



**PROFHISTÓRIA**

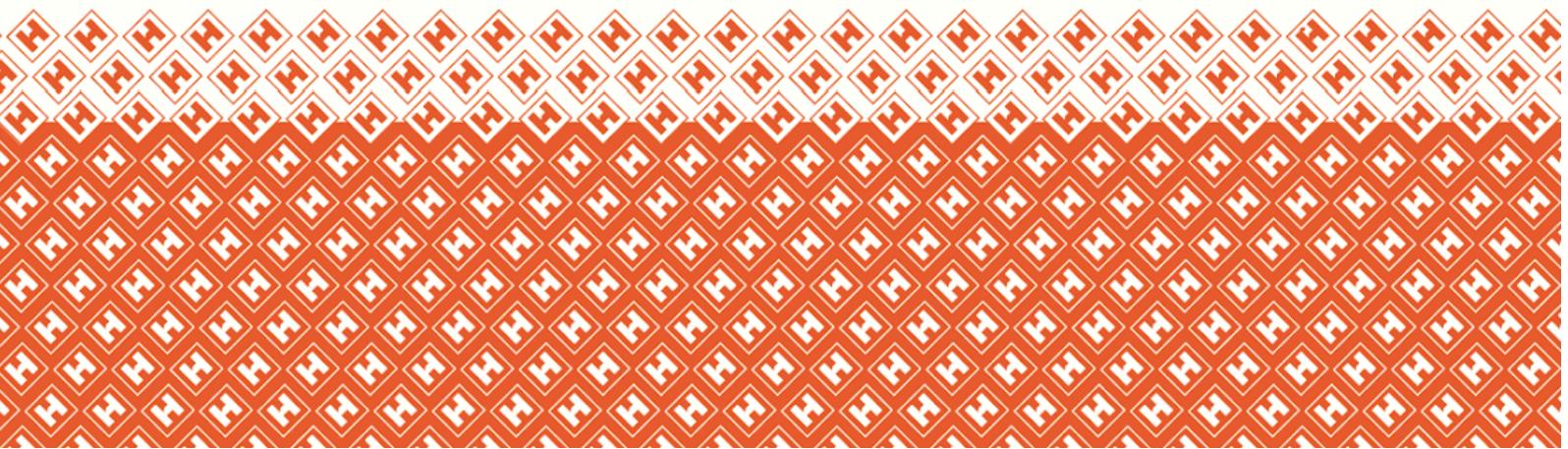
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

LEONARDO VIGOLO MONLLOR

**AS COLEÇÕES DE  
HISTÓRIA DO PROGRAMA  
NACIONAL DO LIVRO  
DIDÁTICO NA  
PERSPECTIVA DA  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
JANEIRO / 2024



LEONARDO VIGOLO MONLLOR

**AS COLEÇÕES DE HISTÓRIA DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO  
DIDÁTICO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Texto apresentado como requisito para obtenção do título de mestre em Ensino de História no Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – ProfHistória.

Orientador: Prof. Dr. Arthur Lima de Avila.

PORTO ALEGRE

2023

## CIP - Catalogação na Publicação

Monllor, Leonardo Vigolo

AS COLEÇÕES DE HISTÓRIA DO PROGRAMA NACIONAL DO  
LIVRO DIDÁTICO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA /  
Leonardo Vigolo Monllor. -- 2024.

62 f.

Orientador: Arthur de Lima Avila.

Dissertação (Mestrado Profissional) -- Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e  
Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino  
de História, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Ensino de História. 2. Educação Inclusiva. 3.  
Saberes Históricos no Espaço Escolar. 4. Livro  
Didático. I. Avila, Arthur de Lima, orient. II.  
Título.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à minha família: Helena e Dandara. Sem vocês, nada disso seria possível. À minha mãe, Cláudia, e à minha avó, Hilda. Aos meus sogros, Adriane e Almir, pelo apoio em relação à Helena. Um especial agradecimento às tias Ângela, Inês (Mana) e Daniel (Zinho), Neni (*in memoriam*). Aos primos Mikaela, Victória, Rodrigo, Giovanna, Daniela, Luiza e Aurora. Aos irmãos Cauê, Bruno, Fernanda e Lucas. Ao pai Joaquim e à esposa Maria Eunice. À avó Angeles.

À rede pública de educação brasileira que me deu tudo: da educação infantil à pós-graduação. Ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História pela paciência com este estudante de pós-graduação. Destaco os professores Arthur Avila (orientador) e Caroline Pacievich (coordenadora). Ao professor Valter Lenine pelo exemplo, pelas conversas e pela coorientação. Seu apoio e entusiasmo foram vitais para esta dissertação sair do papel. Você acreditou em mim num momento em que nem eu mais acreditava. Aos colegas da turma 2020: obrigado pelo companheirismo e pelo incentivo, mesmo que essencialmente virtual, ao longo dessa jornada em meio à pandemia.

Às amigas que foram o desafogo ao longo desta dissertação. À Organização Não-Governamental para Educação Popular (ONGEP). Nesse espaço, pude me aperfeiçoar como professor e ser humano. Aos estudantes que dividiram a sala de aula comigo nesses últimos anos. Aos meus colegas de trabalho das escolas Carlos Fagundes de Mello (Porto Alegre), Oswaldo Aranha (Esteio) e Podalírio Inácio de Barcelos (Alvorada). Muito obrigado.

## RESUMO

Esta dissertação trata das possíveis intersecções entre o Ensino de História e a perspectiva inclusiva da educação, com o objetivo de promover a discussão sobre a Educação Inclusiva no campo de pesquisa do Ensino de História. Para tanto, foram analisadas duas coleções de livros didáticos para as séries finais do Ensino Fundamental – as coleções *Araribá* e *Inspire História* – ofertadas às escolas públicas através Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Essas coleções foram examinadas a partir da perspectiva da in/exclusão de Lopes e Fabris (2013), ou seja, quando há complementaridade e interdependência entre as noções de inclusão e exclusão. Conclui-se que, no ciclo 2020-2023 do PNLD, as coleções *Araribá* e *Inspire História* levaram em consideração a perspectiva inclusiva da educação na elaboração de seus livros didáticos. No caso da coleção *Araribá*, a questão inclusiva foi apenas mencionada nos textos do manual do professor. Em relação à coleção *Inspire História*, houve a sinalização gráfica de atividades que seriam voltadas para a inclusão. Contudo, essas atividades privilegiam mais as discussões sobre deficiência e cidadania, mas não são necessariamente atividades cujo foco seria a inclusão dos alunos com deficiência. Além disso, a distribuição dessas atividades não foi muito regular ao longo da coleção: os exercícios ficaram muito concentrados nos livros do sexto e sétimo anos e poucos nos livros de oitavo e nono. Portanto, confirmou-se, em parte, a hipótese da in/exclusão nos livros ofertados no ciclo 2020-2023 do PNLD.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Educação Inclusiva; Saberes Históricos no Espaço Escolar; Livro Didático.

## ABSTRACT

This dissertation deals with the possible intersections between History Teaching and the inclusive perspective of education with the aim of promoting the discussion about inclusive education in the research field of History teaching. Therefore, two collections of schoolbooks for the final grades of Elementary Education were analyzed – the *Araribá* and *Inspire História* collections – offered to public schools through the National Schoolbook Program (PNLD). These collections were examined from the theoretical perspective of in/exclusion by Lopes and Fabris (2013), that is, when there is complementarity and interdependence between the notions of inclusion and exclusion. It was concluded that in the PNLD cycle 2020-2023, the *Araribá* and *Inspire História* collections considered the inclusive perspective of education in the preparation of their schoolbooks. In the case of the *Araribá* collection, the inclusive issue was only mentioned in the texts of the teacher's manual. In relation to the Inspire History collection, there was a graphic signage of activities that would be aimed at inclusion. However, these activities privileged discussions about disability and citizenship, and not necessarily activities whose focus would be the participation of students with disabilities. Furthermore, the distribution of these activities was not very regular throughout the collection: these exercises were very concentrated in the sixth- and seventh-year books. Therefore, it has been confirmed, in part, the hypothesis of in-exclusion in schoolbooks offered in the PNLD cycle 2020-2023.

**Keywords:** Teaching History; Inclusive Education; Historical knowledge in the school space; Schoolbook.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO 1 - Inclusão, Diferença e o Ensino de História</b>	<b>11</b>
1.1 AS NOÇÕES SOBRE DEFICIÊNCIA E AS VISÕES DE EDUCAÇÃO	12
<b>1.1.1 O modelo médico da deficiência</b>	<b>12</b>
<b>1.1.2 Modelo social da deficiência</b>	<b>13</b>
<b>1.1.3 A Crítica Feminista ao Modelo Social da eficiência</b>	<b>15</b>
<b>1.1.4 A noção da in/exclusão</b>	<b>16</b>
1.2 INCLUSÃO E DIFERENÇA	18
<b>1.2.1 A filosofia da diferença e suas relações com a educação</b>	<b>18</b>
<b>1.2.2 Educação maior, educação menor, inclusão menor</b>	<b>20</b>
1.3 ENSINO DE HISTÓRIA: DA FORMAÇÃO DO CAMPO À ELABORAÇÃO DA PERSPECTIVA INCLUSIVA	22
<b>1.3.1 A formação do campo de pesquisa sobre o Ensino de História</b>	<b>22</b>
<b>1.3.2 As articulações entre o campo de pesquisa em Ensino de História e a educação inclusiva</b>	<b>25</b>
<b>1.3.3 Os profissionais da História e a sensação de fracasso com a inclusão</b>	<b>27</b>
<b>1.3.4 O ensino na perspectiva da educação inclusiva: semelhanças e diferenças entre o campo da História e o da Geografia</b>	<b>29</b>
<b>CAPÍTULO 2 - Os Livros Didáticos na Perspectiva da Educação Inclusiva</b>	<b>32</b>
2.1 O LIVRO DIDÁTICO COMO FONTE DE PESQUISA	32
2.2 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO	33
<b>2.2.1 Guia Digital PNLD 2020 - Obras Didáticas</b>	<b>36</b>
2.3 AS COLEÇÕES ANALISADAS	40
<b>2.3.1 Coleção <i>Inspire História</i></b>	<b>40</b>
<b>2.3.2 Coleção <i>Araribá Mais</i></b>	<b>55</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>57</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>59</b>

## INTRODUÇÃO

Esta primeira parte do texto terá um viés memorialístico. Farei uma revisão da minha trajetória docente e da minha jornada no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) desde a seleção até o momento. A minha prática docente como professor de História começou em 2010 na Organização Não-Governamental para a Educação Popular (ONGEP)<sup>1</sup>. Na ONGEP, fui professor do curso preparatório para o vestibular/ENEM para alunos de baixa renda, além de ter ocupado outros cargos administrativos na ONG. Em 2015, me desliguei do projeto.

Em 2016, ingressei como docente na rede municipal de Esteio, em 2018, na rede estadual de ensino e em 2021 na rede municipal de Alvorada. Desde então, ministro aulas de História para os anos finais do Ensino Fundamental. Eventualmente já ministrei aulas de Religião, Geografia, Sociologia e Filosofia, essas últimas quando atuava na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul.

Quando fiz a prova de seleção para o ProfHistória, pretendia pesquisar as possibilidades de Ensino de História em escolas com muitos alunos imigrantes. O município de Esteio recebeu muitos imigrantes, seja de maneira involuntária, seja através de ações da prefeitura para recebê-los. Em 2019, tive dois alunos imigrantes e isso gerou desafios interessantes no processo pedagógico: a adaptação de materiais, a questão linguística, as diferenças culturais e a tentativa de integrá-los à turma. Contudo, no breve ano letivo presencial de 2020, esses alunos trocaram de escola, e isso acabou inviabilizando o projeto.

A segunda proposta, que também não foi adiante, era o uso da literatura como ferramenta didática para o Ensino de História. Durante muitos anos, eu trabalhei em uma gráfica anarquista e conheço técnicas manuais de encadernação. Nos anos em que lecionei na ONGEP, havia uma oficina de escrita criativa nas quais eu atuava produzindo livros artesanais com os textos elaborados pelos participantes.

Para o ano de 2020, havia planejado uma atividade que consistia na produção de uma edição do livro *A revolução dos Bichos*, de George Orwell. Escolhi esse livro por ser uma obra que possibilita a discussão de inúmeros conteúdos e conceitos – tais como a Revolução Russa, entreguerras, pós Segunda Guerra Mundial, anticomunismo etc. – além de não haver nenhum impeditivo legal para a sua reprodução com fins escolares. O público alvo seriam as

---

<sup>1</sup> A Organização Não-Governamental para Educação Popular (ONGEP) é uma ONG situada na cidade de Porto Alegre. A ONG foi fundada no ano de 2001, no contexto do Fórum Social Mundial. A ONGEP oferece um curso pré-vestibular para alunos de baixa renda e, pedagogicamente, se baseia nos princípios da educação popular.

turmas de nono ano ao longo do primeiro trimestre. A escola apoiou o projeto com a impressão do miolo, mas a reestruturação do ensino após a pandemia acabou por impedir esse projeto.

A última e derradeira proposta temática para esta dissertação foi o Ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental na perspectiva da Educação Inclusiva. Essa escolha se deu, em parte, por um certo mal-estar na minha trajetória docente. Quando comecei a trabalhar como professor na rede municipal de Esteio, em 2016, a supervisora escolar me demandou atividades adaptadas para alguns estudantes. Aquilo foi uma total surpresa, um choque de realidade, um cartão de visitas desse meio do ensino público para mim, pois eu era completamente ignorante em relação aos princípios da Educação Inclusiva, aos direitos dos alunos com deficiência e, por fim, ignorava como poderia agir naquela situação.

Além do desconhecimento, por muito tempo eu fui resistente a essa situação: muitas vezes adaptava aulas na hora, contava com o apoio dos monitores para improvisar alguma atividade ou simplesmente não agia em relação àqueles estudantes. Portanto, a escolha por essa temática foi motivada por essas questões pessoais e profissionais: uma maneira de lidar com esse mal estar, essa incompreensão e ignorância. Uma oportunidade de aprimoramento nessa lacuna da formação.

Quando iniciei a pesquisa a partir da temática da inclusão, me deparei com uma outra realidade: esse mal estar não era algo individualizado, era maior. Primeiro, outros professores(as) de História compartilham essa sensação de não saber lidar com a inclusão. Segundo, a discussão sobre inclusão é incipiente no campo acadêmico do Ensino de História.

Após a escolha da temática da inclusão, havia a necessidade de operacionalizar a análise da intersecção entre Ensino de História e educação inclusiva. Nesse ponto, a experiência profissional e a avaliação sobre o tema da inclusão no Ensino de História me levaram a escolher o livro didático como fonte para conduzir essa dissertação.

Sempre fui um professor que utiliza bastante o livro didático. Lecionei em escolas com poucos recursos, principalmente para cópias, e o livro é um suporte importante para as aulas. De uma maneira geral, nos livros encontramos suporte com textos, textos complementares, fontes históricas e imagens. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma importante política pública da educação brasileira, com grande capilaridade territorial. Além disso, o livro didático reafirma um tipo de referencial curricular da disciplina de História.

Nesta dissertação, portanto, se analisará de que maneira a Educação Inclusiva está, ou não, presente nos livros didáticos para os anos finais do Ensino Fundamental. Os objetivos são:

- a) promover a discussão sobre educação inclusiva no campo de pesquisa do Ensino de História.
- b) Analisar a política pública do livro didático para os anos finais do Ensino Fundamental a partir da perspectiva da educação inclusiva, que é uma das diretrizes das políticas públicas para a educação no país.
- c) Analisar se nos manuais de professores há alguma discussão sobre educação inclusiva e seus principais conceitos.

Para dar conta desses objetivos, esta dissertação está dividida em dois capítulos. No primeiro, analisaremos os conceitos fundamentais para este trabalho: inclusão, diferença e Ensino de História. No segundo capítulo, analisaremos a política brasileira de livros didáticos, o livro didático como fonte de pesquisa e as coleções *Projeto Mais Araribá* e *Inspire História*.

## **CAPÍTULO 1 - Inclusão, Diferença e o Ensino de História**

No ano de 1994, a Organização das Nações Unidas (ONU) realizou a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que resultou na publicação da Declaração de Salamanca, posteriormente elevada ao status de resolução para orientar as políticas públicas nessa área. O texto da declaração/resolução afirmava que o direito à educação das pessoas com necessidades especiais é uma forma de garantia dos direitos humanos. A declaração estabeleceu o princípio de que crianças e adultos com deficiência deveriam ser incluídos no sistema educacional regular, rompendo com as lógicas segregacionistas que guiavam a educação.

No Brasil, a Educação Inclusiva teve um marco importante com a promulgação das Leis de Diretrizes e Bases (LDB) no ano de 1996. Em consonância com a Declaração de Salamanca, a LDB projeta que o atendimento aos educandos com necessidades especiais seja feito na escola regular e que os professores devem receber formação adequada para tal. Essa projeção foi regulamentada na resolução nº 2/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que determinou aos sistemas de ensino a matrícula de todos os alunos além que as escolas dessem condições para o atendimento, e no Decreto Nº 6.571, de 2008, que dispôs sobre o atendimento educacional especializado.

Mas afinal de contas, o que é inclusão? É uma metodologia de ensino? É uma teoria pedagógica? É uma atitude pedagógica frente a um grupo específico de estudantes? O objetivo deste trabalho não é necessariamente responder a esses questionamentos, mas que eles possam nos guiar na discussão teórica e metodológica desta dissertação. A inclusão tem muitos significados, definições, tendências, debates e discussões. Para tentar nos organizarmos nesta grande quantidade de informações, vamos começar pelo princípio: o que é a inclusão?

