 1999, p. 144) nem sempre é uma solução eficaz e não assegura, por si só, um ensino de qualidade para todos. Para alcançar esse objetivo, é essencial construir uma cultura de inclusão dentro da escola, o que exige o estabelecimento de relações produtivas entre os diversos agentes educacionais.

É importante que a escola, enquanto instituição educacional, realize a conscientização da comunidade externa e das famílias, sobre a importância da participação destas entidades nas vivências escolares de seus membros. Esta

relação não precisa se dar apenas em torno de problemas, pelo contrário, deve-se estabelecer uma relação de qualidade e de participação efetiva, “associada a eventos positivos e agradáveis e que, efetivamente, contribua com os processos de socialização, aprendizagem e desenvolvimento” (Oliveira; Marinho-Araújo, 2010 apud Pinto; Santana, 2020, p. 504).

Isto deve ser levado em consideração, sobretudo, em contextos multiculturais, com alunos(a) de diferentes etnias e nacionalidades. A compreensão do meio social em que o(a) aluno(a) está inserido contribui para a valorização da sua cultura, evitando-se a negação de aspectos de sua identidade cultural por medo de sofrer preconceito dentro da escola (Pinto; Santana, 2020, p. 506). Nessa perspectiva, também é importante incentivar a interação entre os(as) educandos(as), interações que precisam ir além do caráter físico, abrangendo aspectos emocionais e cognitivos (Camargo et al., 2020 apud Esper et al., 2022) para gerar atitudes positivas e respeitadas diante das diferenças uns dos outros.

No estudo realizado por Ribeiro e Laura (2023, p. 96) defende-se que todos podem contribuir para a aprendizagem dos estudantes. Através da pesquisa, compreenderam a necessidade de uma equipe interdisciplinar, formada por profissionais de diferentes áreas que possam apresentar diferentes ideias articuladas às ideias dos(as) professores(as) em sala de aula (Ribeiro; Laura, 2023, p. 104). Levando em consideração também que “a complexidade de implementação da TA (...) exige qualificação por parte de quem a está implementando, indicando a importância da parceria com outros profissionais.” (Pinto; Gonzaga; Lourenço, 2022, p. 630). Tendo em conta a afirmativa de Voos e Gonçalves (2019, p. 644) para quem o “estabelecimento da circulação intercoletiva de conhecimentos pode contribuir para o enfrentamento de lacunas”.

A ausência de relação permanente entre os(as) professores(as) regentes e os(as) professores(as) da Educação Especial, que atuam no AEE é uma outra problemática que deve ser enfrentada. O entendimento equivocado que, tanto os(as) professores(as) regentes quanto os(as) próprios(as) professores(as) especializados(as) carregam, de que é somente da sua responsabilidade criar materiais acessíveis e promover a inclusão do(a) aluno(a), sem envolvimento permanente com os outros agentes educacionais, se relaciona com a vertente médico-pedagógica. Segundo esta vertente, “professores da Educação Especial devem atuar de forma paralela e segregacionista, de modo que há o predomínio das

técnicas sobre os conhecimentos escolares na sua maioria negligenciados a esse público de estudantes” (Voos; Gonçalves, 2019, p. 645).

Um outro entendimento equivocado e que se relaciona com a referida vertente, trata-se dos papéis desempenhados nas escolas pelos profissionais de apoio/cuidador e o segundo professor de turma. A contratação de profissionais de apoio/cuidador é assegurada pela legislação e documentos técnicos quando há nas escolas comuns estudantes público-alvo da educação especial que precisam deste serviço para realizar tarefas de cuidado, como alimentação, higiene e locomoção (Ramos *et al.*, 2021, p.205 ).

Com relação ao segundo professor de turma, a função deste profissional seria dar apoio pedagógico exclusivamente ao estudante com deficiência. No entanto, a presença e o acompanhamento constante do profissional de apoio/cuidador, especificamente, com um estudante, restringe o desenvolvimento da autonomia e “impõe, definitivamente, uma identidade centrada na insuficiência e na deficiência” (*Ibid.*, 2021, p.206). Quanto ao segundo professor, este acaba por trazer “para dentro da turma comum resquícios da ação pedagógica produzida nas classes especiais”(Ramos *et al.*, 2021, 208).