Para falarmos de inclusão, precisamos pensar em termos de exclusão e segregação. Primeiro, porque a inclusão, ou a educação inclusiva, se propõe a rejeitar a exclusão dos estudantes. Nesse sentido, David Rodrigues (2006) afirma que a inclusão é a rejeição a qualquer forma de exclusão de alunos numa comunidade escolar e num sistema de ensino. Para o autor, escolas e redes de ensino que se proponham inclusivas devem desenvolver políticas, culturas e práticas educacionais que valorizem todos os indivíduos daquele sistema (RODRIGUES, 2006).

Em relação aos aspectos mais fundamentais da educação inclusiva, Maria Teresa Mantoan (2003, p. 22) estabelece o seguinte postulado: “todos os alunos, sem exceção,

devem frequentar as salas de aula do ensino regular”. Por trás dessa aparente simplicidade, a Educação inclusiva implica inúmeras mudanças na educação como um todo, algo que Mantoan (2003) denominou “radicalismo da inclusão”. Nas palavras da autora:

O radicalismo da inclusão vem do fato de exigir uma mudança de paradigma educacional, à qual já nos referimos anteriormente. Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais). (MANTOAN, 2003, p. 23)

Outro aspecto ainda fundamental da educação inclusiva é a relação entre inclusão e exclusão (ou entre inclusão e discriminação). Como vimos, o fundamento da educação inclusiva é a perspectiva de atender a todos numa mesma escola sem exceções. Contudo, um dos principais desafios que a educação inclusiva nos impõe é o olhar atento do educador para a diferença. Nesse sentido, a educação inclusiva também pode ser pensada como uma forma de discriminação positiva, ou seja, de buscar compreender as especificidades de aprendizagem de cada aluno. Portanto, podemos afirmar que a educação inclusiva nos remete a uma dimensão ética da educação na medida em que busca atender todos os alunos na mesma sala de aula e que rejeita a exclusão negativa ou a segregação de qualquer aluno. Ao mesmo tempo, a inclusão é uma forma de discriminação positiva, à medida que buscamos atender os estudantes conforme as suas necessidades específicas.

## 1.1 AS NOÇÕES SOBRE DEFICIÊNCIA E AS VISÕES DE EDUCAÇÃO

Outro fator importante para discutirmos a educação inclusiva é como a deficiência foi elaborada e sistematizada intelectual e politicamente ao longo da História, mais especificamente a partir do século XX, e de que maneira essas sistematizações influenciaram e engendraram os nossos modelos e a legislação educacional. Nessa parte do texto, buscaremos discutir os chamados modelos sobre a deficiência (o que são, sua historicidade etc.) e as correlações entre eles e as práticas pedagógicas e as legislações educacionais no Brasil.

### 1.1.1 O modelo médico da deficiência

Na passagem da modernidade para a contemporaneidade, a questão da deficiência foi paulatinamente transferida da órbita religiosa, que via a deficiência como resultado de um

castigo e/ou milagre divino e cuja atuação deveria ser aos moldes da caridade (SILVA JÚNIOR; SEFFNER, 2015, p. 3), para a ordem da racionalidade e da cientificidade, aqui representadas pelos saberes biomédicos. O nome modelo médico da deficiência dá a entender que exista um conjunto de pensadores e uma teoria estabelecida, mas na realidade essa nomenclatura vem da crítica às práticas médicas realizadas sobre as pessoas com deficiência que privilegiavam uma suposta cura, o estabelecimento de instituições segregadas e, de certa maneira, a ocultação desse grupo de pessoas do convívio social. Essas práticas foram hegemônicas em boa parte do século XX e influenciaram modelos educacionais.

Historicamente, o modelo médico significou a retirada da questão da deficiência dos domínios do discurso religioso. Apesar desse significado histórico, o modelo médico manteve a lógica religiosa ao associar o corpo biológico às marcas da incompletude, da perda e da anormalidade. A deficiência se materializa num corpo e esse é marcado pela deficiência: “O modelo médico traduz-se em uma concepção individualista ou individualizada do sujeito com deficiência” (SILVA JÚNIOR; SEFFNER, 2015, p. 4). De acordo com Débora Diniz (2007), no modelo médico a lesão determina a pessoa. A deficiência é a consequência lógica de uma lesão num corpo, e essa pessoa será alvo de cuidados biomédicos.

Esse tipo de visão sobre a deficiência engendrou a criação de espaços segregados para as pessoas com deficiência – instituições médicas e ou escolas segregadas – e, além disso, influenciou fortemente a legislação educacional e alguns documentos sobre a deficiência nas décadas de 1950 a 1970.

Em 1961, no contexto da crise da Segunda República (1945-1964), foi aprovada a lei nº 4024, estabelecendo as diretrizes e bases da educação básica brasileira. Os alunos com deficiência foram referenciados com o termo *excepcionais* e a perspectiva da educação era integrá-los, se possível, à comunidade. Após o golpe militar de 1964, a ditadura no poder buscou interferir na educação e substituir as diretrizes e bases determinadas pela legislação anterior. A lei nº 5692 retrocede em relação à anterior por nem ao menos tentar alguma integração. Deixava a cargo dos conselhos estaduais de educação a tarefa de encontrarem tratamento especial para os alunos com deficiência física e atraso considerável na relação idade-série. De acordo com Junior e Tosta (2012), essa legislação contribuiu para o incremento das classes de educação especial, ou seja, fortaleceu a lógica segregacionista da educação para as pessoas com deficiência.

### 1.1.2 Modelo social da deficiência

Ao longo das décadas de 1960 e 1970 ocorreu uma mudança significativa nas discussões sobre a deficiência com o desenvolvimento do modelo social da deficiência (MSD). Esse modelo teórico foi extremamente impactante ao propor novas concepções sobre lesão e deficiência. A sua influência foi (e ainda é) tamanha que, em 2001, a Organização Mundial da Saúde revisou a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (ICF) a partir das críticas colocadas pelos teóricos do modelo social da deficiência (DINIZ, 2003).

Mas qual é a estrutura argumentativa do modelo social da deficiência? Como ele surgiu? Um aspecto importante do MSD é que ele foi um produto da politização e do protagonismo das pessoas com deficiência na formulação desse modelo teórico<sup>2</sup>. Em 1976, na Inglaterra, foi criado o UPIAS (*Union of the Physically Impaired Against Segregation*). A importância do UPIAS para o MSD são duas: em primeiro lugar, o pioneirismo enquanto organização política sobre deficiência criada e gerida por pessoas com deficiência. Em segundo, os membros do UPIAS elaboraram as novas concepções sobre deficiência que pautaram o MSD. De acordo com Diniz (2007, p. 16):

A deficiência passou a ser entendida como uma forma particular de opressão social, como a sofrida por outros grupos minoritários, como as mulheres ou os negros. O marco teórico do grupo de sociólogos deficientes que criaram a Upias foi o materialismo histórico, o que os conduziu a formular a tese política de que a discriminação pela deficiência era uma forma de opressão social.

A deficiência seria o resultado da interação de um corpo lesionado com uma sociedade discriminatória, levando ao entendimento da deficiência como uma forma de opressão. De acordo com Diniz (2007, p. 19): “as alternativas para romper com o ciclo de segregação e opressão não deveriam ser buscadas nos recursos biomédicos, mas especialmente na ação política capaz de denunciar a ideologia que oprimia os deficientes”. Nesse sentido, o UPIAS teve um papel importante na resistência e no rompimento da hegemonia do modelo médico na compreensão da deficiência. Sua intenção não era negar os avanços biomédicos, mas ir além da medicalização e propor outras políticas públicas para as pessoas com deficiência.

A politização da deficiência e das pessoas com deficiência não foi um fato isolado na Inglaterra, mas ocorreu em outros locais. Nos Estados Unidos, foi fundado por veteranos de guerra o Movimento norte-americano de vida independente. No Brasil, esse movimento tem

---

<sup>2</sup> Um dos lemas nessa época era o “Nada sobre nós, sem nós” (DINIZ, 2003).

como marco a criação do Centro de Vida Independente (CVI) no Rio de Janeiro em 1988. Martins, Fontes, Hespanha e Berg (2016) argumentam que esses centros foram importantes para a politização da questão da deficiência no contexto anglo-americano.

Em sua dissertação, Brito (2013) estudou a emergência do movimento social surdo e a sua influência na campanha que levou à oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na virada do milênio. O estudo de Brito (2013) revela como se articularam alguns elementos importantes para a nossa dissertação, tais como: a politização e a mobilização das pessoas com deficiência, a circulação do modelo social da deficiência no Brasil e seu impacto na formulação de uma lei, a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que oficializou a Língua Brasileira de Sinais.

O movimento social surdo surge na década de 1980 e a reboque do movimento social das pessoas com deficiência (BRITO, 2013). O movimento social das pessoas com deficiência se insurge no ocaso da ditadura militar brasileira juntamente com outros movimentos, como o novo sindicalismo, a reabertura partidária, o movimento negro etc. Brito (2013) argumenta que esses grupos haviam sido invisibilizados e afastados de qualquer instância decisória durante a ditadura e, no seu ocaso, seu (re)aparecimento indicava a emergência de novas identidades sociais no Brasil.

Outro fator importante para a emergência desse movimento veio de fora do Brasil. Em 1979, a ONU anunciou que o ano de 1981 seria o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência (AIPD). As ações previstas geraram a mobilização de programas e agências especializadas no delineamento, no financiamento e na realização de projetos e eventos. Foram produzidos materiais em larga escala cujo objetivo era conscientizar a população sobre os direitos das pessoas com deficiência. Para Brito (2013), essa foi a gênese do movimento social das pessoas com deficiência, pois esses projetos, eventos e materiais potencializaram a ação local aqui no Brasil. Essas organizações possuíam caráter político, pois suas reivindicações buscavam a igualdade de condições entre as pessoas com e sem deficiência, além de buscar a transformação de padrões culturais dominantes, tentando eliminar as questões de assistencialismo e da caridade.

À guisa de conclusão deste item, o MSD teve um significado político muito relevante em relação à questão da deficiência. Em primeiro lugar, por colocar a questão da deficiência no aspecto social. Em segundo, por denunciar a opressão, a institucionalização e a segregação das pessoas com deficiência. E, por fim, pela afirmação de uma nova perspectiva para o grupo baseada na busca pela autonomia e pela inclusão social. Mas quais são os limites desse modelo? E como podemos pensar a questão da inclusão de uma maneira mais crítica?

### **1.1.3 A Crítica Feminista ao Modelo Social da eficiência**

A partir da década de 1990, outros grupos apareceram na discussão sobre a deficiência, apontaram alguns limites do modelo social da deficiência e trouxeram novas perspectivas para o debate sobre a deficiência e a inclusão. Essa emergência de novas vozes foi nomeada de crítica feminista ao modelo social da deficiência. Diniz (2003) aponta que essas críticas não visam ao abandono do modelo, pois consideram seu princípio – a origem social da condição oprimida da pessoa com deficiência – válido. Contudo, a crítica aponta algum enviesamento da primeira geração de teóricos do modelo, que eram na sua maioria homens com lesão medular, e introduzem novos ingredientes para a discussão, como a crítica ao princípio da igualdade pela independência e a discussão sobre cuidado e interdependência.

A idéia de que a felicidade e o bem-estar passavam pela independência estava calcada em premissas éticas muito bem definidas e que representavam os interesses de um determinado grupo de pessoas. O modelo social não forçava uma revisão dos valores morais esperados para homens produtivos, o que se procurava era garantir a inclusão de homens deficientes neste projeto. [...] Nesse sentido, por mais inquietante que fosse a redescritção da deficiência em termos sociais, este não foi um movimento capaz de provocar as estruturas morais mais profundas das sociedades, pois princípios hegemônicos como autonomia, independência e produtividade se mantiveram na pauta de reivindicações. (DINIZ, 2003, p. 4)

A autora considera essa questão da supervalorização da autonomia (e a busca dela com a eliminação das barreiras físicas ou sociais) baseadas numa ética individualista. Para muitos deficientes, o bem-estar vai se assentar na interdependência. Entre a primeira geração de teóricos do MSD, havia um silêncio sobre a subjetividade do sofrimento que resultou num projeto “não suficientemente revolucionário”. A partir da perspectiva feminista de que o privado é público, esse silenciamento foi destacado e problematizado. Assim, a questão do cuidado é retomada para pensar a deficiência. Nessa perspectiva, o cuidado seria o fundamento da vida coletiva e, além disso, a interdependência faz parte da condição humana. Com esses elementos, constrói-se o argumento da igualdade pela interdependência (FIETZ; MELLO, 2019).

### **1.1.4 A noção da in/exclusão**

Ao longo dos itens anteriores, discutiu-se a inclusão por alguns dos seus aspectos mais fundamentais: as noções sobre a deficiência, que passaram por abordagens religiosas, médicas e sociais ao longo dos últimos dois séculos. Analisamos também que essas noções sobre deficiência engendram ações educacionais. A partir de agora, buscar-se-á analisar a

ideia da inclusão a partir das suas relações com a sociedade capitalista, tanto na modernidade quanto na contemporaneidade. Em síntese, pretendemos argumentar que inclusão e exclusão, ao contrário do que se sugere, não formam uma oposição, mas se complementam dentro das lógicas liberal/neoliberal do sistema capitalista.

Lopes e Fabris (2013) propõem a noção de in/exclusão para descrever e analisar a condição das pessoas que são discriminadas negativamente. Na perspectiva das autoras, essa noção destaca a complementaridade e interdependência entre inclusão e exclusão ao passo em que, por mais que essas pessoas sejam negativamente discriminadas, elas não podem ser consideradas efetivamente excluídas:

Propomos a noção de in/exclusão, como uma maneira de dar visibilidade ao caráter subjetivo que está implicado nos processos de discriminação negativa e nos processos de degradação humana. In/exclusão seria uma forma de dar ênfase à complementaridade dos termos ou a sua interdependência para a caracterização daqueles que, mesmo vivendo em situação de rua, de cárcere, de discriminação negativa por sexualidade, gênero, situação econômica, religião, etnia e não aprendizagem escolar, não podem ser apontados como excluídos. (CORCINI e FABRIS, 2013, p. 5)

E por que essas pessoas não podem ser consideradas efetivamente excluídas? Primeiro, porque as próprias formas de dominação da sociedade capitalista pretendem-se inclusivas, nem que seja retoricamente. Lopes e Fabris (2013) formulam essa noção em termos de uma sociedade moderna/disciplinar e contemporânea/biopolítica. Assim sendo, a inclusão seria uma forma de manejo das populações a partir da ação do Estado e do mercado. Além disso, não seria somente uma estratégia educacional no sentido de atender todos os alunos em sala de aula, mas uma racionalidade das sociedades capitalistas contemporâneas, algo que se impõe nas ações do Estado e do mercado:

[a inclusão] se materializa na atualidade como uma alternativa econômica viável para que os processos de normação e de normalização se efetivem, bem como para que outras formas de vida não previstas na Modernidade – por exemplo, mais empreendedoras, autossustentadas e autônomas – se expandam no tecido social. Dessa forma, inclusão como imperativo implica, pelo seu caráter de abrangência e de imposição a todos, que ninguém possa deixar de cumpri-la, que nenhuma instituição ou órgão público possa dela declinar. (LOPES; FABRIS, 2013)

Por que pretendo utilizar a noção de in/exclusão nesta dissertação? Porque avalio que esse conceito possa ser útil para analisar a intersecção entre ensino de História e a visão inclusiva da educação. A escolha do livro didático para este trabalho se deu pelos seguintes aspectos: primeiro, eu sou um professor que utiliza bastante o livro didático, seja como material de consulta para a formulação das minhas aulas, seja para usar com os alunos para realizar atividades (leitura, interpretação de fontes etc.). Segundo, o livro didático performa,

entre outras coisas, um referencial curricular para o Ensino de História. Terceiro, o PNLD é uma das grandes políticas públicas da educação brasileira, seja em termos orçamentários seja em capilaridade. Portanto, acreditamos que o livro didático e os manuais de professores possuem enormes possibilidades investigativas das questões de Ensino de História e Inclusão. Se esses livros conformam um referencial disciplinar, esse é inclusivo para os alunos com deficiência? Nós encontramos o aluno com deficiência referenciado como um sujeito desse livro? A política do livro didático pode ser enquadrada como um exemplo dessa noção de in/exclusão?

Essas questões nos levam à provocação levantada por Rodrigues (2006): por vezes existe um fosso entre as legislações, que possuem a natureza inclusiva, e a prática das políticas públicas. A ideologia da inclusão não teria uma expressão empírica, sendo por muitas vezes um programa ou uma miragem (RODRIGUES, 2006).

## 1.2 INCLUSÃO E DIFERENÇA

### 1.2.1 A filosofia da diferença e suas relações com a educação

O filósofo Sílvio Gallo (2008) entende a educação como relação com o outro (alteridade), e é através dessa base que ele busca estabelecer conexões entre a filosofia e a educação. Ele argumenta que a filosofia tem visto o outro como uma forma de representação, o que redonda o outro como uma manifestação do Eu. Ele destaca duas correntes filosóficas: a primeira com o Descartes (filosofia moderna), sendo o outro como uma manifestação do meu inconsciente. E a segunda, com Sartre (fenomenologia), em que o fundamento da alteridade seria uma relação de Ser-Para-Outro, eu sou a experiência do outro. Como esse fundamento pressupõe uma ideia de posse, essa relação de alteridade é conflituosa, até mesmo em atitudes que consideraríamos positivas como a tolerância. Assim, fazendo um balanço do pensamento dessas duas correntes em relação ao outro, Gallo (2008, p. 6) afirma que:

(...) embora o filósofo contemporâneo coloque o tema do outro num patamar muito distinto daquele posto por Descartes, no final das contas o outro permanece como representação e tende a ser apagado, eliminado ou, ao menos, tratado com indiferença. É como um movimento pendular: da do outro como produto da subjetividade para a subjetividade como produto do outro. Mas, em ambos os casos, o outro é nada mais que um conceito, fruto da representação. Na filosofia moderna, o outro é uma ficção. Positiva ou negativa, dependendo do caso, mas sempre ficção.