Nessa perspectiva, o estudante pode desenvolver sua autonomia fazendo uso de recursos e tecnologias disponibilizadas pelo AEE, além do fato de que os “colegas de turma (...) e outros profissionais da escola [também] podem apoiar esse aluno, o que contribui para que a colaboração e a convivência se intensifiquem nesse ambiente de inclusão”. (*Ibid.*, 2021, 205). Segundo Ramos *et al.* (2021, p. 209) a presença do segundo professor de turma, fere o princípio da coletividade do ensino, em razão da interação mínima com seus colegas e professores durante as atividades escolares.

Nesse sentido, Esper *et al.* (2022) realizaram uma pesquisa que teve como objetivo analisar a atuação de professores(as) da educação especial durante a pandemia de Covid-19. Importante lembrar que as dificuldades diárias enfrentadas por pessoas com deficiência se agravaram no contexto pandêmico. No percurso, os autores descobriram alguns desafios enfrentados pelas professoras participantes da pesquisa, como a falta de apoio familiar dos(as) estudantes, a exclusão do(a) aluno(a) dentro da sala comum e a falta de apoio do(a) professor(a) regente em tornar as aulas mais inclusivas, bem como a ausência de envolvimento efetivo da equipe escolar com a inclusão (Esper *et al.*, 2022, p. 234).

Já no estudo realizado por Vasconcelos, Rahme e Gonçalves (2020), apesar de a pesquisa ter sido realizada fora da pandemia, podemos verificar os pontos positivos da interlocução entre agentes educacionais para a inclusão. As autoras consideraram como fatores favoráveis aos avanços da inclusão do caso estudado, “a articulação de diferentes perspectivas na construção e na implementação das ações educativas, com responsabilidade compartilhada, e o apoio mútuo” (Vasconcelos; Rahme; Gonçalves, 2020, p. 562).

Dessa forma, a responsabilidade pela escolarização do(a) educando(a) com deficiência não ficou somente com o(a) professor(a) especializado(a), pois diferentes setores da escola assumiram a responsabilidade de identificar as suas necessidades educacionais juntamente com os pais do(a) estudante (Vasconcelos; Rahme; Gonçalves, 2020, p. 564). Nessa perspectiva, Pinto, Gonzaga e Lourenço (2022, p. 632), citando Vilaronga et al. (2016), afirmam que a colaboração entre profissionais educacionais, denomina-se coensino, sendo fundamental para a criação de estratégias diferenciadas, realizando-se um trabalho em parceria e corresponsabilidade.

O Tradutor Intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa (TILSP) é outro profissional que não deve ser isolado dos processos pedagógicos da escola. Em estudo realizado por Castro e Kelman (2022), ao analisar a atuação do TILSP em uma escola do Rio de Janeiro, destacaram a importância da parceria entre o(a) professor(a) regente e o intérprete, na elaboração conjunta do planejamento. Levando em consideração que “o TILSP que atua em ambiente educacional não deve apenas interpretar friamente o discurso do professor” (Castro; Kelman, 2022, p. 163), mas participar ativamente dos processos educacionais.

Nesse contexto, a elaboração do PPP assume uma maior relevância. Trata-se de um documento que tem como objetivo traçar as diretrizes gerais da escola com realismo e responsabilidade (Mantoan, 2003, p. 35), devendo, pois, ser elaborado com a participação de todos os agentes educacionais (comunidade escolar, família e comunidade externa). Uma vez que, “sem os conhecimentos levantados por esse projeto, é impossível elaborar currículos que reflitam o meio sociocultural do alunado” (Mantoan, 2003, p. 36).

A relação entre os(as) professores(as), especializados(as) ou não, tendo em vista a troca de experiências, a relação professor-aluno e os demais membros da

comunidade escolar entre si, são aspectos fundamentais para a construção de uma escola democrática e inclusiva de qualidade.

Portanto, há que se abandonar o individualismo e a competitividade não saudável dentro das escolas, que tem como motivador o sistema capitalista em que estamos inseridos. É um desafio que exige uma reorganização administrativa, por meio da descentralização da gestão escolar, em que “os papéis e a atuação de diretor, coordenadores, supervisores e funcionários perdem o caráter controlador, fiscalizador e burocrático e readquirem teor pedagógico” (Mantoan, 2003, p. 37), mais coerente com uma educação humanizadora.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Durante o segundo semestre de 2024, obteve-se o privilégio de realizar um trabalho na monitoria inclusiva da Diretoria de Acessibilidade, Equidade e Políticas Afirmativas (DAEP) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), onde foi possível colecionar alguns aprendizados sobre a educação das pessoas com deficiência atendidas pelos monitores e sobre as pessoas de seu entorno social. Para além da aprendizagem do uso de recursos técnicos assistivos, como a impressora Braille e o Aladdin Voice, esta experiência atingiu um nível mais profundo.

O contato, através do suporte necessário durante algumas aulas e no auxílio para a realização de algumas atividades acadêmicas, permitiu perceber as especificidades de cada um. Ainda que vivenciassem uma mesma condição de deficiência eram, subjetivamente, completamente diferentes e aprendiam cada um ao seu modo. A diferença se apresentava até mesmo na forma como percebiam e confrontavam o capacitismo velado ou explícito nas falas ou ações dos outros, a partir da compreensão que elas mesmas tinham sobre a sua condição. Notou-se também que a inclusão do estudante com deficiência na sala de aula comum a todos, provocava o desenvolvimento de atitudes inclusivas por parte de seus colegas e professores.

Percebeu-se também a importância da acessibilidade física e de recursos e materiais recriados segundo as necessidades de cada um para o desenvolvimento da autonomia, tão cara às pessoas com deficiência. Assim como também foi possível notar a ignorância de algumas pessoas com relação ao trabalho realizado

pelos monitores e pelos cuidadores em saúde, a partir da compreensão que tinham do suporte como privilégio. O que demonstra que ainda há muito o que ser discutido acerca da atuação dos profissionais de inclusão também no contexto de educação superior. Logo, esta experiência riquíssima, permitiu verificar na prática o que os teóricos referenciados neste trabalho dizem sobre a educação inclusiva e sobre a subjetividade da aprendizagem de cada sujeito, tal como possibilitou reflexões acerca de problemáticas que precisam ser analisadas no contexto acadêmico superior.

Tendo em vista o cenário educacional atual, considerou-se pertinente, entender o que um(a) professor(a) de História deve saber para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas. Portanto, realizou-se esta pesquisa tendo como objetivo compreender aspectos que podem colaborar para um ensino de História inclusivo, a partir da sistematização do conceito de diferença e de educação inclusiva, bem como da identificação de estudos sobre as práticas pedagógicas inclusivas recomendadas que tragam contribuições para o(a) professor(a) de História.

Os estudos apontaram a necessidade do uso de diferentes metodologias e recursos no ensino de História com o intuito de valorizar as diferenças físicas, sociais e culturais dos estudantes, levando em consideração a identificação das “diferentes formas de geração de sentido histórico” (Cerri, 2011, p. 99) envolvidas na consciência histórica de cada um a partir da sua experiência de vida individual e coletiva. Tendo em vista que ensinar está relacionado com a emissão de signos, conforme Mantoan e Lanuti (2018) asseveram, afirmamos que não existem receitas prontas para ensinar e as metodologias que aqui foram apresentadas não devem ser generalizadas, pois cada caso terá suas particularidades e exigirá do docente reflexão e aproximação com seus estudantes.

As aulas de História precisam constituir um espaço de diálogo, buscando a desconstrução de preconceitos enraizados no imaginário dos educandos com relação às diferenças uns dos outros, com vistas a promover o respeito e a cidadania. Para tanto, identificou-se como apropriada uma transformação da formação docente, tendo como base a compreensão das diferenças plurais dos(as) alunos(as) e o abandono da ideia do(a) aluno(a) “modelo”, para assim desconstruir os preconceitos, as atitudes negativas e a resistência dos próprios docentes com relação à inclusão.