Portanto, essas duas formas de pensar o outro, por mais distintas que sejam em aparência, acabam por tirar a potência e as possibilidades do outro. Ainda, esse entendimento

do outro como uma representação, dentro do ramo da filosofia fenomenológica, apresenta um paradoxo que pode ser útil para pensar a educação: o outro existe e não pode ser superado. Eu e o outro somos inconciliáveis. Numa educação autoritária, o outro é objetificado e é alvo da domesticação pelo uso da força/coerção. Numa educação liberal, ele também é alvo de domesticação, mas através de atitudes como respeito e tolerância que de outras maneiras também são impositivas/coercitivas. Assim, como fugir desse paradoxo? Como pensar a relação com o outro em outras bases?

A sugestão que Gallo (2002; 2008) faz para superarmos isso é pensar a partir da filosofia da diferença. Ele defende que a filosofia da representação (que vem de Platão, passa por Descartes e a filosofia moderna) tem como princípio a ideia de unidade (o Uno), enquanto a filosofia da diferença se baseia no princípio da multiplicidade. Um conceito importante dentro dessa filosofia da diferença é o de fora/exterior. O sujeito não seria formado só pela interioridade, mas também pela exterioridade e suas linguagens. O fora seria o lugar do outro e da diferença:

é a afirmação de que a exterioridade da fala possibilita um outro pensamento, distinto do “pensamento do pensamento”, que remete necessariamente para a interioridade do sujeito. Afirmar um “pensamento do exterior” significa, pois, afirmar um pensamento em que desaparece o sujeito, ao menos este sujeito moderno, auto-referente e centrado em si mesmo. O exterior é, por excelência, o lugar do outro. Um pensamento do exterior é um pensamento do outro. Mas não do outro como um “outro eu”, e sim do outro enquanto tal, do outro que está, inclusive, no eu. Afirmar o pensamento do exterior significa afirmar a diferença como diferença. (GALLO, 2008, p. 9)

Outro trabalho importante para pensarmos a educação inclusiva numa perspectiva da filosofia da diferença é o da pesquisadora Sílvia Orrú (2017). A autora afirma que, nessa perspectiva filosófica, repetição e parecença possuem naturezas distintas. A repetição tem a ver com singularidade, não cabe na equivalência/parecença e não pode ser universalizada. É a antítese do Uno e a base da multiplicidade e da diferença:

Ao revés, a repetição é a força da singularidade, da diferença, contra a totalidade, o universal e esse último contra o singular, o uno. Por conseguinte, a repetição não é da ordem da lei, mas sim um prodígio, é subversão que se reporta a uma potência única que se distingue da condição da totalidade. A repetição não se encomenda à lei da natureza. (ORRÚ, 2017, p. 1131)

Para compreendermos sua argumentação, é preciso entender como ela utiliza o conceito de diagnóstico biomédico. Para a autora, o diagnóstico é um instrumento de poder utilizado para nomear/classificar as pessoas com deficiências a partir de um conceito mal

produzido. Ele seria a força política que reduz as diferenças e que cria uma falsa totalidade baseado num aspecto em comum:

Porém, esse não é o caso de pessoas com deficiências, pois elas não são idênticas, mas sim marcadas pelo diagnóstico com um mesmo conceito. A repetição é a diferença sem conceito (DELEUZE, 1988). O diagnóstico nem sempre tem base científico-genética, muitas vezes é hipotético, feito de suposições, principalmente, aqueles que pela psiquiatria designam transtornos que não podem ser comprovados cientificamente, apenas são de observação comportamental. É estático, é a repetição no efeito, é a extensão. Repetição ordinária, horizontal. (ORRÚ, 2017, p. 1133)

Tanto Orrú (2017) quanto Gallo (2008) argumentam que essas formas filosóficas de ver o outro como uma representação tiveram eco na educação. Para Gallo, isso se expressa na existência de um mito na educação moderna: de que é possível ensinar tudo (ou seja, um programa) a qualquer pessoa desde que exista o método adequado para isso. Já para Orrú, a problemática desse mito é o processo de homogeneização/objetificação que os alunos sofrem a partir da crença de que todos aprendem tudo (do mesmo jeito e ao mesmo tempo) se ensinados com os mesmos métodos.

Esses pontos nos levam a duas reflexões: primeiro, que ainda se gasta muita energia para desenvolver programas curriculares em comum, que ignoram as profundas diferenças regionais, econômicas, políticas e culturais do país e a própria diferença entre os sujeitos-atores da educação. Além disso, como se acredita que a existência desses programas comuns são o passaporte para superarmos os nossos problemas educacionais. E segundo, agora mais especificamente a questão da educação inclusiva, essa homogeneização é particularmente danosa para os alunos com deficiência, formando mais um obstáculo à presença deles nas escolas, visto que suas singularidades não são levadas em consideração.

### **1.2.2 Educação maior, educação menor, inclusão menor**

Outro conjunto de conceitos transpostos da filosofia deleuziana para a educação são os de educação maior e menor. Eles foram baseados nas discussões que Deleuze e Guattari realizaram sobre a obra literária de Franz Kafka a partir do conceito de literatura menor: “Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 25 *apud* GALLO, 2002). A literatura menor possui três características. A primeira é a desterritorialização da língua. Exemplo: Kafka, um tcheco, escrevendo em alemão seria uma forma de subversão da linguagem enquanto instrumento de afirmação nacional (GALLO, 2002). A segunda é a ramificação política. Não que seu conteúdo traga uma característica ou questões políticas, mas a sua

existência é um ato político, pois estabelece “elos, cadeias, agenciamentos, mas sim para desconectar os elos, para territorializar no sistema das tradições a qualquer preço e a toda força. Para a literatura menor, o próprio ato de existir é um ato político, revolucionário: um desafio ao sistema instituído” (GALLO, 2002, p. 172). Por fim, essa literatura adquire um valor coletivo.

Esses conceitos foram transpostos para pensar a educação por Gallo (2002) e Orrú (2017). Gallo (2002) compreende a educação maior como aquela dos planos educacionais, parâmetros e diretrizes pensadas a partir do poder político: “A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos” (GALLO, 2002, p. 173).

A educação menor é um conceito multifacetado, não totalmente conhecido e que, no âmbito desta dissertação, pode nos ajudar a pensar as relações entre docentes e estudantes. Podemos começar a tentar defini-la como uma valorização das relações que se estabelecem no cotidiano das escolas, para além das instituições e determinações promovidas pela educação maior. Podem ser as estratégias elaboradas por educadores e estudantes para gerar práticas educativas e inclusivas.

Gallo (2002) elaborou o conceito de educação menor a partir das três características da literatura menor deleuziana. A desterritorialização parte de questionamentos sobre a correlação entre ensino-aprendizagem e procura valorizar a aprendizagem para além de qualquer ficção de controle. Uma forma de resistência da educação maior e sua máquina de guerra:

As táticas de uma educação menor em relação à educação maior são muito parecidas com as táticas de grevistas numa fábrica. Também aqui se trata de impedir a produção; trata-se de impedir que a educação maior, bem-pensada e bem-planejada, se instaure, se tome concreta. Trata-se de opor resistência, trata-se de produzir diferenças. Desterritorializar. Sempre. (GALLO, 2002, 175)

Para entendermos a ideia de ramificação política (a segunda característica), precisamos ter claro que Gallo (2002) pensa o professor como um militante. Não um militante que anuncia um mundo novo, mas “que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas produzir a possibilidade do novo” (GALLO, 2002, p. 171) Assim, a ação desse educador militante seria sempre uma construção coletiva. Nesse contexto, a ramificação política seria uma ação na esteira da desterritorialização das políticas da educação maior que permite ao educador-militante agir na micropolítica e empenhar-se nos atos cotidianos:

A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. Fazer rizoma com os alunos, viabilizar rizomas entre os alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores. (GALLO, 2002, p. 176)

Isso já serve de gancho para entendermos a última característica: na educação menor, os atos possuem valor coletivo. Na educação menor, não existem atos solitários, mas a implicação de todos os indivíduos: “toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva” (GALLO, 2002, p. 176).

A inclusão menor é aquela que não se limita pelos ditames da educação maior. É aquela que se produz em ambiente hostil pela força dos seus participantes. Problematizando a partir da filosofia da diferença, da relação do Eu com o Outro, a inclusão menor é aquela que coexiste na linha divisória do binômio incluídos/excluídos. Que pode ser um instrumento de valorização da multiplicidade, da coletivização das singularidades tornando possível a permanência de todos na escola.

A inclusão menor subsiste e coexiste à inclusão legalista, porque seu vigor e fortalecimento rizomático se encontram no sistema de crenças que constituem modo de ser, uma filosofia de vida de seus sujeitos-atores que concebem e percebem a inclusão para muito além do que está anunciado na legislação. (ORRÚ, 2017, p. 1139)

A inclusão menor engendra um novo sistema de crenças para educação, primeiramente, pois problematiza o mito da educação moderna e a crença de que é possível ensinar tudo a todos da mesma forma, com o mesmo método. Nesse novo sistema, as pessoas envolvidas na educação repensam seus papéis e todos se veem como aprendizes buscando novas formas de compartilhar conhecimentos. Aqui, as relações e as trajetórias em conjunto de educadores e alunos subvertem as normas, diretrizes, bases comuns e outras ficções burocráticas da educação maior.

### 1.3 ENSINO DE HISTÓRIA: DA FORMAÇÃO DO CAMPO À ELABORAÇÃO DA PERSPECTIVA INCLUSIVA

#### 1.3.1 A formação do campo de pesquisa sobre o Ensino de História

Nesta parte da dissertação se discutirá sobre a formação do campo de pesquisa sobre o Ensino de História. Como esse campo se formou historicamente? Quais são as suas características? Os seus temas recorrentes? Para responder a essas perguntas, primeiramente, se analisará a constituição do campo no Brasil, em seguida, a sua identidade, suas questões e

as temáticas principais, tentando compreender como a Educação inclusiva se relaciona com o Ensino de História.

Para Caimi e Mistura (2019), o final da década de 1970 foi uma época importante para o estabelecimento do Ensino de História enquanto objeto de pesquisa, a partir do surgimento de trabalhos que discutiam currículo, práticas pedagógicas e formação de professores. As autoras argumentam que isso foi impulsionado por mudanças importantes no campo da teoria da História, ocorridas com a renovação de conceitos e metodologias e no contexto do processo de abertura política no final da Ditadura Militar. Desde então, esse objeto de pesquisa se espalhou pelo país e se institucionalizou em eventos, grupos de pesquisa e trabalho, muitos deles vinculados à Associação Nacional de História (ANPUH).

A tese de Ilka Mesquita (2008) colabora para a compreensão do *boom* de estudos sobre Ensino de História no contexto da decadência da Ditadura Militar e a participação da ANPUH nesse processo. A associação foi fundada no começo da década de 1960, e nessa gênese não estava colocada a questão pedagógica, sendo caracterizada apenas como uma união de pesquisadores. De acordo com a autora, “o professor da escola básica não era ainda considerado um produtor de conhecimentos ou pesquisador, não conferia a essa categoria fazer parte do corpo de associados e apresentar trabalhos nos Simpósios da Anpuh” (MESQUITA, 2008, p. 64).

A situação muda radicalmente com o golpe militar de 1964 e as políticas da ditadura para a área da educação, como os expurgos e o estabelecimento dos Estudos Sociais na educação básica em substituição da História e Geografia. A partir desse momento, a luta contra os Estudos Sociais vai mobilizar também uma disputa no interior da associação pela participação dos professores da educação básica. Assim, no contexto da abertura política, a Associação passa por um processo de forte politização, e a entrada dos professores da educação básica gera uma renovação nas pesquisas:

No desenrolar das necessidades de mudanças colocadas dilataram-se os campos investigativos e temáticos, proporcionando a difusão de uma literatura sobre Ensino de História, objetivando a procura de outros caminhos e possibilidades de redefinições e abordagens. Esses discursos de mudança daquele ensino e formação, configurados numa lógica transmissiva e reprodutora, geraram textos produzidos por professores formadores e professores. Tais idéias foram divulgadas em livros e revistas especializadas, em espaços acadêmicos e associativos, como os simpósios da Anpuh, associações de docentes e também nas discussões e reformas curriculares promovidas pelas Secretarias de Educação. (MESQUITA, 2008, p.55)

Antes de pensarmos sobre a identidade desse campo de pesquisa, é preciso dar um passo atrás e refletir sobre o que é o Ensino de História. Para Sebastián Plá (2012), o Ensino

de História é uma forma de construção de significados sobre o passado dentro da escola. Essa construção é perpassada pela instituição escolar, pelas lógicas curriculares, pelos códigos linguísticos e extralinguísticos, pelas relações de poder e pelos sujeitos desse processo – os estudantes. O autor compreende também o Ensino de História como uma forma de “uso público de la historia en el presente, con sus abusos, sus exclusiones y sus posibilidades democratizadoras” (PLÁ, 2012, p. 172).

Caimi e Mistura (2019) conceitualizam o Ensino de História como um lugar de fronteira entre a História, a Educação, a Memória e a Retórica. As autoras entendem o Ensino de História como uma forma de produção de conhecimento que articula de maneira crítica e reflexiva os “diferentes níveis do discurso histórico – o acadêmico, a história pública, a memória e os usos cotidianos da história-memória” (CAIMI; MISTURA, 2019, p. 187).

A partir dessas leituras, podemos pensar no Ensino de História como uma forma de produção de conhecimento histórico distinta da historiografia profissional. Quando transposto em objeto de pesquisa, essa distinção gera questões e possibilidades de investigação muito próprias. Por exemplo, é difícil estabelecer a separação entre pesquisador-professor e objeto de pesquisa, pois esses papéis se misturam. O professor-pesquisador já possui uma relação com o objeto de pesquisa, que pode ser as suas práticas docentes, os seus alunos, os seus colegas de profissão ou a sua escola.

O Ensino de História enquanto campo de pesquisa deve ser problematizado como um espaço de fronteira. Suas interlocuções intelectuais se dão, evidentemente, com a História e a Educação, mas também com destaque para a Psicologia e a Etnologia. Para Caimi e Mistura (2019), os pesquisadores da área do Ensino de História devem estar atentos a essa condição de fronteira, mas devem evitar o comportamento de se filiar a uma das áreas vizinhas. De certa maneira, esse comportamento vincutivo atrasou o processo de autonomização do campo. As autoras instigam os membros do campo a pensar teoricamente a partir dele, mas sem perder de vista as áreas que o circundam. Nas palavras delas:

Pensar no lugar da pesquisa em ensino de História como a ocupação de uma área física de fronteira entre dois grandes espaços (...) significa também pensar em um investigador específico, habitante de uma seara ao mesmo tempo autóctone e estrangeira, em que é preciso se investir de duas epistemologias, reconhecer os discursos que circundam e inflam ambos os campos, seus agentes, as instituições vinculadas a eles e aos seus produtos, que alimentam e condicionam as produções: as investigações do ensino de História. (CAIMI; MISTURA, 2019, p. 193)

Caimi e Mistura (2019) refletem se o Ensino de História pode ser um campo científico a partir da teoria dos campos de Pierre Bourdieu, especialmente em termos de autonomia. A conclusão é de que “o lugar ocupado por investigações em ensino de História – ou o próprio

ensino de História – não poderia ser tomado como um campo autônomo” (CAIMI; MISTURA, 2019, p. 194). Para as autoras, a pesquisa em Ensino de História possui uma especificidade que é a mobilidade entre um conhecimento de referência de natureza provisória, que são a História e a Educação, e as demandas por estabilidade das instituições escolares, como as políticas curriculares.

Plá (2012) também pensa o campo como um espaço de fronteira. Para o historiador mexicano, a pesquisa em Ensino de História pode ser caracterizar como um tipo de História Pública, que vai além da dicotomia entre investigação acadêmica e ensino escolar e cujo caráter político é inerente. Entende também que o processo de significação que ocorre em sala de aula é influenciado por múltiplos fatores, muitos deles incontroláveis dentro de uma lógica mais acadêmica de pesquisa.

Para dar conta desse campo de pesquisa de natureza totalmente distinta, Plá (2012) propõe duas categorias analíticas. A primeira é o discurso histórico escolar, que o autor define como “las posibilidades de articulación de diferentes significados sobre el pasado dentro de la escuela”. A segunda é o conhecimento escolar que seriam “las prácticas articuladoras del discurso histórico escolar”. Essas categorias permitem formular perguntas diversas na perspectiva do Ensino de História como objeto científico, que o autor exemplifica da seguinte maneira:

la relación binaria investigación/enseñanza hasta el ejercicio de poder dentro del aula por parte del profesor, pasando por lógicas curriculares posicionamientos historiográficos, historias diversas que se introducen al aula, caen dentro de la enseñanza de la historia. (PLÁ, 2012, p. 177)

As ferramentas metodológicas sugeridas por Plá (2012) exemplificam bem o estado da arte da identidade do campo: uma mistura de influências externas e a tentativa de elaboração autóctone. O autor aponta três ferramentas que ele considera mais potentes para a investigação: a observação etnográfica, que é externa ao campo, a realização de entrevistas e a produção de fontes no espaço escolar, por exemplo, caderno de alunos e avaliações.

### **1.3.2 As articulações entre o campo de pesquisa em Ensino de História e a educação inclusiva**

O campo de pesquisa em Ensino de História está em processo de construção e legitimação, mas pode-se afirmar que existem alguns temas de pesquisa consolidados, como as discussões étnico-raciais. Silva (2018), em sua dissertação de mestrado, procurou mapear a produção acadêmica sobre Ensino de História e a inclusão de alunos com deficiência

intelectual nos bancos de pesquisa da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia no período de 2005 a 2016.