Levando em consideração que a construção de uma escola inclusiva e democrática deve contar com a participação de todos os envolvidos no processo educacional, as famílias, a comunidade externa e toda a comunidade escolar. Nesse sentido a colaboração mútua, a troca de experiências e saberes entre profissionais de diferentes áreas é de suma importância, sem perder de vista, que o papel de ensinar o(a) aluno(a) com e sem deficiência é do(a) professor(a) regente de História, os outros profissionais estão ali para apoiar e contribuir com os assuntos relacionados ao processo de inclusão, não é da responsabilidade deles promover o aprendizado do(a) estudante.

Por meio desta pesquisa, compreendemos que, independentemente do componente curricular — seja História, Geografia, Física ou Português — pensar em uma aula inclusiva requer a incorporação do modelo social nas práticas pedagógicas. Esse modelo compreende a deficiência não como uma característica exclusivamente individual, mas como uma condição resultante de barreiras sociais que limitam a participação plena das pessoas. Assim, a deficiência deixa de ser um problema do(a) estudante e passa a ser entendida como uma questão de acessibilidade e de remoção das barreiras que antecedem a presença desse(a) estudante no ambiente educacional.

Nesse contexto, o papel do(a) professor(a) não é dominar manuais explicativos sobre deficiências, mas sim ouvir os(as) estudantes, com ou sem deficiências, garantindo-lhes o direito de utilizar, com liberdade e autonomia, os recursos que lhes são disponibilizados. É essencial que esses recursos sejam conhecidos e acessíveis, respeitando a escolha, a expressão e a individualidade de cada pessoa.

Compreendemos que a sala de aula inclusiva é um espaço de encontros, trocas de experiências e diferentes formas de ser e de conhecer. É um lugar onde a diferença é acolhida e valorizada. A aula é a mesma para todos(as), pois cada estudante é único(a), com suas próprias capacidades, interesses, necessidades, curiosidades e indagações. No entanto, as aprendizagens variam, pois o processo de aprender é tão singular quanto cada indivíduo que compõe esse ambiente inclusivo.

Portanto, identificamos a necessidade de continuação de estudos que levem em conta aspectos que aqui não foram abordados, como uma análise mais aprofundada e próxima das práticas desenvolvidas pelos(as) próprios(as)

professores(as) de História na busca por avaliar como estes(as) têm lidado com o aumento de alunos(as) com deficiência nas classes comuns. Por fim, espera-se com este estudo provocar reflexões acerca do ensino de História inclusivo e contribuir para a formação docente.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**: Trajetórias e tempos de alunos e mestres. São Paulo: Vozes, 2004.

BITTENCOURT, C. M. F.. Procedimentos metodológicos no ensino de História. In: **Ensino de História**: Fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 225-251.

Brasil. **Ata VII - Comitê de Ajudas Técnicas (CAT)**, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR), 2007. Disponível em: <[https://www.assistiva.com.br/Ata\\_VII\\_Reuni%c3%a3o\\_do\\_Comite\\_de\\_Ajudas\\_T%c3%a9cnicas.pdf](https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%c3%a3o_do_Comite_de_Ajudas_T%ca9cnicas.pdf)> Acesso em: 11 de novembro de 2024.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação 2024**. Brasília, DF. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf>> Acesso em 03 out. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 03 out. 2024.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)> . Acesso em: 03 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios do cadastro de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, 2014. Disponível em: <<https://iparadigma.org.br/biblioteca/educacao-inclusiva-nota-tecnica-no-04-de-2014-secadi-orientacao-quanto-a-documentos-comprobatorios-de-alunos-com-deficiencia/>> . Acesso em: 11 nov. 2024.

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

BRASIL. Senado Federal. **LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, 1996. 7. ed. Brasília: Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

BRITO, A. P. G.; OLIVEIRA, G.S.; SILVA, B. A.. A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área da educação. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 44, p. 1-15, 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

CASTRO; KELMAN. Práticas Pedagógicas Inclusivas Bilíngues de Letramento para Estudantes Surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 28, n. 1, p. 155-168, 2022.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERRI, Luis Fernando. Os objetivos do ensino de História. **Hist. Ensino**, Londrina, v. 5, p. 137-146, out., 1999.

COORDENADORIA DE JORNALISMO DO IFSC. Psicóloga do IFSC é coautora de livreto sobre como educar crianças anticapacitistas. **Instituto Federal de Santa Catarina**, 25 ago 2023. Disponível em: <[Psicóloga do IFSC é coautora de livreto sobre como educar crianças anticapacitistas - Notícias - Portal do IFSC](#)>. Acesso em: 21 out. 2024.

DIVERSA. Painel de indicadores da educação especial. [Gráfico]. Disponível em: <<https://diversa.org.br/indicadores/>> . Acesso em: 10 nov. 2024.

ESPER *et al.* Atuação do Professor de Educação Especial no Cenário da Pandemia de Covid-19. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 28, n. 1, p. 227-242, 2022.

FERNANDES; COSTA FILHO; IAOCHITE. Autoeficácia Docente de Futuros Professores de Educação Física em Contextos de Inclusão no Ensino Básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 2, p.219-232, abr.-jun., 2019.

FIALHO, L. M. F.; MACHADO, C. J. S.; SALES, J. A. M.. As teorias da História e a História Ensinada no Ensino Fundamental. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n.1, p. 1043-1065, set./dez. 2016.

FONTOURA, G. P.; SARDAGNA, H. V.. Concepções acerca do laudo médico no processo de escolarização. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-26, 2021.

GIL, Antonio Carlos. Uso da Biblioteca. In: **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GLAT, Rosana. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**,

Marília, v. 24, Edição Especial, p. 9-20, 2018.

GLAT, Rosana; ESTEF, Suzanli. Experiências e Vivências de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, p. 157-170, jan./dez., 2021.

GREGUOL, M.; MALAGODI, B. M.; CARRARO, A.. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: Atitudes de professores nas escolas regulares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 1, p. 33-34, jan./mar., 2018.

HAND TALK. Imagem sobre capacitismo. [Ilustração]. Disponível em: <[Capacitismo: o que é, exemplos, consequências e como combater](#)>. Acesso em: 21 nov. 2024.

Inclusive\_br. *Adaptações Curriculares: exclui ou inclui?*. Youtube, 31 de jul. de 2020. Disponível em: <<https://youtu.be/2-JAmRZi9ys>> . Acesso em: 19 de outubro de 2024.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LACERDA, C. B. F.; GRÁCIA, M.; JARQUE, M. J.. Línguas de Sinais como Línguas de Interlocução: o Lugar das Atividades Comunicativas no Contexto Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 2, p. 299-312, abr./jun., 2020.

LANUTI, J. E. O. E.; BAPTISTA, M. I. S. D.; RAMOS, E. S.. A diferença de Deleuze na pesquisa em educação: experiências dos pesquisadores do LEPED. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1167-1180, jul./set. 2020.

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. Adaptar ou recriar o ensino para ensinar a todos? Por uma Pedagogia da Diferença. In: **Anais - VI Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações e IV Simpósio Internacional de Educação a Distância**. Presidente Prudente: Unesp, 2017. p. 63-70.

LANUTI; MANTOAN. Ressignificar o Ensino e a Aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença. **Polyphonia**, Chile, v. 2, p. 119-129, jan-julho, 2018.

LEPED Unicamp. *Papo Reto # 3 - Ensino comum e educação especial*. Youtube, 25 de abr. de 2020. Disponível em: <<https://youtu.be/sW4MlnX1dlY>> . Acesso em: 18 de outubro de 2024.