A pesquisa de Silva (2018) revelou alguns dados interessantes sobre esses temas consolidados: dos 809 trabalhos encontrados dentro dos parâmetros estabelecidos, 143 discutiam questões étnico-raciais enquanto apenas 2 abordavam o ensino de História para o estudante com deficiência intelectual. A pesquisadora expressou preocupação sobre o apagão de pesquisas nessa área e como isso poderia contribuir para mais uma exclusão no ensino brasileiro.

Sendo a condição de fronteira uma das características mais importantes do campo de pesquisa em Ensino de História, as investigações sobre inclusão adicionam um novo vizinho, a Educação Especial. Esse já é um campo científico estabelecido: existem departamentos nas faculdades de educação brasileira, cursos de especialização, linhas de pesquisa em programas de pós-graduação e o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), o único dedicado exclusivamente a essa área no país.

Dentre as dissertações e teses defendidas no âmbito do PPGEEs, não se encontrou nenhuma sobre o Ensino de História, apenas dissertações sobre História e Educação Especial. Santos (2016) investigou a história da Educação Especial na imprensa paulista; e Vasconcelos (2018), a trajetória de lideranças surdas em Pernambuco durante a segunda metade do século XX.

Sobre a incidência do tema da Educação inclusiva no âmbito do ProfHistória: o programa foi desenvolvido entre os anos de 2007 e 2013 e teve sua primeira turma em 2014. Desde então, algumas dissertações foram defendidas dentro das temáticas do Ensino de História e da Educação inclusiva. Stipp (2019) enfoca a utilização de imagens para estabelecer uma linguagem pedagógica comum entre alunos surdos e ouvintes. Santos (2018) trabalhou com uma maior diversidade de materiais. Desse trabalho, destaco a produção do caderno de atividades sugeridas para outros professores e a profunda reflexão realizada pelo autor sobre a sua condição de professor, sua pesquisa e sua produção intelectual, que partia da sala de aula do ensino básico para a universidade

Ainda dentro do ProfHistória, Fraga (2017) apresentou uma comunicação no XXIX Simpósio Nacional de História discutindo as relações entre ensino de História, currículo e os desafios da inclusão, concluindo que essa discussão não é realizada por historiadores ou pesquisadores do ensino de História. Para tentar iniciar um debate, Fraga (2017) sugere pensar a condição do aluno com deficiência a partir de uma perspectiva pós-colonial, como

um subalterno/excluído da História, cuja escola, seja no seu aspecto material ou intelectual, não foi pensada para ele, mas que está nesse ambiente ainda que invisibilizado.

As outras publicações sobre o tema se localizam na área da Educação. Silva (2009) defendeu dissertação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP sobre a noção de êxito no ensino de História para alunos com deficiência intelectual. Para tanto, realizou entrevistas com alunos e professores de História numa escola em que ele não era docente. O autor conclui que, em vez do ensino se adaptar às características desses alunos, houve um movimento de tentar adaptá-los a uma educação bancária.

A dissertação de Ervilha (2019), também no PPG em Educação da UNESP, se assemelha um pouco com a estrutura das dissertações do ProfHistória. Sua pesquisa procurou diagnosticar as ferramentas metodológicas oferecidas no Ensino de História para alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TDG) no Ensino Médio, elaborou e avaliou uma proposta de intervenção didática e desenvolveu um material para os professores replicarem a sua proposta.

Oliveira (2018) defendeu dissertação sobre o Ensino de História para alunos surdos a partir das reflexões das professoras de História e das intérpretes da língua de sinais numa escola da cidade de Criciúma. Essa dissertação foi apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

Podemos concluir, a partir das leituras realizadas, que pesquisar, refletir e produzir conhecimento sobre o Ensino de História numa perspectiva de Educação inclusiva é importante, pois é uma forma de assegurar o ensino de qualidade para um grupo de alunos historicamente marginalizados, segregados e mal incluídos na escola. Contudo, existem pouquíssimos trabalhos no campo a respeito dessa temática, o que dificulta o avanço da intersecção entre Ensino de História e a perspectiva inclusiva da educação.

Atualmente, o Ensino de História é um campo de pesquisa científica em afirmação no Brasil que congrega pesquisadores, instituições e programas de pós-graduação. Em termos identitários, esse é um campo cuja característica principal é estar numa fronteira entre grandes áreas, como a História e a Educação. Outra característica interessante é a fluidez das identidades no interior do campo, por exemplo o professor ser sujeito e objeto da sua própria pesquisa.

No interior desse campo em afirmação, existem alguns temas bem estabelecidos, como a discussão das questões étnico-raciais e de relações de gênero. Entretanto, o tema da inclusão ainda é pouco investigado no campo. Por um lado, isso é um desafio para os pesquisadores do Ensino de História, pois devemos empreender esforços nas tarefas de

pensar a situação do aluno incluído, de que maneira adaptamos nosso currículo para ele conforme suas necessidades e como ele aprende a História.

### **1.3.3 Os profissionais da História e a sensação de fracasso com a inclusão**

Uma das primeiras ações dessa investigação foi uma pesquisa de sondagem com docentes de História por meio virtual. O instrumento foi um questionário através da plataforma Google Formulários. Ele foi divulgado nas redes sociais (Facebook, Instagram e Twitter) através de alguns contatos e grupos. O convite para respondê-lo já deixava claro que era para professores(as) de História que possuíssem alunos de educação inclusiva, o que não impediu algumas pessoas de responderem o questionário não tendo muita relação com a área. Importante ressaltar que esse questionário não tem valor estatístico, mas nos revelou alguns aspectos importantes dessa intersecção entre Ensino de História e educação inclusiva.

As primeiras três questões tratavam do universo de trabalho dos participantes. A maioria dos participantes respondeu que trabalha no ensino público (75%), nos anos finais do Ensino Fundamental (83,9%) e possui mais de dez turmas (46,8%). Em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais: metade respondeu que tem um aluno por turma, 39,8% responderam que têm de 2 a 3, e 10,2% responderam que possuem mais de 3 alunos por turma, o que de certa maneira afronta as recomendações e legislações sobre Educação inclusiva.

Em relação ao acompanhamento desses alunos em sala de aula, 40% responderam que seus alunos com deficiência não possuem nenhum tipo de acompanhamento em sala de aula, enquanto 33,3% responderam que sim. O restante (26,7%) usou o campo de resposta OUTRO para ressaltar a especificidade do acompanhamento em sala de aula nas suas escolas, como: somente alunos com uma deficiência mais grave terem o acompanhamento.

Sobre o atendimento em sala aos alunos com deficiência: 32,5% dos participantes responderam que “produzem um material adaptado específico para os alunos com deficiência”, 20,8% afirmaram que “não fazem adaptações, mas auxiliam o/a estudante individualmente”, enquanto 40% afirmaram que utilizaram as duas estratégias de maneira alternada. Já 5% afirmaram que não realizam nenhum tipo de adaptação, enquanto 2,4% utilizaram o campo OUTRO para ressaltar alguma especificidade da sua realidade.

Em relação ao suporte das escolas, redes mantenedoras e formação acadêmica e continuada. Um pequena maioria dos entrevistados respondeu que: a) possuem algum suporte ou serviço de apoio para a produção de materiais adaptados; b) não estudaram a educação

inclusiva durante a sua formação, c) suas escolas e/ou redes mantenedoras não ofereceram formações continuadas sobre o tema da educação inclusiva.

Portanto, para uma maioria significativa de profissionais do ensino de História não existe apoio externo para produção de materiais, não estudou esse assunto durante sua formação profissional e não teve formação continuada. Isso pode nos ajudar a compreender a sensação de fracasso profissional que muitos relataram no próximo tópico.

No final do questionário, existia uma caixa de comentários para quem quisesse escrever alguma sugestão, crítica ou comentário sobre a pesquisa, e nela obtive algumas respostas interessantes. No geral, a caixa de comentários apontou os seguintes caminhos: a) sensação de “fracasso” em relação ao trabalho realizado com os alunos com deficiências; b) as redes de ensino pública e municipal ofertando melhor estrutura que as redes estaduais e particulares, c) formação profissional inadequada (o que já havíamos destacado nas perguntas anteriores) e a precariedade da formação continuada. Ressalto que esses dados não possuem valor estatístico, mas apontam indícios da realidade dos docentes que responderam à pesquisa. Eles têm mais valor ilustrativo, do que propriamente estatístico.

#### **1.3.4 O ensino na perspectiva da educação inclusiva: semelhanças e diferenças entre o campo da História e o da Geografia**

O objetivo desta parte da dissertação é produzir uma análise comparada sobre a temática da educação inclusiva nos campos de pesquisa do Ensino de História e de Geografia. História e Geografia são áreas de conhecimentos muito próximas, com grande intercâmbio de objetos de pesquisa, conceitos e, no âmbito pedagógico, metodologias e práticas. Quantas vezes não utilizamos atividades cartográficas em nossas aulas de História? Ou mesmo conceitos próprios da demografia? De certa maneira, há grandes repercussões entre as áreas da História e da Geografia.

Entende-se que essa comparação servirá para fortalecer a relevância da temática de pesquisa desta dissertação e demonstrar o quanto o Ensino de História ainda tem a trilhar em termos de pesquisa, discussões e concepções teóricas, práticas e institucionalização da perspectiva inclusiva.

Para iniciar essa discussão, pode-se afirmar que o campo da Geografia está adiantado nessa discussão em relação ao campo da História. Portanto, pretende-se discutir e analisar qual o estado da arte das discussões sobre a educação inclusiva no campo da Geografia. Para tanto, o texto se dividirá em duas partes: a primeira dela referente ao âmbito do Mestrado

Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (ProfGeo) e a segunda referindo-se ao grupo da professora Ruth Emília Nogueira e seu trabalho na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

O ProfGeo foi instituído no início da década de 2010, a partir da política de Mestrados Profissionais da CAPES, e é formado por uma rede de nove universidades<sup>3</sup>, Coordenada pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Originalmente, o ProfGeo se dá na modalidade semipresencial e utiliza a estrutura do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>4</sup>. A partir dessa modalidade semipresencial, o programa oferece a disciplina “Geografia, Educação e Inclusão” em caráter optativo<sup>5</sup>. Os eixos da disciplina são: as políticas nacionais para as pessoas com necessidades especiais, as minorias e em situação de negação de direitos; as práticas pedagógicas a partir da perspectiva inclusiva, a apropriação do espaço da escola e a construção da autonomia.

A bibliografia básica da disciplina contempla: a) a discussão sobre a perspectiva do “educação para todos”, que é a base das políticas educacionais brasileiras no pós-ditadura e Constituição de 1988 (GADOTTI, 1992), e na qual está contemplada a discussão sobre educação inclusiva; b) a discussão mais abrangente sobre o que é inclusão, ou o que é uma perspectiva inclusiva da educação, a partir do livro da Mantoan (2003), c) por fim, um enfoque sobre a questão do Ensino de Geografia para alunos videntes e cegos (COSTA, 2012; LIRA, 2019).

No âmbito das publicações, há três livros lançados discutindo a perspectiva inclusiva da educação no ensino de geografia até o momento da publicação desta dissertação. Em comum, essas obras são compilações de artigos, o que amplia as possibilidades e as perspectivas dentro desse campo de pesquisa.

*Geografia e inclusão escolar: teorias e práticas* foi organizado pela professora Ruth Nogueiras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e lançado no ano de 2016. Essa publicação é fruto da disciplina “Ensino de Geografia e Inclusão Educacional” ministrada no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da UFSC. Nogueira (2016)

---

<sup>3</sup> Instituto Federal Catarinense (IFC), Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Instituto Federal de Brasília (IFB), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

<sup>4</sup> Programa de formação continuada a distância gerido pela União e executado nos demais entes federados através de cidades-polos.

<sup>5</sup> Disciplina de 4 créditos e carga horária de 60 horas. Ela é oferecida na Universidade de Brasília (UnB), no Instituto Federal Cearense (IFC), na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG).

argumenta que a discussão sobre inclusão é recente na Geografia e que a publicação do livro tem por objetivo estimular as discussões sobre essa temática entre os pesquisadores da área.

O livro organizado por Nogueira (2016) tem algumas particularidades que cabem ser ressaltadas: em primeiro lugar, destaca-se a variedade de áreas do conhecimento envolvidas nessa publicação, com artigos de pedagogos, psicólogos e geógrafos<sup>6</sup>. Em segundo lugar, a proposta de pensar teoricamente a perspectiva inclusiva da educação e suas implicações com o Ensino de Geografia (NUERNBERG; GESSER; CARRIERI; GARCIA). E, por fim, o viés propositivo com a sugestão de atividades pedagógicas inclusivas.

O livro *A educação geográfica a serviço da inclusão* (LIRA, 2018) reúne artigos que discutem sobre as possibilidades de ensinar Geografia em salas de aula com alunos cegos e videntes. Essa publicação traz indícios sobre o grau de institucionalização da discussão sobre inclusão na Geografia: ela é resultado de uma série de projetos de extensão, realizados entre 2015 e 2017, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Esses projetos tinham por objetivos: a formação continuada dos docentes de escolas públicas e de instituições filantrópicas além da produção de materiais pedagógicos táteis. A UFCG faz parte da rede de universidades que compõem o ProfGeo, a organizadora do livro é docente no programa e a obra está listada na bibliografia da cadeira sobre inclusão oferecida nesse mestrado.

E como o campo do Ensino de História se coloca em relação à inclusão quando o comparamos com o da Geografia? A temática sobre o ensino para pessoas com deficiência é recente tanto para a História quanto para a Geografia. Entretanto, existe uma diferença significativa no nível das discussões. A existência de cadeiras desenvolvidas no âmbito do ProfGeo e no PPGG da UFSC (o que pressupõe a existência de uma bibliografia sobre o tema, e professores que ministram essas disciplinas) e a publicação de livros nos leva a concluir que a temática da inclusão está mais desenvolvida e institucionalizada na Geografia. Não há esse grau de institucionalização da discussão na História. O que temos são alguns muitos estudantes de pós-graduação, principalmente mestrados, que pesquisam e analisam a temática em suas dissertações.

Devemos destacar um importante momento para a temática da inclusão no campo do Ensino de História. No XII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (2021), uma das mesas-redondas que encerrou o evento teve como tema “Reflexões, trilhas e obstáculos: O Contexto do Ensino de História na Educação Inclusiva”. A mesa reuniu alguns

---

<sup>6</sup> Nesse contexto, cabe ressaltar que a obra aborda a questão da inclusão e da deficiência com uma perspectiva de acordo com esta dissertação: o modelo social da deficiência.

importantes pesquisadores (mestres) do tema do Ensino de História e da inclusão e marcou o que podemos caracterizar como uma emergência do tema no campo do Ensino de História.

## CAPÍTULO 2 - Os Livros Didáticos na Perspectiva da Educação Inclusiva

### 2.1 O LIVRO DIDÁTICO COMO FONTE DE PESQUISA

Por que se escolheram o livro didático e os manuais de professores como fonte de pesquisa? Quais são as suas possibilidades e os seus limites enquanto fontes de pesquisa para o entendimento do Ensino de História na perspectiva da educação inclusiva? Primeiramente, o livro didático remete à ação do governo e à política pública. A distribuição de livros via PNLD é uma das maiores políticas públicas na área da educação em termos de orçamento e capilaridade.

Segundo, as pesquisas que utilizam o livro didático como objeto de pesquisa já estão academicamente consolidadas. Ao longo deste item, pretende-se argumentar que o livro didático forma uma espécie de ortodoxia em relação ao saber disciplinar da História. Nesse sentido, ressaltam-se as suas potencialidades enquanto fonte de pesquisa. Além disso, esse objeto nos permitirá analisar o quanto a perspectiva inclusiva da educação tem espaço, ou não o tem, nesses saberes instituídos.

As pesquisas sobre o livro didático são herdeiras das investigações sobre o livro, que há muito estão consolidadas na historiografia. Entre as abordagens, podemos destacar a materialista, que busca compreender os aspectos da produção e da circulação, e as culturais, destacando elementos como a recepção do livro ou o livro como um objeto cultural. Entretanto, o livro didático possui especificidades em relação ao livro convencional. A primeira grande especificidade reside na relação do livro didático enquanto um instrumento de Estado. Ao refletir sobre o caráter mercadológico do livro didático, Munakata (2012, p. 187-188) argumenta que:

(...) livro didático é que essa mercadoria não se coloca simplesmente no mercado à espera de seu consumidor, mas a sua produção e sua distribuição são, em muitos países, regulados pela mediação do Estado, havendo casos em que este assume a própria função de produzir o livro único.

A formação dos Estados modernos teve como consequência a mudança de prerrogativas educativas da família para o Estado. De acordo com Cassiano (2007), o livro didático possui um caráter político na medida em que se constitui como um instrumento ideológico do Estado, ferramenta normalizadora e hegemônica e como espaço de disputa política real e simbólica.

Sendo assim, podemos encontrar as manifestações mais claras da intervenção do Poder Público sobre os conteúdos da educação nos programas oficiais e,

consequentemente, nos livros didáticos, porque estes representam a materialização desses programas. (CASSIANO, 2007, p. 19)

O livro didático também se caracteriza como uma certa ortodoxia em relação ao saber disciplinar, por vezes com mais legitimidade que o saber do professor.

O livro didático 'constitui, assim, poderosa ferramenta de unificação - até de uniformização - nacional, linguística e ideológica. O poder público se vê forçado a controlar estreitamente, e até a orientar em seu proveito, sua concepção e seu uso. Por tudo isso, Choppin enfatiza que o livro didático constitui um potente indicador das relações de forças que se estabelecem, em determinado momento, nas diferentes sociedades e entre os diversos sujeitos do sistema educativo, visto que o grau de liberdade na produção e no uso desse livro pode variar consideravelmente. (MUNAKATA, 2009, p. 20 *apud* CASSIANO, 2007)

Esse ponto é importante para esta pesquisa, pois, ao considerar que livros didáticos e manuais de professores formam esse referencial, ou como Munakata (2009 *apud* CASSIANO, 2007) afirma, formam um referencial para a disciplina, podemos nos perguntar: essa ortodoxia ou esse referencial são inclusivos?

## 2.2 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

As primeiras políticas estatais do livro didático foram estabelecidas durante o Estado Novo (1937-1945), a partir do Instituto Nacional do Livro (INL). Os objetivos do INL eram mais amplos em relação ao livro didático, como a melhora do nível cultural do país a partir da ampliação e da melhora do mercado editorial (SOARES; DIAS, 2019). A criação do Instituto marca também a associação entre o Estado e o livro didático, colocando o livro como um instrumento ideológico do Estado (CASSIANO, 2007), potencializado pelo momento político da época.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma política pública de aquisição e distribuição de livros didáticos, livros paradidáticos e literários para a rede pública de Ensino. Atualmente, o PNLD é executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)<sup>7</sup>. A autarquia é responsável por várias etapas do programa: a) inscrição das editoras interessadas, habilitação dos concorrentes e escolhas das obras; b) negociação,

---

<sup>7</sup> O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação é uma autarquia federal criada em 1961. É responsável por executar as políticas educacionais do Ministério da Educação. Uma de suas principais missões é transferir recursos financeiros da União para os Estados, além de prestar assistência técnica aos entes da federação. Além do PNLD, o fundo executa os programas Brasil Carinhoso, Caminho da Escola, Formação pela Escola, Plano de Ação Articulada, Programa Banda Larga nas Escolas, Programa Dinheiro Direto na Escola, Programa Nacional de Alimentação Escolar, Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar, ProInfância, Proinfo e os Programas Suplementares.

aquisição e distribuição dos livros, c) monitoramento e avaliação. O MEC fica responsável pela avaliação pedagógica, monitoramento e avaliação do programa em si.

O atual PNLD foi criado na década de 1980, no contexto do ocaso da ditadura civil-militar (1964-1985) e da redemocratização, e suas ações buscavam expressar os novos valores sociais e políticos do pós-ditadura (CASSIANO, 2007). Em relação às políticas de distribuição de livros que o antecedeu, o PNLD ampliou seu escopo de atuação: aquisição e distribuição de livros didáticos para alunos do 1º grau da rede pública (CASSIANO, 2007), o papel do professor na indicação dos livros, as obras reutilizáveis, o aperfeiçoamento da parte técnica de produção do livro, o atendimento das escolas comunitárias e a centralidade financeira da União na execução do programa (SOARES; DIAS, 2019).

Politicamente, a criação do PNLD esteve ligada com o Programa Educação para Todos (PET) e inserida no documento “Compromisso com a Nação”<sup>8</sup>, da Aliança Democrática, no contexto das eleições ao Colégio Eleitoral de 1984. Aqui, mais uma vez, misturam-se os debates do final da ditadura e as expectativas em relação ao retorno da democracia: a dívida pública (interna e externa), a política salarial e a ideia de um novo pacto social, que se consolidaria com a Constituição de 1988. Uma das ideias em alta naquele contexto era o resgate de uma dívida social existente. Apesar do PNLD ser anterior ao fim da Ditadura e à Constituição de 1988, o programa foi formulado no mesmo contexto e orientado pelos mesmos princípios que nortearam a constituição do pós-ditadura (CASSIANO, 2007). Nesse sentido, um programa de distribuição de livros didáticos era pensado como uma forma de aliviar o orçamento doméstico das famílias, transferindo para o Estado as responsabilidades de aquisição desse tipo de material.

Outros aspectos a serem salientados a respeito do contexto de criação do PNLD e que ajudaram a moldá-lo são: a) a luta pela universalização e melhorias do Ensino Fundamental, do qual o livro didático seria um vetor; b) as pressões de instituições econômicas multilaterais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), no contexto de retomada da globalização na década de 1980. De acordo com Soares e Dias (2019, p. 203),

essas duas forças viam no livro didático uma ferramenta de distorções educacionais. Serviriam, ao mesmo tempo, para difundir as concepções de mundo apontadas pelas instituições multilaterais, se colocar como um suporte que os professores sem formação superior pudessem recorrer em suas aulas e se configurar como um material de referência para os alunos.

---

<sup>8</sup> Carta de princípios lançada pela Aliança Democrática na ocasião do lançamento da chapa que concorreria ao Colégio Eleitoral em 1984. Entre os princípios destacados pela carta, destacamos busca por melhorias educacionais e a superação das injustiças sociais.

Ao longo da década de 1990, o PNLD passou por uma importante mudança. A publicação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e a implementação de uma política de avaliação dos livros didáticos. Antes, o governo comprava e distribuía livros didáticos. Agora os livros são avaliados pelo governo antes de serem ofertados à rede pública. Essa mudança institui padrões de qualidades em termos editoriais, físicos e de conteúdo. Houve resistência das editoras em relação a essa medida (CASSIANO, 2007). Em 2003, houve a ampliação da política do livro didático com a criação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM).

O PNLD é organizado em ciclos que atendem as diferentes etapas da Educação Básica e do Ensino Médio. Anteriormente, cada ciclo fornecia livros para um período de três anos, que foi ampliado para quatro. No âmbito desta dissertação, o objeto de análise serão duas coleções do ciclo 2020-2023. Este foi o primeiro a ser publicado após a promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência (da lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015).

O Estatuto é um marco importante na luta política das pessoas com deficiência na garantia de seus direitos. É uma legislação abrangente em relação aos direitos das pessoas com deficiência, baseada nos princípios de igualdade e da não discriminação, dos direitos à vida, à habilitação e à reabilitação, à saúde, à educação, dentre outros. As disposições do Estatuto reafirmam os princípios inclusivos da educação brasileira, já previstos em outras legislações em relação a esse tema. Essa trajetória da busca por uma perspectiva inclusiva na educação já foi elaborada ao longo desta dissertação.

Em relação ao direito à educação, o Estatuto encarrega ao poder público as tarefas de: implementar o sistema educacional inclusivo; aprimorar os sistemas educacionais visando acesso, permanência e aprendizagem; institucionalizar o atendimento educacional especializado; ofertar educação bilíngue; adotar práticas inclusivas nos programas de formação inicial e continuada dos professores; ofertar tecnologia assistivas; garantir acesso e permanência à educação superior (BRASIL, 2015).

Entre as determinações relacionadas ao direito à educação, dois incisos são particularmente importantes no contexto desta dissertação. O inciso VI determina que o poder público deverá fomentar “pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015). Já o inciso XIV, determina a “inclusão em conteúdos curriculares, [...], de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento” (BRASIL, 2015). Quando analisamos o ciclo 2020-2023 do PNLD, essas disposições estão presentes? Podemos ver algum resultado de pesquisa sobre novos métodos

e técnicas pedagógicas presentes nele? De que maneiras as pessoas com deficiência estão presentes nesses materiais?

### 2.2.1 Guia Digital PNLD 2020 - Obras Didáticas

O ciclo 2020-2023 do PNLD iniciou-se em 2018 com a publicação dos editais de abertura do programa. No certame, foram habilitadas 13 coleções, das quais 11 foram aprovadas para os professores da rede pública fazerem sua escolha. Além de ser o primeiro ciclo para o Ensino Fundamental iniciado após a publicação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, esse edital ocorreu após algumas mudanças no PNLD, das quais destacamos a relação do programa do livro didático e a da BNCC: a base foi adotada como documento delineador desse ciclo. A partir de agora, as coleções didáticas deverão ser um instrumento de implementação da base curricular unificada (BRASIL, 2019). O ponto central da BNCC é o desenvolvimento das cognições, a saber: o raciocínio, a memória e a percepção. Os objetos de conhecimento e os livros didáticos devem estar a serviço dessa ação pedagógica.

Para fins de análise desta pesquisa, escolhemos as coleções *Projeto Araribá Mais: História e Inspire História*. Das onze coleções avaliadas e aprovadas para esse ciclo, essas foram as únicas que, de alguma maneira, trataram da temática educação inclusiva, seja exclusivamente nos manuais dos professores seja nos livros dos estudantes.

O Guia Digital do PNLD é um documento produzido pela Comissão de Avaliação das Obras Didáticas. Seu objetivo é subsidiar os docentes no processo de escolha dos livros didáticos. O Guia é dividido em duas partes. A primeira parte reúne textos que buscam introduzir os professores em alguns aspectos da produção dos livros didáticos para o PNLD, como os princípios e os critérios que as coleções devem seguir, quais coleções foram aprovadas e as suas fichas de avaliação. Na segunda parte, encontram-se as resenhas das coleções aprovadas para o ciclo. São resenhas curtas e divididas em visão geral, descrição, análise e sala de aula:

Este Guia é um esforço coletivo de técnicos(as), professores(as) e consultores(as) para avaliar e selecionar livros didáticos de História adequados às crianças e aos jovens brasileiros, com base nos saberes produzidos pela ciência da História e da Educação e nos documentos legais e normativos que delineiam a educação brasileira. (BRASIL, 2019, p. 9)

Na primeira parte do Guia, os autores elencam e avaliam as qualidades que o livro didático de História deve ter. Entre os indicadores, que deverão ser levados em consideração

pelos professoras na escolha dos livros didáticos e que são apropriados para a discussão proposta nesta dissertação, destacam-se:

[...]

10) Reconhecimento e valorização da diversidade de saberes produzidos por diferentes culturas, letradas ou não, com possibilidade de articulação com os saberes e as manifestações culturais específicos da comunidade escolar em que a coleção será adotada;

[...]

12) Valorização da cultura e da história de diferentes populações, em especial a cultura afrobrasileira e indígena (Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08), problematizando, de forma transversal, questões étnico-raciais por meio de uma educação antirracista;

13) Consideração da participação das mulheres nos processos históricos, enfatizando seu protagonismo;

14) Mobilização de reflexões sobre justiça social, pluralidade de pensamento, solidariedade e sustentabilidade do planeta, a partir de um pensamento histórico, autônomo, prudente e ético [...] (BRASIL, 2019, p. 4)

Conforme vimos anteriormente, o Estatuto da Pessoa com Deficiência determina que os currículos escolares e os materiais didáticos apresentem uma visão positiva sobre as pessoas com deficiência e ressaltem seus representantes mais destacados. Podemos afirmar que nesse primeiro momento, essa determinação não está colocada no Guia. Essa não-presença das pessoas com deficiência e dos princípios da educação inclusiva são uma constante ao longo do Guia e será destacada oportunamente.

Entre as qualidades que o livro didático deve apresentar, o Guia preconiza: respaldo em pesquisas científicas em História, pluralidade das perspectivas pedagógicas e possibilidade de adaptação a distintas realidades sociais e educacionais. Além disso, o livro deve ofertar possibilidades de leituras de mundos, variedade e diversidade de fontes históricas e a articulação entre passado e presente através de atividades (BRASIL, 2019). O Guia também compreende o livro como auxiliar do professor, e o professor como agente dos afetos em sala de aula (BRASIL, 2019).

O material didático deve servir como apoio para os estudantes refletirem sobre o presente a partir dos estudos do passado, compreenderem mudanças e as idiossincrasias do seu tempo. Também pode “estimular a criatividade, o livre-arbítrio, o diálogo necessário para a resolução de conflitos, formando cidadãos(ãs) dispostos(as) a construir uma sociedade menos desigual, mais justa e ética” (BRASIL, 2019, p. 8). Essas perspectivas de conhecimento de si e diálogo com a diferença serão muito utilizadas para a elaboração das atividades voltadas para a educação inclusiva na coleção *Inspire História*.

### 2.2.1.1 Critérios de avaliação

O certame do PNLD apresenta alguns critérios eliminatórios. Os livros didáticos devem ser produzidos buscando garantir a qualidade, além de estar adequados com os objetivos das legislações da Educação Básica. Entre essas legislações, destacam-se: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/1996); Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069/1990), Plano Nacional de Educação PNE – 2014-2024 (Lei 13.005/2014) e Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015).

Além disso, outros critérios eliminatórios indicam que as obras apresentadas devem:

- a) estar livres de estereótipos, preconceitos ou formas de violência, discriminação e violação de direitos;
- b) promover positivamente a imagem de afrodescendentes, de mulheres e da cultura afro-brasileira, quilombola, indígena e dos povos do campo;
- c) manter a coerência, a adequação e a atualização de abordagens teórico-metodológicas, conceitos, informações e procedimentos (BRASIL, 2019).

A concorrência do ciclo 2020 aprovou um conjunto de 11 obras, sendo que 9 delas não levam em consideração as determinações do Estatuto da Pessoa com Deficiência e suas garantias de direito à educação e de valorização da imagem positiva das pessoas com deficiência.

### 2.2.1.2 Manual do Professor do Ensino Fundamental – Anos Finais

O Guia concebe o Manual do Professor como um instrumento de orientação do trabalho docente, servindo como suporte para o planejamento de aulas e atividades, além de contribuir com propostas inovadoras. Uma novidade deste ciclo é o *layout* do Manual em formato de U. Essa forma combina a reprodução do livro do aluno com uma borda lateral (o tal do formato de U). Nessa borda, os professores deverão encontrar as respostas para os exercícios, orientações gerais sobre as atividades propostas e alertas para pontos importantes, por exemplo, alguma correlação entre aquele conteúdo e as diretrizes da BNCC (BRASIL, 2019) ou algum texto complementar para o conteúdo trabalhado. Ainda em relação ao Manual, o Guia o apresenta da seguinte maneira:

O Manual do Professor impresso divide-se em duas partes, uma comum a todos os volumes e uma específica para cada ano. Na parte comum, as orientações estão organizadas a partir de tópicos que apresentam os fundamentos historiográficos e pedagógicos da obra, a relação entre a estrutura da obra e de cada volume com os objetos de conhecimento e as habilidades da BNCC de História, as competências gerais, da área de Ciências Humanas e as específicas de História, todas indicadas no já referido documento oficial. Há também textos complementares embasados em escritos de historiadores e pesquisadores do ensino de História e áreas afins, que exploram temáticas variadas em cada coleção: diferentes fontes e linguagens e seu

uso na construção do conhecimento histórico; conceitos-chave da História, como história, tempo, cronologia, cultura, patrimônio cultural, identidade, memória, fonte, diversidade, política e cidadania; História da África; diretrizes curriculares para a educação básica, educação das relações étnico-raciais, educação em direitos humanos; desenvolvimento de projetos de trabalho interdisciplinares. (BRASIL, 2019, p. 28)

Em relação ao trecho supracitado, cabe destacar a ausência da educação inclusiva, seja nos textos complementares, seja nas diretrizes destacadas (educação das relações étnico-raciais, educação em direitos humanos e desenvolvimento dos projetos interdisciplinares). Apesar disso, na análise da coleção *Inspire História*, muitas das atividades voltadas para a educação inclusiva estão localizadas nessa borda em U do Manual do Professor.

### 2.2.1.3 Coleções aprovadas

O processo de avaliação dos livros didáticos inscritos no PNLD foi um grande avanço nessa política pública, introduzida a partir da LDB e com grande resistência por parte das editoras (CASSIANO, 2007). Essa avaliação garante que essas coleções atenderam aos critérios do programa: respeito às legislações arroladas em edital; fundamentação teórica e metodológica, respeito aos princípios éticos e qualidade editorial e gráfica. Entretanto, cada obra atendeu as exigências de maneiras distintas, garantindo aos docentes alguma possibilidade de escolha conforme o “projeto pedagógico e perfil da sua comunidade escolar” (BRASIL, 2019, p. 22).

Na avaliação da comissão, as coleções aprovadas para PNLD 2020 conformaram suas estruturas de unidades temáticas e capítulos (objetos de conhecimentos) na grade curricular da BNCC. Além disso, mantiveram a organização cronológica dos objetos de conhecimento e a referência eurocêntrica para os eventos históricos (BRASIL, 2019, p. 22). Destacaram também iniciativas para ampliar, mas não superar, as concepções quadripartite da história europeia e tripartite da história brasileira a partir da integração entre eventos históricos que ocorreram simultaneamente (BRASIL, 2019).

Sobre a abordagem de questões étnico-raciais, de gênero e relacionadas aos direitos humanos: “[em] seu conjunto, as coleções aprovadas discutem relações étnico-raciais, de gênero, questões do cotidiano e dos direitos humanos em múltiplos contextos históricos, em defesa de uma sociedade democrática, antirracista e tolerante” (BRASIL, 2019, p. 23). Contudo, no entendimento da comissão, as coleções do ciclo 2020 não conseguem avançar na abordagem dessas questões para além do que haviam avançado as primeiras coleções

distribuídas no PNLD após a promulgação das Leis 10.639 (2003) e 11.645 (2008), legislações específicas sobre ensino de história e cultural.

A comissão destaca que as coleções conseguem trazer questões de gênero, como o protagonismo da mulher ao longo da História. Ressalva que as relações homoafetivas ainda são “silenciadas no conjunto das obras aprovadas” (BRASIL, 2019, p. 24). E recomenda a ampliação da abordagem sobre os povos do campo, as questões sobre orientação sexual e preconceitos etários. Mais uma vez, marcamos a ausência de destaque para a educação inclusiva num ciclo em que apenas duas coleções, de onze aprovadas, fazem alguma menção a essa obrigação legal da educação brasileira.

Em relação aos desafios de aplicação da BNCC de História via PNLD, as coleções aprovadas seguiram à risca a proposta curricular da BNCC, gerando um efeito de “homogeneização das coleções, no que tange ao conteúdo selecionado para estudo” (BRASIL, 2019, p. 24). O relatório da comissão destaca que as coleções possuem dificuldades para desenvolver raciocínios históricos complexos na lógica das competências e habilidades da BNCC.