LEPED Unicamp. *Papo Reto # 5 - Inclusão e integração: você sabe a diferença?*. Youtube, 11 de mai. de 2020. Disponível em: <[https://youtu.be/qS63YO\\_i1lk](https://youtu.be/qS63YO_i1lk)>. Acesso em: 18 de outubro de 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 2013, p. 59-67.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, M. T. E.. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 2013, p. 29-41.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, Brasília, v. 10, n.2, p. 37-46, jan./jun., 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: como fazer? In: **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003. cap. 3, p. 31-47.

MANTOAN; LIMA. Notas sobre inclusão, escola e diferença. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v.19, n.4, p. 824-832, out./dez.2017.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MOREIRA, Flávia Daniela dos Santos. Ensinando Conceitos sobre a Pandemia com Símbolos Tangíveis, **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, n. 1, p.729-742, 2021.

PINTO, M. M.; GONZAGA, M. V.; LOURENÇO, G. F.. Escolarização de pessoas com paralisia cerebral: uma revisão sistemática na literatura nacional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 28, p. 619-638, 2022.

PINTO, R. P.; SANTANA, M. L. S.. A Educação Especial Inclusiva em Contexto de Diversidade Cultural e Linguística: Práticas Pedagógicas e Desafios de Professoras em Escolas de Fronteira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 3, p.495-510, jul./set., 2020.

PIZZANI, L.; SILVA, R. C.; BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. I.. A Arte Da Pesquisa Bibliográfica Na Busca Do Conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 53-66, jul./dez. 2012.

RAMOS, E. S. *et al.* Presença do profissional de apoio e segundo professor nas escolas comuns: ponderações e questionamentos. In: NOZU, W. C. S.; SIEMS, M. E. R.; KASSAR, M. C. M. (Org.). **Políticas e práticas em Educação Especial e inclusão escolar**. Curitiba: Ithala, 2021, p. 202-213.

RIBEIRO; D. F.; LARA, I. C. M.. O Ensino da Matemática para Estudantes com Paralisia Cerebral: Ações que Contribuem para a Inclusão de Todos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 2, p.93-110, 2023.

ROSA, Mariana. Entrevista Maria Teresa Mantoan fala sobre educação, inclusão e cidadania. **Humanos**, 3 jul. 2024. Disponível em: <<https://revistahumanos.com.br/entrevista/maria-teresa-mantoan/>> . Acesso em: 16 nov. 2024.

SANTOS, C. M. P.. O ensino de História e o processo de inclusão escolar: o ensino

de história a alunos inclusos na rede pública do Estado do Rio de Janeiro. In: V Congresso Internacional de História, 5., 2011. **Anais eletrônicos** [...], 2011. p. 2168-2177. Disponível em: <<http://www.cih.uem.br/anais/2011/trabalhos/352.pdf>> . Acesso em: 18 nov. 2024.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.26, n.4, p.733-768, out.-dez., 2020.

SEFFNER, Fernando. Das (possíveis) perversas faces das políticas de inclusão escolar: o que o ensino de História tem a ver com isso. In: **Anais - XXIV Simpósio Nacional de História**. São Leopoldo: ANPUH, 2007.

SHIMAZAKI, E. M. *et al.* O trabalho com o gênero textual História em Quadrinhos com alunos que possuem deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 1, p. 121-142, jan./mar., 2018.

SILVA, A. F.; REGAGNAN, I. R.. Considerações sobre o ensino de história a partir dos pressupostos de uma educação inclusiva. **Trilhas da História**, Três Lagoas, v. 10, n. 18, p. 275-296, 2020.

VASCONCELLOS, S. P.; RAHME, M. M. F.; GONÇALVES, T. G. G. L.. Transtorno do Espectro Autista e práticas educativas na educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 555-570, out-dez, 2020.

VIEIRA, C. M.; OMOTE, S.. Atitudes Sociais de Professores em Relação à Inclusão: Formação e Mudança. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, p.743-758, 2021.

VOOS, I. C.; GONÇALVES, F. P.. O desenvolvimento profissional de docentes da educação especial e o ensino de Ciências da Natureza para estudantes cegos e baixa visão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 635-654, out./dez., 2019.