Espera-se que este Guia contribua para a tomada de decisão da equipe escolar e que as obras aqui apresentadas possibilitem uma aprendizagem histórica autônoma, crítica e criativa, em prol da formação integral dos jovens, para que ajam coletivamente em favor de uma sociedade democrática, plural e inclusiva. (BRASIL, 2019, p. 29)

Neste trecho destacado acima, temos a primeira menção a uma educação inclusiva do Guia Digital do PNLD 2020. Uma afirmativa genérica, pouco explicativa, mais como uma meta do que propriamente como uma ação.

## 2.3 AS COLEÇÕES ANALISADAS

### 2.3.1 Coleção *Inspire História*

O objetivo deste trecho da dissertação é analisar a coleção *Inspire História* a partir dos princípios estabelecidos pelos seus autores ao longo do Manual do Professores, das orientações do PNLD e dos princípios da Educação Inclusiva. A coleção foi escrita por Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi. Gislane Azevedo é graduada e mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; já Reinaldo Seriacopi é graduado em Comunicação Social - Jornalismo e em Letras. Os autores possuem experiência na publicação

de livros didáticos para Ensino Fundamental I<sup>9</sup>, Ensino Fundamental II<sup>10</sup>, Ensino Médio<sup>11</sup>, Sistema de Ensino<sup>12</sup> e Paradidáticos<sup>13</sup>.

A coleção *Inspire História* teve sua primeira edição lançada em 2018 pela editora FTD<sup>14</sup> e foi habilitada e aprovada para participar do PNLD 2020. De acordo com o Guia do PNLD 2020, a coleção *Inspire*, junto com o *Projeto Araribá*, são as únicas coleções que abordam a educação inclusiva em suas obras.

Na avaliação do PNLD, a coleção apresenta uma estruturação de conteúdos de forma cronológica, linear e integrada. Contudo, a organização dos conteúdos em grupos chamados Unidades Temáticas, em que cada unidade é trabalhado um conceito que se articulam com os objetos de conhecimentos trabalhados ao longo do capítulo. Essa organização em unidades conceituais, que “contribui para se ir além da abordagem cronológica e sequencial dos conteúdos com os estudantes e proporciona a discussão de conceitos em sua historicidade” (BRASIL, 2019, p. 129).

Em relação às atividades, que serão um foco bastante importante deste trecho da dissertação, destacam-se o tensionamento das relações entre passado e presente, o protagonismo de diferentes sujeitos históricos e a diversidade cultural, como mulheres, povos indígenas e os povos africanos e afrodescendentes. Essas atividades valorizam os saberes prévios dos alunos para a construção do saber escolar. Outro aspecto ressaltado são as atividades que se propõem à formação cidadã do estudante, visando a ação crítica, o combate ao preconceito, o respeito às diferenças e aos direitos humanos. Esse é um ponto importante, pois muitas das atividades analisadas a seguir se encaixam nesse tipo de proposta do livro didático.

---

<sup>9</sup> História de Santa Catarina. São Paulo: Ed. Scipione, 2012. História da Paraíba. São Paulo: Ed. Scipione, 2012.

<sup>10</sup> Projeto Teláris História (4. Vol.). São Paulo: Ed. Ática, 2012.

<sup>11</sup> Projeto Voaz História (volume único). São Paulo: Ed. Ática, 2013. 1a. ed; Coleção História em movimento (3 vol.). São Paulo: Ed. Ática, 2010, 1a. ed.; História: volume único. São Paulo: Ed. Ática, 2005. 1a. ed.

<sup>12</sup> Sistema de Ensino Ser, do Grupo Abril Educação.

<sup>13</sup> *Noite na taverna*, adaptação do texto de Álvares de Azevedo para HQ. Roteiro de Reinaldo Seriacopi e coordenação de arte de Franco de Rosa, São Paulo, Ática, 2011.

<sup>14</sup> A editora FTD Educação é um dos grupos editoriais voltados à educação mais antigos em atuação no Brasil. Ela foi fundada em 1902, apesar de já estar em atuação desde outubro de 1897. O nome é em homenagem ao frei Théophane Durand, que buscou estimular a publicação de livros didáticos enquanto dirigia a Congregação Marista no país. No princípio, os livros eram impressos na França, mas aos poucos o grupo foi nacionalizando sua produção em associação com outras editoras, como a Livraria Francisco Alves e a Editora do Brasil. Na virada do século XIX para o XX, a FTD adquiriu a Editora Quinteto. Atualmente possui seu próprio parque gráfico. Além disso, a editora também está ligada ao negócio dos sistemas de ensino.

### 2.3.1.1 Apresentação do livro

Neste trecho, será demonstrado como os autores da coleção compreendem questões como: a escola, a sociedade, o Ensino de História, a formação dos estudantes, o processo de ensino-aprendizagem e as metodologias.

A coleção compreende escola e educação em termos de democracia e inclusão: é o espaço escolar o local privilegiado para trabalhar valores e conceitos com o objetivo de tornar a sociedade mais justa. Para apresentar e justificar sua coleção, os autores descrevem a sociedade em processo acelerado de mudanças científicas e comunicacionais. Essa sociedade em transformação demandaria um novo modelo educacional que combinasse o conhecimento disciplinar com o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e valorização de práticas voltadas para saúde física e emocional (AZEVEDO; SERIACOPI, 2018).

A partir dessa constatação sobre esse novo modelo educacional, os autores constroem a relação da coleção com a BNCC. Eles ressaltam o papel da BNCC em oferecer não somente conteúdos, mas também habilidades cognitivas (interpretar, refletir e pensar abstratamente) e habilidades socioemocionais, como o desenvolvimento da empatia: Reconhecer essa complexa realidade leva-nos a repensar nossos modelos educacionais e aponta para a necessidade de instrumentalizar os indivíduos das novas gerações para que sejam capazes eles próprios de se apropriar da tecnologia, ao mesmo tempo em que demonstrem interesse e empatia pelo outro e consigam resolver conflitos, por exemplo. [...] é necessário construirmos uma escola na qual o conhecimento disciplinar seja tão importante como o esforço em desenvolver habilidades socioemocionais, como a resiliência, o respeito ao coletivo e às diferenças, um ambiente que valorize também a importância de práticas voltadas para a saúde física e emocional dos alunos. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2018, p. X)

Habilidades socioemocionais, desenvolvimento da empatia, resolução de conflitos e reflexões sobre passado e presente serão as bases para a construção das atividades voltadas para a educação inclusiva dessa coleção. Também serão os fundamentos para a mobilização das competências propostas pela BNCC com vistas a proporcionar uma formação humana e integral e a transformação social. Entre essas competências, seguem as que serão mais mobilizadas no contexto desta dissertação:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. [...]

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. [...]

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2018, p. XI)

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem, aqui se reforçam alguns pressupostos sobre os papéis do professor e do aluno: o professor como mediador/facilitador do processo de construção de conhecimentos e habilidades; o aluno como um ser complexo, que traz consigo conhecimentos e noções que lhe permitem estabelecer conexões com novos conhecimentos, estes trazidos pela escola.

O aluno já traz consigo informações e noções históricas, aprendidas tanto no espaço escolar como em outros espaços e meios, entre eles livros, televisão, cinema, rádio, jornais, monumentos, museus, círculo familiar etc. Esses conhecimentos prévios, ainda que fragmentados, permitirão aos alunos se relacionarem com os novos saberes difundidos na escola. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2018, p. XIV)

### 2.3.1.2 Livro didático: *crenças e caminhos trilhados*

A coleção *Inspire História* considera o Ensino de História numa perspectiva de compreender o passado para melhor entender o presente, rejeitando uma perspectiva apenas conteudista. Para tanto, os livros devem subsidiar os professores com “instrumentos e estratégias pedagógicas que possibilitam ao professor despertar nos alunos interesses e motivações para compreender, questionar e agir como cidadão pleno do mundo em que vive” (AZEVEDO; SERIACOPI, p. XV). O objetivo desses instrumentos e dessas estratégias seria formar cidadãos capazes de agir no mundo, baseando-se em princípios democráticos.

Um aspecto fundamental da coleção *Inspire História* no âmbito desta pesquisa é a valorização “de uma multiplicidade de sujeitos, tais como minorias étnicas, mulheres, trabalhadores, pessoas com deficiência – enfim, todos que constroem a História no seu cotidiano” (AZEVEDO; SERIACOPI, p. XV). Como veremos adiante, esse princípio se desdobrou em atividades baseadas no princípio da educação inclusiva e que colocaram os alunos com deficiência como sujeitos destas.

Em relação à concepção metodológica da obra, os autores reforçam o entendimento da disciplina de História como múltipla, rechaçam o conteudismo por si só e reafirmam o compromisso com “a formação de pessoas com habilidades para ler a realidade e integrá-la aos contextos regional, nacional e mundial” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2018, p. XX). O segundo elemento da metodologia é a compreensão do aluno como um sujeito-histórico, ou seja, uma pessoa capaz de interferir positivamente no mundo.

Para alcançar esses objetivos metodológicos, foram estabelecidos alguns princípios: a busca pela identificação de mudanças, rupturas e permanências nos espaços em que os estudantes vivem. Relacionar passado e presente de maneira a desenvolver condições para analisar criticamente a sociedade/realidade (AZEVEDO; SERIACOPI, 2018). Nesse tensionamento entre passado e presente, a coleção busca trabalhar temas do tempo presente, “como intolerância, consumismo, violência etc., para abordar os temas transversais, como meio ambiente, ética, pluralidade cultural, saúde, Educação sexual e trabalho” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2018, p. XX). Esses tópicos aparecerão nos textos introdutórios das unidades conceituais, nos textos centrais dos capítulos e em atividades e textos paralelos.

Outra discussão metodológica da fonte em análise é o trabalho com imagens. Aqui, a reflexão dos autores articula algumas ideias apresentadas ao longo do texto: a de uma sociedade em mudança acelerada na qual as imagens possuem grande destaque, significado e poder. Assim, o objetivo de algumas atividades será preparar os estudantes para identificarem situações em que imagens são utilizadas para o cometimento de crimes (injúria e difamação), a violência contra a mulher (objetificação dos corpos e práticas discriminatórias) e a prática do *cyberbullying*, na qual as imagens são utilizadas para injuriar e difamar colegas:

Acreditamos que o reconhecimento e o respeito às diferenças físicas, étnicas, de gênero ou de orientação sexual também contribuem para combater formas de violência e intolerância na escola, como o bullying. Nesta obra, procuramos reafirmar que nosso papel como autores e educadores é disseminar na sociedade a tolerância, o respeito pela diversidade e o apreço pelo outro, a fim de contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e solidária. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2018, p. XX)

Nessa coleção, a inclusão é concebida dentro da perspectiva democrática da sociedade e da valorização da diversidade, e seu objetivo é dar condições às pessoas com deficiência de alcançarem a sua plena cidadania. Assim, os autores buscaram “desenvolver algumas atividades que visam trazer a reflexão desse tema para a sala de aula, com o objetivo de mobilizar alunos e comunidade escolar para a superação de preconceitos e a valorização das diferenças” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2018, p. XXVII).

### 2.3.1.3 Exercícios voltados para inclusão da coleção *Inspire*.

Neste trecho da dissertação, serão descritas e analisadas as atividades voltadas para educação inclusiva da coleção *Inspire História*. Algumas dessas atividades estão identificadas com um ícone próprio. Outras são atividades sugeridas especificamente para o professor no Manual. Os livros da coleção *Inspire* são organizados em quatro eixos metodológicos:

unidades conceituais; leitura de documentos (com ênfase em imagens), relação entre passado e presente e conhecimentos prévios.

As unidades conceituais utilizam conceitos para articular e agrupar os capítulos. Para Azevedo e Seriacopi (2018, p. XX), os “conceitos são entendidos como uma formulação abstrata e geral, a fim de tornar algo ou ideia inteligível. Os conceitos são dinâmicos, possuem historicidades, sendo, portanto, repertórios vivos”. As escolhas dos conceitos foram baseadas na sua relevância para a compreensão do presente, sendo pertinentes para a compreensão dos contextos históricos trabalhados nos capítulos. Essa escolha de trabalhar com unidades conceituais se reflete na formulação das atividades, que buscam reforçar esses conceitos.

#### 2.3.1.3.1 O livro do estudante do sexto ano

O livro do sexto ano é dividido em quatro unidades temáticas – tecnologias e trabalho, civilizações, política e diversidade – e oferece duas atividades assinaladas com o símbolo da educação inclusiva nas unidades temáticas de “Técnicas e Tecnologias” e “Diversidades”.

A atividade da unidade “Técnicas e tecnologias” encontra-se no final do capítulo 2, “Os humanos surgem e povoam o planeta”, na seção “Fechando a Unidade”. As atividades dessa seção buscam retomar as reflexões propostas no início da unidade e desenvolvidas ao longo dos capítulos através da leitura e da interpretação de documentos contemporâneos. Em relação à unidade “Técnicas e Tecnologias”, os autores esperam que os alunos desenvolvam um novo entendimento sobre tecnologia, no sentido de ser uma ferramenta que auxilie os seres humanos a superarem adversidades.

Essa atividade parte do princípio de que os alunos aprenderam os conceitos de técnica e tecnologia. Os dois documentos contemporâneos apresentados são: o trecho do livro *Coisas de Índio*, de Daniel Munduruku (2003), que busca comparar de que maneira os conceitos de tecnologia e alteridade são tratados entre sociedades indígenas e não-indígenas; o segundo documento é uma fotografia com a seguinte legenda: “Homem com restrição de mobilidade usa prótese conhecida como exoesqueleto, São Paulo (SP), 2014”. Os estudantes devem responder quatro perguntas, sendo a quarta sinalizada com o ícone de atividade voltada para inclusão. A atividade tem a seguinte redação:

4. O exoesqueleto da fotografia acima é um exemplo de como a tecnologia pode ajudar pessoas com deficiência a superar suas limitações físicas. Além de disponibilizar o exoesqueleto a um maior número de pessoas, a sociedade precisa encontrar formas de garantir a acessibilidade a todos. Nesse sentido, a arquitetura desempenha papel importante, pois pode projetar construções adaptadas a essas

necessidades. Você já pensou a respeito das condições de acessibilidade na escola onde estuda? Reúna-se com um grupo de amigos e, juntos, façam um mapeamento do prédio, analisando os pontos que favorecem a locomoção de pessoas com restrição de mobilidade e os pontos em que isso é mais difícil. Ao final, com o auxílio do professor, elaborem um relatório com sugestões de melhoria para ser enviado à Secretaria de Educação de seu município. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2018, p. 46)

Os objetivos dessa atividade são que os estudantes compreendam o papel da tecnologia no aumento do bem-estar, reflitam se o espaço escolar é integrador de todos ou não e usem o conhecimento produzido nas aulas de História para agir de maneira cidadã, ao elaborar e enviar um relatório de sugestões de melhorias para os órgãos responsáveis do município. Essa atividade é voltada para o desenvolvimento da cidadania e a valorização da função social do conhecimento histórico. Nesse contexto, a educação inclusiva está colocada em termos da acessibilidade dos estudantes. De certa maneira, o estudante com deficiência possui um duplo papel: de maneira mais evidente sua condição é objeto da atividade e, ao mesmo tempo, ele pode ser agente dela.

A segunda atividade dedicada à educação inclusiva está na Unidade 4, “Diversidade, a riqueza das diferenças”. O conceito de diversidade foi escolhido para articular os objetos de conhecimento que tratam, de maneira geral, da passagem do mundo antigo para o medieval e, de maneira específica, as antíteses senhores e servos, escravidão e trabalho livre. Além de destacarem as lógicas comerciais do período, o papel da religião cristã e da mulher. Os autores entendem a diversidade como uma manifestação individual e social, e que se manifesta na expressão das diferenças:

Uma das características da humanidade é a diferença: as pessoas, e também as sociedades, são diferentes umas das outras. Ao longo do tempo, as sociedades elaboraram suas próprias formas de expressão, com objetos, manifestações musicais, pinturas, brincadeiras, festas, danças, crenças e mitos que definem sua própria cultura. A esse conjunto de diferenças culturais damos o nome de diversidade. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2018, p. 179)

A atividade desta unidade encontra-se ao final do capítulo 10, “Nos tempos do feudalismo”, na seção “Fechando a Unidade”, cujos objetivos metodológicos e pedagógicos já foram desenvolvidos anteriormente. Nesse exercício, são apresentados três documentos: uma letra de música – *Ser diferente é normal*, de Vinicius Castro –, o artigo 2 da Declaração universal sobre a diversidade cultural e uma fotografia do físico Stephen Hawking. As perguntas estimulam a reflexão sobre formas de preconceito, e os estudantes devem relacionar os documentos 1 e 2. O terceiro exercício, que é o assinalado com o ícone da educação inclusiva, trata diretamente sobre a questão da deficiência. O enunciado determina:

3. Ter deficiência não significa ser incapaz. Muitas vezes, o que falta a essas pessoas são oportunidades que lhes permitem explorar suas potencialidades, sem desprezar suas limitações físicas ou intelectuais. O físico Stephen Hawking era deficiente, assim como Aleijadinho (c. 1738-1814), um dos mais importantes artistas brasileiros, ou a pintora mexicana Frida Kahlo (1907-1954), mundialmente conhecida. Com base nessa reflexão, reúna-se em grupo com seus colegas e discutam: como cada um de nós pode contribuir para que as pessoas com deficiência consigam explorar suas potencialidades no dia a dia? Em seu caderno, façam três colunas. Na primeira coluna, indique ações que podem ser executadas pelo próprio grupo; na segunda, ações que dependem da escola ou da comunidade em que vivem e, na terceira, ações que dependem do poder público. Elejam duas ações que vocês possam executar e, com a orientação do professor, discutam a melhor maneira de colocá-las em prática. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2018, p. 227)

Essa é mais uma atividade baseada na ideia da função social do conhecimento histórico e na ação cidadã. Outro ponto importante é a valorização da figura das pessoas com deficiência, a partir do reconhecimento positivo de personagens históricos com destaques em suas áreas de atuação. Novamente, o aluno com deficiência mantém-se no duplo papel de ser objeto e um potencial sujeito da atividade.

#### 2.3.1.3.2 O livro do estudante do sétimo ano

O livro do sétimo ano possui quatro unidades temáticas: território e governo, tolerância, trabalho e deslocamentos populacionais. De todos os livros da coleção, esse é o que mais contém atividades designadas para educação inclusiva, além de textos de apoio para o professor no manual (na borda em U).

A unidade de abertura do livro é “Território e Governo”. A partir dos conceitos de territórios, poder e Estado-nação, os autores buscam articular os objetos de conhecimentos referentes à formação do mundo moderno (humanismo, renascimento, reformas e a formação das monarquias modernas). A primeira atividade assinalada graficamente como de educação inclusiva está no final do Capítulo 1, “Das Monarquias Nacionais ao Absolutismo”, na seção “Para organizar as ideias”. De acordo com Azevedo e Seriacopi (2018), essa seção busca verificar as competências de leitura, interpretação, localização e sistematização de informação, e a produção de textos curtos. O enunciado do exercício determina:

O rei e a burguesia se uniram para enfrentar os senhores feudais, ainda que tivessem interesses distintos. Em nosso cotidiano, há ocasiões em que interesses opostos estão em conflito. Como você reage a uma situação como esta? O que você leva em consideração nos momentos em que precisa ajudar alguém a resolver conflitos? Cite algum exemplo. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2018, p. 25)

Nas orientações do Manual, essa atividade é descrita como importante para melhorar a resolução de conflitos que possam ocorrer em sala de aula (aluno/professor, indisciplina, *bullying* etc.). Os autores esperam que essa atividade possa mobilizar as competências de

autoconhecimento, autorregulação e sociabilidade. Além disso, há sugestões de ações para os professores resolverem conflitos. Aqui, a inclusão está colocada de maneira reflexiva. A condição da deficiência é o objeto de reflexão da turma no sentido de resolver conflitos, na formação de uma cultura de paz e na autorregulação das emoções.

No primeiro capítulo, há mais uma atividade que pode ser associada com o ideário da educação inclusiva na seção “Diálogos”. De acordo com Azevedo e Seriacopi (2018), as propostas desta seção almejam que os estudantes estabeleçam relações entre suas experiências pessoais e os temas dos capítulos. Também podem discutir temas transversais, dialogar com outras disciplinas, produzir textos, ressaltar a diversidade e desenvolver os aspectos socioemocionais.

Nessa proposta, os estudantes são estimulados a dramatizar a viagem de um mercador medieval<sup>15</sup>. Nas instruções do Manual aos professores, os autores sugerem que essa atividade pode ser adaptada para incluir alunos com deficiência auditiva, que deverão ser orientados a explorar o gestual e a expressividade dos personagens que irão construir. Essas orientações do Manual são bastante significativas pelos seguintes aspectos: é a primeira atividade proposta que se aproxima significativamente do ideário da educação inclusiva, que seria uma ação pedagógica pensada para todos em sala de aula de acordo com suas possibilidades. É também a primeira menção a uma deficiência específica (deficiência auditiva) ao longo desta análise sobre a coleção.

A última atividade na unidade temática “Governo e Território” encontra-se no final do capítulo 2, cujos objetos de conhecimento são a reforma protestante e o renascimento cultural. Ela está localizada na seção “Para organizar as ideias”, cujos objetos metodológicos e pedagógicos já foram discutidos anteriormente. O enunciado da questão<sup>16</sup> apresenta os humanistas como pessoas muito afeitas ao conhecimento e aponta como exemplo a figura de Leonardo da Vinci, que fazia múltiplas atividades. A proposta é uma reflexão pessoal sobre a abertura, ou não, para novas experiências e os estudantes deverão elaborar um pequeno texto se posicionando e apontando um exemplo pessoal. O manual do professor orienta estimular

---

<sup>15</sup> A redação do enunciado é a seguinte: “Durante a Idade Média, mercadores europeus enfrentavam diversas dificuldades, como assaltos, pedidos de resgate, divergências de moedas etc. Com base nas informações do capítulo, apresente em grupo uma cena dramática que represente a viagem de um mercador medieval” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2018, p. 25).

<sup>16</sup> “Os humanistas tinham um interesse muito grande pelo saber; muitos, inclusive, destacaram-se em mais de uma área do conhecimento. Leonardo da Vinci, por exemplo, foi pintor, cientista, matemático, inventor, entre outras coisas. Isso revela a capacidade dessas pessoas de estarem abertas a novas experiências. Em sua opinião, você se considera aberto a novas experiências, interessado em descobrir ou fazer algo que nunca fez? Ou evita ousar e prefere seguir por caminhos já conhecidos? Reflita sobre a questão e responda com um exemplo pessoal” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2018, p. 45).

os alunos a refletirem sobre suas práticas em relação a algo novo em diferentes âmbitos (familiar, escolar, religioso, esportivo etc.). Essa é uma atividade sinalizada com o logo das atividades de inclusão.

A segunda unidade temática do livro do sétimo ano tem a tolerância como conceito principal. No texto introdutório da unidade, enfoca-se a questão da convivência entre os diferentes e a busca por uma cultura de paz. Tolerância, diversidade e diferença são os conceitos utilizados para articular os objetos de conhecimento da emergência do mundo moderno ao surgimento do capitalismo.

A primeira atividade desta unidade está no capítulo 3, “O Islamismo e os reinos africanos”, nos textos auxiliares do Manual do Professor. Nessa atividade, a sugestão é a confecção de instrumentos musicais de origem banta. Os autores sugerem também que os alunos com deficiência visual e dificuldades motoras, que pela primeira vez aparecem como sujeitos nesse livro, participem dessa atividade explorando as sensações da audição e do tato. Outros aspectos destacados são a cooperação e a integração entre os estudantes (AZEVEDO; SERIACOPI, 2018).

Ainda no terceiro capítulo, há mais duas atividades, na seção “Para organizar as ideias”, presente no livro dos alunos, e assinaladas com o ícone das atividades de educação inclusiva. São exercícios que tratam da organização dos conteúdos desenvolvidos ao longo do capítulo. As atividades números 5 e 6 tem os seguintes enunciados:

5. Entre os séculos XVI e XIX, milhões de africanos escravizados foram trazidos à força para o Brasil. Com eles vieram manifestações culturais que contribuiriam para a formação da cultura brasileira: ritmos musicais, danças, manifestações religiosas, expressões linguísticas, alimentos etc. De que modo o estudo dessas manifestações culturais pode contribuir para o melhor conhecimento de nossas ideias e costumes e para o fortalecimento da autoestima de diversos grupos da sociedade brasileira?

6. Entre as características essenciais do ubuntu estão o respeito mútuo, a fraternidade, o altruísmo e a colaboração entre as pessoas. Em grupo, converse com os colegas sobre as seguintes questões: estas práticas estão presentes entre os alunos da turma? Quais precisariam ser aprimoradas e de que maneira? Ao final, elabore um texto de no máximo dois parágrafos e leia para os demais colegas. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2018, p. 69)

Azevedo e Seriacopi (2018) argumentam que essas atividades devem ajudar os alunos a terem uma visão positiva sobre as heranças sociais e culturais legadas pelas populações africanas. Assim, se reforçaria uma autoimagem positiva além das relações em sala de aula.

Ainda na unidade temática da tolerância, o capítulo quatro tem como objeto de conhecimento as Grandes Navegações. Na seção “Para organizar as ideias”, o exercício

número dois<sup>17</sup> é assinalado com o ícone que identifica a educação inclusiva da coleção. No enunciado, afirma-se que os viajantes daquele período sofriam muito com problemas de saúde durante as longas jornadas no mar, os quais eram causados por uma alimentação inadequada e hábitos de higiene inapropriados. A atividade propõe a escrita descritiva de hábitos de higiene que evitem problemas de saúde. De acordo com o Manual do Professor, a proposta da atividade é a reflexão sobre a correlação entre hábitos de higiene e a prevenção de doenças, reforçando a premissa de articular o conhecimento histórico com as questões presentes e cotidianas, e os cuidados de si (autoconhecimento). Nessa atividade, fica nebuloso compreender quais os objetivos inclusivos que os autores buscam.

No final das atividades do capítulo quatro, há a seção “Hora de Refletir”, que está referenciada como educação inclusiva. Essa seção, que não está presente em todos os capítulos, objetiva relacionar os elementos conceituais da unidade com objetos de conhecimento do capítulo numa perspectiva de reflexões sobre o presente, a cidadania e os direitos humanos. De acordo com os autores, a seção “tem como objetivo levar o aluno a questionar valores e rever posições de forma responsável e coerente” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2018, p. 31). O texto da atividade tem o seguinte enunciado:

A expansão marítima possibilitou o encontro de diversas culturas. Muitas vezes, esse encontro foi marcado por práticas de intolerância, com violências físicas ou destruição de práticas culturais. Atualmente, há intensos fluxos populacionais pelo mundo. Por essa razão, é fundamental que as pessoas adotem uma postura de tolerância e de receptividade diante de diferentes culturas como forma de evitar conflitos e práticas violentas.

Com base nessas informações, converse com seus colegas e, sob orientação do professor, reflita sobre ações que promovam tolerância em situações onde ocorram encontros de diferentes culturas. Ao final da discussão, elabore um documento coletivo com as principais ideias apresentadas pelo grupo. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2018, p. 92)

A proposta de atividade objetiva desenvolver os princípios da convivência com as diferenças além da construção de uma cultura de paz através do diálogo e da elaboração escrita de sugestões para a promoção da tolerância. Os objetos de conhecimento das grandes navegações estão colocados aqui a fim de servirem de subsídio para essa discussão sobre tolerância e cultura de paz. Assim, entende-se que a intenção inclusiva dessa atividade seria a reflexão da turma sobre as diferenças, levando à construção de valores mais inclusivos entre os estudantes.

---

<sup>17</sup> “2. Durante as viagens marítimas, era comum que os marinheiros sofressem com diversos problemas de saúde. Alguns desses problemas eram causados pela falta de alimentos frescos durante as viagens, como frutas que fornecessem vitaminas. Mas também existiam problemas de saúde provocados por hábitos de higiene precários, como a falta do costume de escovar os dentes. Descreva alguns exemplos de hábitos de higiene atuais que podem evitar problemas de saúde” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2018, p. 90).

No capítulo cinco, “Dos povos pré-colombianos à conquista espanhola”, o exercício sinalizado destacado para a educação inclusiva é o número três, dentro de um conjunto de quatro atividades que propõem uma reflexão sobre a colonização espanhola na América e o extermínio das populações nativas. A atividade está localizada na seção “Hora de refletir”, cujos objetivos discutimos acima, e propõe a elaboração<sup>18</sup> de um cartaz com exemplos de atitudes intolerantes que não devem ser reproduzidas no cotidiano. No manual, os autores sugerem utilizar a atividade para estimular os estudantes a refletirem sobre valores e atitudes no dia a dia da turma no que diz respeito à diversidade (AZEVEDO; SERIACOPI, 2018). Nessa atividade, a intenção inclusiva está colocada na reflexão sobre atitudes intolerantes, cabendo ao professor ter a sensibilidade de conduzir a discussão para esses termos, já que ela não está explicitamente colocada no Manual.

Na seção “Fechando a Unidade”, que nesse contexto é a unidade sobre tolerância, os autores propõem uma reflexão sobre a vida em sociedade e a convivência com a diferença. Depois, introduzem dois documentos: o primeiro, um trecho da Declaração de Princípio sobre a Tolerância (UNESCO); o segundo, os resultados de uma pesquisa sobre intolerância nas redes sociais. Sobre o segundo documento, destaca-se o seguinte trecho: “A pesquisa encontrou cerca de 540 mil publicações, onde foram observados diferentes tipos de intolerância. Entre elas, havia intolerância contra homossexuais, mulheres, pessoas com deficiência, contra pessoas das classes sociais menos favorecidas, entre outros” (AZEVEDO; SERIACOPI, p. 121).

Esse exercício não é destacado como uma atividade de educação inclusiva. Nele, a pessoa com deficiência aparece como objeto de reflexão da atividade, no contexto das discriminações que ocorrem no âmbito da internet, ao lado de outros grupos alvos de discriminações. Nessa atividade, os estudantes são estimulados a interpretar gráficos, a refletirem sobre a importância da tolerância no dia a dia e a reconhecerem a prática de racismo velado nas redes sociais. Nesse ponto, consolida-se uma tendência nessa unidade quanto à intenção inclusiva das atividades serem a reflexão sobre práticas intolerantes, as atitudes e o objetivo da construção da cultura de paz.

A terceira unidade temática do livro do sétimo ano tem o conceito de trabalho como guia. O texto de abertura da unidade apresenta uma definição de trabalho como “um conjunto de atividades que o ser humano desenvolve para atingir determinado fim e, em geral,

---

<sup>18</sup> Atividade: “3. Agora, elaborem um cartaz com um conjunto de ações que podem ser adotadas pelos alunos para que exemplos de intolerância não sejam reproduzidos no cotidiano” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2018, p. 119).

expressa relações entre grupos humanos vivendo em sociedade” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2018, p. 122). A partir dessa definição, os autores buscam historicizar e complexificar o conceito de trabalho, além de conceituar duas formas de trabalho: escravidão e servidão. Portanto, a partir dos conceitos de trabalho, servidão e escravidão, os autores pretendem articular os objetos de conhecimento da conquista e da colonização da América, as formas de organização das sociedades ameríndias, a resistência indígena, a escravidão moderna e a emergência do capitalismo. Essa é a última unidade da coleção com atividades destacadas para educação inclusiva no livro do aluno e propostas de atividades sugeridas aos docentes no seu Manual.

O primeiro capítulo da unidade tem como objeto de conhecimento a escravidão africana. Entre os objetivos de aprendizagem do capítulo, destaco: a) distinguir como as dinâmicas da escravidão na África se alteraram após a chegada dos europeus; b) entender a utilização da mão de obra escravizada no Brasil, c) refletir sobre preconceito e discriminação no Brasil atual.

A primeira proposta do capítulo que se volta à educação inclusiva é uma sugestão presente apenas no Manual do Professor. A abertura da atividade já destaca sua intenção inclusiva: “essa atividade é ótima para integrar alunos com baixa ou nenhuma visão” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2018, p. 158). Os estudantes deverão se organizar em duplas e escolher quatro eventos históricos estudados ao longo do capítulo. Eles receberão um barbante e darão nós na linha para identificar cada evento. O professor deverá orientar os estudantes a justificarem as razões que os levaram a escolher aquelas datas e a estabelecerem distâncias entre os nós, a fim de reproduzir a distância cronológica entre os eventos. Essa atividade busca aproximar os estudantes do fazer historiográfico de modo a discutirem as dinâmicas de produção do conhecimento histórico. Assim como a atividade sobre a produção dos tambores, neste exercício temos o destacamento de um tipo de aluno com deficiência e uma atividade pensada a partir das possibilidades desse estudante.

A outra proposta deste capítulo traz novamente a dinâmica da dramatização como uma proposta de avaliação e está sugerida no livro do professor (AZEVEDO; SERIACOPI, 2018, p. 160). Os autores recomendam como avaliação uma dramatização sobre a vida em um quilombo. Os estudantes se organizarão em grupos para propor uma dramatização curta (cinco minutos) sobre a vida de quilombolas no tempo da escravidão levando em consideração os conteúdos estudados (atividades realizadas nos quilombos, as fugas, os laços sociais, a questão religiosa etc.). Essa atividade não está sinalizada como sendo de educação inclusiva, mas os autores destacam que é uma atividade propícia para incluir os alunos com

deficiência, já que envolve uma dramatização e é em grupo. O aspecto lúdico, o fortalecimento dos laços sociais entre os estudantes e uma atividade cuja oralidade é o elemento principal fornecem a intencionalidade inclusiva dessa atividade na medida em que possibilita a participação e a mobilização da diversidade de alunos em sala de aula.

O segundo capítulo da unidade temática “Trabalho” tem como objeto de conhecimento a produção do açúcar e os holandeses. Entre os objetivos de aprendizagem do capítulo, destaco a reflexão “sobre as diferenças salariais e as taxas de desempregos entre brancos e negros no Brasil” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2018, p. 163). A atividade do livro do estudante sinalizada para a educação inclusiva está na seção “Fechando a unidade”. O texto introdutório retoma o objetivo de aprendizagem destacado acima e apresenta dois documentos: o primeiro são dois gráficos cujos temas são rendimento mensal e taxa de desocupação por raça e cor no Brasil (AZEVEDO; SERIACOPI, 2018); o segundo documento é uma charge intitulada *Feriado: Dia da Consciência Negra*, do chargista Angeli.

A última atividade é introduzida por um texto explicando a funcionalidade “para cego ver”: “O cartaz ao lado é de um ciclo de palestras sobre reabilitação infantil e foi divulgado com uma legenda especial, um recurso conhecido como “para cego ver”. Como existem aplicativos que transformam texto em áudio, os cegos podem ouvir a descrição da imagem” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2018, p. 183). A proposta é a elaboração de uma descrição da charge aos modos da funcionalidade “para cego ver”. Aqui, mais uma vez temos a associação entre inclusão e acessibilidade, haja vista que as pessoas com deficiência são objetos da atividade e não necessariamente seus sujeitos.

A última unidade temática do livro do sétimo ano tem como conceito os deslocamentos populacionais. O texto introdutório da unidade enfatiza as motivações para a migração, as dificuldades que os migrantes enfrentam, mas ressalta alguns aspectos positivos dos deslocamentos populacionais, como as trocas culturais. Assim, os deslocamentos populacionais serão o eixo conceitual para o estudo sobre a expansão dos domínios portugueses na América ao longo dos séculos XVII e XVIII (AZEVEDO; SERIACOPI, 2018, pp. 184-185).

A única atividade referenciada para educação inclusiva está na seção “Fechando a Unidade”. Os estudantes irão trabalhar o conceito de deslocamentos populacionais a partir de dois documentos: a pintura *Os retirantes*, de Candido Portinari, e a letra da música *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira. A proposta tem o seguinte enunciado:

Os documentos 1 e 2 permitem discutir deslocamentos populacionais. Agora, vamos refletir sobre outro tipo de deslocamento: o da mobilidade urbana. É comum que

peças com deficiência enfrentem problemas no dia a dia por conta da falta de acessibilidade nos meios de transporte. Em grupo, reflitam sobre as necessidades de acessibilidade nos transportes públicos para diferentes grupos de pessoas com deficiência (com mobilidade reduzida, com deficiência visual, auditiva e com deficiência intelectual, entre outras). A partir disso, elaborem propostas de melhorias capazes de facilitar a mobilidade dessas pessoas. Reúnam as propostas apresentadas e, com o auxílio do professor, elaborem uma carta para ser enviada ao setor responsável pelo transporte público em sua região. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2018, p. 225)

Nessa proposta, a educação inclusiva está discutida em termos de acessibilidade, o que já ocorreu em outras atividades dessa coleção. A atividade tem por objetivo estimular a sensibilização dos alunos em relação às dificuldades das pessoas com deficiências no âmbito da mobilidade urbana. No Manual do Professor, os autores sinalizam que “[caso] existam alunos com deficiência em sala de aula, é interessante possibilitar a eles que expressem suas experiências e as dificuldades que enfrentam no cotidiano” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2018, p. 225), o que tende a promover a participação dos alunos com deficiência na atividade.

#### 2.3.1.3.3 O livro do estudante do oitavo ano

O livro didático voltado para os alunos do oitavo ano tem como unidades temáticas: igualdade; liberdade; nação e nacionalismo; terra e meio ambiente. Esses temas buscam estruturar os objetos de conhecimento do oitavo ano, que começam no Iluminismo e se estendem ao Neocolonialismo. Na análise desse livro, não encontramos atividades assinaladas com o ícone da educação inclusiva. Também não encontramos menções aos termos “deficiência”, “pessoas com deficiência” nem “deficiências”.

#### 2.3.1.3.4 O livro do estudante do nono ano

O livro do nono ano tem como unidades temáticas: cidadania, violência, meios de comunicação de massa e equidade. Esses temas organizam os objetos de conhecimento relativos ao final do século XIX e início do século XX. Em relação ao escopo desta dissertação, só há uma atividade destacada para a educação inclusiva. Ela se encontra na seção “Fechando a Unidade”, da primeira unidade temática, “Cidadania”.

A proposta da seção é discutir os direitos de cidadania a partir da proteção dos grupos vulneráveis da sociedade com o objetivo de fortalecer a democracia e alcançar a justiça social (AZEVEDO; SERIACOPI, 2018). Os estudantes deverão analisar três excertos: o artigo terceiro da Constituição de 1988, o artigo quarto do Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) e o artigo terceiro do Estatuto do Idoso (2003). São três perguntas, sendo a terceira destacada para a educação inclusiva:

1. É possível afirmar que os direitos apresentados nas leis são cumpridos no Brasil atualmente? Comente.
2. Os textos e as imagens demonstram a existência de uma diferença entre aquilo que se apresenta na lei e aquilo que ocorre na prática. Com base nisso e em outros exemplos que você conheça, escreva uma dissertação abordando o seguinte tópico: O Brasil real é igual ao Brasil das leis?
3. Para garantir os direitos igualitários das pessoas com deficiência é necessário garantir a inclusão dessas pessoas em espaços públicos e coletivos. Tendo isso em vista, e considerando o exemplo das pessoas com deficiência auditiva, em grupo, responda:
  - a) Sua escola garante a plena inclusão dos estudantes com deficiência auditiva? Em caso negativo, quais seriam os recursos necessários para garantir essa inclusão?
  - b) Com base nas respostas acima e no Estatuto da Pessoa com Deficiência, elabore uma carta à Secretaria de Educação de seu município apontando os eventuais problemas observados e propostas de solução para esses problemas. (AZEVEDO; SERIACOPI, 2018, p. 57)

O Manual do Professor orienta a apresentar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a refletir sobre o contexto escolar dos alunos. Essa atividade reitera duas tendências da perspectiva inclusiva da coleção *Inspire História*: as pessoas com deficiência como objetos de reflexão e estímulo à ação cidadã, e a discussão da educação inclusiva numa perspectiva da acessibilidade – garantir a plena inclusão de alunos com deficiência e o pleno acesso aos estudantes com dificuldades motoras.

### **2.3.2 Coleção *Araribá Mais***

A coleção *Araribá Mais* é de autoria coletiva e foi lançada pela editora Moderna para concorrer ao certame do PNLD 2020. A organização dos objetos de conhecimento segue uma ordem cronológica e linear, articulados em unidades temáticas. Seu principal destaque é a articulação entre os espaços público e privado em diferentes temporalidades, e a proposição de reflexões sobre cidadania, liberdades e respeito no convívio social. Outro aspecto importante é o estudo do passado para a problematização de temas do tempo presente, a saber: meio ambiente, cultura de paz e diversidade cultural (BRASIL, 2019).

Os autores constroem a justificativa da obra na ideia de um mundo em transformação, especialmente em relação às tecnologias, à comunicação, à ampliação do sistema capitalista e aos fluxos migratórios. Concebem uma escola aberta, plural e inclusiva cujo objetivo é o estabelecimento de vínculos e o acolhimento dos estudantes em sua diversidade. Outros desafios dessa escola seriam lidar com os avanços tecnológicos na área da informação e a formação para o mundo do trabalho.

É no cotidiano escolar que os estudantes podem ter acesso a ferramentas, informações e conhecimentos formalizados, fundamentados e seguros, que, em seu conjunto, constituem condição indispensável para sua inserção na sociedade contemporânea e para a prática da cidadania. (FERNANDES, 2018, p. VII)

Nessa perspectiva de formação dos estudantes para o trabalho nesse mundo em transformação, a coleção *Araribá* irá focar nos seguintes tópicos: a diferença entre informação e conhecimento; o papel dos arquivos digitais para o ensino de História; a diversidade das fontes históricas; a formação para cultura de paz; a multiplicidade cultural, o meio ambiente e a educação inclusiva. Entre os fundamentos teóricos-metodológicos dessa coleção, destacam-se a concepção cronológica e integrada da História e o foco nas competências da BNCC (FERNANDES, 2018).

Em relação à educação inclusiva, nos textos introdutórios do Manual do Professor, que são comuns para todos os livros da coleção, há um tópico denominado “Educação Inclusiva”. Nele, os autores da coleção apresentam sua concepção de educação inclusiva: a escola como um espaço para todos e onde os estudantes constroem conhecimento de acordo com suas capacidades. A idade de uma igualdade pela diferença. Os autores deixam subentendido que as atividades propostas (trabalhos, pesquisas, discussões, debates e apresentações) possam atender as necessidades de todos os estudantes. Diferentemente da coleção *Inspire História*, na qual as atividades estavam assinaladas e em algumas delas eram indicadas ações para os professores fazerem, a coleção *Araribá* delega ao professor a tarefa de adaptar as atividades para as turmas. Ou seja, não há um direcionamento mais preciso de como essas atividades devem ser realizadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No começo desta dissertação, levantou-se a interrogação se a educação inclusiva estaria presente nos livros didáticos de História para os anos finais do Ensino Fundamental do PNLD em relação ao ciclo 2020-2023. A resposta para essa pergunta é sim. As coleções *Araribá Mais* e *Inspire História* buscam, cada uma à sua maneira, colocar a educação inclusiva nos manuais dos professores. Ou seja, são coleções que contribuem para situar a educação inclusiva na ortodoxia sobre o saber escolar que os livros didáticos produzem. A grande questão é: como se deu essa inclusão?

Conforme analisado, a coleção *Araribá* discute a educação inclusiva nos textos do Manual do Professor, estabelecendo-a como um princípio de sua coleção e de sua concepção sobre educação. Os autores sugerem que as atividades propostas no livro têm um potencial inclusivo pelas metodologias envolvidas, legando ao professor a tarefa de adaptá-las à sua realidade escolar.

A coleção *Inspire História*, por sua vez, fornece uma versão mais metódica e didática do seu entendimento sobre educação inclusiva. Há sinalização de atividades voltadas para essa perspectiva nos livros dos estudantes e atividades extras sugeridas aos professores exclusivamente nos manuais. Contudo, essas atividades não foram bem distribuídas ao longo da coleção. Como vimos, a maioria delas concentra-se nos livros do sexto e sétimo anos, enquanto no livro do oitavo ano não há atividade alguma e no do nono há somente uma.

Há outros aspectos a se destacar em relação à coleção *Inspire História*. As perspectivas inclusivas da coleção são muito voltadas para a sensibilização da turma em relação à condição das pessoas com deficiência e a discussões sobre acessibilidade. Evidentemente que esses são temas importantes, ainda mais numa temática que, aos poucos, está aparecendo nos livros didáticos. Contudo, esse foco excessivo na sensibilização e na acessibilidade coloca os alunos com deficiência numa condição de objetos de reflexão, e não necessariamente como seus protagonistas. Também não há muitas atividades que busquem valorizar o protagonismo das pessoas com deficiência ao longo da história, ou mesmo discussões sobre sua condição.

Esta dissertação de mestrado foi o texto possível a ser feito neste momento. Tenho consciência de que alguns conceitos ficaram superficiais e algumas análises ficaram apressadas. Em relação aos objetivos propostos para esta dissertação, entendo positivamente que houve a promoção do debate sobre educação inclusiva no campo de pesquisa do Ensino

de História e que a perspectiva inclusiva da educação ocupa um espaço muito incipiente na política pública dos livros didáticos, apesar de toda a determinação legal existente.

Em relação à temática da educação inclusiva e do Ensino de História, acredito que haja ainda grandes discussões a serem feitas. Por exemplo, as possibilidades de ensinar História para alunos com deficiência dos anos finais do Ensino Fundamental que não são alfabetizados. Ou seja, um ensino que não seja tão focado em textos e na competência leitora, mas que se proponha a buscar outras formas de leitura do mundo. Outro exemplo é o avanço dos sistemas de ensino na educação pública. Nesses sentido, as prefeituras compram um sistema integrado de ensino das editoras, que incluem cronogramas rigorosos de aplicação de conteúdos e avaliações prontas. Aqui cabem discussões que abrangem a própria natureza desses sistemas em relação ao Ensino de História, até as possibilidades de que eles aprofundem a exclusão desses alunos. Em síntese, a relação entre Ensino de História e educação inclusiva tem um potencial bastante grande para os futuros pesquisadores do campo.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Gislane Campos; SERIACOPI, Reinaldo. **Inspire história: 6º ano**: ensino fundamental / anos finais. São Paulo: Ftd, 2018. 292 p.
- AZEVEDO, Gislane Campos; SERIACOPI, Reinaldo. **Inspire história: 7º ano**: ensino fundamental / anos finais. São Paulo: Ftd, 2018. 292 p.
- AZEVEDO, Gislane Campos; SERIACOPI, Reinaldo. **Inspire história: 8º ano**: ensino fundamental / anos finais. São Paulo: Ftd, 2018. 308 p.
- AZEVEDO, Gislane Campos; SERIACOPI, Reinaldo. **Inspire história: 9º ano**: ensino fundamental / anos finais. São Paulo: Ftd, 2018. 324 p.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 23 jun. 2020.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (org.). **Dados Estatísticos do Programa Nacional do Livro Didático**. 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 19 abr. 2022.
- BRASIL. PNLD 2020: **História - Guia de Livros Didáticos**: Ministério da Educação. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2019. 147 p.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**. 4. ed. São Paulo: Ftd, 2018.
- CAIMI, Flávia Eloíse; MISTURA, Letícia. Investigar em Ensino de História: entre fronteiras e limites epistemológicos. *In: Cartografias da pesquisa em ensino de história*. MONTEIRO, Ana Maria (org). 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.
- CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil**: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- COSTA, V. B. **Inclusão escolar do deficiente visual no Ensino Regular**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.
- DINIZ, Debora. **Modelo social da deficiência**: a crítica feminista. Série Anis: Brasília, v. 28, p. 1-10, 2003. Disponível em: [http://www.anis.org.br/serie/artigos/sa28\(diniz\)deficienciafeminismo.pdf](http://www.anis.org.br/serie/artigos/sa28(diniz)deficienciafeminismo.pdf). Acesso em: 18 fev. 2014.
- DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 2007. 100 p.

ERVILHA, Guilherme Cortez. **Transtornos globais do desenvolvimento e a inclusão escolar**: adequações curriculares para o ensino de história no Ensino Médio. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, SP, 2019.

FIETZ, Helena Moura; MELLO, Anahi Guedes de. A Multiplicidade do Cuidado na Experiência da Deficiência. **Revista Antropológicas**, [S.L.], Universidade Federal de Pernambuco, v. 29, n. 2, p. 114-141, 29 abr. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.51359/2525-5223.2018.238990>.

FERNANDES, Ana Claudia (ed.). **Araribá Mais: História**: Manual do Professor. São Paulo: Moderna, 2018.

FRAGA, Lucyana Farani de Campos. Ensino de história, currículo e os desafios da inclusão escolar. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, XXIX, 2017, Universidade de Brasília (Brasília) **Anais do XXIX Simpósio Nacional de História - contra os preconceitos: história e democracia**, 2017. Disponível em: [https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502837298\\_ARQUIVO\\_ENSINODEHISTORIA,CURRICULOEOSDESAFIOSDAINCLUSAOESCOLAR.pdf](https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502837298_ARQUIVO_ENSINODEHISTORIA,CURRICULOEOSDESAFIOSDAINCLUSAOESCOLAR.pdf)

GADOTTI, M. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

LIRA, S. M. (Org). **A educação geográfica a serviço da inclusão**: trabalhando o espaço com estudantes videntes e cegos. Campina Grande: EDUFCG, 2019.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & educação**. Coleção Temas & Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOPES, M. C. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 34, n. 2, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8297>. Acesso em: 2 ago. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003. 100 p. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MARTINS, Bruno Sena; FONTES, Fernando; HESPANHA, Pedro; BERG, Aleksandra. Deficiência, conhecimento e transformação social. In: MARTINS, Bruno Sena; FONTES, Fernando. **Deficiência e emancipação social**: para uma crise da normalidade. Coimbra: Almedina, 2016. p. 39-59.

MESQUITA, Ilka Miglio de. **Memórias/identidades em relação ao ensino e formação de professores de história**: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais. 2008. 274 f. Tese (Doutorado em História) - Unicamp, Campinas, SP, 2008.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, [S.L.], Universidade Estadual de Maringá, v. 12, n. 3, p. 179-197, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2013.008>.

- NOGUEIRA, Ruth Emília (org.). **Geografia e inclusão escolar: teorias e práticas**. Florianópolis: Edições do Bosque, 2016. 336 p.
- OLIVEIRA, Bruna Corrêa de. **Ensino de História e estudantes surdos: concepções das professoras e intérpretes em duas escolas públicas de Criciúma**. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC, 2018.
- PLÁ, Sebastián. La enseñanza de la historia como objeto de investigación. Secuencia: **Revista de historia y ciencias sociales**, Distrito Federal, México, núm. 84, septiembre-diciembre, 2012. p. 161-184.
- RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-315.
- SANTOS, Keisyani da Silva. **Histórias da educação especial produzidas a partir de matérias publicadas em jornal paulista: 1997-2004**. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, Centro de Pesquisa em Ciências Humanas, São Carlos, SP, 2016.
- SANTOS, Paulo José Assumpção dos. **Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas: práticas e propostas**. 2018. 204 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Rio de Janeiro, RJ, 2018.
- SILVA, Glaciélma de Fátima da. **Ensino de história na área da deficiência intelectual na perspectiva inclusiva: análise de dissertações e teses**. 2018. 102 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Marília, SP, 2018.
- SILVA, Luis Henrique. **A concepção de êxito no ensino de história para alunos com deficiência intelectual**. 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/91201>. Acesso em: 22 fev. 2021.
- SILVA JÚNIOR, Edson Mendes da; SEFFNER, Fernando. Entre duas culturas e dois modelos nos espaços escolares: diálogos sobre a deficiência. **Revés - Revista Relações Sociais**, [S.L.], Universidade Federal de Viçosa, v. 4, n. 1, p. 05001-05018, 2 jan. 2021.. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18540/revesv4iss1pp05001-05018>.
- SILVA JÚNIOR, Edson Mendes da; TOSTA, Estela Inês Leite. 50 Anos de Políticas de Educação Especial no Brasil: Movimentos: movimentos, avanços e retrocessos. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: [S.I.], 2012. p. 1-18. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1464/670>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- SOARES, Jandson; DIAS, Margarida. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p. 202-208.

STIPP, Paulo Eduardo de Mattos. **A história muda**: o uso de imagens no ensino de história para surdos. 2019. 1 recurso online. 175 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP, 2019.

ORRÚ, Silvia Ester. Possibilidades de (re)inventar a inclusão para os aprendizes do século XXI: contribuições da filosofia da diferença de Gilles Deleuze. **Educação e Filosofia**, [S.L.], EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia, v. 31, n. 62, p. 1127-1158, 30 ago. 2017. Disponível em:  
<http://dx.doi.org/10.14393/revedfil.issn.0102-6801.v31n62a2017-p1127a1158>.

VASCONCELOS, Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos. **História e memória de lideranças surdas em Pernambuco**. 2018. 270 f. Tese (doutorado). Universidade Federal de São Carlos, Centro de Pesquisa em Ciências Humanas, São Carlos, SP, 2018.